НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГОНТОВА ЛАРИСА ВАЛЕРІЇВНА

УДК 373.5.016:7]:316.61(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–9-Х КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

13.00.07 – теорія і методика виховання
Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Л. В. Гонтова
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник –
МАСОЛ ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

Київ, 2020

АНОТАЦІЯ

***Гонтова Л. В*. Формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі вивчення художньої культури.** – Кваліфікаційна праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2020

Дисертацію присвячено актуальній проблемі формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури**.**

У роботі проаналізовано філософські, антропологічні, культурологічні, психологічні, естетичні та педагогічні аспекти досліджуваної проблеми. Уточнено сутність соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення художньої культури як відкритої особистісної позиції учня, яка виникає у формах продуктивної спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу, побудованих на смисловій інтерпретації освітньої інформації як сукупності текстів, спрямованої на позитивну соціальну дію, та як особистісної якості трансформувати зміст художніх творів у виразні прояви людини, які можуть екстраполюватися учнем на оволодіння іншим, зокрема й позахудожнім, сенсом з метою розуміння його соціального призначення.

Визначено структуру та функції соціокультурної компетентності, яка складається з п’яти компонентів: *когнітивного, смисло-креативного, емоційно-ціннісного, комунікативного, діяльнісного.* Когнітивний компонент пов'язаний із процесом пізнання та розуміння об’єктів художньої культури у смисло-ціннісному аспекті. Смисло-креативний, як другий компонент, допомагає учневі розглядати будь-який навчальний матеріал як культурний текст, у якому виражені людські цінності, думки та почуття. Емоційно-ціннісний містить перше емоційне враження, перший емоційний відгук, що виникає від отриманої інформації, джерелом якої виступає твір мистецтва.

Комунікативний компонент проявлено в установці на діалог між учнями, між учнями та вчителем, на співвіднесеність своєї думки з іншою свідомістю, яка націлена на багатовимірність погляду на явище художньої культури. Діяльнісний компонент – це практичні дії щодо втілення художньо-культурних надбань у життя з метою створення продуктивного соціального середовища.

До п'яти функцій соціокультурної компетентності віднесено: *експресивну, пізнавально-герменевтичну, смислово-ціннісну, адаптивно-регуляційну та функцію життєвої перспективи,* які відповідають компонентам структури.

Охарактеризовано *виховний потенціал художньої культури* як чинника формування соціокультурної компетентності учня-підлітка, який полягає у формуванні прагнення до духовних цінностей; сприянні самореалізації особистості; активізації смисло-ціннісної інтерпретації та розуміння художнього твору як самостійного відкриття; гнучкості перетворення художньої інформації в інший позахудожній зміст; відчутті значущості духовного світу іншої людини; усвідомленому прагненні до культурозумовленого впливу на соціальну дійсність; рівні сформованості зазначеної інтегративної якості особистості.

Відповідно до наведених компонентів соціокультурної компетентності визначено критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів (високий, середній, низький).

Такими критеріями є:

когнітивний (показники – знання про мистецьку інформацію та усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві); *смисло-значущий* (показники – вміння виявити багатозначність твору та трактування виявленого смислу як «знаку» однієї або кількох галузей знання); *емоційно-ціннісний* (показники– безпосередній емоційний відгук на художній твір та переживання найцікавішого твору); *інтерсуб'єктивний* (показники – діалогічність спілкування та готовність до вирішення завдань в

умовах плюралізму думок); *діяльнісно-поведінковий* (показники – уміння застосовувати художньо-культурні надбання в процесі мистецької освіти і втілювати їх в життя (класу, родини, школи тощо).

За змістом критеріїв і показників описано та охарактеризовано орієнтовні рівні соціокультурної компетентності, яких можуть досягнути учні 5–9-х класів у процесі вивчення художньої культури. Рівням надано якісну характеристику, а саме:

- високий (соціокультурно-орієнтований);
- середній (нестабільно соціокультурно-орієнтований);
- низький (нейтрально-байдужий).

Теоретично обґрунтовано й апробовано педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури, а саме: виокремлення інтегративної смислової ідеї художньої культури, що спрямовує учнівське розуміння мистецької практики на виразність художнього твору та її продуктивні комунікативні можливості для особистості; розроблення та застосування інтегративної методики на основі голографічного підходу, який дає змогу учням сприймати художній твір стереоскопічно й будувати певні поліпредметні контексти його розуміння; побудова вчителем комунікативно-діяльнісної організації освітнього процесу на основі інтерпретаційного педагогічного стилю та педагогічної режисури.

Експериментально перевірено методику формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури шляхом впровадження програми «Історія мистецтв як культурний текст» та системи спецкурсів, які в сукупності спрямовані на побудову поліпредметного інтегративного освітнього простору. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експериментів засвідчив динаміку змін у показниках сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують теоретичні аспекти соціокультурної компетентності та впровадження методики її формування в учнів інших вікових категорій у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: художня культура, соціокультурна компетентність, виховний процес, учні 5–9-х класів, смисло-ціннісна інтерпретація, культурний текст, голографічний підхід.

Hontova L.V. **Forming of socio-cultural competence of pupils of 5-9th forms of state school in the process of learning artistic culture. – Qualification manuscript copyright.**

Thesis for a scientific degree of candidate of pedagogical sciences in speciality 13.00.07 – Theory and Methods of Upbringing. – Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2020.

The thesis is dedicated to the problem of forming socio-cultural competence of pupils of 5-9th forms of state school in the process of learning artistic culture.

The work analyses philosophical, cultural, psychological and pedagogical aspects of the subject under the research. The essence of socio-cultural competence of pupils of 5-9th forms of state school in the process of learning artistic culture is specified, as an open personalized opinion of a pupil, based on productive joint activity, based on sensational interpretation of educational information as a sum of texts and directed on positive action.

A five-component structure and functions of socio-cultural competence is defined, nurture potential of artistic culrute is characterized as a factor of forming socio-cultural competence of a teenage pupil.

According to the structure the criteria and indicators are defined, as well as levels of forming sociocultural competence of pupils of 5-9th grades are discovered (high, satisfactory, low).

These criteria are: emotional-motivational (indicators: direct emotional feedback on a work of art and selection of the most interesting work of art);

cognitive (indicators: involvement in getting information about the work of art and realizing the importance of social education for future social lifeline); sentsational-valued (indicators: ability to define multiple sense of the work of art and interpretation of the discovered content as a “sign” of one or several branches of knowledge); intersubjective (indicators: dialogue character of communication and readiness to solving tasks under the conditions of pluralism of opinions); actioning (indicatiors: ability of put forward constructive socio-cultural ideas and ability to put sociocultural ideas on life).

The following theoretical grounds for pedagogical conditions to form socio-cultural competence within pupils of 5-9th grades of basic school in the process of learning artistic culture are theorectically proven and tested: a through content idea of artistic culture, development and application of integrative methodology based on holographic approach, interpretational pedagogical style based on pedagogical directing.

The methodology of forming socio-cultural competence with pupils of basic school in the process of learning artistic culture in educational establishments is checked by way of experiment. The comparative analysis of stating and forming experiment’s results has shown the dynamics of changes in the indicators of the lelev of development of socio-cultural competence within pupils of 5-9th grades.

Key words: artistic culture, socio-cultural competence, pupils of 5-9th forms, content value interpretation, cultural text, holographic methodology, interpretational pedagogical style.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ 2

РОЗДІЛ 1 СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНЯ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ.....17

1.1. Соціокультурна компетентність як педагогічний феномен 17

1.2. Художня культура як чинник формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів 47

Висновки до першого розділу 63

РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-9-Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....66

2.1. Методика та організація дослідження соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення художньої культури 66

2.2. Визначення стану сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури 98

Висновки до другого розділу.....118

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–9-Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....122

3.1. Педагогічні умови та методика формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури 122

3.2. Експериментальна апробація педагогічних умов та методики формування соціокультурної компетентності учнів 5-9х класів основної школи 163

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження педагогічних умов та ефективності методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури 185

Висновки до третього розділу 200

ВИСНОВКИ 202

ДОДАТКИ 237

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Серед напрямів оновлення загальної середньої освіти в Україні особливої значущості набуває спрямованість на розвиток особистісного потенціалу учня та його соціальну перспективу.

Про актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності особистості свідчать такі нормативно-правові документи, як: Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Концепція Нової української школи (2016). В них наголошено на необхідності підвищення якості освіти шляхом розвитку компетентностей, серед яких важливе місце належить і соціокультурній.

Сучасне розуміння соціокультурної компетентності ґрунтується на філософсько-антропологічних, соціологічних, психологічних та культурологічних дослідженнях складних вимірів її духовного світу людини (І. Бех, Е. Борінштейн, К. Журба, І. Червинська, В. Шахрай та ін.). Соціальні аспекти компетентності розглянуто у працях Т. Алєксєєнко, І. Вальдман, В. Ільганаєвої. Соціальний контекст культури та безпрецедентна індивідуалізація художніх форм сьогодення вимагає від особистості дивергентності мислення, розуміння та інтерпретації як головних засобів осмислення мистецтва (М. Бахтін, В. Біблер, В. Бичков, В. Бурлачук), інтеграції культурних та соціальних знань (С. Абрамова).

Компетентнісний підхід узагальнює уявлення щодо проявів особистості учня у різноманітних аспектах (Н. Бібік, О. Вербицький, Б. Гершунський, О. Локшина, О. Овчарук, І. Родигіна, О. Савченко, А. Хуторськой, Т. Фоменко та ін.).

Особливий інтерес у межах обраної теми викликають наукові праці, в яких питання соціокультурної компетентності розглядається у контексті виховних можливостей мистецтва (О. Гайдамака, О. Комаровська,

Л. Локарєва, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька та ін.). Зокрема, у працях О.Гайдамаки з'ясовано інноваційний потенціал інтегрованого курсу «Мистецтво» для розвитку ключових компетентностей учнів. Класифікація і зміст ключових предметних мистецьких компетентностей особистості в системі загальної середньої освіти представлені у працях Л. Масол. Ідею необхідності використання соціокультурного потенціалу художньої культури у професійній освіті обґрунтовано в дослідженнях О. Отич.

У сучасних дисертаційних дослідженнях висвітлюються різні аспекти соціокультурної компетентності, а саме: сутність поняття «соціокультурна компетентність» у контексті соціальної відкритості вчителя певним соціальним контактам (Н. Дідур); стратегія розвитку соціальної компетентності учнів (Н. Калініна); аналіз соціальної компетентності як показника зміни ролей суб'єктів освіти (Н. Нагайченко, Є. Прямікова); висвітлення соціокультурної компетентності студентів як підґрунтя для їхньої ефективної фахової підготовки (Т. Закутна, І. Левицька, О. Усик); акцент на лінгвістичному та краєзнавчому аспекті соціокультурної компетентності (Н. Бабкова-Філіпенко, Н. Єфремова); міжпредметний статус соціокультурної компетентності та детальне розроблення соціальної складової у структурі означеного феномену (М. Ніщенко).

Однак, незважаючи на ґрунтовні результати наведених досліджень з проблеми соціокультурної компетентності, все ж можемо констатувати, що поза увагою дослідників і практиків залишається методика її формування в підлітковому віці, а також недостатньо використовуються можливості та варіативність процесу формування цього феномену залежно від конкретної предметної бази.

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності учнів основної школи зумовлена також наявними *суперечностями* між:

– сучасною потребою суспільства в соціально компетентнісній, активній та підприємливій особистості й недостатньою мірою вирішення відповідних

завдань у освітньому середовищі;

– визнанням необхідності формування соціокультурної компетентності учнів-підлітків в сучасному закладі загальної середньої освіти і нерозробленістю цієї проблематики на теоретичному і методичному рівнях;

– між наявністю вагомого соціокультурного потенціалу художньої культури та недостатньою розробленістю засобів його реалізації в освітньому процесі;

Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми соціокультурної компетентності, необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі вивчення художньої культури».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України і є складовою тем «Формування базових освітніх компетентностей учнів загальноосвітньої школи в системі інтегративної мистецької освіти (державний реєстраційний номер 010U4000441) та «Естетизація навчально-виховного процесу в основній і старшій школі засобами мистецтва» (державний реєстраційний номер 011U001193). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 5 від 01 червня 2004 р.) й узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 14 червня 2005 року).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація педагогічних умов і методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів у процесі вивчення художньої культури.

Завдання дослідження:

1. Шляхом теоретичного аналізу уточнити сутність ключового поняття

«соціокультурна компетентність» стосовно учнів основної школи, визначити й обґрунтувати її структуру та функції.

2. Виявити виховний потенціал художньої культури як чинника формування соціокультурної компетентності.

3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови і методику формування соціокультурної компетентності учнів 5– 9-х класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення художньої культури.

Об'єкт дослідження – процес формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування соціокультурної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої культури.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення компетентнісного (А. Хуторськой, Дж.Равен), особистісно орієнтованого (І. Бех, І.Якиманська), діяльнісного (Л. Виготський, І.Лернер) підходів; теорії культурно-історичної та діяльнісної сутності людини як основу особистісного освітнього досвіду учня (О. Лурія, О. Леонтьєв); структура соціальної дії розуміння поведінки інших людей (М. Вебер); взаємообумовленість креативності, навчальної діяльності та оптимального соціального розвитку миследіяльнісної психопедагогіки (Г. Щедровицький), семантичний простір як модель індивідуальної свідомості (В. Петренко); голографічний підхід в освіті як віддзеркалення поліморфності світу знань (А. Бєлкін, С. Клепко); статусно-рольова теорія стосовно виявлення гармонійних соціальних відносин особистості (В. Шахрай); положення про специфіку естетичної виразності та художньої форми (О. Лосєв); емоційно-смислове ставлення у вітчизняних теоріях і концепціях естетичного виховання та мистецької освіти

(О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Просіна, О. Шевнюк, О. Щолокова).

Методи дослідження:

– *теоретичн*і – методи теоретичного аналізу й синтезу, узагальнення та систематизації теоретичних і емпіричних знань з метою визначення стану дослідженості проблеми соціокультурної компетентності учнів основної школи; структурно-функціональний метод з метою з'ясування змісту, структури та функції соціокультурної компетентності як педагогічного феномену та виховного потенціалу художньої культури у структурі соціокультурній компетентності учня; проблемно-цільовий аналіз, спрямований на встановлення відповідності сучасних соціокультурних запитів та створених педагогічних ситуацій для формування соціокультурної компетентності учнів;

– *емпіричні:* анкетування, бесіди, дослідження творчих праць та рефлексивних щоденників учнів, педагогічне спостереження, діагностичні завдання, експертне оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів у процесі вивчення художньої культури й перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов;

– *статистичні*: методи описової статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; розрахунок статистичного критерію Пірсона (χ^2) для порівняльного аналізу досліджуваних показників серед учнів експериментальної та контрольної груп.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти школи (визначення наскрізної змістової ідеї художньої культури, яка висвітлює взаємозв'язок культурного та соціального як основи продуктивної діяльності, реалізує поліпредметні зв'язки, розкриті у програмах спецкурсів і

гнучких позаурочних заходах; впровадження інтегративної методики формування соціокультурної компетентності на підґрунті голографічного підходу, який допомагає інтегрувати сукупність виховних та дидактичних методів; побудова інтерпретаційного педагогічного стилю та педагогічної режисури, яка спирається на м'яке управління діяльністю учнів на уроці та стимулювання їх до активної діяльності), визначено критерії (когнітивний, смисло-значущий, емоційно-ціннісний, інтерсуб'єктивний, діяльнісно-поведінковий) з відповідними показниками та схарактеризовано рівні сформованості соціокультурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти школи – високий (соціокультурно-орієнтований), середній (нестабільно соціокультурно-орієнтований), низький (нейтрально-байдужий);

– *уточнено* сутність поняття «соціокультурна компетентність» як відкритої особистісної позиції учня, яка виникає завдяки продуктивній спільній діяльності учасників освітнього процесу, побудованій на розумінні та інтерпретації художнього твору як сукупності текстів і процесу трансформації смислів у позитивну соціальну дію; структуру цього феномену стосовно учнів основної школи (когнітивний, смисло-креативний, емоційно-ціннісний, комунікативний, діяльнісний); *функції* соціокультурної компетентності, що реалізуються у житті учня (пізнавально-герменевтична, експресивна, смисло-ціннісна, адаптивно-регуляційна, життєвої перспективи);

– *подальшого розвитку набули* форми та методи виховної роботи з формування соціокультурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в освітню практику обґрунтованих педагогічних умов та інтегративної методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів у процесі вивчення художньої культури; розробленні та експериментальній перевірці комплексу урочних та позаурочних виховних заходів, завдань в алгоритмі педагогічної режисури, в організації продуктивної проєктної діяльності учнів

і використання набутого освітнього досвіду в соціумі.

Результати дослідження можуть бути використані у підготовці вчителів інтегрованого курсу «Мистецтво», вихователів, класних керівників, психологів, організаторів позаурочної роботи, соціальних педагогів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес: школи-комплексу «Ліцей «Логос» м. Запоріжжя (довідка № 171 від 10 серпня 2015 р.), Запорізького колегіуму «Мала гуманітарна академія» (довідка №163 від 15.98.2015 р.), Запорізького класичного ліцею (довідка №171 від 10 серпня 2015 р.), школи №34 м. Дніпра (довідка № від 17.03.2016 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі наведені в дисертації результати одержані самостійно. У *статті* «Програма інтегрованого курсу «Історія мистецтв як культурний текст» (співавтори Г. Нікітіна, О. Синьогіна) авторськими є концепція, паспорт програми, формулювання тем, розробка наскрізної змістової ідеї та її обґрунтування.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені на науково-практичних конференціях та інших заходах різних рівнів – *міжнародних:* II Міжнародній школі „Розвиток творчого потенціалу учнів загальноосвітніх навчальних закладів у системі поліхудожнього виховання» (м. Миколаїв, 2013), XII Міжнародних мистецько-педагогічних читаннях пам’яті професора О. П. Рудницької «Філософія педагогічної дії» (м. Київ, 2014), II Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2015); *всеукраїнських:* Всеукраїнській науково-практичній конференції «Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21–го століття» (м. Київ, 2007), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистість у просторі виховних проектів» (м. Київ, 2012), Всеукраїнській науково-практичній конференції з проблем розвитку початкової мистецької освіти «Роль особистості в контексті сучасного

розвитку музики: творчість композитора Володимира Скуратовського» (м. Дніпро, 2018 р.).

Публікації. Основні положення та висновки дослідження відображено у 13 публікаціях (12 одноосібних), з них: 7 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 стаття – у зарубіжному періодичному виданні, 1 наукова публікація у збірнику матеріалів конференції, 3 праці (з них: 1 – навчально-методичний посібник) в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел 332 найменування, з них 10 – іноземною мовою), 33 додатків на 64 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 300 сторінок, обсяг основного тексту становить 236 сторінок. Робота містить 3 рисунки, 16 таблиць, які займають 18 повних сторінок.

РОЗДІЛ 1 СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНЯ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ

1.1. Соціокультурна компетентність як педагогічний феномен

В умовах реформування освіти в Україні проблема виховання культуротворчої та соціально-компетентної особистості набуває особливої гостроти, що висвітлено у державних документах України. У «Національній стратегії освіти в Україні на період до 2021 р.» підкреслено «недостатню відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці», висунуто завдання «побудови ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді» («Національна стратегія»). Реалізація цього завдання неможлива без виховання особистості на підґрунті високих культурних і соціальних ідей та потреб сучасного українського суспільства. Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей» акцентує увагу на поєднанні та інтегруванні «теорії і практики в осягненні дітьми моральних і життєвих цінностей» («Нова українська школа у поступі до цінностей», 2018, с.11).

Для вивчення питання соціокультурної компетентності як педагогічного феномену проаналізуємо сучасні результати дослідження компетентнісного підходу в освіті.

Кількість та якість сучасних досліджень компетентнісного підходу доводять, що компетентність стосується не тільки навчання та професійної діяльності людини, а передусім – наявності певних якостей особистості. Обговорення проблеми компетентності досягло такого рівня, що потребує ширшого розгляду розмаїття дослідницьких підходів, яке змогло б надати її вирішенню інший статус. Такий статус проблеми зумовлений багаторівневою кризою освіти, яка проявляється на антропологічному, соціокультурному, комунікативному, функціонально-діяльнісному рівнях освіти (148), тобто на тих, які безпосередньо стосуються соціокультурної компетентності. Цей процес призводить до невиконання у повному обсязі завдань освіти щодо отриманих знань як чинників успішної соціальної перспективи випускника

середньої школи.

Антропологічний аспект посідає значне місце у працях С. Клепка, який зазначає, що з кінця епохи Просвітництва головне питання «що є людина та її існування» привертає до себе увагу не тільки філософської, а й освітньої спільноти (Клепко, 1991, с.360). Це підкреслює потреби освіти в онтологізації: навчання спроможне відповісти певним чином на це запитання та стати частиною життя особистості, її внутрішнього світу (Алексєєва, 2005; Боритко, 2007; Шмиголь, 2019). Натомість сучасному школяреві-підлітку притаманне споживче ставлення до знань, часто – відсутність власного критичного ставлення до їх викладення. Тому освітній процес у більшості практик не відповідає образу сучасної людини, її глибинним онтологічним потребам.

Соціокультурний аспект освітньої кризи провокують дрейф цінностей постмодерністського суспільного устрою, криза мови й тексту як засобів комунікації. А проте саме ціннісний стрижень усіх проявів особистості школяра формує усвідомлене ставлення до освіти як до зваженого та закріпленого у традиції джерела життєвих смислів. Таке розуміння смислів як цінностей, за висновком К. Журби, є свідоцтвом «прояву креативного начала в життєдіяльності школяра», творчого процесу «розгортання його сутнісних сил»» (Журба, 2015, с.1).

Сучасна соціальна практика майже не дає випускникам школи можливості використання особистісних досягнень у шкільному форматі. Непрямим чином це пов'язано з освітніми стандартами, які конкретизуються в предметних компетенціях, які своєю чергою не вбудовуються у мобільні соціальні та культурні потреби суспільства (Нелюбін, 2014). Водночас саме культура є за своєю сутністю перебудовчою діяльністю і тому допомагає учневі увійти в світ тих соціальних потреб та відносин, значень та смислів, які корегують людську діяльність та її результати.

У головних програмних документах, таких як «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні», «Нова українська школа у поступі до цінностей» (2018) підкреслено «невідповідність, неадекватність

змісту, форм, методів і засобів виховання новітнім умовам дорослішання підростаючої особистості». Автори Національної програми зазначають, що «незважаючи на зростання суспільної активності дітей і молоді, участь підлітків у соціально значущій діяльності залишається недостатньою. Навчальні заклади не повною мірою використовують нові форми реалізації виховного потенціалу дитячого і молодіжного руху» (Національна програма).

Усвідомлення освітянами рівнів взаємодії освіти та культури може спиратися на конкретизацію цих рівнів, на що вказує, наприклад, І. Бесарабова: «В основі взаємодії культури та освіти лежить ідея про те, що культура впливає на формування людського розуму, сприяє максимальному використанню і реалізації індивідом свого інтелектуального потенціалу. Взаємозв'язок освіти та культури реалізується через наступні принципи: перспективний, обмежувальний, принцип конструктивізму, взаємодії, інструменталізму, інституційний, оповідний, принцип ідентичності та самооцінки» (Бесарабова, 2000, с.129).

Н. Янкіна визначила низку фундаментальних положень теорії культури, важливих для виховання, зокрема «надбіологічний, соціальний характер культури як форми людського існування, яка відтворює специфіку образу життя людини», «ціннісне ядро культури, трансльоване системою освіти» (Янкіна, 2012, с. 62).

Водночас дослідники доводять, що саме цей природний зв'язок освіти й культури пронизаний суперечностями. Розглядаючи взаємозумовленість культури та освіти в історичному процесі, О. Нікіфоров вказує, що «різні підходи до проблеми внутрішнього зв'язку культури (її типів, парадигм, тенденцій) та освіти розкривають накопичені історією цивілізації протиріччя між сформованим "освітнім" стереотипом суспільної свідомості та накопиченими людством знаннями про дитину, дитинство та його світ. Сучасна освіта характеризується пошуком рішення цього протиріччя» (Нікіфоров, 2015, с.2).

У низці наукових праць загострено проблему соціального й культурного

впливу на освіту, оскільки вона набула нових ознак. На думку Г. Герасимова, «екзамен на цілісність (соціокультурний вимір) як звернення до суттєвих сил людини» освіта не витримує, бо збільшується розрив між культурою й освітою, раціональне навчання стає самодостатнім, незважаючи на усвідомлення обмеженості можливостей абстрактного розуму людини. Опора лише на знання витісняє з освіти цінності і смисли, позбавляє її духовності і перешкоджає процесу цілісного відтворення особистості, а отже, і соціуму (Герасимов, 1999, с.28). Вчений звертає увагу на недостатньо чітке наукове розуміння взаємозв'язку соціальності та культури, їх взаємозумовленості.

Комунікативний аспект освітньої кризи виявляється чи не найбільш чутливою та показовою рисою кризовості школи (у спілкуванні учнів між собою, вчителя й учня, сім'ї та школи в освітньому процесі, школи й соціальних інститутів). Агресія й неефективність комунікацій у школі пов'язана з соціальними змінами в комунікації, нового, переважно негативного, статусу спілкування між особистостями.

Комунікація як взаємний обмін особистісною продукцією часто позбавлена в освіті таких притаманних їй рис, як поле обговорення, продуктивність ідей, гнучкість і толерантність сприйняття та розуміння. Зайва закріпленість ролей та консервативність розуміння учасниками освітнього процесу того, що таке виховання та навчання, «приземленість» навчальних завдань, неготовність учителя до гнучкої зміни ритмів власного професійного зростання – це ознаки комунікативної слабкості школи (Галузяк, 2014, Гін, 2002). Освіта майже припинила бути спілкуванням; домінує взаємна закритість учителя та учня, а невиразна об'єктивність тестової системи контролю лише поглиблює проблему. Необхідність пошуку іншого типу комунікації гостро відчувається в нинішній освіті: у такій навчально-освітній комунікації бажано поєднувати регламентовану і так звану вільну компоненту. Але в цьому питанні немає єдиної позиції дослідників.

На домінуванні регламентованої комунікативної схеми в освіті акцентує увагу І. Виноградова: «…отримання та закріплення знань є головним

завданням міжособистісного спілкування у сфері освіти. Важливі не адресат і адресант (як у діалозі), а повідомлення, яке передається (точність переданих знань). Передане повідомлення особливим чином організовує дискурс як учителів, так і учнів. Бо в рамках завдання можна говорити лише про певний предмет і в певних термінах, чітко сформульованих і встановлених. Доктрина, пов'язуючи індивідів з одним типом висловлювань, накладає заборону на все інше.

Діалог неможливий ще й тому, що передбачається апріорі підлеглий стан учня (студента), постійний контроль з боку вчителя. Рівність суб'єктів, що вступають в освітню комунікацію, неможлива. Відносини вчитель – учень,.. існують у виховному режимі. Викладач – це інстанція влади, та, що контролює, підкорює і дисциплінує ...» (Виноградова, 2002, с.37).

Питання комунікативності та діалогу неодноразово постає перед науковою спільнотою, про що свідчать класичні наукові праці М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Вітгенштейна, Л. Виготського, П. Фрейре, Ю. Хабермаса, що може використати й освіта відповідно до своїх цілей. А втім, послідовник школи діалогу культур В. Біблера М. Соломадін відзначає, що «широкий інтерес до діалогічної освіти поступово згасав і став професійним ділом дуже невеликої групи педагогів-ентузіастів» (Соломадін, 2005, с.26). Нереалізованість діалогічних відносин у сучасній школі підкреслює й американський філософ освіти Н. Барбаліс: у його книжці один із розділів має назву «Антидіалогічна школа» (Burbules, 1993).

Діалог як як можливий спосіб вирішення комунікативної освітньої кризи створює насамперед гнучкість відносин і взаємну активність вчителя та учня. Це дає змогу уникнути формального та незацікавленого відношення обох учасників до навчання, домогтися певної свободи висловлювання й думки учня, довірливого ставлення учнів до вчителя. Це підтверджують слова М. Бахтіна про єдино реальну можливість «збудувати» контакт з іншою людиною через діалог: «...чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, як речі, – з ними можна лише діалогічно спілкуватися, думати про

них – означає говорити з ними, інакше вони негайно ж повертаються до нас своїм об’єктним боком» (Бахтін, 1979, с.80).

Останній визначений у роботі аспект освітньої кризи – *функціонально-діяльнісний*. Освіта націлена на розмаїття форм діяльності суб'єктів навчання, покликана, як жодна інша форма людського буття, допомогти людині знаходити форми діяльності, адекватні будь-якій ситуації. Транслюючи накопичені людством знання, освіта може збагатити особистість не тільки знаннями, а й активним залученням їх у практику. Натомість сучасний учень часто пасивний та нігілістичний щодо діяльності на уроці, практичний сенс отриманого знання для нього немотивований.

Чотири наведені аспекти освітньої кризи пов’язані між собою: невизначеність людини в її сутності тягне за собою проблеми з творчістю й продуктивністю. Учневі важко відчути в освітньому процесі сучасне значення культури як спадщини людства, створеної для розвитку соціальної особистості та водночас для збереження її індивідуальності. Відповідно виникають труднощі з використанням результатів освіти в соціальному житті, проблеми в будуванні особистісної діяльності, яка відповідає потребам соціуму. Це своєю чергою пов'язано з комунікативною кризою освіти, невмінням учня будувати діалогічні відносини, нерозумінням їх значення (Ярошенко, 2007), через що він підміняє їх віртуальними відносинами (Столбов, 2014).

Зазначені аспекти кризи віддзеркалюють розрив між навчанням та вихованням, слабкість світоглядної бази учня, недостатньо продуктивне для розвитку особистості навчально-виховне середовище. Освітня криза посилює тенденцію руйнації таких базових чинників буття людини, як смислова визначеність її внутрішнього світу, позитивна спрямованість у зовнішній світ та подальша соціалізація.

Для дослідження форм продуктивної спрямованості учня та його діяльності на сучасний багатовимірний соціальний простір необхідно сформувати певне поняття, де корелятивно поєднуються соціальні запити,

загальнолюдські цінності та індивідуальний продуктивний розвиток особистості – поняття соціокультурної компетентності учня. Саме це поняття віддзеркалює одну з головних цілей сучасної освіти, а саме формування активної творчої компетентної особистості.

Для висвітлення соціокультурної компетентності як педагогічного феномену, з метою її формування у навчально-виховній практиці проаналізуємо сучасні наукові підходи до цього питання, місце і роль соціокультурної компетентності в системі ключових компетентностей.

Перша група досліджень висвітлює багатокомпонентність соціокультурної компетентності. В сучасній науково-педагогічній літературі можна визначити технологічно-дидактичний (К. Баханов, В. Богачик, С. Моїсеєва, В. Мокеєва, О. Пометун, С. Паламар, І. Родигіна, А. Хуторський) та загально-гуманітарний (філософсько-культурний, антропологічний, психологічний, соціологічний) дослідницькі підходи (А. Попов, О. Глазунова, Н. Громико, І. Зимня, С. Клепко, А. Курінна, Н. Муравйова, В. Овчарук). Підкреслимо, що такий поділ джерел досить умовний: деякі автори можуть схилятися до того чи іншого підходу.

В обох групах домінує загальне розуміння компетентності (на відміну від компетенції) як «інтегрованого результату освіти, який проявляється ситуативно,... існує як потенціал з конкретним сенсом…, відрізняється від функціональної грамотності вирішенням класу завдань та інтегрований з іншими компетентностями на будь-якому рівні» (Родигіна, 2005, с.18–19). На думку І. Беха, «трактування поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр. вміння успішно навчатися), і навички (напр. комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр. громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (напр. групова солідарність)» (Бех, 2009, с. 22)

Різниця між двома наведеними науковими підходами до поняття «компетентність» полягає в акцентування тих чи інших якостей особистості,

які входять до складу компетентності.

Інтегрована сутність компетентності дає змогу дослідникам вбачати у цьому феномені життєву активність особистості. Тому до компетентності наближається поняття життєвої стратегії, виведене у праці С. Клепка як «результуюча здатність» особистості, «певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки», як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями) й тим, що він/вона може з ними робити» (Клепко, 1998, с.271).

За Т. Жуковою, соціокультурна компетентність – «це інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну та практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і умінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань» (Жукова, 2007, с.33).

Близьким до поняття «стратегії» у площині дослідження компетентності виявляється поняття життєвої компетентності, в якому інтегровано соціальну, комунікативну, діяльнісну та ціннісну спрямованість якостей особистості (С. Бондар, О. Пометун, А. Тряпіцин). За визначенням С. Бондаря, «компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діє, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може існувати тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності… отже, цінності є основою будь яких компетенцій» (Бондар, 2003, с.137).

Компетентність спонукає дослідників застосовувати це поняття і для розуміння поведінки людини, прояву її певних якостей. Компетентність виступає як базова характеристика індивіда, причинно пов'язана з критеріями ефективної та успішної дії в професійних або життєвих ситуаціях. Компетентність вказує на глибоку та стійку частину особистості, за якою можна передбачити поведінку людини в досить широкому колі ситуацій, як життєвих, так і професійних (Л. Метелєва, В. Ткач, І. Родигіна). Наприклад,

при дослідженні психологічної характеристики комунікативної компетентності Л. Метелєва та співавтори статті відзначають, що вона «пов'язана з розвитком мислення, яке дає змогу вирішувати низку конкретних практичних завдань, розуміти психологічний сенс дій, вчинків та інших зовнішніх проявів людини, прогнозувати можливі варіанти поведінки інших людей у контексті тих чи інших ситуацій, проектувати доцільні й розумні засоби спілкування з іншими людьми, самостійно міркувати, розуміти причини власної поведінки, довіряти своїм почуттям та відкрито висловлювати їх (Метелєва, 2014, с.244). Отже, компетентність людини є її своєрідним психологічним портретом, виявом її здатності до збалансованої та гнучкої рефлексії.

Таким чином, компетентність виступає як багатогранний, множинний та мобільний процес виявлення особистості у різних діях, з різною метою та завданнями, оскільки вона стосується когнітивної та чуттєвої, поведінкової та діяльнісної сфер особистості. Компетентність як суто процесуальне явище, яке потребує виявлення за наявності певних умов, підкреслює А. Хуторський: це «прихована система породжувальних процесів, яка може виникнути на основі сукупності взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності учня щодо певної групи об'єктів реальної дійсності, необхідних для реалізації особисто й соціально значущої продуктивної діяльності» (Хуторський, 2007, с.138).

Деякі дослідники при розгляді різних груп компетентностей приділяють багато уваги саме соціальній компетентності у двох аспектах: залежно від змісту базових предметів і навчальних ситуацій або з акцентом на певній спрямованості особистості. І. Родигіна виділяє в структурі соціальної компетентності цілий комплекс дій учня, а саме здатність робити вибір рівня на тематичному оцінюванні, приймати рішення, вирішувати проблемні ситуації, працювати в групі, брати участь у ситуаціях морального вибору та у самоврядуванні, вміти ставити особистісно значущі цілі (Родигіна, 2005, с.40).

Такий погляд дослідниці на соціальну компетентність учня на базі всіх

предметів доводить, що її структура перетинається з компетенціями саморозвитку, продуктивності творчої діяльності, комунікативної компетентності. Таким чином, втрачається специфіка саме соціальної компетентності. Будь-який перетин з культурною компетенцією не фіксується.

Інші вчені звертаються до другого аспекту соціальної компетентності. У праці Є. Прямікової доведено, що «соціальна компетентність у сучасному суспільстві означає здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в мінливій навколишній соціальної реальності. Вона передбачає однаковою мірою й засвоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей, і розуміння суті того, що відбувається, передбачення наслідків своїх дій» (Прямікова, 2012, с.127).

Дослідниця підкреслює діалогічну природу компетентності, її множинну спрямованість і наявність перспективного мислення, яке дає змогу особистості формувати різнорівневе бачення своїх дій у будь-якій ситуації. Особлива роль шкільної освіти у формуванні соціальної компетентності полягає, за Є. Прямиковою, у тому, що саме в процесі шкільного навчання закладаються ментальні основи стосунків між людьми, прагнення до побудови цих стосунків як позитивних та продуктивних. Саме освіта може зменшити ризиковані ситуації, які виникають завдяки множинності вибору сучасного випускника школи.

До такого ж погляду схиляється і Н. Калініна. Дослідниця розглядає соціальну компетентність школярів у психологічному аспекті та пов'язує з нею успішність виконання освітнім закладом соціального замовлення суспільства, держави, конкретного соціуму і пропонує вважати її основним індикатором результативності його діяльності (Н. Калініна, 2006, с.11).

Об'єднання в понятті соціальної компетентності ціннісного розуміння соціальної дійсності та категоріальних конкретних соціальних знань як керівництва до самовизначення, інтерпретація цього поняття як уміння індивіда здійснювати соціальні технології в головних сферах діяльності

людини присутнє в дослідженні В. Масленнікової (В. Масленникова, 2000). На спрямованість знаннєвої домінанти на поведінку особистості в структурі соціальної компетентності вказує і Н. Нагайченко, міркуючи про «комплекс знань про соціальну дійсність, соціальні уміння й навички, соціально-особистісні характеристики, рівень сформованості яких у кожної людини дозволяє їй вибудовувати свою поведінку з урахуванням особливості соціальної ситуації й ефективно виконуючи задану соціальну роль» (Нагайченко, 2010, с.3).

Таким чином, соціальна компетентність учня виявляється інтегративною якістю, яка виникає завдяки розвитку його комунікативної, діяльнісної та інтелектуальної активності у навчально-виховному процесі.

У розгляданні культурної компетентності особистості важливе місце посідає її інтегративна сутність. Так, у визначенні цієї компетентності О. Пометун підкреслює комунікативно-діяльнісну складову, яка надає учню «здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями» (Н. Бібік та ін., 2004, с.38). Культурна компетентність у С. Троянської розкриває «інтегративну здатність особистості учня, обумовлену досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтацію на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при вирішенні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого характеру» (С. Троянська, 2007, с.26). Привертає увагу важлива думка дослідниці щодо практичної спрямованості результатів засвоєння культури, яка може стати зразком у процесі вирішення низки проблем особистості.

Таким чином, у сучасних дослідженнях компетентнісного підходу в освіті актуалізовано розгляд тих складових компетентності особистості, які доводять її інтегративну сутність та перетин певних якостей особистості. Саме взаємодія цих якостей забеспечує інтегративність компетентності та можливість виокремлення компетентностей, зокрема соціальної та

культурної. Перетин смислово-ціннісних, функціонально-діяльнісних, комунікативно-поведінкових, рефлексивно- стратегічних складових буття особистості доводить можливість об'єднання обох компетентностей в одну – соціокультурну.

Дослідження суті компетентності існує не тільки з погляду теоретичного знання, а й з погляду освітньої практики. Група досліджень пов'язує компетентність із узагальненням тих змін, які відбуваються у навчально-виховному процесі сучасної школи завдяки його соціокультурній спрямованості: це відносини суб’єктів навчально-виховного процесу (зміна функцій вчителя й учня), структурні зміні в навчальному процесі (зокрема в побудові уроку та в моніторингу знань), посилення уваги вчителів до інтерактивних методів і діалогічного спілкування. Це, на думку К. Баханова, посилює комунікативний бік компетентнісного навчання, активізацію комунікативної спрямованості навчального процесу: «Спілкування між учасниками процесу навчання має особистісно-орієнтований характер, якому притаманні відкритість особистості вчителя, установка на співпрацю, спільну діяльність та індивідуальну допомогу. Кожен учень бере участь у постановці мети й завдань навчання» (Баханов, 2005, с.78). Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчання, на думку вченого, висуває на перший план у структурі навчально-виховного процесу «цілісну навчально-виховну ситуацію» (Баханов, 2005).

Потреба у цілісній навчально-виховній ситуації, яка є базою для формування компетентності учнів, віддзеркалює й інші вимоги до уроку як до головної складової навчально-виховного процесу. Як зазначає О. Савченко, соціальна та освітня підготовка дітей нині реалізується «шляхом формування предметних і ключових компетентностей. У цьому контексті урок стає вагомішим, ніж просто клітинка навчального процесу. Це середовище суб’єкт-суб’єктної і полісуб’єктної взаємодії. Вона ґрунтується на співпраці, співтворчості вчителя з учнями, набутті ними не лише пізнавального, а й

соціального досвіду, врахування впливу навчального змісту, предметного та інформаційного середовищ» (Савченко, 2002, с.2).

Зміни всіх компонентів навчально-виховного процесу – структури уроку, технологічного оснащення вчителя, комунікації та діяльності всіх суб’єктів цього процесу – потребують і відповідної виховної мети, зокрема формування тих якостей учня, які дозволять йому рухатися саме на перетині соціальних та культурних запитів його життя.

Взаємний вплив соціального та освітнього процесів було детально показано ще в класичних працях Ж. Піаже та Л.Виготського. Взаємозумовленість соціального та культурного, описана соціологами та культурологами, зокрема соціологом М. Лапіним, спирається на певну структуру соціальної дії особистості, яка виконує чотири функції: життєзабезпечення, регуляції, інтерактивності та диференціації» (Лапін, 2000, с.8). Ця структура активізується саме завдяки змінам навчальної практики, яка потребує діалогу між учнями та вчителем, нового формату уроку, спрямованості результатів навчання на певні позашкільні цілі.

Отже, розглянемо детальніше природу соціокультурної компетентності, яку ми вважаємо однією з найскладніших у діяльності сучасного учня основної школи. Це підтверджується усвідомленням наукової спільноти щодо певної неефективності дослідження цього феномену. На думку М. Нелюбіна, «компетентнісний підхід – це ... нова, але недостатньо осмислена альтернатива тим підходам до освіти, традиції і концептуальні засади якої складалися десятиліттями, виростаючи зі справді масштабних психологічних теорій (культурно-історична теорія, психологічна теорія діяльності, психологія суб'єкта, смислова теорія мислення, теорія психологічних систем тощо) (Нелюбін, 2014, с.77).

Перетин соціального та культурного, який складає її особливість, спрямовує усі компоненти діяльности особистості саме на продуктивну комунікацію та справжній діалог завдяки культурному поглядові, його смислово-ціннісній основі. Тому низка досліджень розглядає соціокультурну

компетентність передусім у різних контекстах, що може призводити до просування ефективного вивчення соціокультурної компетентності. Такі залучені контексти, як соціокультурна модернізація освіти, критерії соціального прогресу, соціальна активність (Абрамова, 2015) дають змогу дослідникам пов'язати соціокультурну компетентність із «загальною логікою розвитку наукових поглядів на сучасну освіту, її призначення та роль у житті людини та суспільства» (Червинська, Нікорак, 2014, с. 240–241) та формулювати відповідні нові цілі професійної освіти.

Більшість наукових досліджень, зокрема дисертаційних робіт, присвячених соціокультурній компетентності, здійснено в галузі лінгвістики або мовознавства. Дослідження соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей розкривають сутність і складові означеного феномена з позицій методики викладання іноземної та рідної мов. На думку Л.Топчій, «українська лінгводидактична школа виходить за межі традиційного глобалізаційного потрактування соціокультурного підходу в мовній освіті, що полягає у формуванні полікультурної мовної особистості, готової до толерантного сприйняття іноземної культури» (Топчій, 2014). Близьким до цього розуміння є визначення Т. Фоменко, яка вважає соціокультурну компетентність якістю, яка спирається на набуті соціальні та культурні знання з метою дальшого міжкультурного та різномовного спілкування (Фоменко, 2014, с.153). У дослідженні Н. Ніщенко визначення соціокультурної компетентності ґрунтується на положенні про «безпосередній зв'язок мови, соціуму та культури», підкреслено, «що компоненти соціокультурної компетентності взаємопов’язані через поняття культурного й соціального контекстів» (Ніщенко, 2019, с.3). Автор наголошує на міжпредметному характері соціокультурної компетентності, формулює її структуру, зазначаючи, що «сформованість СК необхідно оцінювати комплексно, а саме через ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти» (Ніщенко, 2019, с.206).

Питання соціокультурної компетентності учнів та студентів розглянуто у працях Н. Єфремової, Т. Закутної, Н. Муравьової, Г. Нойнера, В. Сафонової, в зарубіжних дослідженнях – у працях А. Маслоу, Ю. Меля, Дж. Равена, К. Роджерса та ін.

Традиційний погляд на соціокультурну компетентність як на процес життєдіяльності особистості, побудованої на основі культурних цінностей, притаманний працям О. Жорнової, І. Закір'янової. На думку О. Жорнової, соціокультурна компетентність – це здатність особистості «забезпечувати самозміну засобами звичної активності, що проявляється як ефективний вплив на життєдіяльність інших громад, переосмислення, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності» (Жорнова, 2006, с.93). Подвійна природа компетентності дозволяє особистості «рухатися» як у глибину свого внутрішнього світу, так водночас і в зовнішній світ. Тобто динаміка особистісних процесів, розвиток якостей прискорюються завдяки активному ставленню до зовнішнього людського життя.

Цей динамізм соціокультурної компетентності (на прикладі особистості студента педагогічного коледжу), як вважає Т. Закутня, зумовлює не стільки соціальна активність, скільки смисловий потенціал культури, інтерпретований особистістю. «Соціокультурна компетентність – становлення інтегративних якостей особистості на підґрунті осмислювання та засвоєння індивідуумом форм і проявів соціально-культурного життя, придбання власного соціального досвіду шляхом «вростання» у культуру та формування індивідуального «поля» культури, розвитку нових особистісно-психічних якостей і властивостей (самооцінка, самопізнання, відповідальність за прийняття рішень, корпоративність та ін.) (Закутня, 2013, с.101). У наведеному визначенні вгадується структура цієї компетентності, яка містить взаємозв’язок когнітивного (смислового), діяльнісного та комунікативного рівнів розвитку особистості, але саму структуру не виявлено.

Аналіз соціокультурної компетентності у площині конкретних дисциплін, наприклад, у площині мовного спілкування, представлено у

великий кількості наукових досліджень, що дає змогу детальніше спостерігати процесс її формування та конкретизувати зміст поняття. Так, у дослідженні Н. Єфремової зазначено: «Соціокультурна компетенція – це здатність співставляти досліджувані лінгвокультурні спільності, інтерпретувати міжкультурні відмінності й адекватно діяти в ситуаціях порушення міжкультурного взаєморозуміння… Під соціокультурною компетенцією ми розуміємо сукупність певних знань про культуру країни досліджуваної мови, культури рідної країни, а також умінь, здібностей і якостей особистості, що дозволяють варіювати свою мовну поведінку залежно від сфери й ситуації спілкування» (Єфремова, 2008, с.12).

Близькою до цієї позиції виявляється думка І. Захарової, яка наголошує на відповідності людини соціально-історичному контексту: «Соціокультурна компетенція – комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мови, досягнення культури, властивих певному суспільству, що характеризують його, які формують у школярів повагу до інших культур і народів в умовах міжкультурної комунікації… . Така соціокультурна спрямованість освіти дозволяє людині знайти образ, співзвучний епосу його буття, що відповідає певному історичному типу особистості, здатному успішно реалізувати соціально типові форми культурної поведінки в конкретних ситуаціях суспільного життя» (І. Захарова, 2005, с.6).

Натомість Н. Бабкова-Пилипенко, яка визначає соціокультурну компетентність на базі краєзнавчих та лінгвістичних компетенцій, вважає, що саме ця компететність допомагає втілити «перехід від фактологічного навчання у вищих закладах освіти до культурологічного. Процес тієї трансформації передбачає ряд заходів моделювання поведінки студентів, заохочування до пізнавальної діяльності, самовдосконалення, виявлення особливостей характеру, позитивних та негативних його сторін» (Бабкова-Пилипенко, 2002, с.58).

Аналіз соціокультурної компетентності в процесі формування професійних якостей – одна з провідних рис останніх наукових публікацій.

Так, у праці Л. Романовської сутнісною характеристикою феномену є варіативна та інтерпретаційна складові діяльності майбутнього соціального працівника: «Соціокультурна компетентність фахівця означає насамперед його відносно достатній ступінь соціалізованості та культурного включення в середовище проживання або професійної діяльності, що дозволяє вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати усю сукупність загальних (неспеціальних) та фахових (спеціальних) знань, які визначають норму загальносоціальної ерудованості індивіда в даному середовищі, сукупність правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, поведінкових установок та інших регулятивів поведінки, вербальних і невербальних навичок комунікації, систему загальноприйнятих символів, знаків, умовностей, світоглядних установок, ідеологічних і ціннісних орієнтацій, безпосередніх оцінок, соціальних і релігійних ієрархій тощо» (Романовська, 2017, с.44).

Таким чином, залучення людини до культури як до процесу певного перетворення світу спрямовується і на перетворення особистості, яка здатна рівноцінно взаємодіяти з природними силами, відчувати себе учасником історії та соціуму.

Активізація внутрішніх змін у процесі формування соціокультурної компетентності співвідноситься з таким самовизначенням особистості, що дає їй змогу швидше обрати професію. Тому часто соціокультурну компетентність розглядають і як частину професійної культури, зокрема педагогів, як важливу складову виховання молодших школярів або студентів. Скажімо, Г. Саволайнен визначає структуру соціокультурної компетентності на прикладі педагогів як багатокомпонентну компетентність, яка «формується та функціонує у межах не однієї, а кількох суміжних наукових галузей та має міждисциплінарний характер, який дозволяє вирішувати метазавдання та виконувати багато функцій» (Г. Саволайнен, 2006, с.160).

Для І. Левицької соціокультурна компетентність студентів технічних ЗВО є «системотвірною складовою особистісного та професійного розвитку в гуманітарному освітньому середовищі технічного університету» (Левицька,

2011, с.9). Дослідниця визначає структуру соціокультурної компетенції (студентів технічного університету) як «сукупність взаємопов'язаних компонентів (інформаційний, ціннісний, концептний, прогностичний, операційний, орієнтаційний)» (Левицька, 2011, с. 11).

Враховуючи ґрунтовність наведених досліджень, зазначимо, що в пропонованих поняттях соціокультурна компетентність виглядає безмежно широкою, перетинається зі змістом інших компетентностей, також недостатньо виокремлені її структурність та функціональність, відсутнє дослідження підліткового періоду.

У зарубіжний науці праці, присвячені означеній проблемі, розглядають передусім молодіжний соціум в аспекті міжнаціональних комунікацій студентів: у структурі соціокультурної компетентності активно взаємодіють ціннісні, етнічні, творчі, мистецькі та мовні виміри. Так, Є. Анузієне зауважує, що «ефективне вивчення методів соціалізації неможливе без зусиль по оволодінню ключовими елементами культури в свідомості молодих людей: принципів вибору цінностей, основ творчості, мови, етносу, мистецтва» (Anuzienė, 2015, S.1). Соціокультурна компетенція спирається на знання учасника комунікації в побудові грамотного повідомлення всередині загального соціального і культурного контексту комунікації, з урахуванням варіативності у використанні мови. Деякі науковці (З. Дорні, М. Селс-Мурсія) вважають атрибутом соціокультурної компетентності спрямованість на поведінку в суспільстві, розглядають її як сукупність складних факторів, наприклад вік учасників, статева ідентичність, соціальний стан, соціальна роз'єднаність як за позитивних, так і за негативних умов (Celce-Murcia, M., Dorney, Z & Thurrell, S (1995).

Психологічним та медичним дослідженням притаманний ширший погляд на соціальну й культурну компетентності особистості. Так звана четверта сила психології, визначена поняттям мультикультуралізму, висуває лозунг «заохочуйте залучення і підвищуйте нашу здатність впізнавати себе в інших», підкреслює, що пізнання іншої людини повинно реалізуватися у

варіативних широких соціальних контекстах.

У проаналізованих наукових джерелах ми змушені були звернути увагу на невиявлені риси соціокультурної компетентності, які «фоново» містяться в деяких підходах, але можуть суттєво вплинути на її дослідження, а саме на динаміку, рухливість та особистісний зміст, який обумовлено поєднанням соціального та культурного.

Так, наведену в більшості праць інтегративність соціокультурної компетентності не можна пояснити простим переліком якостей особистості. Ця інтегративність відбиває динамізм компетентності і тому має своїм підґрунтям більш глибинні психологічні процеси, які не інтегруються, а взаємно переходять один в одного в постійному процесі перетворення внутрішнього досвіду в зовнішній і навпаки. У психологічному сенсі маємо інтеріоризацію та екстеріоризацію, які стосуються поверхневих і глибинних смислів особистості (Петренко, Супрун, 2016). Екстраполяція фізичних законів на множинність смислів особистості стала аргументом на користь різної структурної побудови внутрішніх і зовнішніх процесів смислоутворення (Склейніс, 2017), що виявляється у так званій перетвореній формі М. Мамардашвілі. Тому побудову поняття соціокультурної компетентності та подальшого розгортання її наукового потенціалу доцільно опрацьовувати, виходячи з викладеного вище. Спираючись на взаємодію цих психологічних механізмів смислового світу особистості та дослідження різновидів «перетвореної форми», можливо пояснити і художню форму.

У такому разі реалізацію людиною соціокультурної компетентності можна вбачати у культурному корінні, яке забезпечує її внутрішній світ. Натомість зовнішнє, соціальне завдяки своїм вимогам до людини надає необхідні форми для цих внутрішніх сенсів, через діяльність робить їх корисними для багатьох людей та створює ціннісну реальність у формі символів (Бурлачук, 2003). До того ж саме соціальне надає особистості так званого панорамного мислення, потенціал якого дослідники вбачають у можливості «формування новітніх соціокультурних концептів» у контексті

його зв’язку з творчим мисленням та інтуїцією (Тимохов, 2015, с.90).

Єдність цих двох складових соціокультурної компетентності, внутрішньої і зовнішньої, розглянула І. Закір'янова конкретно на прикладі вивчення соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови. Структура соціокультурної компетентності розглядається автором у поєднанні двох її складових: внутрішньої й зовнішньої. «Внутрішньоособистісний компонент передбачає особистісну зрілість учителя, його готовність до прояву соціокультурної компетентності, тобто здатність зробити адекватний вибір, вибудувати конструктивні відносини з партнерами по взаємодії та інші. Зовнішній, або інструментально-операційний, компонент передбачає навички організації такої діяльності і спілкування, в яких здійснюється дійова реалізація тієї внутрішньоособистісної готовності (Закір'янова, 2006, с.7).

Якщо соціокультурна компетентність особистості проявляється у різних площинах буття та діяльності, це вказує на динаміку такої компетентності. Вона зумовлена включенням людиною отриманих знань (інформації) в різні системи відліку, різні умови й ситуації, особливо соціальні, де використовується багато інших особистісних смислів і дій. Таким чином, всі ці набуті знання перетворюються на власний досвід як результат компетентності, взаємодії людини зі світом. Сформований завдяки цьому інтелектуальний багаж постійно «розгортається» у компетентності, а в соціокультурній – набуває смислового та ціннісного усвідомлення, спрямованості на людські стосунки. Таке розгортання сприяє активізації проблемно-пошукового мислення, діяльнісних стратегій вибору та ефективної комунікації сучасної особистості.

В освітньому процесі І. Углікова визначає соціокультурну компетентність як «готовність і здатність студента до раціонального світосприйняття та раціонального і шанобливого сприйняття іншого й незвичного, до конструктивної співпраці з його носіями на основі толерантності, розуміння й поваги до прав людини, а також…уміння знаходити смислові компроміси» (Углікова, 2007, с.135). Дослідниця вважає,

що саме ці характеристики дозволяють віднести соціокультурну компетентність до розряду ключових, тобто багатовимірних, надпредметних категорій, що забезпечують загальний сенс освіти, ефективність вирішення різноманітних завдань, гармонійне поєднання особистісних якостей.

У педагогічному аспекті динамічна суть компетентності як можливості використання отриманого багажу безпосередньо пов'язана з головним завданням сучасної освіти – самовизначенням і розвитком людини. Але, на думку дослідників, саме цього бракує освіті через недостатню увагу до компетентнісної динаміки. Так, О. Глазунова пише: «Жорсткість інституційної організації шкільного простору, формалізованість функціонально-рольових стосунків учитель–учень перешкоджають процесу розвитку особистості старшокласника, який передбачає зміну позиції дитини в колективі відповідно до розвитку його суб'єктності» (Глазунова, 2008, с.1).

Для В. Ткача компетентність – явище суто психологічне, воно складається з володіння різними компетенціями, які «є процесом проєктування й моделювання індивідуальних структур суб’єкта в різноманітних культурно-професійно-соціальних формах життєдіяльності. Цей процес має і природну (генетичну), і штучну (набуту в процесі освіти, виховання) природу та включає етапи розвитку культурно-історичних, навчально-діяльнісних та психолого-практичних форм» (Ткач, 2012, с.264).

Таким чином, динаміка компетентності пов'язана не тільки з побудовою особистісних стратегій, ефективних рішень, з готовністю використовувати свої знання, а й із психологічно-екзистенційними основами, а саме з самовизначенням особистості загалом, її здатності до розвитку та гнучкості поведінки, моделювання свого особистісного світу відповідно до зовнішніх чинників.

Якщо в теоретиків динаміка описана в площині її процесуальності, то освітня практика надає перевагу її організації. Усвідомлення вчителями цієї рухливої діяльнісної системи особистості досліджено на основі диференціації педагогічних ситуацій і використання пов'язаних з ними педагогічних

технологій.

Динаміку соціокультурної компетентності в освіті найбільш точно висловлюють ті автори, які впритул підходять до процесу смислотворення. Про це йдеться у статті Н. Муравйової, яка підкреслює, «що системотвірним та інтеграційним компонентом соціокультурної компетенції в умовах інформаційного суспільства має виступити смисловий досвід учнів» (Муравйова, 2013, с. 140–141). Аналогічну думку висловлює і М. Камінська: актуалізація знання, його перетворення в адекватні соціалізовані й комунікативні форми можливі тільки за наявності усвідомленого учнем смислу. «Предмет знання – це «послання» авторів, яке належить зрозуміти учню. Текст предмету знання, з семіотичних позицій, є висловлювання, сформульоване мовою конкретної галузі людської діяльності і організоване за законами цієї мови: концептуально (в частині пояснення), структурно (в частині опису) і субстратно (в частині явища). Такий текст має план вираження (поняття з їх значеннями, код знання) і план розуміння (форми: розвивається знання, що являє собою історію коду знання). План вираження і план розуміння потребують різних законів роботи з ними. Розуміння з боку учня «затребуване» лише за наявності в тексті невизначеності одного з трьох системних компонентів знання: концепту, структури або субстрату. Ситуація невизначеності стає подією для учня в разі динамічного сполучення різних кодів знання: форм конкретного (понятійного) мислення щодо двох відомих компонентів знання і форм, розвивається знання щодо невизначеного системного компоненту» (Камінська, 202, с.55).

Смислотворення невідривне від процесу розуміння, яке є одним з базових характеристик цілісного освітнього процесу. У такому разі воно може виступати як головний мотив для пізнання, як вказує Є. Коробов: «суть розуміння розкривається як здатність осмислити, осягнути зміст, сенс, значення чогось (розуміння чужої мови, витворів мистецтва, думок, правил, доказів); як розкриття і відтворення смислового змісту предмету через усвідомлення зв’язків і стосунків між предметами або явищами, ясне бачення

причинно-наслідкових зв'язків (розуміння законів природи, мотивів поведінки); як одне чи інше тлумачення через розкриття істотного в предметах і явищах дійсності (тлумачення історичних подій, явищ і тому подібне)» (Коробов, 2009, с.99). Розуміння, своєю чергою, як оволодіння певним сенсом отриманої інформації містить діалог як результат переживань та емоцій людини в процесі розуміння, наявність обміну сенсом, тобто комунікацію.

Таким чином, для уточнення поняття соціокультурної компетентності, яке б узагальнювало актуальні ідеї сучасної наукової літератури та педагогічної практики основної школи, а саме: інтегративну та динамічну природу компетентності (взаємодію ситуативності та інтегративності, розуміння та інтерпретації, дієвої активності й комунікативної готовності, які стосуються зовнішніх і внутрішніх проявів людини в їх зустрічному русі), слід визначити корелюючі з ним поняття. Це поняття «відкрита позиція особистості», «текст»-«інтерпретація»-«розуміння», «діалог», «продуктивне спілкування», «соціальна дія».

Пояснимо сутність цих понять. Відкрита позиція особистості, за О. Фіногеновою, – це «тип світогляду особистості, що існує у формі системи цінностей, установок і мотивів, що виявляється в діяльності і спілкуванні як тенденція до утворення певного ставлення до значущих сфер дійсності (іншим людям, собі, діяльності)… що характеризується … загальним позитивним ставленням до себе і до світу, позаособистісною системою цінностей, безкорисливим інтересом до світу, інших людей, непрагматичним типом мотивації діяльності» (Фіногенова, 2004, с.124).

Текст, як пише Ю. Лотман, висвітлено «як складний пристрій, що зберігає різноманітні коди, здатний трансформувати одержувані повідомлення і породжувати нові, як інформаційний генератор, що має риси інтелектуальної особистості» (Лотман, 1992, с.132).

Розуміння, за визначенням С. Гончаренка, – це «розумовий процес, спрямований на виявлення (з'ясування) істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності» (Гончаренко, 1997, с.289). Саме розуміння

дає змогу особистості засвоїти сутність наданих їй освітою текстів, будувати свою діяльність, спілкуватися з іншими людьми, відчувати зовнішні явища як цілісність, яка має свої причини й наслідки, структуру та функції.

Корелюючим з поняттям «текст» є поняття інтерпретації, сутність якого збігається з тлумаченням текстів, смислотвірною та смислозчитувальною операціями. Також воно є однорядним з поняттям «розуміння», але має істотну відмінність: у понятті «розуміння» наголос падає на ті особистісні, варіативні сенси, які формують його відносно кінцевий результат. Із розмаїття типів інтерпретації як сенсового феномену людської діяльності підкреслимо таке: інтерпретація – це єдність розуміння та переживання, яке зачіпає фундаментальні проблеми буття особистості. Завдяки цій єдності інтерпретацію можна розглядати як одну з головних умов формування соціокультурної компетентності учнів, оскільки вона спрямовує особистісну активність на сприйняття будь-якої навчальної інформації як культурного тексту.

Діалог – це обмін смислами, створення певного контексту, який є підґрунтям для розуміння та необхідної для нього трансформації цих смислів. Діалог створює умови для так званого продуктивного спілкування, яке збагачує сторони діалогу новими смислами, новим розумінням предмету діалогу.

Комунікація пов'язана з поняттям соціальної дії, комунікативна спрямованість якої забарвлена особливостями освітнього середовища даного соціуму. У класичному визначенні М. Вебера висвітлено, що «соціальною ми називаємо таку дію, яка за передбачуваним дійовою особою або дійовими особами змістом співвідноситься з дією інших людей та орієнтується на неї» (Вебер, 1990, с.625). Саме зміст та очікування реакцій іншої людини роблять дію соціальною. Раціональність соціальної дії має на увазі наявність мети й адекватних засобів для її досягнення.

Таким чином, соціокультурна компетентність включає в себе розуміння, інтерпретацію, комунікативність, діяльність, мету, норму та цінність, які

спрямовані на соціальну дію особистості. Всі ці складові генеруються культурою, яка своєю чергою сягає корінням у глибини ноосфери.

У сучасних дослідженнях зв'язок культури та соціуму розкрито в різних аспектах, а саме в гносеологічному, аксіологічному, комунікативному, діяльнісному тощо. Зупинимося на тих, які безпосередньо розкривають подвійну природу соціокультурної компетентності, зокрема на функції культури в соціумі, ролі культури в соціалізації особистості, соціокультурному контексті. У дослідженні А. Флієра саме культура визначає ступінь соціалізованості та соціальну адекватність людини в сучасному житті: «Культурна компетентність – умовно достатній ступінь соціалізованості й інкультурованості індивіда в суспільстві проживання, який дає йому змогу вільно розуміти, виконувати й варіативно інтерпретувати всю суму буденних (неспецифічних) знань, а часто й спеціалізованих, але тих, котрі увійшли в ужиток складових норм загальносоціальної ерудованості людини... Культурна компетентність може бути охарактеризована і як певного роду витонченість параметрів і соціальної адекватності сфери проживання, і як ідеальна форма прояву цієї адекватності» (Флієр, 2009, с.240–241).

Інакше кажучи, культура й буття в ній людини (на різних її рівнях і «поверхах») є ступенем соціалізації, достатнім для того, щоб бути діючою особою, стратегічною і рефлексивною. Культура – це «інтерпретаційна» складова особистості, способи і методи інтерпретації того «поля» варіантів, яке дає йому соціум.

В «Історії світової культури» під ред. Л. Левчук висвітлено соціокультурні риси епохи, що створюють своєрідний соціокультурний контекст: наприклад становлення ідеологеми протестантизму в Європі сприяло появі аскетичних художніх образів у мистецтві, новітній гуманістичній трактовці біблійних ідей та посилення етичного, політичного й релігійного компонентів у художній творчості (Левчук, 2010, с. 308–317).

Питання соціокультурної компетентності піднімається також у теорії естетичного виховання та мистецької освіти. В багатокомпонентній структурі

компетентностей, які реалізуються у вітчизняній мистецькій освіті, Л. Масол виокремлює соціальні компетентності, які «формуються під час різних форм колективної художньої діяльності учнів» (Масол, 2006, с.14). Своєю чергою цю групу компетентностей автор ділить на художньо-комунікативні та художньо-кооперативні. До їх індикаторів віднесено «здатність до спілкування про мистецтво, толерантне ведення дискусій на ці теми, аргументація власних думок» та інші соціально-діяльнісні форми.

На підґрунті здійсненого аналізу джерел у даній дисертації запропоновано поняття соціокультурної компетентності, яке віддзеркалює її баготорівневість та зв'язок з іншими компетентностями, водночас враховує єдність двох її складових – культурної та соціальної, а також інтегративні аспекти соціокультурного розвитку розвитку людини, як «активну позицію особистості, взаємозв'язок суб'єктів спілкування і встановлення зв'язків між ними, виявлення особливостей розвитку особистості (Литвак, 2016, с.213).

Соціокультурна компетентність – це відкрита особистісна позиція учня, яка виникає завдяки продуктивній спільній діяльності учасників навчально-виховного процесу, побудованій на ціннісно-смисловій інтерпретації художнього твору як сукупності текстів і процесі трансформації смислів у позитивну соціальну дію.

Обґрунтуємо також структуру соціокультурної компетентності учня основної школи. При цьому треба врахувати, що в сучасній науковій літературі немає спільної думки щодо компонентів поняття «соціокультурна компетентність». Л. Вольнова вважає, що складниками зазначеного виду компетентності є соціальний, культурний, комунікативний, інтерактивний, фасилітативний, рефлексивний і перцептивний (Вольнова, 2009); Н. Муравйова виділяє у складі соціокультурної компетентності когнітивно-інформаційний, смислотвірно-аксіологічний і комунікативно-діяльнісний компоненти (Муравйова, 2013); на думку О. Базилевської, до складу зазначеного різновиду компетентності входять соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції, відповідні уміння та навички під час

реалізації певних завдань, особистісне ставлення до фактів культури (Базилевська, 2017); M. Safina розглядає у ролі складників соціокультурної компетентності лінгвокультурний, соціолінгвістичний і культурний; Т. Фоменко в структурі цього виду компетентності виокремлює такі якості, як особистісна спрямованість, індивідуальна культура, соціальна активність, моральність, відкритість, терпимість, емпатія, толерантність, тактовність, здатність до рефлексії, соціальна адаптивність, психологічна мобільність, комунікабельність, здатність адаптуватися та інтегруватися в соціумі (Фоменко, 2014).

При цьому підкреслимо, що поняття структури в системному підході до динамічних явищ, а саме в педагогіці, «виражає сукупність стійких зв’язків об'єкта, які забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах» (Воропаєва, 2010). Розглянемо компоненти структури соціокультурної компетентності та їх взаємозв’язок, який дає змогу цій структурі функціонувати в різних ситуаціях.

Перший компонент структури – когнітивний, пов'язаний з процесом розуміння. Пізнання та розуміння об’єктів художньої культури в смислово-ціннісному аспекті ґрунтується на розумінні учнем конкретного значення цього об’єкту в єдності авторського сенсу та загально-історичного, соціокультурного. Таке розуміння ще містить обов'язкове безпосереднє суб'єктивне враження та процес асоціативного накопичення сенсів, зумовлений природою художньої форми. Цей асоціативний процес виникає як розшифровка, розкодування образів-символів, породжених художньою виразністю. Розуміння цієї виразності як особливого змісту, який є власною цінністю митця і свідченням багатства саме його суб’єктивності, дає змогу учневі екстраполювати принципи виразності на інші контексти або ситуації, тобто навчитися формувати власне цілісне ставлення.

Другий компонент – смислово-креативний, який вказує на готовність до смислово-ціннісної інтерпретації будь-якого навчального матеріалу як

культурного тексту. Інакше кажучи, необхідне розуміння того, що в художньому творі виражено людські цінності, думки, почуття, прагнення до мети тощо. За умови такої готовності учня засвоєні ним смисли потребують ширших систем, контекстів, тому ці смисли можуть стимулювати учня до транслювання їх, до бажання поділитися ними, тобто вступати в певну взаємодію з іншими людьми.

Відкрита особистісна позиція учня неодмінно стимулює емоційне враження, безпосередній власний емоційний відгук, який виникає від сприйняття художнього твору, тому третій компонент структури – емоційно-чуттєвий. Саме емоція як первинна й дуже індивідуальна реакція особистості, на думку Є. Ільїна, «забезпечує більш тонке, а головне – психологічне диференціювання ситуацій, подій, явищ, показуючи їх значущість для організму й людини як особистості та особистісне значення зовнішніх стимулів, ситуацій, подій для людини, тобто те, що її хвилює» (Ільїн, 2001, с.110). У процесі спілкування з художнім твором, співвіднесеності з враженнями інших учнів виникає стимул до пізнання художнього твору, активізація його когнітивної сфери.

Четвертий компонент структури соціокультурної компетентності – комунікативний, а саме установка на діалог між учнями, між учнями та вчителем, співвіднесеність своєї думки з іншою свідомістю. У діалозі формується багатовимірність погляду на об’єкт художньої культури та на будь-яке явище взагалі. Саме ця установка в процесі свого виявлення будує комунікативне ядро особистості – ту єдність сприйняття, ставлення та поведінки, яка спрямовується вже знайденим сенсом та надає продуктивності спільній діяльності.

Збагачений думками своїх партнерів, учень у процесі різних форм діалогу вибудовує самостійну позицію, змогу діяти згідно з особистісними думками. Тому п'ятий компонент структури соціокультурної компетентності – діяльнісний, який розкриває соціокультурну активність як складову особистісної позиції. Вона може підпорядкувати навчальний процес меті

подальшого конструктивного обміну ідеями. Ця мета допомогає учням розглянути проблеми, які заважають створенню такого продуктивного середовища (наприклад у школі), сприяти пошуку адекватних рішень проблем, тобто організувати практично соціальну діяльність вже на рівні школи.

Якщо розглянути всі ці компоненти як взаємозумовлені у рухливій цілісності, то соціокультурну компетентність можна вважати ефективною формою відчуття та розуміння суспільної цінності Іншого.

Структура соціокультурної компетентності породжує й відповідні п'ять функцій життєдіяльності учня. Перша функція соціокультурної компетентності у життєдіяльності учня – пізнавально-герменевтична, яка дає йому змогу налаштуватися на розуміння й адекватне тлумачення думок Іншого, іншого погляду, вміння співіснувати в просторі варіантів.

Друга – експресивна, яка активізує та організовує емоційний стан особистості (Соколов, 1972) та відповідає одному з компонентів. Неповторність враження від художнього твору запам’ятовується людиною, впливає на мотивацію та характер діяльності. Саме емоція доповнює можливості комунікації, часто сприяє поліпшенню розуміння особистісної позиції іншої людини. Наприклад, розуміння художнього твору за допомогою засобів художньої виразності формує вміння бути уважним до чужого світосприйняття, його емоційного ставлення, зазвичай точного й адекватного. Також коли учень намагається довести свою думку, велике значення має її емоційна забарвленість, переконаність і зацікавленість, що відкриває справжні риси особистості для продуктивного спілкування.

Третя функція − смислово-ціннісна, яка визначає усвідомлене відношення особистості до мистецтва і робить її невід'ємною складовою компетентності особистості, що доводять дослідження К. Журби: «Використання компетентнісного підходу забезпечує застосування морально-етичних знань у відповідних практичних завданнях і спонукає учнів до самореалізації, пошуку й вироблення власних смислово-життєвих цінностей та цілей і прагнення втілити їх у життя» (Журба, 2015, с.89). Смислово-

ціннісна складова, на думку вчених, допомагає втілювати регулятивні та орієнтаційні дії, які дають учню змогу керувати своєю діяльністю, робити вибір у різноманітних освітніх та життєвих ситуаціях та орієнтуватися у множинності ціннісних вимірів (Рубінштейн, 2000, Мотков, 2018). Тому четверта функція соціокультурної компетентності – адаптаційно-регулятивна, яка дозволяє особистості будувати свої зовнішні дії та відносини в соціумі, розвивати гнучкість і водночас власні стрижневі принципи.

П'ятий компонент, пов'язаний із соціокультурною активністю, породжує функцію життєвої перспективи, тому що будування життєвої стратегії, яка закладається саме в підлітковому віці, неможливе без соціальних дій та їх обґрунтованості. Саме життєва перспектива, на думку дослідників, задає «спосіб структурування особистістю свого близького та віддаленого майбутнього за допомогою ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, програм, які є її структурними одиницями» (Рева, 2019, с.106). Побудова життєвої перспективи – це можливість для учня перевірити й довести передусім самому собі важливість набутого в школі досвіду, посилити свою мотивацію до навчання.

Представимо зв’язок структури й функцій соціокультурної компетентності учня-підлітка наочно:

Рис.1.1 Зв’язок структури і функцій соціокультурної компетентності учня

Визначені структура й функції соціокультурної компетентності дають змогу підкреслити її виховну специфіку щодо інших ключових компетентностей, наприклад, в інтерпретації А. Хуторського, – ціннісно-смислових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, соціально-трудових (А. Хуторський, 2007, с.113–114). Від ціннісно-смислових компетенцій вона відрізняється певною спрямованістю отриманих смислів і значень. Від загальнокультурних компетенцій – особистісною інтерпретацією культурних цінностей; від навчально-пізнавальних – спрямованістю способів організації навчальної діяльності на ефективність рішень; від інформаційних – гнучкістю перетворення інформації в смисли, від комунікативних – підпорядкованістю навичок спілкування смисловій меті, від соціально-трудових – підпорядкуванням обраної соціальної позиції завданню культуро-зумовленого перетворення реальності; від особистісного самовдосконалення – спрямованістю на адекватне вираження у навчальній діяльності.

Отже, поєднання двох складових у понятті «соціокультурна компетентність», зокрема «соціальне» та «культурне» цілком правомірне, тому і формування цієї компетентності може реалізовуватися в процесі вивчення художньої культури.

1.2. Художня культура як чинник формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів

Розглянемо другу складову поняття «соціокультурна компетентність», пов'язану з вивченням художньої культури як великої духовної галузі та складної мистецької спадщини. Культура є частиною соціуму й має певні соціальні характеристики, так само як і соціум має певну культурну основу.

Для виявлення тих особливостей змісту художньої культури, які сприяють формуванню соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів основної школи, необхідно визначити зміст поняття «художня культура» та його специфіку в сучасному науковому просторі.

Культура – це таке вираження сутності людини, яке висвітлює взаємодію її «внутрішнього світу» з зовнішнім світом у процесі перетворення останнього. Так, П. Сапронов пише: «... культура – це не готівкова даність людського існування, не щось фіксоване і самототожне. Ймовірніше вона являє собою орієнтир і регулятивний принцип. Культура не стільки дане в людині, тобто вона сама, скільки задане. Це не означає, що індивід не впливає на реальність. Інша справа, що реальність культури – це становлення людини, вихід її за межі готової даності. Адже людина «виходить» із себе в опредметнення, коли робить свій внутрішній світ зовнішньою реальністю, і в «розпредметнення», коли вбирає в себе і робить своїм опредмечене іншими, і... в спілкуванні, коли долає замкненість свого буття » (Сапронов, 1998, с.21).

Звернемо увагу в цьому описі на такі функції культури, як орієнтир і регулятивність, які виникають унаслідок не заданості, а відчуття кожною людиною життя в його складності та русі, орієнтації на те саме динамічне буття, яке може «оживляти» процес навчання. Тому культура, відчута завдяки художньому твору, демонструє силу своєї регуляції та орієнтиру завдяки унікальності кожного твору. Соціокультурна компетентність у такому контексті – це розуміння й використання (можливо інтуїтивне) певних принципів виразності, тобто просування особистісного сенсу в напрямі до інших, надання йому якоїсь зовнішньої форми.

Художня культура, яка реалізує творчу природу людини в художніх образах, її здатність до перетворення буття, регулює ціннісні, комунікативні та діяльнісні виміри особистості завдяки своєму неповторному світові. Втіленням художньої культури в конкретних художніх образах, які відображають ядро художньої культури, є мистецтво.

Так, у класичній праці відомого філософа В. Соловйова «Загальний зміст мистецтва» зазначено, що мистецтво «своїм кінцевим завданням має втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, а й насправді – має одухотворити, перездійснити наше дійсне життя» (Соловйов, 1991, с.404). Оноре де Бальзак вважав, що все, починаючи з фрески і скульптури і закінчуючи карикатурою,

є живою історією, символом часу, мовою народів і, зрештою, могутньою силою. Джошуа Рейнольдс був переконаний у тому, що мистецтво доповнює природну недостатність речей і задовольняє потребу у втіленні того, що може уявити собі людина. Оскар Уайльд у передмові до роману «Портрет Доріана Грея» називав мистецтво дзеркалом з відбитком того, хто дивиться у нього, а не відбитком життя.

Природа й сутність мистецтва дозволяє йому стимулювати духовний розвиток особистості, який спрямовує й організує всі рівні її діяльності та спілкування зі світом.

Сучасні психологи, представники мистецької педагогіки відзначають, що вже раннє залучення дітей до сприйняття художніх творів сприяє перетворенню людини в духовну істоту, спрямовує її не тільки назовні, а й до самого себе. Відсутність такого досвіду робить людину неповноцінною, що особливо небезпечно в дитячому віці.

Тому існує гостра потреба в залученні мистецтва та художньої культури до процесу виховання дітей шкільного віку. Ґрунтовним кроком, спрямованим на реалізацію описаних вище функцій мистецтва у вихованні сучасних школярів, стала державна програма «Художня культура» (9–11 класи), укладена Л. Масол і Н. Миропольскою, яка відповідає Державному стандарту базової та повної загальної середньої освіти («Художня культура»). За визначенням авторів, «мета вивчення художньої культури в загальноосвітніх навчальних закладах полягає в особистісному художньо-естетичному розвитку учнів, формуванні у них світоглядних орієнтацій і компетенцій у сфері художньої культури, вихованні потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні у процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини («Художня культура», с.1). У програмі зроблено наголос на ціннісному аспекті обох визначених сторін навчально-виховного процесу, що вказує на можливість подолання протиріч між навчанням та вихованням. Завдяки цій програмі у практиці навчально-виховного процесу старшої школи відкрився той величезний культурний

«канал», через який символічно транслюються глибинні закони соціального буття людини.

Так, розкриваючи зміст поняття «художня культура учня», Н. Миропольська у своєму дослідженні визначає його як «специфічну якість динамічної структури неповторної, унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, що постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва, як знаходження школярами свого слова спочатку в мистецтві, а потім і в навколишньому житті» (Миропольська, 2014, с.8). У цьому висловлюванні важливо, що саме смислово-ціннісна сутність мистецького твору сприяє прояву цілісності особистості в площині вчинку. А вчинок є одиницею соціального рівня, співвіднесеності з іншими особистостями. У визначенні дослідниці практично висвітлено той шлях, завдяки якому художня культура формує природне існування особистості в соціумі, захищає її від нівелювання.

Важливо, аби саме в школі діти спілкувалися на різних заходах з явищами художньої культури, тому що культура зберігає у своїх художніх формах специфіку людини в рухливому та достатньо жорсткому соціальному світі. Відчування людяності у результатах діяльності, у тих знаннях і досвіді, які вона намагається передати іншим – саме це відчуття допомагає учню переосмислювати часто-густо «омертвлений» багаж знань уроку. Культурні акценти, виразні форми допомагають розшифрувати істинні мотиви появи того чи іншого знання взагалі, засоби його існування й переробки. Безліч форм виразності, яка живить культуру, – це правдиве свідчення людського прагнення бути зрозумілим і почутим, бути самостійною реальністю, збагаченою пам'яттю (нехай і не завжди аргументованою, але емоційно «просіяною»). Культура вказує людині вищі, нематеріальні підстави буття й розуміння нескінченних шляхів пізнання світобудови, місця людини в ньому.

Головним чинником виразності художнього твору є художня форма з її різнобічними мовно-структурними, композиційно-змістовими, пізнавально-аксіологічними відображеннями особистісного буття. Саме вона презентує

множинність буття людини, яку відчуває учень, звертаючись до художньої культури, а саме до мистецтва. Розкриття змісту природної, соціальної та культурно-смислової детермінації художньо-естетичної інформації, на думку Г. Локаревої, надає «визначення різних типів інформації творів мистецтва, що відображають розмаїття людського життя та навколишньої дійсності й дають уявлення про сутність соціальних і природних явищ» (Локарева, 2004, с.2.)

У дисертації В. Драченко показано, що «твори світової художньої культури акумулюють і зберігають системи цінностей, ціннісних пріоритетів суспільства, виражаючи таким чином потреби суспільства в поширенні й функціонуванні моральних цінностей» (Драченко, 2008, с.9). Дослідниця суттєво уточнює спосіб, завдяки якому художній твір може вплинути на особистість, а саме: «твір мистецтва як духовний феномен виражає субстанціональні властивості морально-ціннісної сфери особистості як у своїй предметній структурі, так і в функціональних значеннях, через які художня творчість входить у духовну культуру особистості, відкриває можливість осягнення особистісних смислів і оцінок іншої людини, виконуючи при цьому роль внутрішнього джерела її розвитку і регулятора зовнішньої поведінки» (Драченко, 2008, с. 9).

Художні твори сприяють і формуванню своєрідного ядра естетичного світогляду учня, що визначено у дослідженні М. Ратко як «естетично досконале». Дослідниця виводить модуси його об'єктивації – такі як «прекрасне, піднесене, трагічне, комічне, гра» (Ратко, 2006, с.9). Надання об'єктивації – це один з важливих факторів соціальної спрямованості та діалогічної спроможності особистісного суб'єктивного мистецького почуття.

Таким чином, художня культура постає як активна перетворювальна субстанція людського буття, яка надає йому динаміки, моральної відповідальності й смислово-ціннісного відношення в діалозі з іншими особистостями в різних контекстах, зокрема в соціальному. Діалог – це зустріч різних думок та особистісних світів, процес, що реалізує динамічну структуру

індивідуальності. Така «зустріч» відбувається завдяки унікальній природі художньої форми.

Виразність, яку закладено в природі художньої форми, є також «діалог», точніше поєднання внутрішнього із зовнішнім, що створює образ-символ. Така якість властива лише художній формі, тому й органічно формувати особистісну виразність може саме вона. Обґрунтуємо це положення визначенням художньої форми за О. Лосєвим: «Художнє вираження або художня форма є той вираз, що висловлює дану предметність цілком і в абсолютній адекваціі, так що у вираженому не більше і не менше сенсу, ніж у висловлюваному» (Лосєв, 1927, с.25).

Отже, художня форма – це те ядро мистецтва, яке відрізняє його від інших видів діяльності особистості. Мистецтво – форма діалогу особистості зі світом, у якому виразність художньої форми дає змогу створювати образи у множинності мовних засобів, які відбивають багатство й неповторність сенсуальності та духовності людини.

Коли особистість (наприклад учень) спілкується з твором мистецтва, засвоює та відчуває необхідність виразного висловлювання, це означає особливу його спрямованість на розуміння іншим суб'єктом, коли висловити цю думку можна саме так, як «я» або «ми» відчуваємо в багатстві нашого сприйняття. Наведемо приклади таких висловлювань учнів. Учениця 5 класу (при аналізі творів, присвячених біблійному сюжету «Саул і Давид») висловилася так: «Я вважаю, що твори Рембрандта не до кінця відображають те, що трапилося насправді. Я вважаю, що Давид повинен був убити Саула, бо так буває в житті – треба помститися Саулу». Відповідь іншого учня: «Рембрандт, навпаки, дуже глибоко зрозумів людські стосунки, навіть дуже складні: не треба мститися Саулу, а треба його пробачити. В цьому сила біблійної історії та манери Рембрандта».

Наведений тип спілкування дуже ефективний у навчанні, бо виникає особлива відповідальність вчителя (а потім – учня) за цю оформленість і «осмисленість», її відчутну «видимість». Будь-яка прозаїчна тема (теорема

про рівність трикутників чи правило про закінчення прикметників жіночого роду), якщо є міні-мета вчителя представити її як частину свого погляду, якщо вона представлена у вигляді цікавої нової проблеми, евристичної інтриги – навіть така прозаїчна тема обростає низкою несподіваних живих асоціацій. Набрати їх дуже важливо, щоб поступово руйнувати стереотипи учнівського втомленого сприйняття. Ця множинність, яка виникає завдяки різним висловлюванням та вираженим думкам, посилює значення твору, його вагу.

Багатство та множинність смислів, притаманні саме художній виразності, не завжди можуть бути зрозумілими для теперішніх учнів. Також багато соціокультурних теорій та художніх практик ставлять під сумнів актуальність існування мистецтва як художньої виразності взагалі. Наприклад, постмодерністська парадигма піднімає питання про право мистецтва й художньої культури на справжність вираження завдяки процесу симулякризації. Симулякр при множинності його змістів має головну рису, зокрема визначає неможливість художнього твору презентувати реальність, тобто є певним обманом, породженням того, чого насправді немає. Дослідницькі висновки щодо симулякризації у мистецтві доводять руйнівну силу симулякру, залежність людини від нав'язаних соціальних смислів, а не справжніх, онтологічних. «Копія речі здатна розкрити існування порядку симулякрів, бо копія не несе тієї первинної суті речі, що містить оригінал. Взаємодія копії та оригіналу показує ілюзорний характер не тільки чуттєвого, матеріального світу, а й сенсу, який втрачається. Копія, що створюється для збереження оригіналу, також нездатна зберегти ідеальну чи матеріальну первинність. Наслідком створення простору симулякрів постає не лише домінування їх, а й руйнування дійсності» (Скалацька, 2019). Видатний культуролог та естетик В. Бичков визначає симулякр як «муляж, видимість, імітацію образу, символу, знаку, за якою не стоїть жодна певна дійсність, порожня шкаралупа, що маніфестує принципову присутність відсутності реальності» (В. Бичков, 2003, с.235).

Симулякр віддзеркалює загальну, зокрема й соціальну тенденцію

людини прагнути до прихованих, несправжніх смислів та взаємин, побудованих на їх основі, до втрати істотних загальнолюдських цінностей, які охороняє та передає художня культура. Тому процес вивчення художньої культури може продемонструвати специфіку художнього саме в аспекті не деградації людини, а її збереження та дальшого розвитку. Нерозуміння учнями актуальності справжнього високого мистецтва можна пояснити масштабами негативних змін у соціокультурній галузі життя людей, що узагальнено в теорії інволюції у культурі. Ця інволюція як зворотний рух культури призводить до того, що змінюються головні її чинники, а саме діалогічні стосунки між людьми та смислово-ціннісний пошук, регулятивна й напрямна функції, що своєю чергою позначається і на сприйнятті мистецтва. На думку В. Миронова, «у цьому комунікаційному полі панують загальні стереотипи, загальні оцінки, загальні параметри необхідної поведінки, її загальнодоступні, тобто найпростіші компоненти... Ми можемо зрозуміти будь-яку людину в будь-якій точці Землі, але на рівні збігу або навіть тотожності смислів. Це стає спілкуванням заради спілкування. Спілкування без насичення смислами. Гіпотетично, в майбутньому – це спілкування зі своїм дзеркальним відображенням, причому за заданими стереотипами комунікації. Царство мертвої тотожності при величезній зовнішній активності» (Миронов, 2009, с.111).

Розуміння та відчуття учнями виразності на підґрунті художньої культури може довести, що таке непродуктивне спілкування взагалі не має сенсу. Для цього і треба розглядати з учнями альтернативу – симулякр чи художній образ, оскільки вона точно відображає реальні факти існування культури й мистецтва. Часто на уроках учні питають: «А хіба це мистецтво?» «Навіщо воно мені?», особливо стосовно мистецтва XX століття. Саме діти, кожен відповідно до свого віку, відчувають так звану смерть мистецтва, яка проголошувалася неодноразово і мала (й має) до того підстави. Виникає потреба пояснювати учням, що таке сприйняття дуже актуальне, але насправді може бути провісником нових форм вираження. Водночас специфіку

художньої культури, художнього образу можна висвітлити перед учнями яскравіше, якщо порівнювати художні твори з артефактами чи з симулякрами, з якими вони можуть стикатися частіше, ніж з мистецтвом.

Художнє виключає можливість симуляції та перешкоджає інволюції як руху назад. Явище дійсності, осмислене «внутрішньо», як частина «Я», здобуває «зовнішні» форми, щоб умонтуватися у навколишню реальність. Симуляція тут неможлива, тому що художнє спирається на визволені сили особистості, на вільну гру її сил. Так, у художньому просвічує і його культурна приналежність, презентація ним тієї чи іншої культури. Його «чуттєвий» (тобто неповторний) вигляд, відлитий у прийняті й налагоджені форми художнього твору – голос тієї людяності, що зберігає й передає як архетип культура.

Віддавши частину себе художньому виразу, людина чекатиме відповіді на свої виразні «дії», на своє художнє оброблення довкілля, тому що культура і є за своїм значенням слова «оброблення». Саме про це поєднання художнього й культурного говорить В. Біблер: «Культура – це форма самодетермінації індивіда в обрії особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, тобто культура – це форма вільного вирішення й перевирішення своєї долі у свідомості її історичної й загальної відповідальності» (Біблер, 1991, с.289). Інакше кажучи, саме культура є підставою для того, аби учень сам обрав, переробив і перетворив у своє в цьому бездонному світі людських діянь необхідний для нього досвід.

Розуміння ж художнього твору, художньої виразності спрямоване на проживання матеріалу як свого, інакше його сприймати неможливо. Сам процес розуміння, осмислення «режисується» структурою художньої форми, художнього світу так, що потребує відповіді від глядача/слухача/читача.

Постійний діалог, що виникає на арені зустрічі різних особистісних світів-смислів у художній культурі, – упорядкування, диференціація реальності, розміщення необхідних наголосів, які вирівнюються в загальному полілозі. В аспекті взаємодії культури й мистецтва, що впорядковують життя

людей, доречно згадати положення Ю. Лотмана: «Культура являє собою найдовершеніший зі створених людством механізмів перетворення ентропії в інформацію. Цей механізм покликаний зберігати й передавати інформацію, але водночас і постійно збільшувати її обсяг. Постійне самоускладнення й саморозвиток є його законом. Тому культура може проявляти одночасно риси стабільності й динамізму, бути структурою й не бути нею в той самий час...» (Лотман, 1992, с.458).

Якщо культура – це глобальне джерело безлічі існуючих ідей та світів, тоді й освіту можна розуміти як «культуру» у зменшеному варіанті, подану через посередника-викладача, де учень теж може реалізувати свій власний вибір. Визначена специфіка художньої культури обумовлює її виховний потенціал, який може бути використано саме в компетентнісному навчанні. Адже воно допомагає учню в побудові власної стратегії в заданих умовах з максимальною ефективністю, зокрема і в умовах вивчення інших предметів шкільного циклу.

Особливі способи та знаки, особлива спрямованість на «іншу» свідомість мистецтва концентрується в площині ігрового типу соціальної дії, закладеної в художньому творі, де важлива «чутливість» до вибору засобів для даної «гри» (тобто мови даного виду мистецтва). Саме ця небайдужість художнього висловлювання (художньої комунікації) до засобів вираження, часом найнеймовірніших, новаторських тощо, відображають своєрідну «надспрямованість» всередину іншого «Я», підвищену активність такої комунікації. Перед учителем – неозорий простір прикладів трансляції досвіду, який надає культура і, зокрема, мистецтво. Формування соціокультурної компетентності неодмінно потребує елементу трансляції подібного досвіду.

Комунікативна спрямованість художньої форми, яка поєднує внутрішній та зовнішній світи людини, дає Ю. Лотману змогу включити в специфіку мистецтва етичну складову. Вчений пише: «Мистецтво відтворює принципово новий рівень дійсності, який відрізняється від неї різким збільшенням свободи. Свобода привноситься в ті сфери, які в реальності її не мають.

Безальтернативне отримує альтернативу. Звідси зростання етичних оцінок у мистецтві ...» (Лотман, 1992, с.128).

Закладений у художньому творі етичний компонент виступає як основа і виправдання ціннісного потенціалу твору, його культурної значущості. При цьому важливо підкреслити, що в силу парадоксальної взаємодії етичного та естетичного, описаної Ю. Лотманом, що, як відомо, є автономним спогляданням краси, мистецтво ніколи не проявляє свою етично-виховну силу відкрито. Навіть тоді, коли це стосується тих його форм і жанрів, для яких навчання чи повчання є так званим законом жанру.

Сила й міць художнього вираження «прикривають» собою пряму мораль, яка так часто може викликати в учня негативну реакцію відторгнення, бо руйнує ту обов'язкову межу, завдяки якій і існує смислотворення, діалог. Розкриваючи сферу мистецтва насамперед як сферу безмежних можливостей, автор пише: «Усі види художньої творчості можуть бути представлені як різновид розумового експерименту. Явище, яке підлягає аналізу, включається в якусь невластиву йому систему взаємин. При цьому подія відбувається як вибух і, отже, має непередбачуваний характер...» (Лотман, 1992, с.131).

Очевидно, що сама по собі художня творчість і її продукт – твір, як випливає з наведеної цитати, нагадує бажаний тип уроку для формування соціокультурної компетентності, а саме: неповторність структури та змісту художнього притаманна й діалогічному навчанню, спрямованому на формування соціокультурної компетентності.

Для органічного поєднання художньо-творчого з соціальним діалог насичено символами, що висвітлено у такій думці вченого: «Ціннісні поняття, уявлення про добро і зло, прекрасне й потворне зашифровані в певних символічних структурах. Будь-яка цінність співвіднесена з символом, вона не існує як якесь абстрактне правило. Для того, аби стати соціально значущою, цінність має бути представлена як символ» (Лотман, 1992, с.155).

Тому ґрунтовною рисою художньої культури для формування соціокультурної компетентності учнів є символічна природа художнього, яка

потребує поєднання уяви та пізнання, раціонального та інтуїтивного, цінності та відносності, волі до дії та пізнання. Таке поєднання відповідає єдності регуляторної системи психіки особистості, надає їй повноцінного функціонування. На роль символу як найважливішого культурного засобу, освоєння якого уможливлює формування вищих психічних функцій, вказував зокрема Л. Виготський.

Художні твори як смислотвірні тексти й потенційні контексти ведуть до структурно-семантичного, символічного розуміння мистецтва загалом. Розуміння символу, згідно з його природою, дає змогу особисто відчути його змістову перспективу, вчитися бачити багатозначність у предметах пізнання взагалі. Як вважають соціологи, саме такі символічні системи, до яких належить мистецтво, «не дають розпастися соціальному світові, вони роблять його не тільки тим, що можна зрозуміти, а й пережитим. Переконання ... є різновид знання, яке емоційно закріплене, пов'язане з усім комплексом світоглядних установок особистості. Інакше кажучи, знання з факту свідомості перетворюється на факт буття» (Бурлачук, 2003, с. 147).

На особливе значення символічного мислення для діалогу, комунікації та розуміння вказував і М. Бахтін: «Чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, як речі, – з ними можна лише діалогічно спілкуватися, думати про них – означає говорити з ними, інакше вони негайно ж повертаються до нас своїм об'єктним боком» (Бахтін, 1979, с.149).

Художній символ – це найкраща можливість споглядати чужу свідомість, бо вона виражає себе в ньому найповніше. На думку дослідників символічної свідомості М. Мамардашвілі та О. П’ятигорського, саме «символічна форма задає особливий режим існування свідомості, відмінний як від емпіричної індивідуальної свідомості, так і від свідомості теоретика, який утримує думку в загальних поняттях. Цей режим характеризується як рефлексивна свідомість, необхідна для того, аби життя «знайшло повноту», являло собою акт свободи і виконання символічного смислу «тут і тепер» (Мамардашвілі, 1997, с.3).

Порівняємо ці положення з тією свідомістю учня, яку прагне формувати вчитель художньої культури в процесі спілкування з художніми творами: завдяки символу можна формувати унікальне поєднання абстрактного та конкретно-життєвого, надати свідомості смислової перспективи й перспективного мислення, об'ємності відчуттів, що нерідко існують у сприйнятті учня як дві різні площини. Завдяки символу, яким зможе оволодіти учень на уроках художньої культури, він піднімається до рівня тієї рефлексії, яка, згідно з наведеним фрагментом, і дає «повноту життя».

Символ як опредметнена форма діалогу та водночас форма колективної пам'яті, підкреслено в дослідженні Н. Саранчової, яка в процесі вивчення художньої культури може бути спрямована на дальше розповсюдження діалогу на освітню комунікацію, розуміння його як продуктивного спілкування (Саранчова, 2007). Відчуття через символ у художньому творі колективної пам'яті перешкоджає будь-якому симуляційному, несправжньому процесу передачі смислу, тому що у формі символу сконцентроване все важливе. А проте символ стає актуальним лише за умови творчого активного ставлення до нього, розуміння, пізнання та інтерпретації.

Таким чином, до особливостей художньої культури, які дозволяють їй бути чинником формування соціокультурної компетентності особистості як суб'єкта освітнього процесу, віднесено такі:

1. Художня культура виражає сутність людини в її здатності до перетворення дійсності за певними цінностями, ідеалами через художні засоби.

2. Художня культура як одна з форм культури існує в різноманітних формах неповторного «опредметнення» внутрішнього світу людини, що дає змогу відображати в них соціальні взаємини, норми, соціальні потреби тощо.

3. Основою розмаїття форм художньої культури є її основна складова – мистецтво, з символічності художніх творів якого людина черпає виразність – свідоцтво емоційного багатства особистості, а соціум – розшифровку людської психології, розуміння прихованих процесів людського життя,

прогнози та ретроспективу буття особистості.

4. Своєрідним обґрунтуванням та об'єктивацією естетичної (виразної) природи художнього твору в поєднанні суб’єктивного та об’єктивного виступає етос культури, тобто ті моральні та духовні норми, які дозволяють людині залишатися людиною в суспільстві та усвідомлювати важливість людських взаємин і зв'язків.

5. Головною специфічною рисою художньої культури є її символізм, який надає особистості відчуття єдності чуттєвого та раціонального, рефлексивного мислення та відчуття смислової перспективи, що створює цілісну картину всесвіту й повноти вчинків у бутті особистості, зокрема в соціумі;

В освітньому процесі формування соціокультурної компетентності учнів ці риси забезпечують її виховний потенціал, а саме:

• надають емоційності та зацікавленості, за потреби особистісного ставлення до своєї діяльності та до діяльності інших;

• активізують використання та усвідомлений вибір з множини варіантів культурного середовища актуальних ідей та дієвих стратегій;

• формують готовність до інтерпретації та пов’язаного з нею процесу розуміння свідомості Іншого;

• допомагають створити діалог як цілеспрямоване спілкування учнів (учнів з учителем), що виражає глибинні риси особистостей;

• впливають на прагнення особистості втілити в життя високі ідеї, які несуть художня культура та мистецтво, з метою поліпшення існування людей та об’єднання їх у досягненні вищої мети.

Взаємодію соціального й культурного в соціокультурній компетентності учнів відображено в її компонентах.

Емоційно-почуттєвий компонент у його культурній спрямованості – це особиста реакція на зовнішній світ, спричинена впливом твору мистецтва, багата нюансами та враженнями. Наприклад, радість від споглядання Сікстинської капели Мікеланджело може спонукати до роздумів про велич і

могутність людини, про необхідність діяльності навіть в умовах природної катастрофи. Емоційний відгук впливає на характер діяльності учня, його настрій та установку на успіх та на усвідомлення високої духовної мети в житті.

Художня культура в спрямуванні когнітивної активності учня стимулює багатозначність та варіантне ставлення до пізнання, пошук шляхів розуміння різноманітних людських світів. У процесі уроку це може бути вибір актуальних ідей, форм висловлювання на підставі знайомства та вивчення певного художнього твору. Наприклад, доцільно розкривати учням, яким глибинним може бути розуміння людини на прикладі портрету в літературі, музиці, скульптурі та живопису. Різна мова кожного з мистецтв посилює цю глибину, бо висвітлює дуже різні приховані риси як автора, так і його героя. При порівнянні портретів Франца Хальса та Амедео Модільяні: першого митця людина цікавить як психологічна постать, другого – як особлива сутність, побачена тільки ним, митцем. Скульптурний портрет Огюста Родена та Арістида Майоля – два різних розуміння людини, яких об’єднує одне, а саме інтерес до людини в її автентичності.

Готовність до інтерпретації та пов’язаний з нею процес розуміння у структурі соціокультурної компетентності – естетичне ставлення до іншого: можна розглядати іншу людину як символ, в якому крізь зовнішні прояви можна відчути внутрішні глибинні смисли. Для такого розуміння людини як символу інтерпретація його форм вираження (висловлювання, думка, дія тощо) уточнюється процесом спілкування, взаємодією, яка може висвітити справжні мотиви особистості. Наприклад, при спогляданні картини М. Врубеля «Царівна Лебідь» виникло спілкування між учнями, які отримали завдання знайти суперечність у виразності персонажу твору. Кожен з них не міг спочатку зрозуміти та прийняти точку зору свого партнера: комусь ця істота здається нецікавою зовсім, комусь – навпаки, привабливою та магічною, а комусь – навіть агресивною. В процесі порозуміння для вирішення поставленого завдання учні обговорювали думки кожного, коректували їх і

знайшли відповідь. Суперечність вони побачили в подвійній природі героїні Врубеля: в людській та водночас у фантастичній. Проте обговорення тривало: виявилося, що вони були вражені тугою, сумом героїні, тими непідвладними словам почуттями, зрозумілими кожному. Учні, на подив однокласників, висловлювали свої потаємні думки та емоції.

Комунікація та діалог у культурному сенсі – це особливо побудовані процеси, в яких домінує не вузько прагматичне, зацікавлене спілкування з метою досягнення мети, а творче, те, що передає глибинні риси особистостей з метою взаємозбагачення. Учні розглядають художній твір як повідомлення, майже розповідь про життя іншої людини, народу, нації, наближаються за допомогою співчуття (емпатії) до них, водночас збагачуючи власний духовний світ.

Соціокультурна активність учня спирається на такий чинник художньої культури, як здатність людини до перетворення дійсності – це прагнення особистості до втілення високих ідей, які насичують життя людей духовними змістами та об’єднують їх у досягненні вищої мети. Сучасному скептичному учню важливо продемонструвати різницю між утопією, тобто апріорі нездійсненними ідеями (наприклад як утопії Р. Вагнера, О. Скрябіна) та конструктивними соціокультурними ідеями, які мають реальні підстави бути здійсненими. Прикладом можуть бути творчі ідеї російського та українського авангарду початку ХХ ст., які майже повністю ототожнювали революцію в мистецтві та боротьбу за нову людину майбутнього в реальному житті. Це стосується серії К. Малевича «Селяни», в якій митець пропонував абсолютне поєднання особистості з колективом. Другий приклад – виконані А. Петрицьким декорації для постановки Леся Курбаса «Турандот», наближеної до вуличного дійства.

Отже, соціокультурна компетентність завдяки свої багатокомпонентній структурі поєднує соціальне як взаємовідносини між людьми в різних видах діяльності та художньо-культурне як змістову узгодженість між ними, взаємодію етосу, пізнання та краси в процесі розуміння художньої виразності.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз стану проблеми соціокультурної компетентності учнів основної школи довів, що підходи до її дослідження досягли полінаукового простору. Тому зміст цього поняття коливається в межах інтегративної характеристики особистості, яка володіє певним набором компетенцій та прагненням їх застосувати. З іншого боку, обсяг поняття змінюється внаслідок комунікативно-діяльнісних змін і функцій учасників освітнього процесу в бік активізації особистості учня, врахування його майбутнього соціального життя.

Завдяки сучасним дослідженням соціокультурна компетентність виявляється інтегрованою, стійкою якістю особистості не лише в певній діяльності, а й визначає існування людини. Визначена динаміка соціокультурної компетентності дозволяє особистості поєднувати стратегію ефективних рішень та готовність використовувати свої знання, здатність до саморозвитку та гнучкість поведінки.

На підставі розгляду соціокультурної компетентності в полінауковому просторі і врахування основних дослідницьких тенденцій, а саме комплексної та технолого-дидактичної, висвітлення особливої ролі соціокультурного в реалізації повноти життя сучасної особистості уточнено поняття соціокультурної компетентності,

Соціокультурна компетентність учня **–** відкрита особистісна позиція яка виникає завдяки продуктивній спільній діяльності учасників освітнього процесу, побудованій на розумінні та інтерпретації художнього твору як сукупності текстів і процесу трансформації смислів у позитивну соціальну дію.

Визначені в першому розділі п’ять взаємодіючих компонентів, які складають структуру соціокультурної компетентності – когнітивний, смисло-креативний, емоційно-ціннісний, комунікативний, діяльнісний – підтверджують інтегративний характер цього виду компетентності учня, її гнучкість та динамізм.

Ці компоненти зумовлюють функції соціокультурної компетентності, які можуть вплинути на майбутню життєдіяльність учня, а саме: пізнавально-герменевтичну, експресивну, смисло-ціннісну, адаптивно-регуляційну, життєвої перспективи.

Дослідження специфіки соціокультурної компетентності довело, що потенціал учня набуває позитивної комунікативної спрямованості та використання набутого досвіду на основі засвоєння смислово-ціннісної, виразно-символічної сутності художньої культури. Художня культура сприяє таким особливим засобам розуміння художньої інформації як тексту в знаковому сенсі, які можуть надихати школяра до продуктивного спілкування. Таке спілкування може відбуватися шляхом екстраполяції виразності, яку учень відкриває в художній формі, на розуміння іншого навчального матеріалу: поєднання змісту та його зовнішньої форми, притаманне художній виразності, висвітлює емоційно-чуттєве відношення дитини до отриманого смислу. Аргументованість та точність висловленого смислу твору, скоригована діалогом між бажаючими висловитись, є свідоцтвом продуктивної комунікації, своєрідного прототипу бажаної соціальної ситуації. Тому соціокультурна компетентність учня проявляє себе і як спрямованість продуктивної спільної культуротворчої діяльності учнів на соціальну дію.

Дослідження специфіки художньої культури як чинника формування соціокультурної компетентності учня основної школи дало змогу окреслити виховну специфіку художньої культури в процесі формування соціокультурної компетентності:

• сприяння самореалізації особистості в художній формі;

• особистісна інтерпретація та розуміння художнього твору як самостійне відкриття;

• вироблення здатності до гнучкого перетворення освітньої інформації в смисли й цінності завдяки виразності художньої форми;

• відчуття значущості духовного світу іншої людини та через це до власного духовного росту;

• усвідомлене прагнення учня до культурозумовленого впливу на соціальну дійсність.

Як виховну функцію соціокультурної компетентності учня основної школи висунуто формування певної якості його особистості, яка дає змогу об'єднати смислово-ціннісне ставлення до освіти і розуміння соціальної значущості освіченої людини. Соціокультурна компетентність учня виконує також функцію вимірювання засвоєння учнем базових духовних цінностей художньої культури, яке зумовлює його здатність формувати себе в просторі соціуму, протистояти споживацькому ставленню до культури й до людини.

РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-9-Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Методика та організація дослідження соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення художньої культури

З метою визначення вікових особливостей учнів-підлітків було проаналізовано наукову психологічну та педагогічну літературу. Ґрунтовні результати праць В. Штерна (1925), Л. Божович (1997), Є. Ільїна (2001), В. Мухіної (1999), Л. Обухової (1996), А. Зайцевої (2016) дають змогу виокремити найважливіші психолого-педагогічні ознаки віку, необхідні для нашого дослідження.

Порівняно з молодшим шкільним віком у підлітків спостерігаються великі зміни, що впливають на особистісний розвиток дитини та сприяють формуванню її особистості. Підлітковий вік – це початок переходу від дитинства до дорослості, пов'язаного з центральним і специфічним новоутворенням в особистості підлітка – самосвідомістю, а саме з уявленням про свою дорослість. Цей процес збігається з передкритичною фазою розвитку дитини – з переходом до кризи молодшого підліткового віку (11–13 років). До старшого підліткового періоду належать діти 14–17 років (Ельконін, 1989).

Великі зміни підліткового періоду, як зазначає В. Кротенко, «стосуються фізичної зрілості організму, а також стосунків, які складаються у підлітків з дорослими людьми й однолітками. Еталони міжособистісного сприйняття, якими користуються підлітки, оцінюючи людей, дедалі стають більш узагальненими і співвідносяться з ідеалами, цінностями і нормами» (Кротенко, 2001, с.3).

Саме цей період відзначений такими системоутворювальними рисами особистості, як амбівалентність і парадоксальність, згідно з дослідженнями Є. Ільїна, Ст. Холла, різнополюсними ціннісними орієнтаціями (В. Мухіна), появою і формуванням соціальних перспектив (так званою побудовою

програми життя, згідно з Ж. Піаже), протиріччям між прагненням до комунікації, різноманітного спілкування та неповнотою уявлень про ці відносини. Бурхливий перехід від активності до пасивності, від альтруїзму до егоїзму та інші непередбачувані протилежності підлітка надають його внутрішньому світові особливої складності, майже романтичної роздвоєності. Тому необхідно проаналізувати ті особливості підліткового періоду, які обумовлюють соціокультурну спрямованість його індивідуальності.

Головним імпульсом для розвитку особистості перехідного періоду, на думку представника культурно-психологічного підходу до проблем підліткового віку В. Штерна (Штерн, 1925), є передусім ціннісні переживання, але в процесі їх становлення людина здійснює свій вибір. Ціннісні орієнтири підлітка тісно пов'язані з мотиваційними, у сфері яких також відбуваються кардинальні зміни. Психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка є й певне коло інтересів, яке починає встановлюватися в підлітковому віці. Це коло поступово набуває стійкості і, на думку Л. Божович, саме воно породжує в учня прагнення до самоствердження, самовираження, тобто прояву себе в тих якостях, які він вважає найціннішими (Божович, 1997).

У дослідженні Л. Обухової зазначено, що «в перехідний період відбуваються перетворення у найрізноманітніших сферах психіки. З мотивів на перший план виступають ті, які пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується ієрархічною будовою, наявністю певної системи супідрядних різних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і тих, що є цінними для особистості. Що стосується механізму дії мотивів, то вони діють тепер не безпосередньо, а виникають «на основі свідомо поставленої мети і свідомо прийнятого наміру» (Обухова, 1996, с.23). Саме в мотиваційній сфері, як вважає дослідниця, лежить головне новоутворення перехідного віку дітей.

При визначенні психологічної специфіки вікових періодів підлітків вчені приділяють увагу емоційно-чуттєвим (Ст. Холл, Е. Штерн, Ш. Бюлер, Є. Ільїн), когнітивним (Ж. Піаже, Л. Виготський), діяльнісним (О. Лєонтьєв,

Д. Ельконін), комунікативним особливостям, що представляє психологію учня основної школи у вигляді складної системи.

Згідно з дослідженням Є. Ільїна, емоційній сфері підлітків притаманна «велика емоційна збудливість», яка призводить до нестабільності емоційного світу, запального прояву почуттів, гострої реакції на несправедливість. Порівнюючи з молодшими школярами, вчений спостерігає у підлітків «велику стійкість емоційних переживань,.. підвищення тривожності в старшому підлітковому віці, пов'язаної з появою інтимно-особистісних стосунків з людиною, що викликає різні емоції, зокрема страх здаватися смішним» (Ільїн, 2001, с.403.).

Автор підкреслює у зв'язку з цим посилення естетичного почуття підлітків, прагнення до занять мистецтвом.

Також емоційному стану підлітка притаманні:

- переживання не лише через оцінювання підлітків іншими, а й з приводу самооцінки, яка з'являється у них внаслідок зростання їх самосвідомості;

- сильно розвинене почуття належності до групи, тому вони гостріше й болісніше переживають несхвалення товаришів, аніж несхвалення дорослих чи вчителя; часто з'являється страх бути відкинутим групою;

- висування великих вимог до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів; дружба в підлітків більш вибіркова й інтимна, триваліша; під впливом дружби змінюються й підлітки, щоправда, не завжди в позитивний бік; поширена групова дружба;

- прояв громадянського почуття патріотизму.

Таким чином, емоційність підлітка, мінливість та складність його почуттів генеруються на тлі його відкритості до свого оточення, соціальних відносин та сприйняття інших особистостей. Великий спектр почуттів спрямовує його дії на перетворення світу та середовища, підліток будує з урахуванням цього й особистісну програму життя. Наслідки бурхливого емоційного стану корелюють з відповідним інтелектуальним розвитком: для

створення програми життя та вторгнення у реальне оточуюче життя підлітку потрібне дедуктивне мислення, тобто досягнення певного когнітивного рівня, що описано в концепції когнітивного розвитку Ж. Піаже. Вчений зробив висновок про здійснення в підлітковому віці останньої фундаментальної децентрації, коли дитина виходить за межі свого безпосереднього досвіду, отримує більші масштаби бачення світу.

Також дослідники визначають формування в учня-підлітка початок наукового типу мислення, який орієнтує його на загальнокультурні зразки, норми, еталони й закономірності взаємодії з навколишнім світом. На ці особливості впливає і соціальна ситуація розвитку, а саме збільшення інформаційного перевантаження і зміна характеру та способу спілкування, осмислення соціальних взаємодій, нові обсяги й засоби отримання інформації (ЗМІ, телебачення, Інтернет).

Формування почуття цілісної особистості, самосвідомості реалізується у діяльності та спілкуванні, які Д. Ельконін виокремлює як провідну діяльність підліткового періоду: «Діяльність спілкування є тут своєрідною формою відтворення у взаєминах між однолітками тих відносин, які існують серед дорослих людей. У процесі спілкування виникає поглиблена орієнтація в нормах цих відносин та їх засвоєння» (Ельконін, 1971, с.6). Така діяльність спрямовує зусилля підлітка на зміцнення своєї нової життєвої позиції, надихає його на пошуки засобів для досягнення цієї мети.

Велику роль у цьому віці грають самостійна діяльність, освоєння і самостійне здійснення контрольних та оціночних дій; ініціатива в організації навчального співробітництва. Також здійснюється якісне перетворення навчальних дій моделювання, контролю та оцінки й переходу від самостійної постановки учнями нових навчальних завдань до розвитку здатності проектування власної навчальної діяльності та побудови життєвих планів у часовій перспективі. У підліткових класах помітно зростає здатність до тривалої інтенсивної роботи. Немає жорсткої залежності діяльності учнів від керування увагою з боку вчителя… Пройшовши етап адаптації до нових умов

навчальної праці, підлітки можуть тривалий час працювати, не відволікаючись. Загалом підвищується функціональна ефективність уваги, зменшується кількість помилок» (Чаркова, 2003, с.4).

Процес діяльності важливий і для формування вольових якостей, які активно беруть участь у створенні самосвідомості підлітка. У дослідженні А. Зайцевої зазначено, що «формування себе як сильної, вольової особистості, здатної впоратися як із внутрішніми психологічними перешкодами, так і з зовнішніми, значною мірою стає самоціллю діяльності дитини в підлітковому віці…» (Зайцева, 2016, с.184). Також дослідниця підкреслює посилену роль смислового чинника у виборі підлітка, тому що при подоланні різноманітних перешкод та виконанні нових завдань «він не завжди звертається до смислу і оцінює, які спонукання позитивні за смислом, а які негативні. Для нього важливо навчитися долати будь-які спонукання, поставити свою волю вище будь-чиїх бажань» (Зайцева, 2016, с.185).

Інтенсивний розвиток самосвідомості пов'язаний з аналізом, контролем над власною системою мотивів – формуванням і зміцненням розумних і подоланням небажаних, тобто з інтегративними вольовими процесами. Активність діяльності підлітка розширюється, що демонструє його мотиваційна сфера, зменшуються афективні реакції.

Особливу роль у підлітковому віці починають грати і процеси спілкування. Як зазначає В. Мухіна, «якщо в дитинстві особлива школа соціальних відносин – це гра, то в підлітковому віці цією школою стає спілкування» (Мухіна, 1999, с.353). Біологічна потреба в спілкуванні базується, згідно з дослідженням Ш. Бюлєр, на виникненні у підлітка невдоволення замкненістю та прагненні знайти компенсацію. Це висуває стосунки між підлітками на перший план порівняно з навчальною діяльністю. Так, Л. Обухова зазначає, що «головне відбувається на перервах. Туди винесено все найпотаємніше, надтермінове, невідкладне. Цікаво складається система стосунків з учителем: те місце, яке дитина займає в колективі, стає навіть важливішим за оцінку вчителя. У спілкуванні втілюється ставлення до

людини саме як до людини. Якраз тут відбувається засвоєння моральних норм, освоюється система моральних цінностей. Тут іде програвання всіх найскладніших моментів майбутнього життя. Ця можливість спільно – в думці, у мрії – опрацювати, програти свої прагнення, свої радощі має важливе значення для розвитку внутрішнього життя. І це єдина діяльність, у якій внутрішнє життя може бути «задіяне» в думках» (Обухова, 1996, с.38).

Комунікативність – важлива та ґрунтовна риса підліткового існування. У теорії Роберта Селмана підкреслено велике значення поєднання міжособистісних поглядів, які включають в себе координацію всіх можливих позицій інших людей. Підліток може поділяти погляд, притаманний соціальній системі, яка, своєю чергою, створює середовище для нормального спілкування людей, забезпечує адекватну обопільну згоду.

Самопізнання, загострення морально-етичної проблематики цього віку зумовлене самооцінкою, яка теж дуже швидко змінюється. Мотив самоповаги – один з провідних мотивів самопізнання людини, основа його майбутньої успішної життєдіяльності. Коли в підлітка з якихось причин формується низька самооцінка, його потреба самоповаги особливо загострюється і змушує шукати способи її задоволення. Підлітку необхідно підвищувати самооцінку соціально прийнятними способами, зокрема через формування мотивації до навчання.

Особлива чутливість до морально-етичного «кодексу товариства», в якому задаються найважливіші норми соціальної поведінки дорослого світу, призводить до складних поведінкових проявів, спричинених суперечністю між потребою у визнанні їх дорослими та власною невпевненістю в цьому (так звана нормативна криза з її кульмінаційною точкою підліткової кризи незалежності, яка проявляється в різних формах неслухняності, опору і протесту) (Шахрай, 2019).

Суттєво впливають на характер комунікативних особливостей сучасного підлітка соціальні мережі. «Нині в середовищі сучасних підлітків віртуальне спілкування домінує над реальним. Соціальні мережі, чати, форуми, ведення

власних блогів допомагають підліткові почуватися впевненіше, вільніше й розкутіше, ніж під час живої розмови» – відзначає Д. Столбов (Столбов, 2014, с.328). Така можливість вільного, майже безконтрольного спілкування ускладнює виховання в підлітків усвідомлення цінності та унікальності безпосереднього спілкування й комунікації.

Всі особливі риси підліткового періоду можна узагальнити за допомогою поняття «установка особистості», яке можна розкрити як «зайняту особистістю позицію, яка полягає у визначеності цілей чи завдань, що стоять перед нею, та яка виражається у вибірковій мобілізованості та готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення» (Рубінштейн, 2000, с.686).

Отже, система особливих якостей, які визначають особливість дитини в підлітковому віці, базується на тенденції до формування світогляду й поширенні соціального бачення, осмисленої діяльності та комунікативних навичок, поєднаних із рухливістю емоційно-почуттєвої сфери та з прагненням до самовираження. З огляду на амбівалентність і надмірність в особистісних проявах дослідникові доцільно спостерігати установку учня-підлітка у взаємодії наведених особливостей.

Результати аналізу свідчать, що підлітковий вік є оптимальним для формування соціокультурної компетентності, стрижнем якої виступає соціально спрямована діяльність підлітка на основі потреби у самовираженні та спілкуванні, виражена безпосередніми емоційними реакціями та загостреним пошуком смислу.

Врахування особливостей даного вікового етапу зумовлює діагностику констатувального етапу експерименту.

Констатувальний етап побудовано на з'ясуванні вихідного рівня сформованості соціокультурної компетентності школярів зазначеної вікової групи. Для цього було розроблено критерії, показники й рівні її сформованості в учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти, обумовлені визначеними у даному дослідженні сутністю, структурою та функціями цього феномену. Відповідно розроблено комплекс діагностичних методів.

Соціокультурну компетентність представлено в нашому дослідженні як складну багатокомпонентну систему якостей особистості школяра-підлітка, тому критерії розроблялися відповідно до п'ятьох її компонентів: когнітивного, смисло-креативного, емоційно-ціннісного, комунікативного та діяльнісного. Ці критерії охоплюють динамічний бік соціокультурної компетентності та виявляють наявність сформованості означених якостей дитини.

У сучасному науковому просторі «критерій» (від гр. κρίτήριον) – це ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища (Вейсман, 1991, с.731); ознака, на підставі якої виробляється оцінка (Коджаспірова, 2005). Заслуговує уваги думка, що критерії дають змогу дослідити феномен у його процесуальності: «критерії − це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку і функціонування» (Веденєєва, Сайгушев, 2018, с.79).

За класифікацією критеріїв педагогічних досліджень більшість висунутих у нашій роботі критеріїв належать до критеріїв ставлення, бо «дають змогу зробити висновок про мотиви поведінки й дії, про вибір, який здійснює людина» (Аннєнкова, 2011, с.3).

Для кількісних та якісних характеристик сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта обираємо показники, які характеризують ступінь сформованості того чи іншого критерію (Веденєєва, Сайгушев, 2018, с.79). Перший критерій соціокультурної компетентності − когнітивний − висвітлює перетворення учнем особистісних вражень у висловлювання, уточнення, формулювання, аргументи тощо, які пояснюють його розуміння смислу й цінності твору. Показниками цього критерію є знання про мистецьку інформацію та усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві. Для учня, особливо того, хто стикався з художньою культурою дуже рідко, художній твір є джерелом пізнання нової, можливо неочікуваної та важко зрозумілої інформації. Тому

«застосування мовлення підвищує рівень узагальнення художнього сприймання. Узагальненість є вищим проявом усвідомленого людського сприйняття. В акті художнього сприйняття, як і сприйняття загалом, втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв’язок сенсорної й мисленнєвої діяльності особистості» (Полатайко, 2013, с.149). Учень може відчувати певну недостатність своїх знань про мистецтво, навичок «прочитування» художнього твору, що може бути мотивацією до формування системи мистецьких знань та уявлень, тяжіння до таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо. Цей критерій демонструє прагнення учнів до пізнання мистецтва, до поглиблення зацікавленості різними аспектами художньої творчості. Пізнання зміцнює ціннісне забарвлення мотивації, тому що не можна цікавитися тим, що не має власного сенсу, особливо для підлітка, який уже замислюється над законами соціального життя.

Розуміння художнього твору пов'язане з багатозначністю художнього образу-символу, для опанування якого необхідна евристичність і креативність мислення, спрямовані на активне виявлення й усвідомлення смислу художнього твору як джерела цінностей духовного життя людини. Ця якість зумовлює зміст другого критерію соціокультурної компетентності, а саме смислово-ціннісного. Інтерпретація як певне тлумачення художнього твору з прихованими смислами є «суб'єктивне осмислення твору певного автора, що міститься в уяві кожного реціпієнта… Кожна здійснена інтерпретація – надання претексту нового життя з накладанням на нього особистісного досвіду інтерпретатора» (Анхім, 2018, с.4).

Сприйняття художнього символу завжди відбувається завдяки його нескінченній смисловій розгорнутості, яку створюють різні значення, і потребує не лише раціонального опанування, а й вільного інтерпретування тих чи інших значень символу. На думку Абі Варбурга, символ – форма, яка є історичною пам'яттю, спогадами, прикметами, слідами минулого (Варбург, 2008). Людина не тільки вступає у діалог з минулим, а й конструює асоціації з

сучасністю, з майбутнім. Так формується і комунікативна спрямованість символу, яка впливає на здатність школяра до спілкування та сприяє більшій відкритості його особистісної позиції. Символ спонукає цим до пошуку, дає змогу встановлювати зв'язки між різними галузями, явищами, предметами тощо. Найближчою галуззю багатозначності, яку можна організувати за допомогою символу, для учня є галузь знань з інших предметів. Тому показниками другого критерію стали здатність виявити багатозначність твору й розуміння виявленого змісту твору як «знаку» однієї або кількох галузей знання.

Якщо основою соціокультурної компетентності учня-підлітка є його відкрита особистісна позиція, зумовлена сприйняттям смислової цінності художнього твору та подальшою спрямованістю діяльності на позитивну соціальну дію, тоді критерії мають висвітлювати певну варіативність результатів, урахування таких тонких явищ, як «настрій», «внутрішній світ», «особистісна картина світу», інтуїтивне відчуття позиції опонента чи однодумця. Такі критерії визначають як «м'які», вони фіксують саме внутрішні зміни в людині, зокрема в учневі.

Соціокультурна компетентність як здатність учня до діяльності на основі трансформованої виразності художнього твору, містить через сприйняття твору емоційне ставлення, яке є безпосереднім і щирим. Саме воно висвітлює дуже тонкі власні сторони особистості, мобілізує рухливу структуру сприйняття та особливий вплив художнього твору, послання його автора у внутрішній простір реципієнта: «картина… здатна так сильно впливати на нас: вона подібна таємній мові, що випромінює з себе якийсь спрямований на нас погляд, який означає натхненність цього предмета, його здатність змінюватися й зачаровувати нас, ніби перед нами перебуває якась жива істота. Не тільки ми дивимося на картину, а й вона дивиться на нас, видивляючи щось у нашій душі й роблячи досвід її осягнення таким хвилюючим» (Статкевич, 2009, с.131). Це відноситься і до тих творів мистецтва, які мають різні модальності за рахунок видової специфіки своїх виразових засобів.

Особистісне ставлення до твору ґрунтується на емоційному відгуку одномоментному, імпульсивному (неважливо, позитивний він чи негативний). Він поступово може формувати в учня бажання глибше цікавитися мистецтвом, вивчати життя митців, намагатися зрозуміти їхню виразову мову. Саме емоція породжує відчуття близького смислу, який повільно проникає у внутрішній світ учня, реалізує привласнення смислу, який стає вже смислом для школяра. Таким чином, учень входить у світ культури самостійно, осмислює її ціннісну складову як загальнолюдську. Тому третім критерієм сформованості соціокультурної компетентності учня-підлітка висунуто емоційно-ціннісний як наявність особистісного ставлення до художнього твору. Це ставлення має й «передкомунікативну стадію спілкування з мистецтвом (акт вибору конкретного твору і приватна установка, несвідоме налаштування на «хвилю даного твору») (Леонтьєв, 1991, с.53).

Для характеристики сформованості емційно-ціннісного критерію нами обрано такі показники, як безпосередній емоційний відгук на художній твір і переживання найцікавішого твору з певного ланцюга творів.

Багатозначність художнього символу, забарвлена особистісним ставленням, сприяє гнучкості й мобільності сприйняття інших думок та позицій і в безпосередньому спілкуванні, у просторі інтерсуб'єктивності, яка виступає формою продуктивного спілкування. ЇЇ визначено як четвертий критерій соціокультурної компетентності учня основної школи. Продуктивне спілкування характеризується активністю партнерів, висунутими ними цілями, відповідальністю (Демідов, 2003) та побудовою дальшої спільної діяльності. За цим критерієм вчитель діагностує наявність в учнів різних поглядів, які допомагають у баченні проблем у найближчому соціумі, а саме в своєму класі, школі, родині. Усвідомлення соціокультурної проблеми, яка виникає в процесі діалогу, спричинює намагання учнів знайти її вирішення як на рівні результату дискусії, так і на рівні практичних дій. Але ж важливою якістю для соціокультурної компетентності учня є вміння в діалозі враховувати й поважати іншу, навіть антагоністичну, думку. Таким чином, до показників

четвертого критерію віднесено діалогічність спілкування й готовність до вирішення проблем в умовах плюралізму думок.

Діяльнісний компонент структури зумовлює п'ятий критерій соціокультурної компетентності – діяльнісно-поведінковий. Під соціокультурною діяльністю підлітка в нашому дослідження мається на увазі спрямована діяльність у міні-соціумі (з можливістю розширення його меж) для сприяння позитивним змінам в оточенні, у засобах спілкування, діяльності, творчості тощо. Вона може охоплювати як освітній, так і дозвільний простір школяра, є складовою процесу соціалізації особистості, яка «має дієвий характер» (Алексєєнко, 2007). Підліток намагається досягти успіху у своїй соціальній діяльності, отримати ознаки цього й результати, що забезпечує йому шлях до повноцінного та вільного функціонування в суспільстві (Алексєєнко, 2007, с.8).

Проте соціокультурна діяльність підлітка може мати негативну спрямованість, враховуючи прояви слабкості ціннісних вимірів сучасних підлітків. Тому особливо важливою є обґрунтованість соціокультурної компетентності на смислах та цінностях художньої культури, яка зачіпає особистісне ставлення учня через специфіку художнього вираження. Соціокультурна діяльність учня може реалізуватися тоді, коли художня культура осмислена як джерело ідей, здатних до перетворювання їх на практичну дію. Для успішної діяльності школяр має просувати, презентувати свої ідеї, для чого учень залучає увесь свій освітній досвід, власні якості, вміння та навички. Показниками цього критерію є вміння застосовувати художньо-культурні надбання в процесі мистецької освіти та здатність втілювати їх у життя (свого класу, школи, родини тощо).

Взаємозв'язок критеріїв соціокультурної компетентності учня основної школи наочно представлено на рисунку 2.1.

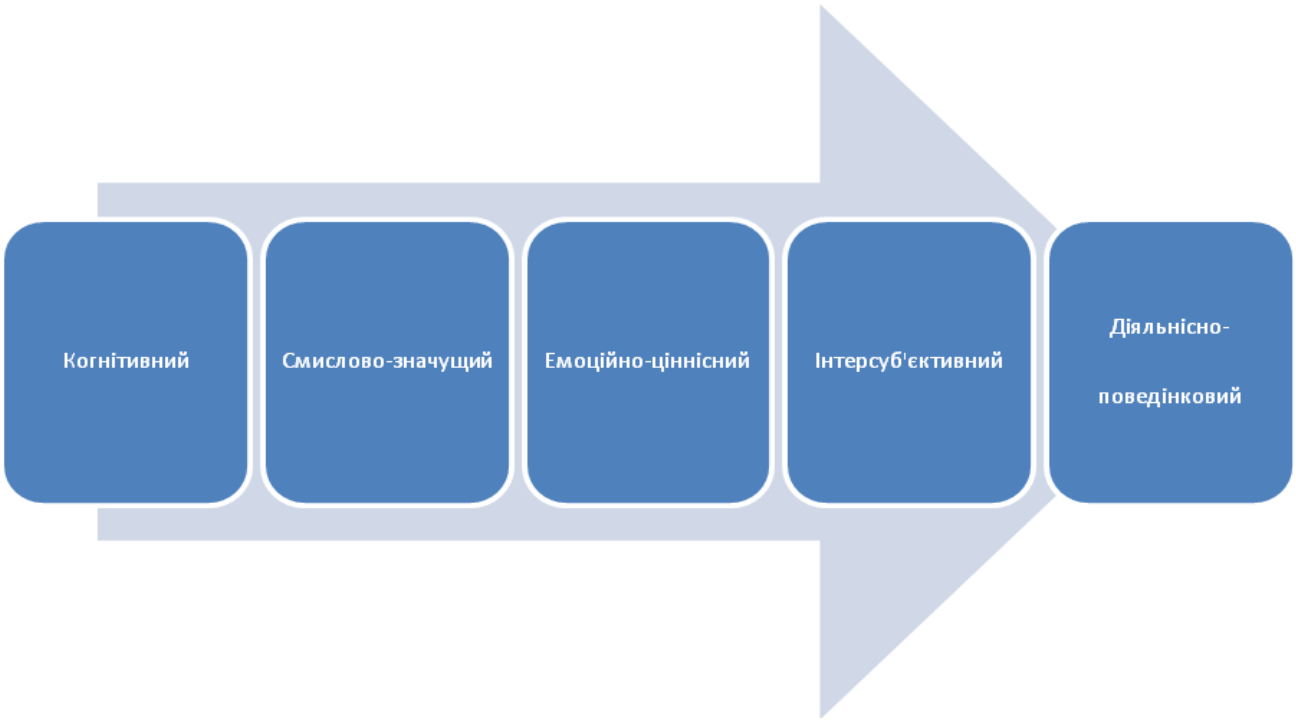


Рис.2.1 Критерії соціокультурної компетентності учня основної школи

Проведення констатувального етапу спиралося на усталені в педагогіці діагностичні методи, зокрема словесні (розповідь, опис, бесіду), які доповнено в нашому експериментальному дослідженні питаннями відкритими та психологічними. Такі питання стимулюють, на нашу думку, власне ставлення до художнього твору, постановку проблеми, процес її обговорення та засоби вирішення.

Наочні методи містили ілюстративне подання художньої інформації, яке активно впливає на процес «образного» сприйняття творів. Твори різних видів мистецтва демонструються на великому екрані мультимедійними засобами, на планшетах дітей, у певних мистецтвознавчих джерелах і навчальних посібниках, на презентаціях, які сприяють емоційному ставленню та переживанню змісту твору.

До практичних методів належать вправи, що дають змогу оцінити наявність навичок і вмінь опису, аналізу та обговорення художнього твору під час побудови діалогу між товаришами, з учителем, з творчою особистістю чи представником будь-якої соціальної групи. Це можуть бути самостійні

презентації, доповіді, опитування щодо вивченого (або нового) матеріалу, робота по втіленню міні-проєктів, робота з матеріалами мас-медіа.

Особливості застосування цих методів зумовлені встановленою двовимірністю соціокультурної компетентності та специфікою мистецтва, реакція на яке не піддається точному вимірюванню. Тому наскрізним методом при діагностуванні всіх критеріїв соціокультурної компетентності є метод педагогічного спостереження, який дає змогу зафіксувати ті реакції школярів, які проявляються у невербальних формах: у жестах, поглядах, міміці, рухах тощо.

Відповідно до визначених критеріїв сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі вивчення художньої культури було розроблено та обґрунтовано діагностичний інструментарій, наведений у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів ЗЗСО

Критерії / показники	***Діагностичний інструментарій***
1. Когнітивний	
Знання про мистецьку інформацію	Методика діагностування мотивації М. Гінзбурга (адаптована), письмові твори на тему «Що бачить сучасна людина у голландських натюрмортах 17 ст.?»
Усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності у суспільстві	Метод педагогічного спостереження
2. Смислово-значущий	
Здатність виявляти багатозначність твору	Ідеї «внутрішнього і зовнішнього досвіду» М. Бахтіна, активної творчої природи символічної діяльності О. Лосєва. Ідея наявності аффективно-чуттєвих тонів як передумови символічного сприйняття (за Ч. Осгудом, адаптовано) Діагностика елементів дивергентного мислення (4 субтести з батареї субтестів Дж. Гілфорда). Елементи методики діагностування особистості засобами невербального спілкування (за Е.Носенко у версії П. Е. Річчі-Бітті та І. Поггі. Спостереження за інтерпретацією учнями художнього символу

Продовження табл. 2.1

Критерії / показники	***Діагностичний інструментарій***
Розуміння виявленого смислу як «знаку» однієї або кількох галузей знання	Трансформаційна таблиця учня (авторська), побудова семантичного простору за трьома типами асоціативних уявлень (за В. Петренко, адаптовано)
3. Емоційно-ціннісний	
Безпосередній емоційний відгук на художній твір	Спостереження за реакціями дітей на сприйняття твору, опитувальник «Як ти почуваєшся поряд з цим твором») (авторський), адаптування ідей Л. Масол про наскрізний вплив художнього твору, ідеї «механізм перенесення» Лі Ланя (рольові ігри), фізіономічний тест Куніна (експрес-діагностика настрою), словесні та наочні методи (демонстрація художніх творів на екрані)
Переживання найцікавішого твору	Вправа «Обери твір за виразністю лінії» (авторська) на основі положень нейроестетики В. Рамачандрана, методика Н.Фетискіна «Градусник» для виявлення емоційних станів (адаптовано для вибору твору)
4. Інтерсуб'єктивний	
Діалогічність спілкування	Вербальні та невербальні діалоги
Готовність до вирішення проблем в умовах плюралізму думок	Рольові ігри
5. Діяльнісно-поведінковий	
Уміння застосовувати художньо-культурні надбання в процесі мистецької освіти	Інтерв’ю, опитування, спостереження за висловлюваннями та презентацією своїх ідей
Втілення художньо-культурних надбань у життя (свого класу, родини, школи тощо).	Метод стимулювання до створення міні-проектів, щоденник корисних дій учнів, обговорення, спостереження за активністю обговорення та презентацій своїх соціально корисних вчинків

Отже, розглянемо діагностичні методи за всіма критеріями та показниками соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури.

Для *першого* критерію соціокультурної компетентності учня основної школи − когнітивного – було обрано два показники: зацікавленість в отриманні інформації про художній твір та усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві.

Діагностичний інструментарій для обох показників містив рефлексивну

таблицю учня (Додаток А.1.) й письмові твори. Рефлексивну таблицю застосовано для вимірювання стану трьох типів мотивації, зокрема пізнавального, соціального та позиційного згідно з адаптованою методикою дослідження мотивації М. Гінзбурга (Гінзбург, 1977). Для уточнення наведених типів мотивації вчитель стимулював своїми запитаннями відповіді учнів, наприклад: яку роль грає даний твір мистецтва в тому суспільстві, коли він був створений, яку роль він може (чи не може) відігравати нині.

Для роботи з рефлексивною таблицею застосовано ознайомлення з картиною Т. Шевченка «Катерина». Вчитель запропонував школярам подумати, чи щасливо жила ця жінка, яка несправедливість спіткала її, в чому причина її страждань, звернути увагу на всіх героїв картини та уявити собі їхні соціальні ролі в тогочасному суспільстві.

Для оцінки усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві учні виконували письмово такі завдання: завдання №1 – у чому загальний сенс твору без знань про особливості виразової мови твору; завдання №2 – які особливості кольору та композиції ви бачите в цьому творі та як вони впливають на його розуміння; завдання №3 – як автор ставиться до природи.

Серед тем, запропонованих учителем, учні отримали тему: «Що бачить сучасна людина в голландських натюрмортах 17 сторіччя?», цей жанр вони вже знали. Їм було роздано шість натюрмортів, з яких два були з філософським змістом, два – з яскраво вираженою художньо-творчою спрямованістю і ще два – з реалістично зображеними предметами побуту (Додаток А.2.). Після написання роботи учні отримали певну інформацію щодо голландського натюрморту, зокрема відомості про значення жанру, чинники його висування в мистецтві Голландії, значення мистецтва в ті часи тощо. Учням було поставлено запитання: «Чи змінилося ваше розуміння твору після того, що ви про нього дізналися? Чи важливе для вас це розуміння та чому?».

За діагностуванням першого показника *першого* критерію визначено таку якісну шкалу:

1) Високий рівень: учні активно висловлювали інтерес до інформації про твір, про обставини його створення тощо, про життя автора, хотіли отримати художні враження у більшому обсязі;

2) Середній рівень: нестійкість та часткова зацікавленість учнів у отриманні інформації про художній твір, прояв інтересу до обставин створення твору лише за навігацією вчителя;

3) Низький рівень: відсутність зацікавленості інформацією про художній твір, небажання отримувати враження від твору в більшому обсязі.

Дані другого показника – усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві – розподілено за такою якісною шкалою:

1) Високий рівень: учні активно висловлювали думку щодо корисності твору в житті людей і соціуму, тому вважали необхідним мистецьку освіту для майбутньої життєдіяльності;

2) Середній рівень: діти розглядали мистецьку освіту як частково корисну для життя, не завжди могли побачити соціальну користь у художньому творі;

3) Низький рівень: учні не бачили потреби в мистецькій освіти для майбутньої життєдіяльності, вважали марнуванням часу шукати соціальну користь у творі.

При дослідженні *другого* критерію соціокультурної компетентності – смисло-значущого – ми враховували положення «внутрішнього і зовнішнього» досвіду М. Бахтіна (Бахтін, 1979), активної творчої природи символічної діяльності О. Лосєва (Лосєв, 1995) та на цій основі створювали методи діагностики. Символізація як бачення «смислової перспективи» художнього твору в ході трансформацій внутрішнього сприйняття трактується в нашому експерименті як різнобічна «оптика» інших фактів і явищ, що спирається на дивергентне мислення учнів. Водночас необхідно врахувати й те, що символ не вичерпується раціональним розумінням, а містить чуттєвий

компонент і тому передбачає інтерпретацію як найбільш відповідну його багатозначній сутності (Рікер, 1995).

Перший показник цього критерію − вміння виявити багатозначність твору – був досліджений методом спостереження за «афективно-чуттєвими тонами» (Осгуд, 1952) – особливими станами, «що виникають після сприйняття слова-подразника і неодмінно передують осмисленим операціям із символами... Афективно-чуттєве забарвлення конотата виходить на перший план для більшості дослідників, які розглядають його як афективне значення» (Osgood, 1952). Для спостереження за цими тонами вчитель ставив запитання про те, яке відчуття було головним, найяскравішим. Тим дітям, які не могли або не хотіли відповідати, вчитель пропонував стати на червону, синю чи чорну доріжку, аби виразити свої чуттєві тони. Якщо учень не відчував емоційних зрушень, він міг залишатися на місті, таким чином демонструючи незмінність свого стану. Саме ці афективно-чуттєві тони стимулювали учнів до вербального усвідомлення смислової перспективи художнього символу. Для вправи було запропоновано оглянути античну статую «Лаокоон» та картину С. Далі «Сталість пам’яті».

У процесі перетворення «внутрішнього» досвіду в «зовнішній» виявляється багатозначність розуміння символу в учня, яка спирається на дивергентне мислення. Для його діагностування в умовах сприйняття художнього твору використано елементи діагностики дивергентного мислення школярів у єдності інтуїції та інтелекту (Губенко, 2019) на вербальному і невербальному (символічному) рівнях: чотири субтести з батареї субтестів Дж. Гілфорда у модифікації відповідно до матеріалу нашого дослідження, а саме: а) оцінювання швидкості сприйняття, б) оцінювання гнучкості – здатності переключатися, в) оцінювання оригінальності – своєрідності творчого мислення, незвичайності підходу до проблеми, г) оцінювання влучності – послідовності творчого мислення на матеріалі художньої культури. Це демонструвалося на прикладах скульптури А. Майоля

«Жінка з оливою», картин «Гефсиманський сад» А. Мантеньї, Ель Греко, А. Куїнджі, фрагменту з «Страстей за Матфеєєм» І.С. Баха.

Ознаками швидкості сприйняття художнього твору в учнів 5-х класів ми вважали первинні характеристики твору, які учні озвучували майже без роздумів, спостережливість та увагу до деталей і водночас миттєве охоплення цілого. У наведених творах А. Мантеньї, Ель Греко, А. Куїнджі, І. С. Баха було запропоновано звернути увагу на роль лінійності та кольору (акордів у музиці), які б вказували на модус втілення сюжету – трагічний, мужній, героїчний тощо.

Реакцію учнів групували за такими ознаками:

1) невербальні експресивні форми багатозначності символу у вигляді танцю, «спілкування» з предметами, створення сценарію німого кіно тощо. Для аналізу використовували елементи методики діагностування особистості засобами невербального спілкування (Носенко, 2013) у версії П. Е. Річчі-Бітті та І. Поггі. Експериментатор спостерігав за безмовним вираженням учнями розуміння твору, підказував їм слова-стимули, які відображали смислову основу символу. Учні отримали завдання виразити ці слова своїми рухами. Слова-стимули обмежені такими умовами: це мають бути слова, які описують форму, типові дії предмета, власні почуття щодо дій з певним предметом, ефект, який він справляє.

2) відносно аргументовані розгорнуті розповіді на зразок «вальс – це охоплення світу, символ усіх етапів життя людини». Тому що кожна частина твору має свою певну функцію та символізує людське відчуття часу, як вважали діти;

3) вербальні непрямі висловлювання на зразок «самотня людина в саду – це як нова рослина, яка мусить загинути», асоціації з твердим камінням, який все одно підточить вода тощо.

Гнучкість мислення щодо художнього твору діагностували за допомогою порівняння учнями розкриття сюжету або теми твору на прикладі різних видів мистецтв. Оригінальність мислення вивчали на основі

різноманітних (вербальних, експресивних) форм, у яких учні виражали, чи бачать вони питання чи проблему в цьому творі. Учні самостійно обирали, як вони можуть нешаблонно виразити багатозначність твору. Прикладом експресивної форми при сприйнятті античних скульптур стали постанови міні-танців та коментарі до них (за прикладом озвучування німого кіно).

Влучність мислення оцінювали і при вивченні вербальних анотацій (2–3 речення) до побаченого чи прослуханого твору. На прохання вчителя при вивченні теми «Природа та людина» діти інтерпретували пейзажі як символи в різних видах мистецтва. Для прикладу їм пропонували ознайомилися з пейзажем С. Васильківського «Захід сонця над озером» та пейзажами в картинах І. Босха. Вчитель-експериментатор попросив дітей спробувати побачити в пейзажах не лише природу, ставлення митця до неї, а й щось таке, чого не можна побачити на картині, а можна відчути, додумати, здогадатися.

Наведемо якісну шкалу першого показника смисло-значущого критерію – здатність виявити багатозначність твору.

1) Високий рівень: багатозначне «прочитання» художнього твору, швидке переключення на різні смисли, формування нових смислових зв’язків;

2) Середній рівень: часткове вміння виявити багатозначність твору, повільне переключення на різні смисли, повільний пошук нових зв’язків;

3) Низький рівень: відсутність уміння багатозначного «прочитання» твору, нездатність переключатися на різні смисли, слабке формування нових смислових зв’язків.

Для дослідження другого показника – розуміння виявленого смислу як «знаку» однієї або кількох сфер знання – вимірювали ступінь трансформації отриманих знань у різні форми (невербальні, вербальні, експресивні) за допомогою трансформаційної таблиці, яка фіксувала зміни в трактуванні знання учнем (як спільно з учителем, так і самостійно) (Додаток А.3.).

Дані таблиць використовували для розвитку ідеї семантичного простору, на основі якої відбувається сприймання людиною об’єктів, їх класифікація та порівняння (за В. Ф. Петренко). Семантичний простір зафіксував кілька

ключових понять, які допомагали організувати смислову перспективу символу.

Учням пропонували три твори з однаковим сюжетом, належні до різних видів мистецтва. Школярі отримали завдання швидко визначити смисловий центр, який об’єднує ці твори. Наприклад, п’ятикласники аналізували картину М. Врубеля «Дівчинка на тлі перського килима», архітектурні твори В. Городецького, музичну сюїту «Шехеразада» М. Римського-Корсакова. В цих творах домінували фантастичність та уява, орнаментальність і незвичність, що й обумовило ключові поняття для створення семантичного простору: він був охарактеризований завдяки образу людини як казкової істоти, її існуванню в земному світі, поєднанню краси, рухливості й таємниці тощо.

Друга вправа містила завдання, в якому вчитель-експериментатор спрямовував уяву дітей на конкретну сферу знань. Він пропонував учням аналізувати архітектурні споруди з метою висвітлення в них зв'язків з математикою (наприклад, інтерпретувати символіку геометричних фігур в архітектурі стародавніх цивілізацій). Потім за аналогією з цим завданням учням було запропоновано інтерпретувати символи на гравюрі А. Дюрера «Меланхолія» (Додаток А.4.), які стосувалися наукового пізнання, зокрема математичного. Розмаїття інструментів навколо сумної фігури ангела навело учнів на думку (інтерпретацію символу), що вічне прагнення людини до пізнання супроводжується постійним невдоволенням і розчаруванням. Деякі педагоги розширили перелік наук, які вони залучили до своєї інтерпретації – фізику, біологію, хімію тощо.

Другий показник смисло-значущого критерія – розуміння виявленого смислу як «знаку» однієї чи кількох галузей знання – діагностовано за такою якісною шкалою:

1) високий рівень: швидке встановлення зв’язків між смислом символу та іншою галуззю знань, спрямованість пошуку відповідностей між

предметами, прагнення розширити перелік галузей, на які може вказувати даний художній символ;

2) середній рівень: середній темп встановлення зв'язків між смислом символу та іншою галуззю знань, тенденція до розширення переліку предметних галузей, на які може вказувати даний знак. Школярі намагалися знайти шлях, яким символ вказує на інші галузі, наприклад на математику, історію, фізику, біологію;

3) низький рівень: уповільнений темп (або неспроможність) встановлення зв'язків між смислом символу та іншою галуззю знань, слабке бачення відповідностей між предметами.

Дослідники художнього розвитку дітей встановили, що в підлітків процес сприйняття художнього твору відзначається безпосередньою емоційною реакцією (як позитивною, так і негативною), розмаїттям переживань, прагненням до яскравої та водночас нестандартної форми прояву відчуттів (Шпіца, 2017). Водночас підвищена вразливість, надмірність у проявах емоцій, залежність від мінливого настрою притаманні підлітковому віку, що потребує від дослідника діагностувати не тільки безпосередній відгук на твір, а й стійкіші прояви емоції щодо твору. Емоція виникає за рахунок ціннісного відношення до твору, що дає учневі змогу вибирати твори, близькі до його емоційного стану, настрою. Розуміння змісту твору, вираженого в багатстві художніх засобів та форм, викликає неповторні та яскраві відчуття, підключає інтуїтивні, часом неусвідомлені відкриття та перетворюється у смисл. «Художні образи інтенсивно, проте непрямолінійно підключають емоційні канали впливу, діючи сугестивно не лише на свідомість, а й на підсвідомість людини» (Масол, 2015, с.7). Завдяки такому наскрізному впливу саме емоція «запускає» процес формування соціокультурної компетентності, тому що активізує формування власного ставлення учня до мистецтва й виникнення власних смислів (Леонтьєв, 1983). Таке привласнення смислу твору, тобто його осмислення, зумовлює важливий для формування соціокультурної компетентності психологічний механізм

«перенесення», «коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору» (Лі Лань, 2018, с.1). Виходячи з цього, показниками *третього* критерію соціокультурної компетентності є безпосередній емоційний відгук на художній твір та переживання найцікавішого твору.

При появі емоційного відгуку, зумовленого спогляданням художнього твору, в учнів формується певний настрій, для оцінювання якого застосовують фізіономічний тест Куніна (експрес-діагностика настрою) (Заїка, Зимовін, 2018). Найточніші результати тест дає при використанні у великих колективах. За методикою Куніна людині пропонують обрати одну з шести карток із зображенням обличчя однієї людини в різних емоційних станах»). Пропонується обрати саме ту картку, яка відповідає настрою учня. У нашому експерименті замість карток із зображенням обличчя ми пропонували шість жіночих портретів з різних видів мистецтва, які виражали різні настрої («Бандуристка» А. Шовкуненка, «Жінка, яка плаче» П. Пікассо, «Циганка» Ф. Хальса, «Кіарина» з циклу Р. Шумана «Карнавал», хор А. Штогаренка «Гуцулка співає» з циклу «Жіночі портрети», «Задумлива Афіна» Фідія).

Також для спостереження за безпосереднім емоційним відгуком на художній твір учням 5-х класів було запропоновано прочитати опитувальник (Додаток А.5.) і проаналізувати скульптуру Мікеланджело «Давид», фрагмент опери-балету М. Равеля «Дитя й чари» у постановці І. Кілліана (Додаток А.6.). Діти самі обирали, в який спосіб вони хочуть висловити відгук, вербально чи невербально. Кілька школярів взагалі відмовилися відповідати.

Якісні результати аналізу:

1) високий рівень: учні відкрито виражали своє емоційне ставлення до пропонованих творів мистецтва, жваво та яскраво описували їх, фіксували зміни у своєму сприйнятті мистецтва;

2) середній рівень: вираження емоційного відгуку повільне, стримане. Обговорення твору не надто активне, часто учні відповідали, що не знають, чи сподобався твір. Враження дітей могли бути виражені не дуже чітко через

недостатнє розуміння твору, що сигналізувало про емоційну нерозвиненість школяра;

3) низький рівень: слабка вираженість емоційного відгуку на художній твір, найчастіша відповідь – «твір не сподобався» без жодних пояснень.

Соціокультурну компетентність за другим показником − переживанням найцікавішого твору − діагностували методом вправ, розроблених на основі одного з законів художнього досвіду нейроестетики В. Рамачандрана (Рамачандран, 2012) та адаптованих до завдань експерименту. Згідно з його дослідженням діяльності мозку, відчуття задоволення при сприйнятті візуального мистецтва з'являються за рахунок так званої повторної активації нейронів. Її стимулюють примітивні візуальні стимули на зразок горизонтальних та вертикальних ліній. У живопису горизонтальні лінії створюють відчуття спокою та гармонії, вертикальні – прагнення до неба, напруженість, динаміку тощо (Кандинський, 2005). Загальна таблиця виразності ліній та фігур наведена в Додатку А.7. за дослідженням А. Барабанова. Автор пише: «Горизонтальна лінія породжує відчуття спокою, міцності, легкості, свободи, безпеки, рівноваги, пасивності, монотонності, важкості (у відповідному контексті). Вертикальна лінія в напрямку знизу вгору викликає уявлення про підйом, зростання, діяльність, відчуття перемоги над силою тяжіння, нові можливості. Вертикальна лінія в напрямку згори вниз породжує відчуття поразки, відступу, прихистку, укриття, усамітнення, злагоди з силою тяжіння, дедалі більшого обмеження, депресії. Діагональні та правильні криві лінії втілюють активний рух, динаміку. Залежно від напрямку діагоналей і правильних кривих вгору або вниз до основного почуття динамічного активного руху приєднуються почуття, викликані вертикальним і горизонтальним напрямками» (Барабанов, 2012). Важливо, що такі візуальні стимули підключають когнітивні процеси, вербальне вираження дітей. Тому при оцінюванні показника переживання найцікавішого твору експериментатору доцільно спостерігати, чи справді відчуття задоволення пов'язане з активним вибором твору, який найбільше зацікавив учня.

Учні отримали десять творів різних видів мистецтва, серед яких були зображення різних типів ліній, зокрема горизонтальних і вертикальних. Вони користувалися таблицями й означеннями Кандинського для з'ясування свого ставлення до твору. Потім обирали три твори з цього ланцюга, які сподобалися найбільше. На підставі того, який твір учні характеризували як найцікавіший, оцінювали ціннісну спрямованість емоції на основі відчуття виразності певних типів ліній (Додаток А.8.)

Для доповнення результатів спостереження застосовували елементи методики Н. Фетіскіна «Градусник», призначеної для виявлення емоційних станів «тут і зараз» і фіксації станів у їх динаміці.

Дітям роздавали бланки з зображенням градусника, на якому є кілька шкал, що відповідають тому чи іншому емоційному стану, щоб вони обрали ту шкалу, яка найбільшою мірою відповідала б їхньому настрою на даний момент. Шкали градусника відповідають таким станам: захопленому, радісному, світлому (приємному), спокійному, врівноваженому, байдужому, знудженому, дрімотному, роздратованому, пересиченому.

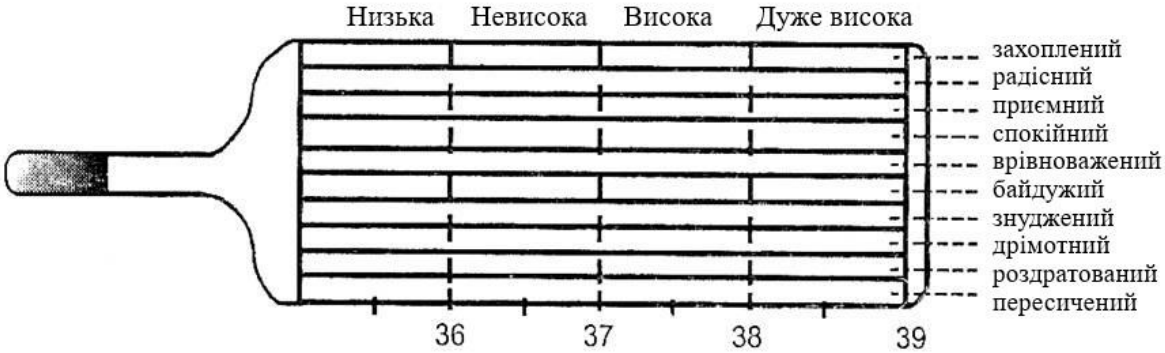


Рис.2.2 **Бланк для діагностики емоційного стану (за Н. Фетіскіним)**

За результатами діагностування першого показника запропоновано таку якісну шкалу:

1) високий рівень за цим показником був пов'язаний із яскраво вираженим прагненням зробити правильний вибір, пояснити причини такого вибору, з наявністю вираженого гарного настрою від відчуття значущості та цінності твору;

2) середній рівень: учні вагалися з вибором, їхні відчуття були дещо згладженими, настрій був виражений нечітко, схилявся до спокійного та врівноваженого;

3) низький рівень: учні не впоралися з вибором, не могли пояснити причин цього, виявляли байдужість до всіх пропонованих творів і тому відчували роздратованість.

Діагностування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури за *четвертим* критерієм – інтерсуб'єктивним – відбувалося на підставі того, що «інтерсуб’єктивний підхід уможливлює розуміння художнього твору як виразника істини» (Алексієнко, 2000). Інтерсуб'єктивність має на увазі спільноту особистостей, яких об'єднують погляди й установки, що дає змогу швидко створювати семантичний простір. Оцінювання цього критерію проводилося за такими показниками, як діалогічність спілкування та готовність до вирішення завдань в умовах плюралізму думок, що підтверджується діалогом як багатоголоссям свідомостей, які водночас і однакові, й різні (Бахтін, 1972). Бажання дійти спільної думки, результату будь-якої колективної праці, має загальні риси з такими визначеннями стилів спілкування, як «спілкування, насичене певним сенсом» та спілкування з метою підтримки або встановлення нових міжособистісних взаємин (Тимофієнко, 2017). Але, на нашу думку, діалогічність поглиблює сутність інтерсуб'єктивності, оскільки «прислухання» до думок Іншого (товариша, опонента, вчителя тощо) сприяє атмосфері довіри та ефективності можливих практичних кроків.

Вербальні діалоги організовував учитель при обговоренні теми заняття, аби діти могли обрати напрям, який вони вважають цікавим для себе. Потім учні ділилися по двоє (або на групи по 5–6 осіб) і обговорювали завдання, які треба вирішити для розуміння обраної теми. Для такого діалогічного спілкування було запропоновано тему «Українське бароко в архітектурі: іноземні та вітчизняні риси». Після перегляду на екрані кількох відомих споруд учитель спостерігав, як діти обговорювали тему.

Застосовано й невербальні діалоги, коли вчитель пропонував тему «Допоможи мені збудувати храм для твого міста». Діти ділилися за своїм бажанням на три групи, одна з них імітувала архітекторів, які виборюють право будувати храм. Друга група зображала елементи храму (портал, нефи, бані або шпилі тощо). Третя група відтворювала емоції та дії прихожан. Коли учні вважали, що досягли порозуміння, вони подавали знак (наприклад, розкладали на полицях червону тканину або розсипали квіти).

Якісна шкала першого показника означеного критерію соціокультурної компетентності – діалогічності спілкування – містить:

1) високий рівень: учень уважно слухає інших учасників діалогу, враховує їхню думку під час своїх висловлювань, позитивно ставиться до досягнення означеної мети колективної діяльності, вміє визнавати свою помилку та правоту партнера;

2) середній рівень: учень не завжди уважно слухає інших учасників діалогу, частково враховує їхню думку під час своїх висловлювань, стримано ставиться до досягнення означеної мети колективної діяльності, не завжди вміє визнавати свою помилку та правоту партнера;

3) низький рівень: учень неуважно слухає інших учасників діалогу, слабо враховує їхню думку під час своїх висловлювань, байдужий до досягнення означеної мети колективної діяльності, не вміє визнавати свою помилку та правоту партнера.

Для оцінювання другого показника – готовності до вирішення завдань в умовах плюралізму думок – було застосовано рольові ігри. Вчитель пропонував дітям уявити себе продюсерами, які обирають найкращу музику для мультфільму про природу; на вимогу режисера треба обрати лише один твір. Експериментатор запропонував висловити протилежні думки щодо трьох музичних творів, а саме «Курки» Ж. Ф. Рамо, «Сумних птахів» М. Равеля та «Пісні жайворонка» П. Чайковського, всі думки записати на дошці, а потім помінятися думками й за спільним рішенням обрати один твір.

Результати діагностування за другим показником – готовністю до вирішення завдань в умовах плюралізму думок – розподілено за такою якісною шкалою:

1) високий рівень: усвідомлення необхідності різноманітних думок, готовність висловити та пояснити свою думку, повага до партнера;

2) середній рівень: часткове усвідомлення необхідності різноманітних думок, нестійка готовність висловити та пояснити свою думку, не завжди виражена повага до партнера;

3) низький рівень: відсутність усвідомлення необхідності різноманітних думок, неготовність висловити та пояснити свою думку, слабкий прояв поваги до партнера.

Показниками *п'ятого* критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи – діяльнісно-поведінкового – є вміння застосувати художньо-культурні надбання у процесі мистецької освіти та втілення їх у соціальне життя. Таке формулювання спирається на теорію просоціальної спрямованості, в якій «просоціальна поведінка визначається як поведінка, спрямована на благо суспільства, яка приносить користь іншим людям, відрізняється активним, дієвим характером і проявляється в допомозі, турботі, співробітництві, участі в справах і переживаннях інших людей» (Абрамова, 2015). Ці показники допомагають діагностувати застосування учнями їх власного освітнього досвіду в практичних діях, де їм треба трансформувати всі свої знання на користь іншим людям, проявити відповідальність за свої вчинки. Практичні дії, які можуть стати соціально корисними, зумовлені смисловими та ціннісними установками дітей. Враховуючи, що п’ятикласники поки слабо обізнані соціально, мають незначний обсяг знань про суспільство, їхні ідеї були спрямовані на культурні зміни в оточенні (діти замислювалися про недоліки візуального оформлення класу, школи, шкільного подвір'я, про незадовільні стосунки в класі, у школі тощо). Діти вважали такі зміни позитивними, якщо вони відображали світ людини, її багатство та насиченість смислами й духовними цінностями. Коли діти висловлювали такі ідеї, вчитель

спостерігав, чи змінювалося їхнє власне «споживче» ставлення до культури на «творче», чи з'явилося розуміння дітьми того, що саме культура не є тільки продуктом для продажу. Для діагностування сформованості цього критерію було використано опитування та інтерв'ю, в яких діти висловлювали своє розуміння, що є соціокультурна корисна ідея, чому вона потрібна школі чи місту. Кожна дитина відповідала індивідуально.

Матеріал художньої культури було використано задля того, аби діти могли побачити соціальну користь у тих ідеях, які вже втілено у художніх формах. При вивченні теми «Архітектура Стародавнього Риму» учні концентрували увагу на монументальності споруд і намагалися дати відповідь: які цінності та смисли римського суспільства спричинили появу нових виразових форм, яких не було в архітектурі Стародавньої Греції? Чи важливо це для людей, які живуть у такому місті, де з'являються такі величезні та урочисті споруди?

Щоб дати відповідь на це питання, слід було виконати три завдання: розглянути особливості художніх форм споруд, розшифрувати, що вони означали та яке мали соціальне значення. Шляхи вирішення підказав учитель: порівняти висловлювання римських митців і художні засоби, які їх підтверджують.

Результати діагностування за першим показником – умінням застосувати художньо-культурні надбання у процесі мистецької освіти – розподілено за такою якісною шкалою:

1) високий рівень: наявність в учня вміння висунути корисну соціокультурну ідею на підґрунті отриманих у школі знань, зокрема художньої культури, намагання просунути цю ідею та довести її важливість для інших людей;

2) середній рівень: слабке вміння учня висунути корисну соціокультурну ідею на підґрунті отриманих у школі знань, зокрема художньої культури, нестійке намагання просунути цю ідею та довести її важливість для інших людей;

3) низький рівень: відсутність вміння в учня висунути корисну соціокультурну ідею на підґрунті отриманих у школі знань, зокрема художньої культури , відсутність намагання просунути цю ідею та довести її важливість для інших людей.

Для діагностування за другим показником – втілення художньо-культурного надбання в соціальне життя – застосовано елементи проєктивної діяльності, зокрема втілення міні-проєктів у класі, школі, сім'ї тощо. Враховано результати досліджень соціальної активності підлітків, які підкреслюють, що «учні з високим творчим потенціалом і перевагою творчих елементів у діяльності є більш соціально адаптованими» (Петько, 2010), що доводить доцільність використання матеріалу художньої культури для такої діагностики.

Дітям було запропоновано скласти щоденник корисних дій, так чи інакше пов'язаних з їх спілкуванням з мистецтвом. Учні схотіли самостійно шукати твори, які б надихали на просування їх у життя. Більшість дітей обрали твори, в яких автори розкривали вади людського життя, суспільного устрою, особистості, які, на їхню думку, треба виправляти. Інші школярі обрали твори за межами соціальної критики чи соціального звучання, бо вважали корисною наявність краси, виразності та незвичності у навколишньому середовищі. Потім фрагменти з цих щоденників зачитували їх автори, обговорювали з товаришами. Серед корисних втілених ідей називали розповіді про важливість мистецтва для учнів інших шкіл, з якими вони знайомі (просвітництво), допомогу літнім людям у своєму будинку чи районі, спілкування з хворими або проблемними дітьми з метою емоційної підтримки, стимулювання школярів до походів на художні екскурсії у музеї та на інші мистецькі акції.

За другим показником – втіленням художньо-культурного надбання в соціальне життя – було визначено таку якісну шкалу:

1) високий рівень: наявність соціально корисних практичних дій на підґрунті використання набутих знань, вміння побачити простір, де потрібні такі дії;

2) середній рівень: часткова наявність соціально корисних практичних дій на підґрунті використання набутих знань, слабке вміння побачити простір, де потрібні такі дії;

3) низький рівень: небажання вдаватися до соціально корисних практичних дій на підґрунті використання набутих знань, невміння побачити простір, де потрібні такі дії.

Таким чином, визначені нами критерії та відповідні показники характеризують соціокультурну компетентність учня основної школи в процесі вивчення художньої культури як складний та динамічний феномен за особистісними проявами. Розроблений нами діагностичний апарат дає можливість з'ясувати, що саме підлітковий вік є міцною основою для формування соціокультурної компетентності завдяки активній перебудові емоційної, мотиваційної, когнітивної, евристичної, комунікативної та діяльнісної сфер засобами художньої культури. Підлітковий вік школяра є оптимальним періодом для формування соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури.

Визначені нами критерії та відповідні показники, за якими можна характеризувати стан сформованості соціокультурної компетентності учнів-підлітків як складний та динамічний феномен, уможливлює визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності у процесі вивчення художньої культури.

Високий рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів-підлітків виражається в яскравому особистісному ставленні до художніх творів, у різноманітних емоційних відгуках та бажанні ними поділитися, у мотивації до пізнання особливостей мистецтва й художньої культури, в намаганні отримати різнобічну інформацію про ці сфери діяльності людини; у здатності інтерпретувати художній твір як знак чи символ, активно шукати варіанти його багатозначності та смислові зв'язки з позахудожніми галузями; в готовності до вирішування завдань в умовах плюралізму думок інших учнів та побудови продуктивного діалогічного спілкування, результатом якого є

спільна соціально корисна діяльність у межах міні-соціуму (родина, клас, школа тощо).

Середній рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів-підлітків має такі характеристики: нестійке особистісне ставлення до художнього твору; тенденція до одноплановості емоційних відгуків і спорадичного бажання ними поділитися; часткова мотивація пізнання особливостей мистецтва й художньої культури; не завжди проявлене прагнення отримати різнобічну інформацію про ці сфери діяльності людини; посередня здатність інтерпретувати художній твір як знак чи символ; часткова активність пошуку варіантів його багатозначності та смислових зв'язків із позахудожніми галузями; нестійка готовність до вирішення завдань в умовах плюралізму думок інших учнів та побудови продуктивного діалогічного спілкування; слабке усвідомлення результату спілкування як спільної соціально корисної діяльності у межах міні-соціуму (родина, клас, школа тощо).

Низький рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів-підлітків свідчить про байдуже (або нейтральне) особистісне ставлення до художнього твору; нерозвиненість емоційних відгуків і небажання ними поділитися; відсутність мотивації пізнання особливостей мистецтва та художньої культури; слабке намагання отримати різнобічну інформацію про ці сфери діяльності людини; нездатність інтерпретувати художній твір як знак чи символ; пасивність пошуку варіантів його багатозначності та смислових зв'язків із позахудожніми галузями; неготовність до вирішення завдань в умовах плюралізму думок інших учнів та побудови продуктивного діалогічного спілкування; неусвідомлення результату спілкування як спільної соціально корисної діяльності у межах міні-соціуму (родина, клас, школа тощо).

2.2. Визначення стану сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури

Дослідно-експериментальна робота характеризується послідовністю та взаємопов'язаністю всіх етапів дослідження, кожному з яких відповідали певні завдання та методичний інструментарій. Для виявлення стану сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури організовано констатувальний етап педагогічного експерименту. Зміст цього етапу полягав у забезпеченні експериментальної бази, доборі діагностичних методик, вивченні проблеми та визначенні стану сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів за допомогою відповідних методів на основі виявлених критеріїв та показників.

Метою проведення констатувального етапу в експериментальних і контрольних групах було визначення стартових рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури за визначеними критеріями та показниками; порівняння результатів, отриманих у контрольних та експериментальних групах; одержання інформаційної бази для наступного спостереження за динамікою формування соціокультурної компетентності учнів 9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури в учнів контрольних та експериментальних груп.

До завдань констатувального етапу віднесено:

– встановлення рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури на початок дослідження;

– уточнення уявлень про сутність соціокультурної компетентності учнів 5-х класів у процесі вивчення художньої культури, які мають бути перевіреними та підтвердженими у подальшому вивченні.

Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел (І. Бех, О. Базилевська, Н. Бібік, Є. Гайдамака, Л. Масол, Л. Хоружа, Т. Федорченко, В. Шахрай та інші) засвідчує розмаїття думок дослідників щодо розуміння феномену «соціокультурна компетентність», а, отже, й можливість застосування різних методів для його вивчення й дослідження. У процесі дослідно-експериментальної роботи добиралися діагностичні методи, мета застосування яких полягала у створенні об’єктивної картини для оцінювання стану зазначеної проблеми.

Дослідно-експериментальну роботу з виявлення стану сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи проводили в 2000–2005 рр. на базі чотирьох закладів загальної середньої освіти: Запорізького ліцею «Логос», Запорізького класичного ліцею, Запорізького колегіуму «Мала гуманітарна академія», загальноосвітньої школи №34 м. Дніпра. В експериментальному дослідженні брали участь учні 5-х класів загальною кількістю 220 осіб, з яких було створено експериментальну групу (110 осіб) у Класичному ліцеї (5«А» клас – 29 осіб, 5«Б» – 24 особи) та Запорізькому колегіумі «Мала гуманітарна академія» (5«А» – 28 осіб, 5«Б» – 29 осіб) та контрольну групу (110 осіб) у школі №34 м. Дніпро (5«А» клас – 32 особи, 5«Б» – 33 особи) та в «Ліцеї «Логос» (5«А» клас – 28 осіб, 5«Б» – 27 осіб), учасники якої випробування не проходили. До експериментальної групи входили учні шкіл, де художня культура й мистецтво належали до варіативного компоненту та обов'язкового естетичного блоку предметів. До контрольної групи увійшли особи, які вчилися у закладах із варіативним компонентом на базі художньої культури. На початку експерименту було діагностовано 220 учнів 5-х класів означених шкіл. На завершальній стадії здійснено повторне діагностування (кінцеві результати дослідження) тих самих учнів (220 осіб), які дійшли до 9-го класу. На кожному етапі педагогічного експерименту виконувалася математична обробка отриманих результатів.

До різних видів експериментальної роботи було також залучено 13 викладачів предметів освітнього циклу, які брали участь в організації всіх етапів експерименту.

Отже, педагогічний експеримент було організовано як лонгітюдний, який дає змогу проводити обробку даних одних і тих самих учасників протягом тривалого часу відповідно до окремих вікових періодів та виявляти динаміку змін компонентів, що розвиваються (Лаврентьєва, Шишкіна, 2017).

Для визначення загального рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури було запропоновано три рівні: високий, середній та низький. Для обчислень шкалу рангів, до якої належить поняття рівнів, перевели в цифрову форму. Отже, високий рівень оцінюється в 3 бали, середній – у 2 бали і низький – в 1 бал. Таким чином, за експериментальними результатами визначення рівня соціокультурної компетентності учня максимально можлива кількість отриманих балів дорівнює 15 (п’ять критеріїв х 3 бали = 15), а мінімально можлива – 5 (п’ять критеріїв х 1 бал = 5). Емпіричним шляхом встановлено, що низькому рівню відповідає діапазон від 5 до 8 балів за всіма п'ятьма критеріями, середньому – 9–12 балів, високому – 13–15 балів. Тобто кожен учасник ЕГ та КГ за результатами дослідження набирав певну кількість балів, на підставі яких учнів і розподілено за рівнями сформованості соціокультурної компетентності.

Перебіг констатувального етапу експерименту за досліджуваними критеріями описано нижче.

За першим критерієм мотивацію до знання про мистецьку інформацію вимірювали за допомогою рефлексивної таблиці учнів на основі адаптованої методики М. Гінзбурга та коротких письмових творів. Для заповнення таблиці учні знайомилися з картиною Т. Шевченка «Катерина». Деякі діти побачили яскраве вираження автором соціальної несправедливості, тяжку долю дівчини, байдужість інших персонажів, що, на їхню думку, було типовим для того часу. Ці учасники висловлювалися щодо важливості знань про мистецтво, з якого

вони дізнавалися багато цікавого. Вони питали, за яких обставин Шевченко писав цю картину, де він учився малювати і т.п. Деякі школярі частково цікавилися питанням про створення твору, особливості його виразової мови, не завжди були впевнені, що ці знання їм придадуться в житті. Решта учнів висловили думку про відсутність будь-якої соціальної користі цього твору: вважали, що мистецтво має нести лише задоволення та радість, тому вивчати його необов'язково. Приклади відповідей учнів розміщено у таблиці (Додаток А.1).

У процесі виконання письмового твору на тему ««Що бачить сучасна людина в голландських натюрмортах 17 сторіччя?» на перше завдання діти відповідали, наприклад, так: «Я бачу безліч предметів, які оточують людину і, мабуть, пов'язані з її світом, бо вони такі незвичні, цікаві». Вирішуючи друге завдання, школярі підкреслювали «підпорядкованість розташування предметів», вражаючу правдивість та подібність зображення до того, що вони бачать у житті, багатство кольорового вирішення. Третє завдання було висвітлено дітьми в аспекті майстерності автора у втіленні краси рослин або плодів, метеликів і птахів: «Як гарно, коли це нагадує життя, яке воно красиве, завдяки цьому ми стаємо уважнішими до природи»(Додаток А.2).

На питання мотиваційного опитувальника (Додаток А.2.) про отримання мистецької інформації діти відповідали так: «Хочу пізнавати, щоб стати розумним…щоб заробляти багато грошей». Відповідь «бути корисним» обрали мало учнів. Щодо твердження «Хочу спілкуватися, щоб…» частина дітей не висловила бажання відповідати, деякі учні відповіли, «щоб було цікавіше жити» або «отримати нову інформацію». Щодо твердження «Хочу зрозуміти своє місце у школі та соціумі» більшість учнів відповіла, що це їм непотрібно. Лише деякі учні висловили бажання відчувати свою значущість і повагу оточення.

За другим показником сформованості соціокультурної компетентності – усвідомленням важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності в суспільстві – учні з високим рівнем сформованості були впевнені у

необхідності мистецької освіти для майбутнього життя: вони вважали, що тільки мистецтво могло дати їм можливості для власної творчості, вираження емоцій, розуміння інших людей. Діти середнього рівня сформованості соціокультурної компетентності не завжди були впевнені в необхідності мистецької освіти для майбутнього життя, іноді висловлювали сумнів щодо можливостей мистецтва відносно власної творчості, вираження емоцій, розуміння інших людей. Школярі з низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності заперечували необхідність мистецької освіти для майбутнього життя, можливості мистецтва відносно власної творчості, вираження емоцій, розуміння інших людей. За показниками цього критерію також відсутня вірогідна різниця між складами ЕГ та КГ, емпіричне значення критерію Пірсона ($\chi 2$) менше від критичного ($p \geq 0,05$).

Отримані та узагальнені результати наведено в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Характеристика показників когнітивного критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Показники	**Рівні**											
	Високий				**Середній**				**Низький**			
	ЕГ		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1. Зацікавленість у отриманні інформації про художній твір	9	8,5	8	8,0	38	34,5	46	41,0	63	57,0	56	51,0
2. Усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності у суспільстві	8	7,5	7	6,9	36	32,5	36	33,0	56	60,0	57	61,1

Високий рівень сформованості мотивації до пізнання мистецтва показали 8,0% (ЕГ, 9 осіб) та 8,8% (КГ, 8 осіб), середній рівень сформованості мотивації до пізнання мистецтва продемонстрували 33,0% (ЕГ, 35 осіб) та

38,5% (КГ, 37 осіб). Кількість учнів з низьким рівнем сформованості мотивації до пізнання мистецтва – 59,0% (ЕГ, 66 осіб) та 64,9% (КГ, 67 осіб).

Учні з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності за першим показником висловили стійке бажання отримувати більше інформації про художні твори, частіше ходити на мистецькі виставки, брати участь у мистецьких акціях та екскурсіях до художніх музеїв, концертних залів, виставок. Діти з середнім рівнем сформованості соціокультурної компетентності не завжди висловлювали бажання отримати інформацію про художні твори, рідше брали участь у мистецьких акціях та екскурсіях до художніх музеїв, концертних залів, виставок.

При дослідженні *другого* критерію соціокультурної компетентності – смисло-значущого – ми адаптували ідею наявності «внутрішнього і зовнішнього» досвіду М. Бахтіна (Бахтін, 1979) та природи символічної діяльності за О. Лосєвим (Лосєв, 1995).

Перший показник цього критерію − вміння виявити багатозначність твору – був досліджений методом спостереження за «афективно-чуттєвими тонами» (Осгуд, 1952) – особливими станами, «що виникають після сприйняття слова-подразника і неодмінно передують осмисленим операціям із символами... Афективно-чуттєве забарвлення конотата виходить на перший план для більшості дослідників, які розглядають його як афективне значення» (Osgood, 1952). Для спостереження за цими тонами вчитель ставив запитання про те, яке відчуття було головним, найяскравішим. Тим дітям, які не могли або не хотіли відповідати, вчитель пропонував стати на червону, синю чи чорну доріжку, аби виразити свої чуттєві тони. Якщо учень не відчував емоційних зрушень, він міг залишатися на місті, таким чином демонструючи незмінність свого стану. Саме ці афективно-чуттєві тони стимулювали учнів до вербального усвідомлення смислової перспективи художнього символу, а саме античної статуї «Лаокоон» та картини С. Далі «Сталість пам’яті».

Більшість дітей не могли описати свої відчуття художнього символу й фіксували незмінність свого стану (ставали на чорну доріжку). Вони не

розуміли, на що вказує «Лаокоон» навіть при згадуванні сюжету міфу, не намагалися вловити смисл картини Далі. Ті учні, які описували свій стан при сприйнятті образу-символу як «дивний», стан «неочікуваного відкриття», ейфорії та натхнення щодо обох творів – скульптури «Лаокоон» і картини «Сталість пам'яті» С. Далі – демонстрували посилення власних афективно-чуттєвих тонів.

У процесі вимірювання здатності до дивергентного мислення за чотирма тестами (за Дж. Гілфордом) учні порівнювали втілення біблійного сюжету «Гефсиманський сад» у творах А. Мантеньї, Ель Греко, А. Куїнджі, «Страстях за Матфеєм» І. С. Баха; знаходили як збіги смислу або виразності прийому, так і відмінності, що виникали завдяки різним можливостям мови виду мистецтва. Сплетіння ліній в Ель Греко вони вважали подібним до багатоголосся Баха. Водночас і правдивість відчуттів, втілена Куїнджі, теж співвідносилася учнями з психологізмом речитативів бахівського циклу. Деякі діти знаходили розбіжності й подібність дуже швидко, не вагалися щодо різних видів мистецтва. Інші школярі демонстрували повільнішу швидкість порівняння, важко переносили візуальні враження на музичний матеріал.

У процесі спостереження виявилася оригінальність сприйняття символу: учні показали, що «Менада» Скопаса стимулювала швидкий та емоційний танок як символ вільного життя й пориву, «Доріфор» Поліклета – стримані рухи навколо предметів, які для учнів символізували річку, гори, кущі, дерева тощо.

Влучність мислення оцінювали при вивченні вербальних анотацій (2–3 речення) до побаченого чи прослуханого твору. На прохання вчителя при вивченні теми «Природа та людина» діти інтерпретували пейзажі як символи в різних видах мистецтва. Для прикладу їм пропонували ознайомилися з пейзажем С. Васильківського «Захід сонця над озером» та пейзажами в картинах І. Босха. Вчитель-експериментатор попросив дітей спробувати побачити в пейзажах не лише природу, ставлення митця до неї, а й щось таке, чого не можна побачити на картині, а можна відчути, додумати, здогадатися.

Діти відповідали, що Васильківський бачить дивну красу природи, показує те, чого людина може й не уявити. Були й такі думки, що обидва автори бачать природу як нескінченність Всесвіту, показують місце людини в ньому. Складніший за символізмом матеріал картин І. Босха вони намагалися прочитати за рахунок паралелей із сучасністю.

Трактування виявленого смислу як «знаку» однієї або кількох галузей знання було діагностовано з використанням трансформаційної таблиці, в якій учні наочно бачили, як прочитаний у символі смисл може перетворюватися у власний смисл (на прикладі скульптури Берніні «Аполлон і Дафна» та картини Д.Левицького «Смолянки). Приклади відповідей учнів наведено в таблиці (Додаток А.3.).

Побудову семантичного простору за допомогою ключових понять, які полегшували сприйняття символу, спостерігали на прикладі творів Врубеля, Городецького й Римського-Корсакова. Для визначення смислового центру, який поєднав ці твори, діти обрали такі поняття, як «фантастика», «фантазія», «казковий Схід», «мрія». Зв'язки з певною галуззю знань учні шукали на прикладі архітектурних творів і гравюри Дюрера «Меланхолія». У процесі розглядання пірамід Стародавнього Єгипту та зіккуратів вони бачили пропорційне співвідношення елементів пірамід, як там використано математичні, геометричні знання тощо. У гравюрі Дюрера учні звернули увагу на розмаїття інструментів навколо сумної фігури ангела, інтерпретували це як вічне прагнення людини до пізнання, що супроводжується постійним невдоволенням і розчаруванням. Деякі ерудовані діти навіть розширили перелік наук, які вони залучили до своєї інтерпретації – наводили приклади, які стосувалися фізики, біології, хімії тощо (Додаток А 4.).

Високий рівень сформованості здатності до виявлення багатозначності твору за всіма визначеними діагностичними методами показали 8,1% (ЕГ, 9 осіб) та 8,0% (КГ, 8 осіб). Середній рівень сформованості здатності до виявлення багатозначності твору було зафіксовано у 41,8% (ЕГ, 46 осіб) та 38,1 % (КГ, 42 особи). Кількість учнів з низьким рівнем сформованості

здатності до виявлення багатозначності твору становила 50% (ЕГ, 55 осіб) та 53,6% (КГ, 60 осіб).

Результати діагностування сформованості здатності до знаково-символічної інтерпретації наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Характеристика показників смисло-значущого критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Здатність виявляти багатозначність твору	9	8,2	8	7,0	42	38,3	45	40,4	59	53,5	57	52,6
2. Розуміння виявленого змісту як «знаку» однієї або декількох галузей знання	11	10,1	9	8,7	45	40,5	43	38,0	54	49,4	58	54,3

Учні, які демонстрували високий рівень смисло-ціннісної сформованості, швидко бачили багатозначність художнього твору, прагнули знайти інші смислові зв'язки, тому вони були готові до інтерпретації художнього символу. Школярі з середнім рівнем смисло-ціннісної сформованості вбачали багатозначність твору не завжди, могли відчувати деякі труднощі, частково зверталися до смислових зв'язків. Низький рівень смисло-ціннісної сформованості був притаманний тим дітям, які не бачили багатозначності символів, не могли побачити інші смислові зв'язки, тобто не були готові до інтерпретації. Достовірна різниця між результатами показників смисло-ціннісного критерію в експериментальній та контрольній групах відсутня ($p \geq 0,05$).

Для отримання показників третього критерію, емоційно-ціннісного, було застосовано фізіономічний тест Куніна (адаптований), який слугував

експрес-діагностикою настрою учня при сприйнятті художнього твору. Визначення настрою, емоційного фону учня вчитель-експериментатор трактував як старт для більшої обґрунтованості подальшого емоційного відгуку на сприйняття твору. Діти висловлювалися за бажанням, коротко обґрунтовували свій вибір. Деякі діти не хотіли висловлюватися, що вказувало на їхню емоційну закритість. Вибір «Жінки, що плаче» П. Пікассо сигналізував про знижену емоційність учня щодо сприйняття, зокрема художньої культури, про скептичне ставлення до можливостей мистецтва додати до їх знань «щось нове». Учні, які обрали відповідно до свого настрою «Циганку» Ф. Хальса, демонстрували бадьорість і впевненість, причому цей твір вибирали переважно дівчата, натомість хлопці вибирали стриманіші портрети, наприклад «Бандуристку» А. Шовкуненка. Деякі діти звернули увагу на схвильовану музику Р.Шумана, бо вважали себе дуже емоційними людьми.

Для точнішого визначення саме емоційного відгуку на художній твір учні також відповідали на питання опитувальника «Як ти почуваєшся поряд з цим твором?» (Додаток А.5). Завдяки йому вчитель фіксував емоційну відкритість та закритість учнів, глибину їх вражень від споглядання творів, активність сенсорного сприйняття та механізму «перенесення», коли діти занурювалися у світ твору, фантазували, як вони можуть продовжити цей сюжет або зіграти певні ролі тих героїв, яких вони додають до нього. Викладач стимулював обговорення відповідей учнів на запитання з опитувальника, запропонувавши їм твір Мікеланджело та фрагмент опери-балету М. Равеля.

На перше запитання «Чи сподобався (або ні) тобі цей твір?» було отримано такі відповіді: «так, я захоплююся силою та героїзмом скульптури Мікеланджело», «мені подобається цей герой, який нагадує сучасного супергероя» тощо. У балеті Равеля учням сподобалася цікава хореографія («які незвичні рухи роблять танцівники», «як гарно, коли при цьому ще хтось співає»), вони захопилися дивним казковим і водночас моральним сюжетом (Додаток А. 6).

Натомість інші школярі вважали «Давида» Мікеланджело занадто кремезним і навіть агресивним, проводили негативні паралелі з сучасними супергероями комп'ютерних ігор, бездушними та механістичними. Тому їх емоційний відгук був більш нейтрально-байдужий із аргументом, що «ми вже це сто разів бачили». Емоційний відгук щодо фрагменту опери-балету Равеля був зумовлений негативною поведінкою маленького героя в першій частині твору: частина дітей активно критикували неслухняну дитину, розповідали про свій настрій та про співчуття до тварин, яких вона кривдила. Більшість учнів висловлювали почуття радості, задоволення від змін хлопчика в другій частині балету, його щирості та емпатії. Решта або мляво реагували на балет, або зовсім не сприйняли його, мотивуючи складністю мови сучасної постановки Кілліана.

Яскравіші прояви емоційного відгуку на твір спостерігали при створенні рольової гри: діти розігрували сюжет із Давидом і Голіафом, створювали інші варіанти завершення цієї відомої біблійної історії. Щодо балету Равеля, вони зіграли усіх персонажів, вигадували діалоги та власні танцювальні рухи. Їхня емоційна палітра трохи розширилася, відгуки були більш відкритими та різноманітними.

Діагностування соціокультурної компетентності за другим показником − переживанням найцікавішого твору − проводилося методом вправ, створених на основі одного з законів художнього досвіду нейроестетики В. Рамачандрана (Рамачандран, 2012). Вправи полягали в розгляданні десяти архітектурних і художніх творів інших видів мистецтва з певною емоційною спрямованістю ліній. Більшості учнів сподобалися готичний собор з домінуванням вертикального компоненту, грецький Парфенон з горизонталями його портика та робота Ешера «Калюжа» з кривими лініями. Готичний собор здивував декого своїм «перегукуванням» з духовними прагненнями людини до небесної височині, тому вертикалі вони визначили як «стежки на небо для кожного з нас». Діти активно висловлювали свої думки, насичували їх порівняннями. Учні, які обрали Парфенон, були стриманішими,

добирали слова, аби виразити спокій та врівноваженість від споглядання цієї споруди, серед них переважали дівчата, натомість хлопці віддали перевагу твору Ешера (Додаток А.8).

Думки щодо твору Ешера ґрунтувалися на нестереотипних емоціях, більш неврівноважених, на відчутті тривоги, роздратування чи навіть суму. Тому діти розповідали, що інтуїтивно вони відчували відповідність твору власному світові. Побачивши таблицю з розшифруванням ліній та фігур, вони захотіли вточнити, свій вибір твору, раділи, якщо їхнє перше сприйняття збігалося зі смислом у таблиці.

Враховуючи нестабільність і залежність емоційного фону та настрою підлітків від обставин, після сприйняття художнього твору було застосовано елементи методики Н. Фетіскіна «Градусник», призначеної для виявлення емоційних станів «тут і зараз» і здатної фіксувати стани в їх динаміці. Фіксування станів допомагало вчителю виявити активність особистісного ставлення учнів на основі комплексу спостережень.

Високий рівень щодо наявності особистісного ставлення до художнього твору за обома показниками спостерігався у 10,0% учнів (ЕГ, 11 осіб) та 14,0% (КГ, 14 осіб), середній рівень наявності особистісного ставлення до художнього твору властивий 36,3% (ЕГ, 36 осіб) та 33,6% (КГ, 37 осіб). Низький рівень наявності особистісного ставлення до художнього твору притаманний 50,0% (ЕГ, 55 осіб), та 43,6% (КГ, 48 осіб).

Рівні сформованості емоційно-ціннісного критерію соціокультурної компетентності наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Характеристика показників емоційно-ціннісного критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Безпосередній емоційний відгук на художній твір	13	12,0	16	14,1	39	35,7	38	34,5	58	52,3	46	51,4
2. Переживання найцікавішого твору	10	9,8	11	10,3	44	40,2	42	38,7	56	50,0	56	51,0

За третім критерієм соціокультурної компетентності учні з високим рівнем сформованості за першим показником охоче висловлювалися щодо свого емоційного відгуку на твір, активно вказували, що твір їм сподобався чи не сподобався й намагалися вказати причину своєї зацікавленості, що було близьким (чи далеким) для них, описували, як змінювався їхній настрій у процесі спілкування з твором. Школярі з середнім рівнем сформованості соціокультурної компетентності не завжди відкрито висловлювали емоційний відгук, стримано висловлювалися щодо твору, який їм сподобався (або не сподобався), вагалися щодо близького (або далекого) для них у творі, не завжди описували, як змінився їх настрій. Низький рівень сформованості соціокультурної компетентності демонстрували діти, які слабо виражали свій емоційний відгук на художні твори, не обирали твір, який їм сподобався, були закритими, байдужими, не розуміли, що близького (або далекого) у творі, не знали, як описати, чи змінився їхній настрій. Достовірна різниця між даними ЕГ та КГ відсутня, тому що емпіричне значення критерію Пірсона ($\chi 2$) при порівнянні ЕГ та КГ дорівнює 1,235 і не перевищує критичного значення 5,991 ($p \geq 0,05$).

Для визначення рівня сформованості четвертого критерію – інтерсуб'єктивного – як форми продуктивного спілкування було організовано роботу учнів по двоє або в групах для діалогічного обговорення теми «Українське бароко в архітектурі: іноземні та вітчизняні риси». Діти обрали питання: «Чи треба було тогочасній українській архітектурі привласнювати риси іноземних споруд? Чим корисний (або шкідливий) іноземний вплив для української архітектури?» Більшість учнів зацікавило це питання, вони розгорнули діалоги в групах, а потім кожна група висловлювалася на цю тему. Діти зрозуміли, що для отримання спільного результату діалогу їм потрібна додаткова інформація, почали питати один в одного та в учителя. Деякі учні були активними й усвідомлювали важливість спільного результату діяльності, вважали, що іноземні елементи неприродні для української архітектури того часу. Іншим європейський вплив здавався корисним. Дехто вважав саму тему надто складною, бо для її розкриття треба було оглянути кілька споруд іноземних майстрів; ці учні були пасивними в діалозі.

У невербальних діалогах на тему «Допоможи мені збудувати храм для твого міста» діти з групи, яка імітувала архітекторів, виборювали право будувати храм. Вони малювали цікаві малюнки та навіть доводили, чому підходить та чи інша місцина. Друга група зображала елементи храму (портал, нефи, бані або шпилі тощо) та відтворювала пластичну композицію. Третя група, яка виражала емоції та дії парафіян цього храму, демонструвала радість, захоплення, імітувала, як вони торкаються стін храму, дивляться вгору на шпилі і т.д. Коли учні вважали, що досягли продуктивного діалогу, тобто розуміли, що саме такий храм потрібен місту, вони подавали знак (розкладали на полицях червону тканину і розсипали квіти). Той, хто вважав, що діалогу взагалі немає, був бездіяльним.

У рольовій грі, яку було використано для оцінювання готовності до вирішення завдань в умовах плюралізму думок, школярі грали ролі продюсерів і режисерів, які обирають найкращу музику для мультфільму про природу. За умовою гри можна було обрати лише один твір, висловити

протилежні думки та знайти вихід з цієї ситуації. Деяким дітям спочатку важко було прийняти протилежну думку, але інші зацікавилися такою ситуацією та стимулювали товаришів. Вони написали свої думки на дошці й обмінялися ними, тобто були змушені стати на позицію свого опонента. У такий спосіб вони показали, що зрозуміли свого партнера й готові обирати музику. Діти ухвалили спільну пропозицію режисерові, що «Курка» Рамо підійде до будь-якого кумедного сюжету. Деякі ж учасники гри не зовсім зрозуміли свого опонента й були пасивні при виборі рішення, тому запропонували і свою думку, й протилежну.

Високий рівень сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування було діагностовано у 11,8% (ЕГ, 13 осіб) та у 9,0% (КГ, 10 осіб). Середній рівень сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування спостерігався у 38,1% (ЕГ, 42 особи) та у 36,3% (КГ, 40 осіб). Низький рівень сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування властивий 50,0% (ЕГ, 55 осіб) та 53,6% (КГ, 60 осіб).

Отримані результати діагностування наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Характеристики показників критерію інтерсуб'єктивності соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Показники	**Рівні**											
	Високий				**Середній**				**Низький**			
	ЕГ		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1. Діалогічність спілкування	12	11,3	11	10,6	45	40,7	42	38,5	53	48	57	50,9
2. Готовність до вирішення завдань в умовах плюралізму думок	13	12,2	12	11,0	39	35,6	41	37,5	68	52,2	57	51,5

Учні з високим рівнем сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування проявляли активність у діалогах, були готові висловити свою думку й поважати думку партнера, яка була для них цікавою, хоча й протилежною за змістом, проявляли високу готовність до роботи в умовах плюралізму думок. У дітей з середнім рівнем сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування спостерігалася слабка активність при побудові діалогу, вони не завжди усвідомлювали його необхідність, говорили про те, що їм нудно обговорювати чужі погляди, виявляли часткову готовність до роботи в умовах плюралізму думок. Учні з низьким рівнем сформованості інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування губилися в діалогах, були пасивними, не висловлювали своїх думок або ображали своїх партнерів, демонстрували небажання до роботи в умовах плюралізму думок, часто висували аргумент: «Чому я повинен йому допомагати? Він же не згоден зі мною» . За критерієм Пірсона ($\chi 2$) також не виявлено вірогідної різниці між характеристиками показників критерію «Інтерсуб'єктивність як форма продуктивного спілкування» соціокультурної компетентності експериментальної та контрольної груп ($p \geq 0,05$).

Аналіз показників п'ятого − діяльнісно-поведінкового критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту узагальнено та представлено в таблиці 2.6. Слід зазначити, що достовірної різниці між показниками ЕГ та КГ не виявлено ($p \geq 0,05$).

У процесі визначення стану сформованості за діяльнісно-поведінковим критерієм діти обговорили питання, як мистецтво втілює соціально корисні ідеї (на прикладі архітектури Стародавнього Риму). Учні намагалися побачити, як творча сила перетворення, властива культурі, виражає соціальні потреби та грає роль соціального маніфесту. Після пошуку додаткових відомостей про життя людей у Стародавньому Римі по двоє учнів протягом двох тижнів створювали міні-проєкт – акцію для жителів району, де містилася їхня школа. До нього вони включили анкету з запитаннями про значення архітектури для сучасного місцевого жителя, про можливі бажання щодо

поліпшення архітектурного вигляду району. Друга частина міні-проєкту містила три пропозиції: учні намалювали споруди, які б відповідали бажанням жителів, створили ініціативну групу, яка донесла ці ідеї до міських архітекторів та розвісили малюнки на вулицях району.

Таблиця 2.6

Характеристики показників діяльнісно-поведінкового критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Вміння висунути корисні соціокультурні ідеї	11	10,2	10	9,4	48	43,7	44	40,2	51	46,1	56	50,4
2.Здатність до втілення соціокультурних ідей в життя	14	12,7	13	12,0	45	40,6	42	38,5	51	46,7	55	49,5

При застосуванні елементів проєктної діяльності, зокрема втілення міні-проєктів у класі, школі, сім'ї діти вели щоденник корисних дій, де описували твори мистецтва, які надихнули їх на допомогу людям (прикладами вони обрали картини Шардена). Коли мова йшла про створення міні-парку для малюків або майстерні для творчих справ, учні пропонували українськи пейзажи, види парку Софієвка тощо. Інші школярі доводили своїм вибором те, що корисним для людей є краса, незвичність у навколишньому середовищі (сучасні дизайнерські вироби та інтер'єри). Фрагменти з цих щоденників містили роздуми школярів про потреби їх однолітків, які нерідко обмежені сучасними технічними засобами. Тому вони запропонували створити пересувний «Поїзд добрих вчинків», а саме поїздки до інших шкіл з розповідями про важливість мистецтва. Деякі діти думали інакше: треба активніше просувати культурні ідеї та пропагувати мистецтво за допомогою соціальних мереж і флеш-мобів.

Використання непрямого аналізу письмових творів школярів діагностувало думку учнів щодо соціальної значущості художньої культури. Наведемо фрагмент такого твору: «Мені не подобається, що в кожному творі мистецтва намагаються побачити прямий суспільний зміст. Адже не всі люди вважають мистецтво корисним для себе та для інших людей. Користь для соціуму я бачу в ланцюзі наслідків, тобто люди розвиваються емоційно, вони стають кращими у сприйнятті інших людей, можуть навіть втілити ті прекрасні ідеї, які ми бачимо, наприклад, у творах романтизму. Треба мати велику сміливість, аби виражати такий протест, як у Т.Жеріко або Е. Делакруа. Сміливість – це дуже важлива якість для людей». У деяких творах учні заявили, що соціальна сила мистецтва дедалі зменшується, наводили приклади з життя Запоріжжя та Дніпра, скажімо занедбані паркові зони Запоріжжя, відсутність виразних скульптур тощо, незрозумілі та строкаті програми філармонії.

Узагальнені результати діагностування за всіма критеріями за середніми показниками наведено в таблиці 2.7. За допомогою критерію Пірсона ($\chi 2$) встановлено, що достовірна різниця між рівнями сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи в ЕГ та КГ відсутня ($p \geq 0,05$): емпіричне значення критерію Пірсона ($\chi 2$) дорівнює 0,368, що менше його критичного значення ($\chi 2$крит = 5,991).

Таблиця 2.7

Характеристики показників рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту

Критерії/групи	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Когнітивний	9	8,0	8	8,8	35	33,0	35	38,5	66	59,0	59	64,9
2.Смислово-значущий	9	8,1	8	8,0	46	41,8	42	38,1	55	50,0	60	53,6
3.Емоційно-ціннісний	11	10,0	14	14,0	40	36,3	37	33,6	55	50,0	48	43,6
4. Інтерсуб'єктивний	13	11,8	10	9,0	42	38,1	40	36,3	55	50,0	60	53,6

Продовження табл. 2.7

5. Діяльнісно-поведінковий	12	10,9	11	10,0	45	40,9	42	38,1	53	48,2	57		51,8
Узагальнений показник за усіма критеріями	11	10,0	10	10,0	42	38,0	39	36,9	56	52,0	61		53,1

Аналіз результатів вимірювання сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої культури за п'ятьма критеріями довів, що більшість учнів 5-х класів відзначаються низькою активністю у проявах власного ставлення до мистецтва, виявляють небажання поглибити своє розуміння мистецтва та його розуміння. Деякі завдання були для них незрозумілими, вони демонстрували байдужість і не обирали найцікавіший твір, їхній емоційний стан був зазвичай малорухливим. Здатність до опанування багатозначності художнього символу була слабкою, їм заважали ригідність та відсутність креативності мислення. Комунікативність у продуктивному, діалогічному аспекті була невираженою в переважної більшості дітей, при цьому вони були емоційно закритими, не вступали в діалогічні відносини, не бачили цінності у спілкуванні та в спільних діях з товаришами.

Констатувальний етап експерименту полягав у діагностуванні стану соціокультурної компетентності учнів 5-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури. Метою діагностування було з’ясування факту, наскільки освітній простір сприяє сформованості соціокультурної компетентності учнів-підлітків. Для цього було використано метод безпосереднього спостереження, який доповнював інші діагностичні методи, зокрема застосування вербальних і невербальних діалогів, інтерв'ю та анкетування, обговорювання, спорів, непрямого аналізу (письмових творів), аналізу рефлексивних таблиць учнів, активності побудови семантичного простору в процесі виявлення багатозначності художніх символів.

Результати діагностування зазначеними методами дають змогу зробити висновок, що освітня діяльність учнів слабко сприяє формуванню

соціокультурної компетентності у процесі вивчення художньої культури. Це пояснюється низьким статусом предмету в школі, непідготовленістю вчителів до застосування матеріалу художньої культури в достатньому обсязі. До цього додамо вплив об'єктивних чинників, зокрема віртуального спілкування дітей, низьку потребу в безпосередньому спілкуванні, споживче ставлення до мистецтва.

Такий стан сформованості соціокультурної компетентності, на нашу думку, пояснюється відсутністю педагогічних умов і методики для формування соціокультурної компетентності учнів основної школи та загальною спрямованістю освітньої системи, в якій матеріал мистецтва та художньої культури (як було вказано раніше), не розкрито в повноті виховного впливу на особистість підлітка.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. На підставі дослідження вікових особливостей учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти визначено такі риси особистості підлітка, які підтверджують відповідність формування соціокультурної компетентності саме цьому вікові дитини. До них належать мотивація до діяльності (постановка мети, планів на майбутнє, розуміння соціально значущих цілей), комунікативні навички (розвиток і засвоєння різних форм співпраці), становлення самосвідомості (здатність проєктування власної освітньої діяльності, формування наукового типу мислення), стрибкоподібний характер розвитку особистості (прагнення підлітка до спільної діяльності з однолітками, особлива чутливість до морально-етичного «кодексу товариства»), зміна соціальної ситуації розвитку (збільшення інформаційного перевантаження і зміна характеру та способів спілкування). Остання риса більш характерна для підлітків 14–15 років.

2. Вказані вікові особливості учнів 5–9-х класів, компоненти структури соціокультурної компетентності зумовили розробку критеріїв, їх показників та рівнів соціокультурної компетентності учнів, які характеризують її як складну інтегративну якість особистості, виявлену в процесі освітньої діяльності.

Критерії соціокультурної компетентності учнів-підлітків включають: когнітивний (гносеологічний компонент) і показники – знання про мистецьку інформацію та усвідомлення важливості мистецької освіти в майбутній життєдіяльності у суспільстві; смисло-значущий (смисло-креативний компонент) та його показники – уміння виявляти багатозначність твору та розуміння виявленого змісту як «знаку» однієї або кількох галузей знання; емоційно-ціннісний (емоційно-ціннісний компонент) та його показники – безпосередній емоційний відгук на художній твір та переживання найцікавішого твору; інтерсуб'єктивний (комунікативний компонент) та його показники – діалогічність спілкування й готовність до вирішення проблем в умовах плюралізму думок; діяльнісно-поведінковий (діяльнісний компонент)

та його показники – уміння застосовувати художньо-культурні надбання в процесі мистецької освіти і втілювати їх у життя (свого класу, родини, школи тощо).

3. Визначено рівневі характеристики сформованості досліджуваного феномену відповідних показників. Учні-підлітки з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури відкрито й активно виражають своє ставлення до мистецтва, висловлюють бажання отримувати мистецькі знання, демонструють тенденцію до виявлення багатозначності художнього символу та його інтерпретації, вільність і креативність мислення, яскраві інтуїтивні реакції, беруть активну участь у побудові діалогу та в спільних діях щодо вирішення завдань, намагаються висувати корисні соціокультурні ідеї та втілювати їх у життя.

Середній рівень діагностовано в учнів-підлітків, які виражають своє ставлення до мистецтва та художньої культури частково, не завжди впевнено, частково висловлюють бажання отримувати мистецькі знання, не завжди демонструють готовність до виявлення багатозначності художнього символу та його інтерпретації, виявляють нестійкість вільного та креативного мислення, стерті інтуїтивні реакції, не завжди беруть активну участь у побудові діалогу та в спільних діях щодо вирішення завдань, відчувають невпевненість у висуванні корисних соціокультурних ідеї та втіленні їх в життя.

Школярі-підлітки з низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури демонструють емоційну ригідність щодо творів мистецтва й художньої культури, не висловлюють бажання отримувати мистецькі знання, не демонструють готовності до виявлення багатозначності художнього символу та його інтерпретації, проявляють повільність у мисленні та евристиці, слабкі інтуїтивні реакції, не беруть активної участі в побудові діалогу та в спільних діях щодо вирішення завдань, відчувають страх спілкування та можливості

зробити помилку, не готові висувати корисні соціокультурні ідеї, не бачать сенсу втілювати їх у життя.

4. Визначено комплекс діагностичних методів для виявлення стану сформованості соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури. Для цього використовували методику діагностики мотивації М. Гінзбурга, побудови семантичного простору В. Петренка, проєктивну методику діагностування особистості засобами невербального спілкування (за Е.Носенко у версії П. Е. Річчі-Бітті та І. Поггі), тести з батареї субтестів Дж. Гілфорда, методи непрямого аналізу. Усі наведені діагностичні методики були адаптовані або використані частково. Анкети, опитувальники, рефлексивні таблиці, інтерв'ю, бесіди, педагогічні спостереження, діагностичні завдання на матеріалах художньої культури різних видів мистецтв, стилів та жанрів є авторськими.

За результатами комплексного діагностування визначено, що на початку експерименту рівні сформованості соціокультурної компетентності в контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізняються. Так, високий рівень сформованості виявили 10,0 % учнів ЕГ та 10,0 % учнів КГ, середній виявили 39 % учнів ЕГ та 36,9 % учнів КГ, низький – 52 % учнів ЕГ і 53,1% учнів КГ.

За результатами спостереження можна зробити висновок, що соціокультурна компетентність учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури сформовано недостатньо, емоційні та когнітивні якості щодо сприйняття та розуміння художніх творів випадкові й неяскраві, знання про мистецтво фрагментарні та незначні в їхньому власному досвіді, інтелектуальне та інтуїтивне підґрунтя для створення асоціативного ряду художніх образів слабке, готовність до втілення набутих знань у вигляді значущих ідей для інших людей не підкріплено практичними діями.

Отримані дані свідчать, що можливості освітньо-виховного процесу не сприяють високому статусу формування соціокультурної компетентності

учнів-підлітків у процесі вивчення художньої культури, вчителі недостатньо підготовлені для вирішення даної проблеми, застосування наочного матеріалу, творів мистецтва на уроках має ознайомчий характер. Такий стан пояснюється відсутністю педагогічних умов і методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів, нерозумінням важливості питання формування у школярів підліткового віку соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури для подальшого особистісного розвитку та успішної життєдіяльності.

Дані констатувального експерименту свідчать про необхідність розроблення педагогічних умов і методик ефективного формування в учнів основної школи соціокультурної компетентності в процесі вивчення художньої культури, що забезпечить системність і продуктивність вирішення даної проблеми.

Результати даного розділу опубліковані в роботах Гонтова, Л. В. (2013), Гонтова, Л. В. (2015).

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–9-Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Педагогічні умови та методика формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури

Сучасний освітній процес – складна мобільна система, тому однією з його важливих складових є педагогічні умови. За узагальненням сучасного наукового дискурсу вчені трактують поняття «педагогічні умови» системно, «як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього й матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи та забезпечують її ефективне функціонування й розвиток» (Іпполітова, Стерхова, 2012, с.11). Умови як необхідна складова в логічному ланцюжку «причина – умови – наслідки» відображають мету освітнього процесу, відповідні засоби його організації та очікуваний результат. У разі виникнення проблеми відповідність цих складових порушується, і тоді постає потреба відновлення цієї відповідності. Визначена на констатувальному етапі експерименту низька сформованість соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури набуває проблемного статусу в освітньому процесі, оскільки вона є однією з базових компетентностей сучасного школяра і стосується використання ним набутого досвіду в житті. Складність полягає ще й у тому, що учню-підлітку доцільно саме в цьому віці визначитися з підґрунтям, на якому він може перетворити свої знання, а саме культури як джерела людяності та її виразності.

Для вирішення цієї проблеми і розроблення структури формувального етапу соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури необхідно визначити відповідні педагогічні умови.

Група вчених (В.І. Загвязинський, А.Ф. Закірова, Т.А. Строков та ін.) розглядають умову як базову причину, що зумовлює існування будь-якого явища, процесу, стану, тобто в широкому сенсі до умов можна віднести зовнішні та внутрішні обставини, причини, чинники, без яких існування цього явища, процесу, стану стає неможливим (Загвязинський, 2008, с.196). Поняття педагогічної умови Н. Кононенко пов'язує з якісними характеристиками освітнього середовища, що «відповідають основним вимогам його організації» (Кононенко, 2017, с.71). У дослідженні А. Мудрика акцентовано ціннісно-творчу роль середовища, яке породжує певну тріаду змін учня, зокрема: свідомість – мотивація, мотивація – рішення, рішення – дія (Мудрик, 2001).

Виокремлення двох боків педагогічної умови, зокрема об'єктивного та суб'єктивного, враховує й певний характер взаємин між учнями та вчителем, який трактовано у сучасних дослідженнях «як явище багатоаспектне, а саме: *соціальне* – характеризується реалізацією об’єктивно наявних зв’язків педагогів і учнів з навколишнім світом, одного з одним; *психологічне* – характеризується процесом взаєморозуміння, співпереживання, співучасті; *педагогічне* – спеціально організовані процеси, суспільно значущі, цілеспрямовані, в результаті яких учасники взаємодії зазнають позитивних перетворень» (Грудінін, 2014, с.250). Акцент на суб'єктивних характеристиках педагогічної умови дає змогу В. Власовій підкреслити концентрацію на особистості учня: «Педагогічні умови – це теоретично й методично обґрунтована організація освітнього простору, спрямована на перетворення особистісних характеристик школяра в процесі педагогічної взаємодії» (Власова, 2018, с.115).

За результатами сучасних досліджень змісту поняття «педагогічні умови» також доведено, що для визначення певного порядку та організації освітнього процесу педагогічні умови реалізуються комплексно. За визначенням А. Литвина «під комплексом педагогічних умов формування особистості розуміють сукупність взаємопов’язаних і взаємозумовлених

обставин процесу навчання, які є результатом планомірного відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» (Литвин, Мацейко, 2013, с.53).

Отже, педагогічні умови стосуються трьох складових навчально-виховного процесу: змісту, методів і форм навчання, що зумовлює структуру формувального етапу експерименту.

Зазначимо, що обґрунтування педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів-підлітків суттєво залежить від специфіки вікових особливостей. Визначені нами педагогічні умови забезпечують ефективність формування соціокультурної компетентності на рівні змістів, методів, форм навчання та враховують накопичення особистісних змін у процесі переходу учня в інший клас (до 9 класу включно).

Зміст педагогічних умов формувального етапу продиктовано великим обсягом художньої культури, який виходить за межі предметної освітньої галузі та охоплює виразову (зокрема мистецьку) діяльність особистості. Це дає змогу реалізувати широкі зв'язки між різними предметними галузями освітнього процесу та організувати їх на основі людської виразовості та форм її виявлення, зокрема в певних формах знання тієї чи іншої науки. Таким чином здійснюється вихід у позамистецький семантичний простір, а саме соціальний, що надає процесу вивчення художньої культури міцного мотиваційного стимулу(?). Поступове відкриття учнем смислово-ціннісної основи художніх творів, розгортання їх у різних предметних і змістових контекстах, ситуаціях спрямовує його до власного усвідомлення соціального значення отриманих знань, перетворених на власний досвід.

Методи як «упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань (Гончаренко, 1997, с.206). Кожний метод, зокрема виховний, який є в арсеналі вчителя, впроваджується у комплексі з іншими методами для різнобічного впливу на учня. Комплекс методів формує педагогічну методику − «конкретні принципи,

форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання» (Ягупов, 2002).

Форма організації навчання містить «спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним, розпорядком» (Волкова, 2007, с.374). За дослідженням А. Савенкова, форми організації навчальної діяльності» не мають чіткого визначення і тому характеризуються через опис основних ознак. Зокрема: характеру зв'язку між учнем та вчителем, групування учнів на занятті, специфіки їх діяльності, місця проведення заняття та режиму його проведення (Савенков, 2012, с.278–279).

Сказане вище зумовило три педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури, а саме:

*Перша умова (*змістова) – виокремлення наскрізної змістової ідеї художньої культури, яка висвітлює взаємозв'язок культурного та соціального як основи продуктивної діяльності, реалізує поліпредметні завязки, розкриті у програмах спецкурсів і гнучких позаурочних заходах.

Друга умова (методична) – впровадження інтегративної методики формування соціокультурної компетентності на підґрунті голографічного підходу, який допомагає інтегрувати сукупність виховних та дидактичних методів.

Третя умова (форма організації навчання) – побудова інтерпретаційного педагогічного стилю та педагогічної режисури, яка спирається на м'яке управління діяльністю учнів на уроці та стимулювання їх до активної діяльності.

Наочний зв'язок педагогічних умов, методів та форм організації наведено в таблиці 3.1:

Таблиця 3.1

Педагогічні умови, методи та форми організації на формувальному етапі експерименту

Педагогічна умова	Методи реалізації	Форми організації
1. Змістова	Створення програми «Історія мистецтв як культурний текст» та системи підтримуючих спецкурсів (факульта-тивів).	Уроки (із домінуванням інтерактивних та проблемно-пошукових), позаурочні заходи (брейн-ринги, дебати, арт-акції, арт-тренінги, елементи організаційно-діяльнісної гри за Щедровицьким).
Результат: підготовка бази поліпредметної інтеграції		
1. Методична (інтегративна методика на основі голографіч-ного підходу)	Методи стимулювання та спрямованості емоційно-чуттєвого ставлення до художніх творів, формування соціальної поведінки; сти-мулювання діалогічної поведінки, трансформації діяльності та спілкування (модифіковані ансамблем предметних хвиль) та контекстним методом (за А. Вербицьким).	Бінарні інтегровані уроки, жанрове різноманіття уроків, підключення поза-урочних заходів у вигляді конференцій, дебатів, брейн-рингів. Педагогічні тренінги.
Результат: втілення поліпредметної інтеграції на основі художьої культури як життєвого простору, екстраполяція принципу виразності як життєтворчого принципу особистості		
3. Побудова інтерпретаційного педагогічного стилю	Педагогічна режисура, опанування інтерактивних методів (відкриті питання, бесіда, створення інтриги) .	Жанрове розмаїття уроків, урок «вільного вибору» учня. Педагогічні тренінги.
Результат: педагогіка партнерства, часткова «запрограмованість» уроку, домінування уроку вільного вибору учнів, соціокультурні проєкти.		

Реалізація ***першої*** педагогічної умови містила:

- розроблення навчальної програми з художньої культури для учнів 5–9-х класів (варіативний компонент), яка виявляла соціокультурний потенціал творів мистецтва (Додаток Б.1.);

- визначення наскрізної змістової ідеї програми, яка спрямована на активізацію міжпредметних зв’язків на базі художньої культури та мистецтва;

- розроблення допоміжних спецкурсів соціокультурної спрямованості («Біблія як пам’ятка культури», «Введення в соціокультурне проектування», «Сучасне природознавство: гіпотези та відкриття», «Суспільствознавство», Додатки Б.2.,Б.3.,Б.4.,Б.5).

- проведення гнучких позаурочних заходів, які конкретизували та доповнювали ідеї усіх визначених програм.

Зміст даної програми скеровано в руслі завдань мистецької освіти в Україні, яка «передбачає систематизоване й цілеспрямоване опанування учнями цінностей української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини, формування готовності до діалогу (полілогу) культур у подальшій життєдіяльності» (Масол, 2006, с. 356). Локальні завдання програми висвітлюють інтегративне формулювання тем художньої культури й мистецтва та конкретизують її змістову лінію.

Соціокультурна компетентність входить до переліку ключових компетентностей, про які йдеться у програмі «Мистецтво» (5–9 класи) та пов'язана з метою загальної середньої освіти: «Навчання в основній школі спрямовується на досягнення мети базової загальної середньої освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення й поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів» (Масол, 2015, с.4).

Визначення наскрізної змістової лінії програми відповідає сучасним вимогам до навчальних програм Нової української школи, що визначено у державних освітніх документах, а саме: «Наскрізні лінії є соціально значущими надпредметними темами, які допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях» (Навчальні програми 5–9 класи).

Наскрізна змістова ідея програми з художньої культури запропонована нами як висвітлення специфічної людської виразовості в художній культурі, яка є природною для людини і уможливлює продуктивну діяльність у різних життєвих галузях. Така лінія, на нашу думку, може бути використана для збагачення й розвитку змістового забезпечення освітнього процесу в різних школах у межах варіативного компоненту 5–9-х класів. Особливо корисною вона може стати для роботи вчителя за інтегрованою програмою «Мистецтво», яка потребує належної реалізації інтегративних принципів предметів мистецького циклу та водночас дає змогу активно впроваджувати та зберігати «найцінніші педагогічні ідеї, домірні до специфіки мистецької освітньої галузі та відповідні віковим психологічним особливостям учнів» (Масол, 2019, с.8).

Наскрізна змістова ідея пропонованої програми поступово розкриває специфіку художньої культури як специфічної людської діяльності з перетворення життя людини в її гармонії зі світом та в її виразовості, творчій реалізованості внутрішнього змісту людини у відповідних формах, передусім мистецьких. Для цього культура використовує безліч знань, навичок, тобто результатів освіти людини, щоб спрямувати їх на збереження людяності та притаманних їй цінностей. Спілкування з художньою культурою, організоване навколо ідеї виразовості людини, сприяє розвитку дитини в межах неформальної освіти, започаткованої у положеннях реформи середньої школи. Спонукаючи учня бути виразовим, «прочитувати» виразові форми як певні повідомлення інших людей, вчитель може плідно реалізувати такі принципи виховання особистості, як сходження її до духовних цінностей (за І. Бехом), продуктивну мисленіяльність (за Г. Щедровицьким), активізацію багатомірності особистості (за В.Моргуном).

Натомість поглиблення змістових міжпредметних зв'язків спрямоване на створення так званого холістського типу інтегративності, «що передбачає пріоритет цілого як «емерджентної» якості, що задає характер взаємозалежності компонентів і завдяки вихідній константі забезпечує вищий рівень упорядкованості» (Масол, 2019, с.23). Новий рівень упорядкованості

отриманого знання сприяє формуванню в учнів прагнення до особистісної інтерпретації навчального матеріалу. Адже учень охочіше обирає той предметний контекст для інтерпретації художнього твору, який йому цікавий.

Наведені особливості наскрізної змістової ідеї уможливлюють визначення її спрямованості на формування соціокультурної компетентності учнів основної школи, зокрема:

• забезпечує опанування учнями великого обсягу мистецького матеріалу та його системне підпорядкування;

• сприяє активізації власного ставлення до художнього твору;

• розвиває дивергентне мислення у площині інтерпретації художніх символів;

• стимулює до діалогічного спілкування у процесі обговорення художніх творів;

• сприяє формуванню готовності до перетворення отриманого досвіду в позитивні соціальні дії.

Програму «Історія мистецтв як культурний текст» розраховано на 5–11 класи. Вона містить головні факти української та зарубіжної художньої культури з широким залученням даних культурології, філософії, психології, адаптованих згідно з віковими особливостями учнів. Відповідно до інтегративної мети встановлювалася взаємодія цих даних з фактами художньої культури, яка поглиблювалася так само відповідно до вікових особливостей кожного класу. Таким чином всі результати людської діяльності є виразовою формою особистості в розмаїтті її соціальних ролей та соціальних дій.

Авторський внесок у створення цієї програми полягає також у проблемному формулюванні тем курсу, розробленні зразків методичних матеріалів (тестових завдань, відкритого уроку). Програму було затверджено в Києві (2004) та надруковано двічі: у збірці наукових робіт ліцею (видавництвом навчального закладу) та видавництвом «Шкільний світ» у 2005 р. (додаток: дві книжки).

Завдання програми:

• визначення головних понять художньої культури та мистецтва;

• формування активного емоційно-чуттєвого ставлення до художнього твору в його культурних та інших зв’язках;

• трансформація фактів та явищ художньої культури в «культурний текст» за допомогою знакового підходу;

• демонстрація актуальних рис у вивченні художніх творів різних епох;

• паралельне вивчення творів зарубіжної та української культури.

Завдання програми підкреслюють соціокультурну спрямованість як «формування потреби в естетизації середовища та готовності до участі в соціокультурному житті», у спрямованості на формування міжпредметних естетичних компетентностей, які включені в процес інтеграції (Масол, 2015, с.5).

У 5-му класі формується зацікавленість предметом художньої культури та мистецтва, демонстрація їх зв’язків зі світом людини, сім'ї, роду та національної культури.

У 6-му класі поглиблюється розуміння явищ художньої культури на базі вивчення стародавніх цивілізацій та впливу їх мистецького надбання на різні епохи, різні галузі людської діяльності.

Вивчення художньої культури в 7-му класі присвячено середньовіччю, Ренесансу та XVII ст. з додаванням елементів історичного порівняння з іншими епохами.

Матеріал 8–9-х класів підпорядковано вивченню художньої культури XVIII–XIX ст. з поглибленим аналітичним підходом та змістовим переходом до відносин людини з Природою, Космосом, Богом.

Ці напрями перегукуються зі змістом програми «Мистецтво», в якій зроблено наголос на тому, що в «5–7 класах пріоритетними є різноманітні форми практичної діяльності учнів, під час якої відбувається їхнє самовираження у співі, інструментальному виконанні, малюванні, ліпленні, конструюванні, театралізації тощо. Учні засвоюють особливості мови різних видів мистецтва (5 клас), палітру жанрів музичного та образотворчого

мистецтв (6 клас), новітні явища в мистецтві в єдності традицій і новаторства (7 клас).

У 8–9 класах учні опановують стилі й напрями мистецтва, які історично склалися впродовж епох, тому пріоритетними стають такі види діяльності, як інтерпретація художніх творів у культурологічному контексті, виконання індивідуальних і колективних проєктів. Водночас поглиблюються знання термінології (мистецтвознавча й культурологічна пропедевтика).

Змістове наповнення даної програми залучало положення мистецької освіти в Україні, а саме у спрямованості цього змісту на формування в учнів низки компетенцій, зокрема «комунікативних, творчо-діяльнісних і самоосвітніх компетенцій, що передбачає оволодіння досвідом самостійної творчої діяльності, сприймання цієї діяльності як невід’ємної частини свого життя» (Масол та ін., 2010, 240, с.5).

Описана програма відповідає завданням Нової української школи: у програмі наголошено на необхідності діалогічного спілкування з мистецтвом, на розробленні та зацікавленні учнів у практично-орієнтованому компоненті, куди входять процедури розуміння та інтерпретації художнього твору в контексті художньої культури. Пропонована в нашій роботі програма продовжує та посилює вказані вимоги: діалогічне спілкування з мистецтвом у нашій роботі посилено розвитком аналітичних, рефлексивно-когнітивних та інтерпретаційних форм праці учнів. Діяльність учителя отримує також нові важливі для нашої роботи функції, а саме режисера процесу, фасилітатора, наукового та діяльнісного партнера, інтерпретатора.

Другий варіант програми з художньої культури було створено з урахуванням ролі художньої культури як обов'язкового та водночас варіативного компоненту навчального плану. Програма має головну частину, в якій програма для 10–11 класів виконувалася тільки в класах гуманітарного профілю (ця частина програми не розглядається в дисертації, бо не відповідає віковим особливостям, заявленим у темі дослідження). Від описаної раніше програми вона відрізнялася саме в цій частини, призначеній для профільних

класів, де художня культура була профільним предметом. Метою програми є формування в учнів розуміння культури як різноманітного, динамічного та складного процесу в його великій соціальній ваги, актуальності культурних явищ як величезної скарбниці духовності, без якої неможлива адекватна «картина світу» для сучасної освіченої людини.

У пояснювальній записці підкреслено, що програма пов'язана із загально-ліцейським проєктом «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію» і також підпорядкована інтегративній змістовій лінії. До завдань цієї програми віднесено:

• оволодіння основними поняттями мистецтва та художньої культури;

• знання художніх творів, культурних текстів з їх історичними, стильовими, жанровими та іншими особливостями;

• формування вмінь та навичок опису й аналізу творів мистецтва;

• формування навичок практичного застосування набутих знань з художньої культури в особистісній діяльності (аргументований виступ, участь у дискусіях та дебатах);

• формування навичок системного мислення, що передбачає оцінку будь-якого явища життя людини з погляду культури;

• впровадження особистісного підходу як чинника виразового спілкування всіх учасників освітнього процесу.

Організація навчально-виховного процесу для реалізації цієї програми у 5–9-х класах – 1 година на тиждень (34 години на рік). На уроках запропоновано використовувати такі форми, як семінари, круглі столи, захист рефератів і курсових робіт для учнів, робота по двоє і в групах тощо. Програма також допускає залучення учнів до виконання різноманітних творчих робіт – есе, рецензій на концерти, виставки та інші культурно-мистецькі заходи в школі й місті.

Методичне забезпечення програми становлять фрагменти робочих зошитів для кожного класу, міні-хрестоматії з фрагментами текстів філософів, естетиків, митців тощо, опорні конспекти, візуальні та аудіальні матеріали до

всіх тем курсу.

У структурі програми виокремлено чотири рівні контролю знань і навичок: теоретичний, практичний, творчий та системний. Для 5–8 класів перший рівень передбачає володіння певним переліком понять з мистецтва та культурології, другий рівень – ознайомлення у хронологічному і синхроністичному порядку з провідними етапами розвитку світової художньої культури, фрагментами наукових текстів з художньої культури, аналіз та опис творів, вікторини, евристичні ігри. Третій рівень передбачає написання есе та рефератів, створення ескізів декорацій, ілюстрацій, написання власних творів у різних жанрах. На четвертому рівні оцінюється вміння учня встановлювати зв'язки між базовими поняттями, володіти порівняльними характеристиками окремих важливих явищ художньої культури, самостійно робити класифікацію та узагальнення матеріалу.

Для 9-х класів додаються більш складні поняття на першому рівні, на другому запроваджено оцінку за різнорівневий підхід до художнього твору, на третьому – створювання міні-культурологічних студій, участь у творчих звітах, засіданнях та акціях.

Ця програма затверджена Науково-методичною радою Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (2007 р.) та Науково -методичною Радою з питань освіти МОН України (2007 р).

Для реалізації широкого трактування художньої культури завдяки застосуванню програми «Історія мистецтв як культурний текст» було створено систему допоміжних спецкурсів.

Спецкурс «Біблія як культурно-історична пам'ятка» для 5 класу (затверджений Науково-методичною радою Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (2007 р.) та Науково -методичною Радою з питань освіти МОН України (2007 р). (Додаток Б.2). Програма є цільовою підготовкою до головного курсу художньої культури, який починався з 6 класу у Класичному ліцеї. Кожна тема фокусує ті риси художньо-культурного процесу, які відповідають сучасному науковому обґрунтуванню: були

враховані та адаптовані сучасні досягнення гуманітарних наук, а саме мистецтвознавства та культурології, які суттєво вплинули на зміст програми

Водночас програма «Біблія як історико-культурна пам’ятка» є продовженням авторської програми «Введення у знаково-символічне мислення» (на базі міфології, казок і мистецтва) для молодшої школи та. Мета програми – розвиток поваги й толерантності учнів до духовних і моральних цінностей людей усього світу, усвідомлення важливості духовних цінностей для сучасної людини. На базі дитячої Біблії учні вивчають головні розділи Біблії з погляду історичного та культурного значення змісту конкретних розділів. Також набули актуальності можливості культурної інтерпретації біблійних текстів, коментарі щодо природи релігійної свідомості на прикладі Біблії, протилежності та антиномії людської історії, виявлені в цьому джерелі. Особливе значення у програмі надається використанню біблійних сюжетів у художній культурі, де зміст Біблії розкривається у багатстві мистецьких інтерпретацій.

Кожен сюжет і герой Біблії ілюструється відповідно до цілей цієї програми творами живопису та скульптури, літератури й музики. На уроках використовуються відеоматеріали, презентації, альбоми та книги, фрагменти робочого зошиту.

Спецкурс «Біблія як культурно-історична пам’ятка» спрямований на підготовку учнів до праці з першоджерелами та демонстрації художніх символів, породжених біблійними текстами. Його націлено на виявлення ролі духовно-релігійного підґрунтя певного пласта художньої культури, в якому відображено численні біблійні сюжети та ідеї. Спецкурс підкреслює важливість морально-етичного смислу слова та вчинку особистості, його співвіднесеності з найвищими духовними цінностями, які втілено в різноманітних художніх формах, стилях і жанрах.

Спецкурс «Введення у соціальне проектування» (8 клас) (Додаток Б 3.) безпосередньо висвітлює соціальні інтенції творів мистецтва. Головна ідея Програми – потреба створення адекватних методів організації діяльності

різних соціальних груп, реалізації соціального проектування як особливої форми колективного мисленнєво-діяльнісного процесу. Цей спецкурс розраховано на активізацію комунікативних та діяльнісних якостей учнів з метою просування осмислених культуро-творчих ідей у життя школи й міста. Завдання курсу підпорядковане різнобічній підготовці учнів до соціокультурної діяльності, яка містить у собі соціально корисні дії.

Спрямованість програми на формування соціокультурної компетентності учнів основної школи полягає в демонстрації взаємозумовленості соціального та культурного, на усвідомлення учнями своєї соціальної відповідальності як освічених і креативних особистостей та на реалізацію висунутих у процесі вивчення курсу ідей у житті.

Спецкурс «Сучасне природознавство: гіпотези та відкриття» (8–9 класи) (Додаток Б.4.) підтримує змістову лінію художньої культури завдяки висвітленню ролі природознавства в культурі та співвідношення соціального та природного в людині. Роль цього спецкурсу у формуванні соціокультурної компетентності учня основної школи полягає в розкритті потреби усвідомлення сучасною людиною впливу наукового пізнання на особистість, збагачення її світогляду, цінності природних явищ, які надихають людину на діяльність із перетворення світу. Отже, природа й культура, біологічне і соціальне презентовані в цьому спецкурсі як стимули для креативності людини.

Спецкурс «Суспільствознавство» (9–11 класи) (Додаток Б.5) створено з метою змістового узагальнення програм «Історія мистецтв як культурний текст», «Біблія як культурно-історична пам’ятка», «Введення у соціальне проєктування» та «Сучасне природознавство: гіпотези та відкриття». У ньому висвітлено різні аспекти співвідношення суспільства й людської діяльності, стисло продемонстровано роль соціальних процесів у житті людини, місце художньої культури в структурі духовного життя суспільства.

Отже, розгортання гнучкої системи спецкурсів було спрямовано на підтримку наскрізної змістової ідеї програми «Історія мистецтв як культурний

текст». Виникнення такого широкого змістового простору дало змогу учням встановлювати різноманітні та різнорівневі зв'язки, тобто реалізовувати інтегративне освітнє середовище освітнього процесу та створювати поліпредметний простір.

У процесі втілення наскрізної змістової ідеї художньої культури було застосовано певні форми організації освітнього процесу, зокрема уроки (традиційні й нетрадиційні, з домінуванням інтерактивних і проблемно-пошукових уроків), позаурочні заходи (рольові ігри, фрагменти театралізованих вистав, брейн-ринги, участь в арт-акціях, дебати, дискусії, створення проєктів).

Таким чином, навчальні предмети, які мали взаємодію с художньою культурою завдяки спрямованості запропонованих програм, отримали смислово-значущу корекцію тих тем уроку, які було задіяно в інтегративних заняттях. Будь-яка тема, подана як проблема, трактується як людська діяльність, у якій відображено тим чи іншим чином людські світи, зокрема й особистісні. Це все несе на собі відбиток культури, епохи, часу, етносу тощо.

Відповідно до змістової ідеї визначено інтерпретацію вчителем (і учнем) художньої культури, яка спирається на визначену в даній роботі структуру соціокультурної компетентності. Постійний «тренаж» на сприйнятті виразових форм, вміння прочитувати через це іншу людину, її неповторний світ сприяє формуванню емоційного відгуку учня на художній твір, відкритої особистісної позиції учня, діалогічному простору уроку. Саме такий тип діалогічного уроку створює органічне середовище для висловлювання особистісних почуттів і думок. Поступове розуміння символічної природи мистецтва дає змогу учням розкривати головний закон людського пізнання світу, а саме: пов’язаність та упорядкованість Всесвіту та відображення цього в будь-якій навчальній інформації.

Смислово-значуща інтерпретація, якої потребує від учня засвоєння пропонованої програми, поступово коректує когнітивний стиль учнів, що позначиться і на їх діяльності при вивченні інших предметів. Тобто специфіка

змісту художньої культури збагачує учнів особливим перспективним типом мислення й пізнання, яке в своїй основі вже є діалогічним.

Спрямованість на формування функцій соціокультурної компетентності полягає в тому, що проблемна інтерпретація тем уроків посилює активізацію особистісної позиції учня (перша функція), сприяє через багатство форм виразовості розуміння різних явищ (друга функція). Завдяки прагненню «розкодувати» той чи інший художній «текст» учні засвоювали такий підхід загалом як частину свого пізнання (третя функція), вибудовували гнучкість своєї позиції (четверта функція) та відчували потребу в діяльності, яка стосується багатого світу людини. А саме він, цей світ, потребує уважного та відповідального ставлення.

У процесі виконання даної педагогічної умови реалізується виховний потенціал програми. Він полягає у тому, що сприйняття смислу будь-якої навчально-виховної ситуації учнями змінюється в напрямі більш цілісного сприйняття, обумовленого розмаїттям художньо-культурних форм і трансформованого у міжпредметному просторі. Багато учнів відчувають у цьому процесі можливість реалізувати власний особистісний потенціал і збагатити його взаємодією з «Іншими», тобто учнями, вчителем тощо. В результаті вивчення усього програмного комплексу (з усіма допоміжними спецкурсами) в учня формується стійка мотивація до отримання мистецьких знань, готовність до розуміння художньої культури як до основи людського буття, зокрема й власного.

Реалізація першої – змістової − умови можлива в поєднанні з ***другою*** педагогічною умовою, а саме методичною, яка розгортає усі змістові шари програми в конкретній площині учнівського сприйняття.

Наскрізна змістова ідея художньої культури зумовила інтегративну методику формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури. Специфіка методики полягає у трансформації багатовимірності освітнього процесу на основі осмислення художньої культури в процес виразової життєдіяльності учня.

В ній реалізується такий взаємозв'язок виховних і дидактичних методів та форм, які інтегровано на базі голографічного підходу. Ґрунтовний аналіз голографічного підходу в освіті містять праці С. Клепка, концепція якого полягає у визначенні сутності освіти «як голографування світу та його об`єктів у свідомості суб`єктів освіти» (Клепко, 1998, с.159). Автор наголошує на принциповій гнучкості та незавершеності освіти: «освіта – це «стрічка тексту», яка має бути засвоєна в процесі навчання шляхом її прослуховування, прочитування, запам`ятовування, забування, дописування, переписування, замальовування, проговорювання, проспівування тощо» (Клепко, 1998, с.160). Особливістю голографічного підходу є «правильне знаходження ядра навчальної дисципліни, через яке вдається знайти взаємозв`язки з усіма елементами системи».

Голографічний підхід запропоновано в педагогічній науці і в межах так званої вітагенної освіти; він формулюється «як процес багатовимірного об'ємного розкриття змісту досліджуваного знання, станів, що поєднують у собі як мінімум три проекції з центроспрямованими векторами. (Це відноситься як до навчання, так і до виховання в рамках єдиного освітнього процесу)» (Бєлкін, 2000, с.83). Автор підкреслює, що такий підхід особливо актуальний для предметів естетичного циклу. Корисність застосування інтеграції з мистецтвом бачить і С. Клепко: «Інтеграція суміжних предметів і видів мистецтва при вивченні світової літератури є дієвим засобом реалізації комплексного підходу до навчання та виховання учнів» (Клепко, 1998, с.88).

Інтегрована методика, базована на такому підході, уточнена в цьому дослідженні відповідно до мети роботи і має специфічну, відмінну від концепції А. Бєлкіна, особливість, а саме:

• на підпорядкування сприйняттю навчальної інформації смислово-значущий діяльності учня в процесі сприйняття художнього твору;

• на постійну варіативність змістового об'єму заняття;

• на поліпредметну інтеграцію, яка наочно демонструє учням процес багатовимірності знання у контексті виразової культуро-творчої людської

діяльності.

Мета інтегративної методики на підґрунті голографічного підходу – виникнення ефекту голограми в освітньому процесі, коли тема навчальної дисципліни «стереоскопічно» постає з кількох позицій. Такий процес сприйняття учнем інформації в певному темпі та ритмі, який не піддається алгоритмізації чи заданості, у голографічному підході окреслено поняттям «хвиля». «Світ, Довкілля (об`єктивна реальність) випромінює певну інформацію, яка доноситься через її відчуття до учня фрагментами, розділами, параграфами *книги природи і повсякденного життя.* Називатимемо таку «інформацію», точніше ланцюг передавання інформації від об’єкта до спостерігача, ***предметною хвилею»*** (Клепко, 1998, с.159). Отже, предметна хвиля є не тільки інформаційний потік і заданий його обсяг, а є реалізацією зв'язку учня з життєвим середовищем, дійсністю, картиною, яку він будує самостійно.

Для цього вчитель демонструє перед учнями різноманітні погляди на тему заняття, що може стимулювати учня до активного використання здобутого та засвоєного особистісним досвідом знання. Дитині треба визначитись, яку позицію вона вважає правильною, актуальною, яка дозволить йому розуміти тему заняття. Наприклад, учні вивчають закони використання певних матеріалів у різних галузях людського життя на уроках природничо-наукового циклу. Вчитель ставить запитання, а чи можна їх застосувати якось нестандартно, наводить приклади (застосування шматочків дзеркала як прикрас для жіночих бальних суконь у Франції). Учні шукають відповіді та додаткову інформацію для них.

Яскравим прикладом для учнів у процесі вивчення художньої культури може стати намагання майстрів стилю модерн не тільки активно комбінувати нові матеріали, зокрема сталь, скло, бетон, а й надавати їм нові функції у конструкції будівлі. Коли учні бачать, як конструкції з заліза набувають чудернацького вигляду в стилі бельгійця Віктора Орта, а масивні опори собору Антоніо Гауді в Барселоні відчуваються як органічні природні форми, які

майже ростуть на очах, вони сприймають тему і проблемно, і з емоційним відгуком та захопленням. І повернення до природничо-наукової тематики щодо використання матеріалів людиною отримає в учнів нові шляхи розглядання.

Схожий інтегративний зміст закладено в освітню модель полтавських науковців і педагогів «Логіка природи», яка передбачає процес інтегрованого курсу в тому, що на момент «закінчення школи життєве середовище у свідомості учня постає як життєвий світ знання про явища, зміни в природі, впорядковані, систематизовані на основі уявлень про зміни та незнищенність речовини, енергії…про повторність станів у довкіллі» (Ільченко, Гуз, 2003, с.75).

Застосування голографічного підходу зумовило інтеграцію виховних і дидактичних методів, серед яких – усталені виховні методи, а саме:

- методи стимулювання та спрямованості емоційно-чуттєвого ставлення до художніх творів;
- методи формування суспільної поведінки;
- методи стимулювання діалогічної поведінки;
- методи трансформації діяльності та спілкування.

Вони були застосовані з урахуванням голографічного підходу, що позначилося на відповідних організаційних формах цих методів.

Методи стимулювання та регуляції емоційно-чуттєвого ставлення до художніх творів спонукає вчителя пронизувати заняття системою відкритих запитань, які активізують художнє розуміння учня, його вільні особистісні висловлювання вражень від даного твору. До відкритих запитань можна віднести такі: «Чому почався відомий «бунт 13-ти», через який сталася справжня революція в живопису другої половини XIX ст.», «Чому П. Чайковський не любив програм до своїх симфонічних творів», «Як колір впливає на сприйняття творів О. Новаківського чи О. Мурашка», «Як синхронізувалися революційні події та радикальні пошуки у творчості Леся Курбаса» тощо. Оскільки емоційні реакції учнів могли бути дуже

різноманітними за своїм вираженням, то й педагогічні форми їх упорядкування тяжіють до множинності. Скажімо, для тих дітей, які не бажали висловлювати свої враження від творів або не могли розповісти про свій емоційний стан, настрій, пропонувалися арт-тренінги («Мій сон», Додаток В.1), фрагменти драматичної дії, коли зміст твору перетворювався на взаємодію героїв (або монолог одного з них). За допомогою цих форм учні змогли відкритіше виразити свої емоції та навіть прояснити свій стан для самих себе.

Прикладом такої драматизації та персоніфікації змісту твору є драматична гра за творами Марії Примаченко. П'ятикласникам було запропоновано подивитися мультфільм каналу «Освіта дитини XX століття» «Про дивовижний світ Марії Примаченко» та створити власний сюжет про те, як виникли оті казкові істоти, як вони подорожують світом та спілкуються із людьми.

Учні 6 класу розігрували сюжети античних міфів на свій вибір («Аполлон і Дафна», «Тесей і Аріадна», «Афіна і Арахна» тощо). Намагалися створити на зразок постанови давньогрецького театру (з масками й котурнами) і водночас міркували, як би це сприйняли сучасники. Учні 7 класів запропонували драматичну гру «Японський сад каміння». Ознайомившись із особливою естетикою цього мистецького явища, вони поділилися на групи. Кожна група «персоніфікувала» компоненти саду, зокрема воду, пісок, рослини та каміння, виконувала певні рухи й навіть декламувала хокку. Діти, які грали роль каменів, були суворі, малорухомі, нагадували монументи, не давали рухатися дітям, які були «водою». Діти-рослини та діти-пісок, навпаки, пересувалися дрібними кроками, неначе обходили, обтікали каміння. Учні 8–9 класів зробили перформанс на основі картин французьких та українських імпресіоністів. Велика група дітей зображувала ліс, поле з квітами й річку з прегарним містком, учні іншої групи (меншої за кількістю) були «фарбами». Один хлопець грав роль художника, який все це перетворював на пейзаж. Діти-«фарби» розмовляли з ним, висловлювали йому свої емоції, розповідали,

де вони хотіли б жити на картині.

Методи формування соціальної поведінки, тобто організація ефективної суспільної діяльності вихованців, об’єднує такі форми: педагогічну аргументовану пропозицію, поради щодо певних колективних дій, тактовне коректування позиції або думки учня чи групи учнів, стимулювання спорів і дискусій щодо соціальних норм, паралельну педагогічну дію як непрямий вплив на учня (за А. Макаренком). Такий вплив дуже влучно втілюється завдяки саме художній культурі (виявлення смислу метафори, символу, притчі, легенди, міфу тощо), бо її ціннісно-етичний компонент посилений художньою виразністю й уможливлює суспільну поведінку та взаємини учнів. Діти залюбки розгадують зміст притч з метою використання в актуальній для них ситуації. Скажімо, з легенди про виникнення Карпат школярі 5-х класів зрозуміли, що не можна принижувати людей так, як це робив Силун, покарання невідворотне і боротьба за повагу людей як закон життя триває.

Притчу про Діогена, який із ліхтарем шукав людину, було сприйнято учнями 6-х класів в аспекті проблеми пошуку справжньої людяності в суспільстві, яку важко знайти. Вони питали, чому так, а що нині є справжня людяність, навіть і зовсім відкидали це поняття. Метафора японського саду каміння стала улюбленою для учнів 7-го класу, коли в них виникало почуття вирішеності будь-якого питання або кінцевого рішення проблеми. Вони згадували про обмеженість людського пізнання, про необхідність постійно шукати його нові шляхи, тим самим будувати поведінку людей щодо природи як стриману й виважену.

Для учнів 8–9 класів було створено модель гри, за умовами якої вони розігрували різні типи соціальної поведінки (адаптація класифікації соціальної поведінки А.Шаміонова, 2009), а саме: рольовий тип, за яким вони обирали ролі, що вступали між собою у рольовий конфлікт (людина – бог, господар служник, жінка – чоловік). Мистецьким стимулом для них були п'єса Мусоргського з циклу «Картинки з виставки» «Двоє євреїв («Багатий та бідний»), скульптура Е. Нєізвестного «Орфей» та картина М. Мамсікова

«Нора» (Додаток В.2). Якщо за твором Мусоргського діти відразу створили рольовий конфлікт, то скульптура Орфея викликала в них неодновимірну поведінку, вони показали своєрідний наскрізний конфлікт, який супроводжує Орфея все його життя (ролі Аїда, Вісниці, Евридики, Фурії). За картиною М. Мамсікова школярі зробили поведінкові варіанти, чому чоловік заховав голову в нору. Одна група дітей зіграла трагічну історію боягузтва та зради, інші намагалися зробити з цього заглядання в інші світи, дехто вважав, що ролі несправжні і ці люди чужі один одному.

Педагогічна пропозиція до того ж активізувала вольові якості деяких учнів, впливала на мотиваційну складову, сприяла формуванню позитивних навичок поведінки. Наприклад учитель може порадити, як правильно розподілити роботу в групі, побудувати рольову гру або дійти до вирішення проблеми тощо. Отже, в застосуванні цього методу реалізовано так звану «комунікативну хвилю» голографічного підходу як «обмін повідомленнями (інформацією, новинами, «посланнями») між людьми при безпосередньому контакті «віч-у-віч». Розуміння на рівні буденної свідомості комунікації як бесіди (діалогу) не позбавлено рації, оскільки діалог, справді, є поширеною формою комунікації. Проте її зміст не зводиться до діалогу. Строго кажучи, комунікація означає «з`єднання, зв`язок, взаємодія»(Клепко, 1998, с.162).

Методи стимулювання діалогічної поведінки об’єднують створення «предметної хвилі» відповідно до голографічного підходу, ситуативне навчання, ігрові форми, такі як брейн-ринг, конкурс, парад тощо, використані як урочні, так і позаурочні заходи. При вивченні мови різних видів мистецтва п’ятикласникам було запропоновано поміркувати над такими запитаннями, з яких вони створили б різні лінії своїх міркувань: «Чому людині замало одного чи двох видів мистецтва? Чому живопис та архітектура намагаються відтворити рух, а музика – колір? Чи завжди назва твору відповідає тому, що ми в ньому відчуваємо?» Групи дітей обрали різні лінії, розглядали їх у своєму власному ритмі та темпі. Але всі вони зійшлися в одній «точці»: людина має багато почуттів, вони дуже тонкі, тому мають передаватися через різні види

мистецтва, різною художньою мовою.

Учні 6 класів були учасниками змагання за типом грецького агону, про який їм розповів учитель. Він підкреслив, що грецькі різноманітні агони були тісно пов'язані з дозвіллям. Змагання містили як прості форми (на зразок «Хто визначить більше творів античного світу»), так складні (розгадування грецьких шарад та апорій – запитань, які не мали однозначної відповіді). Школярі 7-х класів брали участь у брейн-рингах, причому половину запитань добирали самі учасники. Від кожного класу виставляли групи найсильніших за різними якостями учнів, обирали капітана команди, який відстоював запитання від своїх гравців, якщо воно викликало сумнів з боку суперників. Тематика брейн-рингів була інтегративною, питання художньої культури перехрещувалися в різних аспектах з будь-якими галузями життя. Брейн-ринг з географічних знань містив запитання щодо світових релігій: були показані твори мистецтва, які належали до тієї чи іншої світової релігії. Діти повинні були за певний час вгадати приналежність твору до релігії та обґрунтувати свою відповідь. Питання за темою географії «Монархії світу» були спрямовані на розгадування та креативне рішення окремих символів і деталей одягу королівських осіб, які можна побачити на їхніх зображеннях. Техніка батику, традиційна для розфарбовування складних малюнків на тканинах в Японії, як і інші техніки страшенно ускладнювали створення костюма. Дітям пропонували подумати, з чим було це пов'язано.

Для учнів 8–9-х класів «предметну хвилю» для діалогу було реалізовано на інтегративному бінарному уроці з біології та художньої культури на тему «Біологія клітини». Було проведено аналогію з художнім твором як «живим організмом» у тому сенсі, що кожна його найменша деталь поводиться як жива клітина, тобто вона породжує інші, вже складніші, клітини» твору. Було продемонстровано твори художнього напряму біо-арт, митці якого працюють із живими організмами (Додаток В.3).

Так звану предметну хвилю створюють об'єктивні факти, явища, ідеї чи теорії навчального матеріалу, які отримують перші притаманні учням

значення, як «ланцюг передавання інформації від об'єкта до спостерігача» (Клепко, 1998, с. 159). Це той додатковий матеріал, який виникає у вільному діалозі, в пошуку учнів, дуже збагачує основний смисл заняття, сприяє багатовимірному баченню матеріалу. Опорна ж хвиля виступає результатом занурення учнів у контекст даної теми, Тому при виникненні предметної хвилі, яка то наближає учня до суті теми, то віддаляє, тримає його в гнучкому ритмі пошуку, обговорення – урок (захід, акція) наближається до вільного обміну думками. Якщо вчителеві вдається створити предметну хвилю, тоді швидко ламаються стереотипні уявлення, схематизм та обмеженість сприйняття учнів. Наприклад, для більш наочного узагальнення матеріалу вчитель часто застосовує таблиці та схеми, які допомагають учневі швидко структурувати великий обсяг інформації за певними принципами. Коли на уроці працює логіка обраного вчителем та учнями контексту, то здається доцільним створити таку схему або таблицю, а потім продемонструвати, як цей самий контекст та народжена завдяки йому предметна хвиля вказують на випадки, які не можуть бути віднесені до схеми. Учні можуть зрозуміти, що освітній предмет, завдяки «предметній хвилі», наприклад, художньої культури, набагато ширше пов'язаний із життям та людиною.

Наведемо приклади створювання таких контекстів і предметних хвиль на прикладі художньої культури й інших предметів.

Передусім це може бути соціокультурний контекст, у який вчитель занурює будь-який навчальний матеріал з художньої культури. Його головна освітня функція – відкриття учнями непрямих, складних, множинних взаємовпливів знання і життя людей. Для вчителя тут відкриваються безмежні можливості: від показу ролі наукового відкриття, яке докорінно змінює менталітет цілої епохи, до терапевтичної ролі мистецтва, до конкретного безпосереднього впливу культурних ідей на глобальний розвиток соціуму. Наведемо міркування О. Лосєва про вплив теорії атомів Демокрита на бачення світу стародавніх греків, яке призвело до трагічного відчуття всього людського життя, яке залежить ... від хаотичної «гри» атомів (Історія

естетичної думки,1985). Також відомий приклад – відкриття Коперника, коли мільйони людей змушені були усвідомити, що не їхня планета і не вони самі є центром світобудови (О. Лосєв, 1980). Такий контекст допоміг учням 6-го класу самостійно дійти до пояснення радикальних змін у мистецтві еллінізму, яке виражало у нових формах це нове світовідчуття.

Створення контексту при засвоєнні тем культури Середньовіччя – епохи, насиченої шифрами, алегоріями та символікою – допомогло учням 7-класу розшифрувати готику, один з ключових стилів для тогочасної культури, який традиційно викладається у контексті християнських ідей. «Новий контекст допомагає учням знайти відповіді на колись незрозумілі запитання». Його можуть складати ідеї алхімії, однієї з галузей середньовічного позанаукового знання (Додаток В.4). Величезний, найскладніший процес побудови готичного собору пояснюється ідеєю постійного перетворення відсталої матерії (тобто каменю) в ажурні, летючі, одухотворені форми споруди. Технічні досягнення готики – нервюри, контрфорси та загострені склепіння – були породжені теологічними ідеями світла та його еманації. Готичний собор у єдності та множинності своїх елементів та виразових структур демонструє зумовленість кожної значної конструктивної ідеї світом людини. Він являє собою не абстракцію, а найбільш чуттєву, спрямовану майже на кожну людину галузь художніх форм, а саме архітектуру, з якою кожен день спілкуються тисячі й тисячі людей.

Створення предметної хвилі може органічно включати у свій процес логічні завдання, евристичні запитання, окреслення «зони пошуку» відповіді на поставлені запитання за допомогою квазітестових завдань або складання так званих логічних задач. Наприклад, розглядається тема «Мистецтво Голландії XVII ст.». Кінцева мета вчителя – висвітлити головну глибинну ідею, до якої повинні «дійти» учні, «читаючи» голландські натюрморти, побутові картини та портрети, – може набути різного вираження, формулювання. Це може бути «Гармонія людей і речей» або «Чи є поезія у повсякденності» тощо. Роздуми дітей, їхні думки, можливі спори

«підштовхуються» вчителем-фасілітатором, який дає в потрібній кількості нову інформацію для пошуку. Наприклад, цікаве питання, а чи є таким простим голландський натюрморт? Можливо, в ньому криється якась інтелектуальна гра, символи людського, зокрема й сучасного, життя? Вчитель може навести як аргумент для цього ракурсу натюрморти відомого голландського митця Пітера Клааса. У його творах, насичених символами, у ніби довільній композиції предметів можна побачити череп як знак тлінності життя, скляну кулю, в якій відбивається світ і сам художник – символ гордості й марнославства, перекинутий келих ніби «говорить» про грішні принади. Знаки науки, такі як перо й чорнильниця, книжки та навіть «цариця інструментів» – скрипка – все це вступає у таємний контакт із хаосом та артистичним швидкоплинним враженням щойно покинутих речей. Таким чином, стимулювання діалогічної поведінки за допомогою предметної та комунікативної хвилі здійснюється через евристичні запитання, логічні завдання, контекстне навчання.

4. *Методи трансформації діяльності та спілкування* дають змогу вчителеві спиратися на такі форми, як бесіда, диспут, дебати, обговорення, створення проєктів. Його використання має на меті пошук нових дій, плану діяльності щодо вирішення проблем, формування стійкої особистісної позиції учня, залучення учнів до соціокультурної діяльності. Під час диспуту чи дебатів його учасники відстоюють свою позицію, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів. Так, учні 8–9-х класів внесли пропозицію зробити дебати систематичними, де вони могли б обговорювати найактуальніші питання життя ліцею, виносити проблемні теми, наприклад «Соціальні шанси сучасного учня», «Існування сучасного художнього музею у нашому житті» і таким чином зробити це окремим позаурочним заходом.

Найважливішою формою цих методів стає навчально-комунікативна ситуація, яка допомагає конкретизувати спільні дії вчителя та учнів «тут і зараз». Прикладом створювання таких ситуацій на матеріалі художньої культури є вивчення учнями 5–6-х класів найпростіших для учнів елементів

художнього висловлювання, які постійно фігурують на уроці – це фабула, історія, сюжет. Велике розмаїття фабул та історій художньої культури – це джерело для створення таких ситуацій, які потребують дальших пошуків та аналізу. Учням було запропоновано зробити так, аби персонажами були не тільки герої сюжету, а й виразовий засіб або елемент художньої мови. Наприклад, у музиці це тема та її розвиток, тональний центр або акорд, особливо в програмній музиці, де за кожним етапом музичного розвитку криється позамузичне джерело. Діти слухали п'єсу Е. Гріга «Ранок» з сюїти «Пер Гюнт», в якій вони уявили основну тему пастушого наспіву як героя твору, який ніби наближається до них. Учні 7 класів слухали відоме «Адажіо» Альбіноні й назвали головним «героєм» дії ритм крокування у безкінечну подорож, натомість мелодію вони трактували як опонента ритму.

Фабульність і сюжетність можна знайти і у видовищних видах мистецтва, де сюжетність може бути неочевидною. У живопису персонажем може стати колір, лінія, площина тощо, у скульптурі – світло, об'єм, ракурс. У так званій безсюжетній скульптурі чи живопису при глибинному і точному розумінні специфічних особливостей того чи іншого виду мистецтва так само можна «побудувати» сюжет. Наприклад, єгипетські чи античні статуї можуть стати «сюжетом» при створенні певної ситуації: так, причина першого зображення руху в скульптора Мірона вимагає від учня звертатися до цілих пластів грецького життя. Тут інтерпретація педагога для створення смислового контексту й ситуації має бути віртуозною у відборі фактів, наукових відкриттів і концепцій: вчитель звертається до пластичності сприйняття греків у розкритті О. Лосєва, що тягне за собою і відношення греків до Космосу загалом, до нового антропоцентризму грецької культури порівняно з іншими стародавніми культурами, нового розуміння гармонії як становлення цілого. Саме створення конкретної ситуації, де існують багато суб'єктивних істин, потребує реалізації одного з критеріїв соціокультурної компетентності – активної комунікації, діалогу та швидкого просування до смислового ядра предмета уроку.

Методи трансформації діяльності та спілкування дуже важливий і для проєктивної діяльності учнів. Проєктна діяльність та заохочення до неї учня потребують від нього комплексу когнітивних, діяльнісних, дослідницьких, комунікативних навичок, які він швидко трансформує в певній конкретній соціальній ситуації: так, при виявленні «фабули» давньогрецької скульптури учні усвідомлювали необхідність розуміння того, чим же є людина у сьогоденні, який її образ та що він віддзеркалює. Вони активно пропонували різні форми подальшого розуміння сучасної людини через мистецтво, зокрема міні- проєкт «Відчуй красу форм світу» для молодших класів.

Метод трансформації діяльності та спілкування може активно застосовувати й елементи організаційно-діяльнісних ігор (за Г. Щедровицьким). Така гра (скорочено – ОДГ) імітує ту галузь діяльності, яка містить проблему та має свою певну логіку, зумовлену практичними цілями. Вона спрямована передусім на розвиток організації практичних дій, тому починається не тільки з постанови проблеми, а й з її експертизи, перевірки та планування діяльності. В групу входять учасники різних пізнавальних інтересів, тобто учні, які грають ролі «фахівців» з того чи іншого предмета. Вчитель може грати роль «тренера». Але таку ж роль може грати й учень, який знається на умовах гри, спостерігає та коректує дії учасників.

Сутність цього методу – перехід від предметних, вузькоспеціальних засобів мислення та діяльності, до більш широких, до питання «Яким чином, за допомогою якого засобу можна вирішити проблему?», від різних позицій учнів та вчителя – до рефлексивного аналізу цих підходів.

Головною умовою гри було нестандартне формулювання проблеми та нестандартне, невідоме до цього часу рішення, що в термінології Г. П. Щедровицького було визначене як «розпредмечування». Вчитель та учні вказували на неповноту інформації з обраної проблеми, тому пошук необхідної інформації розширявся згідно з ролями учасників: наприклад «фахівець» з математики шукав матеріали у своїй галузі, з літератури – у своїй. Тому ОДГ організовувалася в тих випадках, коли було прийняте рішення

учасниками процесу занурюватися у поліпредметну інтеграцію. З використанням ОДГ у формувальному експерименті посилено усвідомлення саме діяльнісної «якості» процесу, його інтелектуального напруження та необхідності колективної праці. Елементи ОДГ використано у 7–8–9-х класах, де ролі гравців було обрано відповідно до їх вікового рівня та складності проблеми.

Наведемо приклад застосування елементів ОДГ на уроці художньої культури у 9-му класі на тему «Як використати художні ідеї європейського Просвітництва в сучасному розвитку суспільства?». Приблизні ролі гравців – «вчитель», «психолог», «священник», «учений», «митець», «бізнесмен» розподілено між учнями. За умовою гри учні вибрали ідеї, цікаві для розглядання (передусім ідея нової людини та величі її розуму). Кожен з учасників коротко пояснював, у чому ці ідеї знайшли своє втілення у XVIII ст. Потім учні наводили приклади зі своїх галузей, які вони визначали як актуальні (виконавець ролі вчителя – про ідеї Руссо щодо виховання людини, гравець-«психолог» – про аналіз внутрішнього світу особистості та її вчинків (на прикладі твору Д. Дефо), «священник» критикував атеїзм та зневіру у нераціональні методи пізнання світу, «митець» демонстрував розквіт мистецтва портрету, в якому відбився новий тип людини епохи, «бізнесмен» доводив прогресивність побудови нових економічних та ділових стосунків). Ці приклади учні приготували заздалегідь як творче домашнє завдання. В процесі обговорення учні знайшли формулювання того, що можна застосувати нині для розвитку суспільства, а саме – раціональність відношення до світу й гармонію людини та природою.

Потім настав відповідальний момент гри. Вчитель-тренер кротко доводив, що визначене формулювання учнів повторюється у різних джерелах і не є новим, тому може бути оскаржене. Вчитель навів такі цитати: «Наша культура – це культура Просвітництва не за переконанням, а за відсутністю інших можливостей» сучасного вченого Джона Грея. Також учитель звернув увагу на критику ідей Просвітництва діячами того часу, зокрема англійським

парламентарієм Е. Бьорком, який вважав помилкою концентрацію на раціональних можливостях людини. Учні відповіли на твердження обох критиків і довели, що можливості сучасності не обмежені раціональним пізнанням світу.

Таким чином, використання елементів організаційно-діяльнісної гри дає змогу реалізувати предметну (ключова ідея теми заняття, об'єкт), опорну (суб'єктивні потоки смислів) й комунікативну хвилі (ролі учасників взаємодії) за голографічним підходом. Учні отримують ділові якості, організаційні навички та подальший розвиток проблемно-пошукового мислення. Це суттєво збагачує метод трансформації суспільної діяльності.

Для визначення специфіки інтегративної методики формування соціокультурної компетентності учня на підгрунті голографічного підходу доцільно висвітлити її виховні особливості. Ми погоджуємося із результатами відомих виховних методик, зокрема *колективної творчої діяльності (І. Іванова), саморозвитку особистості, педагогічної підтримки(О. Газмана), вихованням співпраці* та пропонуємо доповнити їх принципами інтегративної методики.

Так, вона акцентує зокрема побудову продуктивних стосунків, учасниками яких є передусім учень і вчитель, а також будь-який соціальний суб’єкт. Активна спрямованість саморозвитку на інтерсуб’єктивність в запропонованій методиці перегукується із методикою саморозвитку особистості, але ж надає йому комунікативного характеру.

Багато спільного інтегративна методика на основі голографічного підходу має із співпрацею в площині партнерських взаємин між учнями та вчителем. Методика нашого дослідження об'єднує партнерство та інтерпретацію будь-якої інформації як основи для виразової (культуро-відповідної) діяльності.

У методиці педагогічної підтримки О. С. Газмана висвітлено допомогу учню в становленні його як особистості, визнанні його унікальності, розкритті та підтримці його актуальних і потенційних можливостей. Інтегративна

методика розвиває цей напрямок у площині гнучкої діяльності школяра, у створенні різноманітних предметних та ситуаційних контекстів, в яких проявляються різні можливості особистості підлітка.

Саме інтегративність методики на підґрунті голографічного підходу сприяє тому, щоб учень з, одного боку, плекав у собі самодостатню особистість, з іншого – здатну до взаємодії та соціальної активності людину. Інтегративність, яка може мати різнорівневу проблемну основу, тобто вирішувати дуже різні завдання, стимулює учня реагувати на ситуацію, якій притаманна принципова множинність, зокрема думок, ідей, рішень, фактів тощо.

З ланцюга різноманітних тлумачень цього поняття зупинимося на визначенні інтеграції як «процесу встановлення зв'язків між інформацією, знаннями, науками, забезпечення їх цілісності, що охоплює всі компоненти в їх єдності» (Сільвейстр, 2017, с.173). Інтеграція не виступає як об'єднання безлічі смислових елементів, пов'язаних лише ситуативно як міжпредметні зв'язки. Вона втілює перехід кількості в якість на основі відкриття нових відносин між освітніми змістовими блоками. Інтеграція тісно пов'язана з системністю мислення дитини, є чинником розвитку її критичного мислення, яке своєю чергою є поліструктурним (Ільченко, 2003). Різні наукові підходи до педагогічної інтеграції об'єднує розуміння її доцільності у зв'язку з тим, що «свідомість людей суттєво відстає від розвитку глобальних процесів, не встигає осмислити їх смисл, причини виникнення і взаємозв'язок, що унеможливлює прогнозування наслідків» (Наджафарова, 2015, с.77). Таким чином, саме поліпредметна інтеграція є оптимальним принципом для реалізації інтегративної методики на основі голографічного підходу за рахунок побудови нових системних зв'язків на всіх рівнях діяльності учня.

Особливою формою організації поліпредметної інтеграції є бінарний урок, який об'єднує зміст двох чи кількох навчальних предметів і реалізує метапредметний рівень освітнього процесу, що дає змогу вбачати в ньому будову інтеграційного освітнього процесу. В бінарні уроки на формувальному

етапі експерименту було включено математику, фізику, біологію, географію, історію, українську мову та літературу, зарубіжну літературу, англійську мову, психологію. Смисловим ядром інтеграції стала художня культура трактована набагато ширше, аніж предметна галузь, зокрема як творча діяльність людей. Приклади створення інтегративних планів для проведення бінарних уроків у певному ритмі з цих предметів наведено в Додатку В.5.

Бінарні уроки за поліпредметною інтеграцією на основі художньої культури характеризуються такими ознаками:

• смисловою трансформаційністю, яка відповідає психологічній якості людини переосмислювати сприйняте в процесі розуміння під особистісним кутом зору. В результаті більш широкі шари життєвих відносин, як вважають психологи, виникають у вигляді «перетвореної форми» (за версією М. Мамардашвілі). Її сутність полягає в перетворенні «в ній якихось інших відносин, … вона при цьому є якісно нове, цілком дискретне явище, в якому посередні проміжні ланки «стиснулися» в особливий функціональний орган» (Мамардашвілі, 2011).

• складним процесом керування перебігом уроку та домінуванням інтерактивності;

• встановленням обмеженої зони смислових зв'язків (опорні хвилі навчальних предметів, що інтегруються);

• проблемно-пошуковою спрямованістю та поетапністю вирішення проблем;

• специфічною якісною характеристикою уроку, яку визначимо як «розширене поле уроку».

Поняття «розширене поле уроку» містить:

- мотиваційну підготовку учнів: інформаційну та рефлексивну;

- створення так званих предметних хвиль тих предметів, які інтегруються;

- поступову зміну формулювання теми уроку (уточнення, поглиблення, новий ракурс);

- домінування проблемно-пошукових засобів діяльності учнів;
- педагогічну підтримку вчителя;
- вільний обмін думками учнів та вчителя;
- участь учнів у підготовці та організації форм діяльності на уроці.

Виховний потенціал такого уроку полягає у формуванні в учнів сприйняття уроку як можливості самовираження, збагачення свого творчого потенціалу й саморозвитку. Урок перестає бути обмеженим рамками певного змісту або форми діяльності та водночас не втрачає упорядкованості та певної логіки, насичується живим спілкуванням та швидкістю свого ритму.

Отже, інтегративна методика на основі голографічного підходу цілком спрямована на формування соціокультурної компетентності учня основної школи. Комплекс усталених виховних методів, модифікованих ансамблем предметної, опорної та комунікативної хвиль, дає змогу поєднувати традиційні уроки з бінарними, в яких реалізується поліпредметна інтеграція на основі художньої культури. Такий тип інтеграції активізує всі рівні діяльності учня в його особистісних вимірах і водночас у діалогічному продуктивному спілкуванні. Інтерактивні форми організації даної методики спрямовують учня до практичної діяльності як прообразу його майбутньої повноцінної соціокультурної діяльності в суспільстві.

Впровадження інтегративної методики на основі голографічного підходу потребує перебудови діяльності вчителя, який виконує нові функції в освітньому процесі. Роль транслятора знання або інформатора, який володіє жорсткими алгоритмами та уявленнями педагогічного впливу, не відповідає завданням оновлення змісту, методів та форм сучасної освіти, зокрема в процесі формування компетентності учня. Тому ***третю*** педагогічну умову експерименту становить інтерпретаційний педагогічний стиль впливу на учня.

Сучасна наука приділяє велику увагу педагогічним стилям та їх класифікації, що дає змогу визначити суттєві особливості освітнього процесу. Поняття педагогічного стилю містить передусім підкреслення «власної системи роботи з опорою на індивідуально-особистісний потенціал»

(Сівашинська, Журлова, 2009, с.194). Будь-який педагогічний стиль розглядається за такими характеристиками: «симетрія або асиметрія, що виникає в комунікативному просторі; розуміння або нерозуміння інших учасників спілкування і специфіка цього розуміння; розвиток, який отримують (або не отримують) учасники педагогічної взаємодії в процесі професійної діяльності» (Подліняєв, 2017, с.88). Учений виділяє три загальні типи стилю педагогічної взаємодії: авторитарний, маніпулятивний та діалогічний. За результатами дослідження А. Торхової виявлено вчителя-комунікатора, просвітителя-інтелігента, організатора-вихователя, предметника-тренера, вчителя-фасилітатора (Торхова, 2006).

Проаналізуємо висунуте нами визначення педагогічного стилю як «інтерпретаційного» за вищеозначеними характеристиками класифікації О. Подліняєва.

Педагогічна інтерпретація стосується передусім змісту предмету (предметної галузі), вільність опанування якою зумовлює і можливість інтерпретації методів впливу на учня задля ефективності освітнього процесу, створення необхідних ситуацій, зокрема й нестандартних. Педагогічна інтерпретація протилежна тим самим репродукції, яка означає відсутність вільного розуміння предметного змісту й певну обмеженість методів впливу на учня. «Репродуктивний стиль характеризується нестійким ставленням педагога до педагогічної реальності, коли цілі й завдання власної педагогічної діяльності визначені ним у загальному вигляді і не є орієнтиром і критерієм роботи… Відсутня здатність вирішувати нестандартні педагогічні ситуації» (Сівашинська, Журлова, 2009, с.194).

Ці класифікації важливі для нашого дослідження, і тому пропонуємо їх доповнити поясненням педагогічного інтерпретаційного стилю. Педагогічна інтерпретація полягає в розгляді тієї чи іншої теми під певним нахилом, який продиктовано, з одного боку, розумінням актуальності теми самим учителем, з іншого боку – можливостями учнів конкретного класу, їхніми інтересами і потребами. Саме завдяки інтерпретації вчителя можна виокремити смислове

ядро предмета, що є однією з вимог голографічного підходу. Ядро інтерпретації зазвичай становить проблемний рівень, тому що він сприяє активізації мотиваційної складової учнівської діяльності. Таке залучення вчителем учнів до власного розуміння теми, тобто її інтерпретації можливе, на нашу думку, в умовах діалогічного стилю взаємодії. За дослідженням О. Подліняєва, такий стиль характеризується справжньою комунікативною симетрією (Подліняєв, 2017, с.91), що сприяє особистісному розвитку як учителя, так і учня. За характеристикою взаєморозуміння педагогічний інтерпретаційний стиль спрямовано на розуміння думки Іншого, на створення атмосфери доброзичливості й вільного обміну думками. Це звільняє учнів від стереотипу побоювання помилки у відповіді, оскільки в просторі пошуку й обміну думками помилка швидко виправляється і виглядає невдалим варіантом вирішення проблеми.

За характеристикою отримання розвитку (або нерозвитку) педагогічний інтерпретаційний стиль максимально сприяє розвитку всіх учасників діалогу, самоактуалізації кожної дитини, тому що вчитель подає приклад вільного тлумачення теми заняття.

Щоб мати якості інтерпретатора, вчитель мусить володіти низкою зазначених нижче методів, які він може комбінувати, змінювати згідно з виховною метою локальної ситуації та головною метою, зокрема формування соціокультурної компетентності учня. Інтерпретаційний педагогічний стиль означає таке авторське мислення вчителя та підхід до змісту свого предмету, які спрямовані на різнобічне висвітлення матеріалу, теми уроку, застосування різних способів передавання знань та надійної аргументованості свого бачення предмета. Отже, педагогічний інтерпретаційний стиль вчителя художньої культури – це гнучке сполучення в діяльності вчителя особистісних, професійних і комунікативних якостей, спрямованих на швидке реагування в конкретній педагогічній ситуації та створення певного предметно-смислового контексту за допомогою педагогічної режисури.

Певний смисловий «ухил» теми може породжуватися як загальною

метою програми, так і конкретною, локальною. Це може бути й орієнтація на певний конкретний клас, на рівень учнів, інтереси, особистісні особливості. Також інтерпретація потрібна там, де вже досягнуто розуміння учнями базових моментів даної теми, й тоді «поворот» теми є кроком до поглибленого, концентрованого навчання й виховання. Учні можуть продовжувати інтерпретацію вчителя, відтворювати стиль його мислення та відчуттів, збагачуючи його неповторними рисами власної мисленнєвої діяльності. Інтерпретація є показником і результатом глибини та свободи володіння вчителем змістом свого предмета і базується на так званому професійному дослідницькому типі поведінки, на необхідності якого наголошують науковці. «Дослідницьку поведінку, яка складається з таких умінь, як визначення проблем, розробка гіпотез, здійснення експериментальної чи творчої діяльності, що має ознаки дослідницької поведінки значною мірою породжує пошукова активність» (Коновець, 2013, с.23).

Розглянемо приклади тем художньої культури та варіанти їх педагогічної інтерпретації. Джерелом, у якому вчитель може знайти шлях до певної демонстрації теми заняття, стають сучасні та класичні наукові дослідження даної теми. Вони допомагають учителеві уникнути стереотипного бачення змісту й висвітлити неочікувані для учнів аспекти, яких вони не знайдуть в Інтернеті. Скажімо, при вивченні художньої культури Стародавнього Єгипту більшість учнів 6 класу перебувають у рамках популярних знань і часто вважають їх достатніми. Вчитель-інтерпретатор демонструє тему з іншого боку, розкриваючи специфіку культури завдяки проблемі канону. Наприклад, її висвітлення Н. Померанцевою в класичній книзі «Мистецтво Стародавнього Єгипту» може стати основою нового групування фактів і відкриття учнями нових можливостей при вивченні цієї культури.

Вчителю-інтерпретатору також важливо продемонструвати дітям, що вивчення самих лише фактів культури недостатнє для її розуміння, хоча й дуже важливе. Учні 6 класу при вивченні культури античності швидко

усвідомлюють, що таке ритуали Діоніса для стародавніх греків. Але на запитання, чому ж з саме з них виник театр як «наслідування життя», їм відповісти важко. Чому він такий повчальний і моралістичний? Невже недостатньо для цього сили обрядовості й релігійної традиції? Такі запитання «режисують» дальший пошук відповідей на них, трансформацію теми уроку, яку вони самі формулюють в кінці заняття.

Варіантами інтерпретації теми уроку для учнів 7-х класів при вивченні культури епохи Відродження є книжка «Мистецтво та наука епохи: шляхи взаємовпливу», при вивченні якої учні співвідносять мистецькі відкриття з науковими (наприклад пряму перспективу, відкриття планів картини, оптичні спостереження Леонардо да Вінчі та математичні експерименти Дюрера тощо).

Педагогічна інтерпретація у 8–9-х класах відрізняється більшою складністю й потребує ретельнішої підготовки вчителя. Показ, демонстрація в різних формах (зазвичай зрозумілих для всіх) кола висловлених думок і суджень уможливлюють ситуацію, коли учні не бояться висловлювати різні думки, навіть негативні щодо матеріалу, урок стає більш напруженим і дискусійним. Тим важливішою виявляється аргументація, яку готує вчитель і яку шукають учні для підтвердження своїх думок. Продемонструємо педагогічну інтерпретацію в цих класах на прикладі найбільш дискусійних тем, а саме мистецтва XX та XXI ст.

Так, багато різних думок та дискусій викликають в учнів твори відомого незалежного митця XX ст., французького та швейцарського скульптора, поета Ханса Арпа. Вчитель так трактує тему дадаїзму, до якого належить Арп: «Світ навиворіт». Далі він розгортає стимулювальні запитання, а саме: чому Арп хоче показати світ навиворіт? Чи є це протест проти безглуздя сучасного життя чи бажання бути модним, епатажним? Ханс Арп створював свої колажі, у довільному порядку висипаючи на аркуш картону чотирикутники з кольорового паперу і приклеюючи їх так, як вони лягли. Дивлячись на колажі Арпа або на скульптури, які вражають пластичністю й органікою, треба, щоб

учні замислитись над його висловлюваннями про гру випадку в нашій діяльності як виявлення внутрішньої волі (Додаток В.6).

На прикладі творів Арпа зручно створювати контекст нових вимірів науки цього періоду, вторгнення нових матеріалів у мистецтво, тобто технічний аспект. Тут доцільно інтегрувати історію культури з фізикою, математикою, навіть з хімією, що значно підвищує зацікавленість учнів у освіті та комунікації. Таким чином, учням доведено, що будь-який стиль, жанр, твір у мистецтві «випромінює» вплив різних галузей духовної та практичної діяльності людини.

Відповідною формою організації освітнього процесу, в якій втілюється педагогічний інтерпретаційний стиль, є педагогічна режисура, що спирається не тільки на алгоритм педагогічних дій, на заданий план уроку або заходу, а й на м'яке керування діяльністю учнів на уроці та стимулювання їх до активної праці, ефективного результату навчання.

Педагогічна режисура розглядається в науковому просторі як важливий чинник професійного розвитку сучасного педагога. Багатофункціональність і гнучкість учителя є необхідною умовою повноцінного будування ефективного навчання: так, І. Зязюн підкреслює, що «…вчитель уособлює в собі і творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму для отримання найвагомішого результату – глибокого знання учнями опрацьованої теми» (Зязюн, 2008, с.88). За дослідженням Н. Баришевої, педагогічна режисура дає вчителю змогу застосувати наявні методи й засоби впливу на особистість з урахуванням конкретної педагогічної ситуації, створити індивідуальний проєкт для кожної особистості, виходячи з її психічних, енергетичних, ціннісних ресурсів (Баришева, 2000).

Педагогічна режисура як засіб організації діяльності сучасного вчителя, перебуває на перехресті управлінської та мистецької складових, зокрема екстраполяції ідей театральної педагогіки. Тому в дослідженні О. Задоріної педагогічна режисура – багатоаспектне явище, яке виступає «як своєрідний професійний конструктор, який не дає одного рецепту на всі випадки

педагогічного життя,… це професійний погляд на особливості складових педагогічного процесу з точки зору засобів їх поєднання та гармонійного співвіднесення» (Задоріна, 2013, с.29).

Зазначимо, що нерідко педагогічну режисуру трактовано як принцип організації уроку за законами мистецтва, тобто співвіднесено передусім з естетичним циклом. Ми вважаємо це ствердження доцільним, але ж пропонуємо застосування педагогічної режисури не тільки на окремих уроках, а й розглядання її в якості базової складової компетентнісного підходу.

А. Єршова та В. Букатов пропонують втілювати в педагогічній режисурі основні виміри дії за П. М. Єршовим, а саме «ступінь ініціативності (наступ – оборона), предмет взаємодії (позиційно-діловий), уявлення як про спільність інтересів (дружність – ворожість), так і про співвідношення сил (сила – слабкість), і про особливості обміну інформацією (здобувати – віддавати)» (П.Єршов, 1998). Отже, в концепції вчених педагогічна режисура є педагогікою дій, які допомагають зробити вплив учителя цікавим і водночас ефективним, включити його особистість у процес спілкування на уроці.

На базі досліджень педагогічної режисури (Н.Баришева, А.Єршова, О.Задоріна, І.Зязюн, Є.Кожара) в нашій роботі запропоновано тлумачення педагогічної режисури як багатофакторної моделі педагогічних дій, спрямованої на гнучке керування та побудову процесу уроку як дійства з різними ролями його учасників, в якому головна роль учителя полягає в координації та осмислюванні дій учасників з метою реалізації педагогічного завдання.

До засобів педагогічної режисури, використаних нами на уроках художньої культури та інтегративних (бінарних) уроках, належать:

1. Пропозиція вибору теми заняття (при можливості її відносного варіювання). Якщо такої можливості немає і теми сформульовані досить конкретно, то актуально запропонувати й обґрунтувати ту чи іншу інтерпретацію теми.

2. Пропозиція учням знайти обґрунтування обраної ними теми уроку .

3. Формулювання теми в кінці уроку самими учнями в результаті акцентування найважливіших ступенів «просування» до суті теми. Рефлексивно-аналітичний момент обов'язковий: роль учителя – це чітка диференціація пошукового матеріалу для учнів.

4. Окреслення «зони пошуку» відповіді на поставлені запитання за допомогою різноманітних завдань.

5. Намагання встановити логічні зв'язки між подіями соціального життя та твором мистецтва. Показ можливостей виходу за їх межі.

6. Переведення теми уроку в сучасний смисло-значущий контекст.

7. Переведення теми уроку в ретроспективний або перспективний плани.

8. Показ, демонстрація в різних формах (зазвичай зрозумілих для всіх) кола висловлених думок і суджень. Демонстрація їх відмінностей з аргументацією або висуванням гіпотези. Правомірність різних типів висловлювання відповідно до завдань навчання.

9. Спрямованість на створення різномасштабних проєктів метапредметного характеру.

Таким чином, педагогічна режисура тісно пов'язана з інтерпретаційним педагогічним стилем, тому що це визначає нову роль учителя як особистості, яка має право на втілення свого замислу іншими людьми. Така роль відповідає формуванню соціокультурної компетентності учня основної школи, для якого особистісний авторитет має велике значення. Вчитель уособлює креативність, комунікативність і мобільність у виборі засобів взаємодії з учнями, тим самим впливає на формування в них тих самих якостей.

Як приклад втілення принципів педагогічної режисури на уроці наведемо методичний коментар до бінарного уроку 9 класу (українська література та художня культура, урок проводять двоє вчителів), присвяченого творчості Василя Стефаника.

Назва теми уроку: «Крик оголеної душі» (особливості експресіоністської манери в творчості Василя Стефаника). Інтерпретація теми вчителями:

«Форми виявлення експресіонізму в українській культурі кінця19 – початку 20 ст.».

Режисура уроку охоплювала такі ситуації:

1. Обговорення питання «експресіонізм – це просто лозунг чи справжнє занурення у світ сучасника»? Для відповіді пропонується розглянути інші художні напрями (фовізм, кубізм, символізм, абстракціонізм), аби порівняти їх з експресіонізмом. Вчителі викликають чотирьох учнів, кожен з них обирає напрям, який його цікавить. Учні змагаються, хто краще зробить порівняння з експресіонізмом (на основі ознайомлення з творами живопису, скульптури Матісса, Пікассо, Дікса, Мунка, Барлаха, Кандинського).

2. Обговорення основних принципів експресіонізму: проблеми «маленької людини», відчуженості у великому місті, деформація світогляду та спотворення форм. Вчителі додають стислі фрагменти з «Маніфесту експресіонізму» Х. Едшмідта, перемішують їх з іншими, щоб учні могли вибрати правильні фрагменти, дивлячись на картини та скульптури. Зазначимо, що у цій ситуації вчителі були готові до того, що діти будуть вагатися з правильним вбором, тому про всяк випадок підготували інші допоміжні матеріали.

3. Обговорення необхідності аналізу текстів Стефаника. Учні висловлювали різні думки, дехто не хотів аналізувати тексти, а проте метою вчителів було все ж спонукати їх до усвідомленого ставлення до аналізу. Аргументами вчителів до дітей, які були проти того, щоб аналізувати тексти Стефаника могли бути: необхідність розуміти талановиту людину, уявлення про ситуацію, коли люди взагалі перестали розуміти один одного, умови, в яких творив митець тощо.

Для аналізу діти працювали в групах, кожна обрала своє завдання з тих, які пропонували вчителі. Перша група повинна була визначити експресіоністські стильові домінанти в новелах Стефаника («Новина», «Кам'яний хрест»). Друга група визначала роль опису зовнішності, інтер'єру та пейзажу в новелах. Третя група описувала роль кольору, «звукової»

інструментовки письменника. Четверта група знаходила особливості лексики та тропів у новелах Стефаника.

Групам було запропоновано працювати самостійно протягом 10 хвилин. потім вони могли отримати додаткові літературознавчі матеріали (короткі висловлювання) для відповідей. Дві групи відмовилися від підтримки вчителів і від підказок, висунули власні дуже креативні думки. Інші дві групи були більш академічними, але теж намагалися довести свої погляди.

4. У процесі узагальнення досягнутих результатів діти дійшли висновку, що творчість Стефаника неможливо пояснити самим експресіонізмом, хоча цей напрям дуже важливий для світогляду письменника. Таким чином, тема залишилася «відкритою» для роздумів і пошуків.

5. Обговорення та обмін враженнями від уроку, оцінка своєї діяльності учнями та вчителями.

Отже, наведені педагогічні умови, а саме виокремлення інтегративної смислової лінії художньої культури, інтегративна методика на основі голографічного підходу та інтерпретаційний педагогічний стиль уможливлюють організацію процесу формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури.

3.2. Експериментальна апробація педагогічних умов та методики формування соціокультурної компетентності учнів 5-9х класів основної школи

Для перевірки ефективності досліджуваних педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури впродовж 2000–2005 рр. було проведено формувальний етап, здійснений на базі експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів різного типу: Школа-ліцей «Логос» м. Запоріжжя, Мала гуманітарна академія №9 м. Запоріжжя, Класичний ліцей м. Запоріжжя та школа №34 м. Дніпра. В експерименті брали участь 220 учнів 5–9-х класів.

З урахуванням реального стану галузі естетичного виховання, аналізу фактичного й теоретичного матеріалу, невизначеності конкретних шляхів формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів було сформульовано мету формувального експерименту, розроблено його завдання й визначено етапи проведення.

Метою формувального експерименту є апробація педагогічних умов та ефективності методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів в процесі вивчення художньої культури.

Неухильне дотримання досліджуваних педагогічних умов забезпечує сформованість в учнів тих емоційних, когнітивних (евристичне й дивергентне мислення, асоціативність, аналітично-узагальнююче мислення), комунікативних (установка на партнерство з учителем, діалогічна спрямованість, спільне рішення й постановка завдань) та діяльнісних якостей (формулювання проблеми, пошук оптимальних дій, обмін ідеями, презентація в соціумі), які можуть сприяти особистісній продуктивній соціальній діяльності поза межами школи.

До завдань експерименту віднесено:

- підготовку вчителів-експериментаторів;

- підготовку учнів до усвідомленого ставлення до проведення експерименту;

- створення відповідних педагогічних умов для впровадження формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури;

- забезпечення знаково-символічної інтерпретації учнями навчальної інформації;

- проведення контрольних зрізів за всіма характеристиками показників критеріїв соціокультурної компетентності учня основної школи.

Формувальний експеримент було проведено в рамках запланованого навчального часу в системі середньої шкільної освіти, згідно з навчальними планами варіативного компоненту.

Експериментальні групи були сформовані в структурі загальноосвітніх навчальних закладів, тому дослідно-експериментальну методику застосовано згідно з варіативним компонентом у межах 2000–2006 рр. Враховували й ту обставину, що на момент початку експерименту загальноукраїнський базовий освітньо-виховний компонент у галузі «Мистецтво – Естетична культура» (О. Костюк, Л. Левчук, Л. Масол, О. Рудницька) було видано лише в першому проекті 1997–98 рр., а стандарт основної та старшої школи – в 2003 р.

Формувальний експеримент було впроваджено в чотири етапи. Перший етап – мотиваційний, підготовка для експериментальної роботи груп учителів-предметників, з якими було обговорено педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів у процесі вивчення художньої культури. Другий етап – рефлексивно-аналітичний – впровадження авторської програми «Історія мистецтв як культурний текст» та допоміжних спецкурсів «Біблія як культурно-історична пам'ятка» (для учнів 5-х класів), «Введення у соціальне проєктування»(для учнів 8-х класів), «Сучасне природознавство: відкриття та гіпотези» (для учнів 8–9 класів), «Суспільствознавство»(для учнів 9–11-х класів). Також було обговорено з учнями презентації наскрізної змістової ідеї художньої культури в інтегративних зв’язках з іншими предметами шкільного циклу з метою мотивування школярів до участі в експерименті.

Третій етап – впровадження інтегративної методики на основі голографічного підходу (організація та проведення інтеграційних заходів, зокрема бінарних уроків, проєктних заходів, організаційно-діяльнісних ігор, брейн-рингів). Четвертий етап – проєктно-мисследіяльнісний, реалізація соціокультурних ідей у школі та поза її межами.

Таблиця 3.2

Функціональна модель формувального етапу експерименту

Етап	Виховні методи та форми	Види діяльності учня	Види діяльності вчителя
Мотиваційна підготовка вчителів та учнів	Методи формування свідомості особистості: паралельна педагогічна дія, педагогічна підтримка;	Обговорення, дебати та дискусії щодо оновлення освітньої діяльності в бік соціокультурних змін, опанування	Теоретична підготовка, опанування запропонованих методів щодо формування соціокультурної компетентності учня основної школи, тренінги з педагогіки співпраці та контекстного навчання, проблемного формулювання теми уроку з міжпредметними зв'язками.
Рефлексивно-аналітичний	Методи психологічної підтримки учнів, стимулювання цілеспрямованого процесу пізнання творів художньої культури, організація пошуково-творчої діяльності учня	Опанування проблемно-пошукового навчання, вмінь працювати у різноманітних ситуаціях та у групах різних складів, оволодіння навичками рішення неоднозначних діяльнісних ситуацій	Тренінги проблемного трактування теми заняття та вибудовування проблемно-пошукового уроку, демонстрація різних засобів пізнання та розуміння творів мистецтва, організація пошукової роботи в групах учнів та вчителів.
Інтеграційний	Обґрунтування інтерпретації художнього твору, форм спільної діяльності щодо інтерпретації іншого матеріалу та змістовних зв´язків	Побудова власного шляху пізнання (за. М. Чапаєвим), створення власного щоденнику «Дорожні нотатки»,	Планування і проведення бінарних уроків, міжпредметних позаурочних заходів, екскурсій, дебатів, конференцій, поліпредметних брейн-рингів. Праця над різножанровими уроками.
Проєктно-миследіяльнісний	Створення соціокультурних проєктів та моделей культуро-творчого розвитку соціуму, просування культурно значущих ідей за межі школи	Презентації конструктивних ідей, праця у різних функціях у групах, тьюторство, створення та просування мініпроєктів. Участь у проєктах «Найкращий клас школи» та «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію».	Педагогічна режисура всіх етапів проєктування та миследіяльнісних ігор, конструювання простору ідей та дій, спільна презентація та просування проєктів. Організація та участь у проєктах «Найкращий клас школи» та «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію».

Для реалізації **першої педагогічної умови** щодо впровадження інтегративної змістової лінії художньої культури, орієнтованої на формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури, було презентовано програму «Історія мистецтв як культурний текст», проведені відкриті уроки в кожній паралелі для вчителів експериментальних груп та позаурочні заходи (брейн-ринги, театралізовані постанови, арт-тренінги для учнів), створено два навчальних посібники для демонстрації широких можливостей художньої культури щодо інтегративних зв'язків і створювання такого інтегративного простору, який усвідомлювався вчителями й учнями як платформа для соціокультурної діяльності. Проводилися тренінги з учителями щодо проблемно-пошукового подання тем зі свого предмету, зокрема і з художньої культури, потім проводився пошук міжпредметних зв'язків як підготовка до поліпредметної інтеграції. Особливу увагу вчителів було приділено трактуванню елементів поліпредметності не як випадкових збігів чи аналогій між предметами та художньою культурою, а глибоких закономірностей, що якісно змінюють освітню діяльність учня.

Прикладом відкритого уроку для вчителів щодо впровадження наскрізної змістової ідеї художньої культури слугує урок з Біблії у 5-му класі. За змістом урок був узагальнюючим і мав назву «Ідеї та образи Біблії в мистецтві». Для пояснення міжпредметних зв'язків з художньою культурою вчитель використав матеріал світової літератури й уроку «Розвиток мовлення, а саме твір А. Сент-Екзюпері «Маленький принц», який діти читали на цих уроках. Вчитель ставив низку запитань, щоб виявити проблему для мотивації нового групування матеріалу на уроці дітьми. Спочатку діти висловили свої враження від прочитаної повісті, на проханням вчителя знайшли улюблені фрагменти тексту, в яких висвітлювалася ідея твору, а саме увага та любов до ближнього, крихкість людських стосунків. Деякі учні висловили думку, що це твір про самотність людини та складність дружби. Вчитель спрямував усі враження дітей до проблеми, яка їх зацікавила найбільше: чому людські стосунки, любов і дружба такі крихкі? Що можна зробити, аби людина не

відчувала самотності й мала друга, як того хотів Маленький принц? Вчитель запитав також, чи може знання Біблії допомогти знайти відповіді на ці питання? Більшість дітей відповіли ствердно й намагалися довести, що Біблія справді може допомогти людині вирішити такі складні проблеми. Тоді вчитель запропонував пригадати художні твори з біблійними образами, які діти вже вивчали, зокрема «Повернення блудного сина» Рембрандта, скульптуру з саду Тюїльрі А. Відаля «Каїн» і твір А. Мурашка «Благовіщення». Діти коментували твори на основі своїх вражень, особливо їм сподобалася картина Мурашка завдяки незвичній для них художній мові, близькій до фовізму. Благу вість вони інтерпретували як надію на порятунок людей від самотності й збереження любові та дружби. Тоді вчитель конкретизував пошук і нагадав про вчинок Каїна, про його покаяння та вічну самотність і неможливість спілкування з Богом і запитав, хіба можна від цього врятувати людство? Діти звернулися до тексту Біблії, порівняли його з текстом Екзюпері, висловили думку, що Маленький принц для того і з'явився, аби довести, що визнання помилки – це вже перший крок до порятунку людей від самотності. Вони також зауважили, що Каїн, мабуть, не знав, що таке відповідати за іншого. Таким чином, учитель звернув увагу дітей, що тема уроку вже інша: «Біблія, Сент-Екзюпері та людська відповідальність». Діти усвідомили, як це важливо – пояснити, що таке відповідальність, звернулися до тексту повісті. Частина дітей, особливо дівчата, не вагалися з поясненням, вони зводили це до любові й вірності, натомість хлопці були більш антагоністичними у своїх висловлюваннях, дискутували й намагалися знайти інше тлумачення відповідальності. Тоді вчитель запропонував подумати про твір Рембрандта з цього погляду – чи не є прощення, якого заслуговує навіть такий грішник, відповідальністю?

Прикладом іншого відкритого уроку, проведеного як тренінг з учителями історії та літератури, став урок у 8 класі за темою «Живопис Антуана Ватто та межі художнього мислення рококо». Перед уроком учителям було запропоновано потренуватися в проблемній постановці теми, яка

потребувала б широкого й вільного мислення учнів. З усіх учительських варіантів теми, вирішили зупинитися на такому: «Особистість в історії просвітницької Франції та її пошуки в мистецтві А. Ватто». Потім учителі за допомогою автора дисертаційної роботи розробили концепцію, тобто розгорнули зміст заняття: від демонстрації та згадування учнями особистостей в історії тогочасної Франції та їх значення у житті держави до ролі особистості в маскарадах Ватто, які стали своєрідними символами французького життя. Тож урок почався з логічного завдання учням, а саме: як встановити зв'язок, побудувати логічний ланцюжок між конкретними фактами історії та легкодумними примхливими картинами балів і мерехтінням масок на полотнах митця? Логічну послідовність побудовано за спонукальними запитаннями вчителя-експериментатора: учні наводили приклади (діяльність канцлера Мапу, абата Терре, хлопці охоче розповіли про герцога Шуазеля й реформу французької армії), вчитель спрямовував їх на думку, що це були нестандартні, сміливі люди, готові до неочікуваних ситуацій, здатні імпровізувати. На картинах Ватто учні виявили те саме: маскаради виражали атмосферу вільного імпровізаційного вчинку, що діти самостійно виявили в зображенні «галантних свят». Учитель навів кілька цитат французьких філософів Просвітницва, аби діти обрали ті, що пасують до опису людей на картинах Ватто. Цитати були досить протилежні за змістом, тому дітям неважко було це зробити. Вони побачили головну ідею, про яку вже йшлося на уроках літератури, щодо вільного природного права людини, щодо життя за гармонійними законами природи. Крім того, на полотні «Втіхи балу» вони за допомогою вчителя звернули увагу, що музика, рухи, жести, театральні сцени мають комунікативну функцію, розігрують діалоги героїв (Додаток Д.1). Учні постійно перебували в такій ситуації, коли їм доводилося обирати, аналізувати, сперечатися, аргументувати думки тощо. Їхня діяльність була різноманітною та насиченою.

Отже, демонстрація інтегративної змістової лінії (на рівні актуалізації міжпредметних зв'язків) доводила учням і вчителям, що людська діяльність,

якщо вона має соціальне значення, виражає особистість, має виразові форми, які непрямим чином відображаються в художній культурі.

Для реалізації другої педагогічної умови – впровадження інтегративної методики на основі голографічного підходу – вчителям було пояснено сутність голографічного підходу (теоретична підготовка), теоретичні та практичні аспекти інтеграції в освіті, проведено відкриті уроки-тренінги для вчителів-експериментаторів з демонстрацією міжпредметних зв'язків, які є чинниками поліпредметної інтеграції. Вчителів, які пройшли тренінги, поступово було залучено до бінарних уроків.

Паралельно активізовано й мотиваційну підготовку учнів. Мотиваційна підготовка учнів до участі в експерименті реалізувалася в таких формах: на уроках відбувалися обговорення й дискусії, було проведено позаурочні заходи «Дебати» й «Дискусійний клуб». Інформаційну підтримку здійснювала група учнів- активістів, які наводили матеріал для обговорення, зокрема інформацію про стан ставлення до освіти в інших країнах, проблеми освіти й виховання людини, думки учнів інших міст і шкіл. Деякі уроки з історії художньої культури мали так звану мотиваційну хвилинку, під час якої обговорювалися аргументи на загальноосвітню користь теми уроку. З часом такі «мотиваційні хвилинки» почали проводити і на уроках з інших предметів.

Постійна праця учительських колективів над удосконаленням навчально-виховного плану та стратегії розвитку висвітлила саме ті проблеми, які потребували чіткого обґрунтування й аналізу. Обговорення з учителями та учнями багатьох проблем сучасної освіти було звужено до розбалансованості предметного навчання, виникнення об’єктивних ціннісних «порожнин» і вузько-прагматичного ставлення до освіти. Необхідність вирішення цих проблем змусила запропонувати вчителям і учням самостійно проаналізувати ефективність педагогічної праці. Після аналізу результатів у кожному закладі було створено групи з найактивніших педагогів та учнів.

Перша група вчителів розробила нові засади формулювання мети своєї інтеграційної діяльності. Група учнів розробила структуру для просування

ідей експерименту в школі. Сюди входили рекламне агентство, яке організовувало заходи презентаційного плану, програми ліцейського радіо, статті у ліцейській газеті. Було сформульовано ідею, що кожен учень і кожен учитель спільною працею можуть змінити життя у школі на краще. Отже, школа інтерпретувалася як соціум з відповідними відношеннями та структурами. Обидві групи дійшли висновку, що саме результати освіти можуть стати гідною основою для дій, які набувають соціального значення. Вчителі й учні висловили готовність до створення елементів інтеграційного простору в своїх закладах.

Інтегративні процеси посідають особливе місце в наукових дослідженнях і стимулюють пошуки різноманітних напрямів розвитку освіти. Мета інтеграції – побудова цілого – має різні тлумачення та практичні рішення. За В.С. Безруковою, інтеграцію можна визначити як найвищу форму взаємозв'язку різних предметних галузей освіти, яку характеризують нерозривність компонентів, нова об'єктивність – монооб'єкт, нова структура, нові функції (Безрукова, 1994). Про уніфікацію знань у процесі інтеграції йдеться у висловлюванні І. Козловської: «Інтеграція – це процес взаємопроникнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування (диференціації)» (Козловська, 1993, с.14). Таким чином, інтеграція, на відміну від міжпредметних зв'язків, базується на чіткому усвідомленні учнями специфіки кожного з інтегрованих предметів, що й зумовлює можливість їх взаємодії. Збирання знань у нові блоки, створення так званого монооб'єкту, який виникає з кількох предметів освіти, встановлює новий рівень опанування учнями знань та звільняє їхні особистісні сили для практичного застосування цього нового знання, тобто безпосередньо активізує їхню компетентність.

Інтеграція може мати різну основу, що відкриває множинні можливості для побудови різних її типів за обраною основою. За дослідженням М. Чапаєва, «загальнометодологічні підстави часто ототожнюються з філософськими підставами. Однак можливе й ширше тлумачення

загальнометодологічних підстав за рахунок включення до їх складу додаткових компонентів, що утворюють сукупну інтелектуально-духовну діяльність людини» (Чапаєв, 2005, с.163). Отже, художня культура як частина духовно-практичної діяльності людства може бути основою для інтеграційного процесу. Доцільність її використання як інтегратора доводить широко розроблений внутрішньогалузевий інтегративний підхід у педагогіці мистецтва (О. Рудницька, Л. Масол, Г. Падалка, О. Просіна, Г. Шевченко). В концепції інтегрованого навчання Л. Масол зазначено, що «інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв’язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Інтеграція – утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв’язок, а й взаємопроникнення елементів» (Масол, 2006, с.8). Ще раз доведено, що саме інтеграція уможливлює породження нового знання, створює необхідну для компетентності учня ситуацію використання набутого досвіду в нових когнітивних та діяльнісних ситуаціях.

Виходячи з написаного, доцільно розробляти інтеграцію виховних і дидактичних методів, яка буде спрямована на різнобічну готовність учня до власного смислового пошуку (методи стимулювання емоційно-чуттєвого ставлення до художніх творів, формування соціальної поведінки; стимулювання діалогічної поведінки, трансформації діяльності), на зростання ступеня самостійності учня (методи пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладення, пошуково-евристичний, дослідницький). На нашу думку, така інтеграція сприяє гнучкості методики та трактуванню методу не як моделі педагогічної дії, а як «методу, що відбувається» (за А. Хуторським), зміст якого вибудовується в ході освітнього процесу (Хуторський, 2007, с.368). Об'єднавчою складовою для поліпредметної інтеграції з інтегратором – художньою культурою – визначено в нашому експерименті ***проблему***, яка стосується смислу всіх інтегрованих предметів.

Головний принцип організації освітнього процесу за цією методикою –

жанрова різноманітність уроків та їх спрямованість на ініціативу учнів щодо позаурочних заходів. Оскільки поняття жанру є мистецьким, то визнання за уроком жанрового ухилу означає наближення до рівня мистецтва та творчості. За умови множинності формулювання поняття жанру підкреслимо, що жанр є вид або підвид мистецтва, який містить у собі ділення за змістом і формальними ознаками, які зумовлюють одне одного. Важливою характеристикою жанру є певні межі й умови, тобто жанрові закони; в педагогіці це умови і правила гри, тобто діяльності на уроці, які за словами Б. Томашевського можна трактувати як організаційні домінанти: «Ознаки жанру…прийоми, що організують композицію твору, є прийомами домінуючими, тобто такими, що підкорюють усі інші прийоми, необхідні для створення художнього цілого. Такий домінуючий, головний прийом іноді називають домінантою. Сукупність домінант і є визначальним моментом у створенні жанру» (Томашевський, 1931, с.207). За обсягом предметного матеріалу уроки розділено на однопредметні й поліпредметні, бінарні, в яких брали участь двоє вчителів.

Жанрове розмаїття визначалося передусім характером діяльності учнів і вчителя: урок-мандрівка, урок-екскурсія, урок-спостереження, урок-лабораторія, урок-експеримент, урок-дискусія, урок-занурення тощо. Залежно від локальної мети заняття жанровий ухил може бути більш диференційованим, наприклад, «Інтелектуальна археологія» (мотивація учнів до знайомства з стародавніми визначеннями за темою уроку) або «Понятійний бумеранг» (порівняння понять з метою вибору актуального для учнів).

Продемонструємо приклад бінарного уроку-мандрівки в 9-му класі на тему «Маршрутами Олександра Архипенка», який проведено з викладачами іноземної мови, англійської та французької. На початку уроку діти намалювали карту тих країн і міст, де проходила творча діяльність цього незвичайного митця: Париж – Венеція – Берлін – Нью-Йорк, обрали групи, кожна з яких вирушала до певного міста. Дехто зображував жителів тих міст, куди діти «приїздили». Вчителі-експериментатори створювали культурне

середовище, куди потрапили діти, наприклад для відвідувачів Парижа демонстрували роботи А. Модільяні, Ф. Лєже, пропонували читати вірші Г. Аполінера, з якими дружив Архипенко. Кожен з мандрівників за умовами подорожі мав бути перекладачем: описи творів, вірші, діалоги з місцевими жителями перекладалися англійською чи французькою (за допомогою вчителів і самостійно). Один з учнів грав роль самого Архипенка, розповідав, як той відкрив стиль кубізму та на яку критику за це наразився. Учням було запропоновано інтерпретувати такі риси кубізму та власної манери Архипенка, як моделювання простору, поглиблені форми і прозорість, такі його відкриття, як «скульптомалярство» та «архипентуру» (Додаток Д.2). Інтерпретацію учнів учителі спрямували в бік обговорення соціальної значущості оновлення мови мистецтва, складнощі її розуміння. В результаті уроку учні висунули ініціативу щодо проведення шкільної арт-акції «Сучасне мистецтво для школярів» разом із учнями 5–8 класів, де теж проводили уроки-мандрівки. Для цього вони і вчителі-експериментатори написали буклети з анотаціями трьома мовами, пояснили мету цього заходу та роздали їх школярам сусідніх шкіл як запрошення. Арт-акцію проводили навесні, тому було задіяно простір шкільного подвір'я й вулицю. Кожна паралель демонструвала свій блок: учні 5-х класів зробили великі плакати з репродукціями робіт сучасних митців, переважно українських; 6-класи зімітували зал музею «Людина в мистецтві сучасності» за допомогою паперових інсталяцій скульптур і арт-об'єктів. Учні 7-х і 8-х класів «оживляли» героїв робіт Модільяні, Пікассо, Архипенка, Екстер, Малевича тощо: в кожного був якийсь предмет чи ознака, навіть костюм, який нагадував відомі твори митців. Учні 9-класів брали інтерв'ю у відвідувачів, серед яких було багато батьків, школярів Класичного ліцею.

Таким чином, жанрове розмаїття уроків в умовах інтеграції допомагало створити освітнє середовище з різнобічною спрямованістю на формування соціокультурної компетентності учнів основної школи. Співпраця з учителями та одне з одним мала риси продуктивного спілкування, що підтверджує одну

з головних характеристик інтеграції: «категорія ***співпраці*** виражає сутнісну домінанту інтегративно-цілісного підходу» (Чапаєв, 2005, с.276). Зацікавленість учнів була дивовижною, до того ж вони могли брати участь у розробленні такого уроку чи практичного соціокультурного заходу.

Голографічність у педагогічному тлумаченні потребує стереоскопічності бачення теми, для чого було розроблено бінарний інтегративний урок із поєднанням двох предметів за участю двох вчителів. При підготовці такого заняття доцільна комплексна праця експериментаторів над побудовою інтегративного змісту уроку. Для цього з учителями-предметниками було обговорено принципи інтеграції, їх суттєва відмінність від міжпредметних зв'язків, обов'язковий зв'язок інтегративності з виявленням поліморфної природи людського знання, його культурної природи (Клепко, 1998). Здійснювався пошук нових форм демонстрації соціокультурної значущості набутих знань, їх можливої трансформації залежно від тієї ситуації, в якій вони використані. Створювалися великі й дрібні поліпредметні інтегративні структури освітнього процесу, їх впроваджували фрагментарно, в певні моменти вивчення тієї чи іншої теми з основних предметів, здебільшого на етапі узагальнення теми. Потім розроблялися метатеми як смисловий розвиток лінії художньої культури й тематичні інтеграційні плани, які створювали метапредметні смислові лінії освітнього процесу загалом.

Стартовими стали проблемні теми бінарних уроків із залученням метапредметних ліній, а саме: «Феномен еволюції в біології в та історії культури» (Ліцей «Логос»), «Голос української літератури в поліфонії європейського модернізму в мистецтві» (Ліцей «Логос»), «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення» (Ліцей Логос», школа №34), «Мандрівка з Києва до Лондона, або англійські та французькі перекладачі», «Інтерпретація образу Кармен в різних видах мистецтва: аполлонічне та діонісійське» (зарубіжна література і художня культура)», «Німеччина епохи Бісмарка, Ніцше та Вагнера на перехресті нових

соціокультурних ідей» (світова історія та художня культура), «Геометричні закони в мистецтві» (математика й художня культура), «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері та біблійні образи» (позакласне читання й художня культура), «Рівняння в математиці та в історії культури» (математика й художня культура), «Національне відродження в Україні першої половини 19 ст. (історія України й художня культура). Своєрідною формою інтеграційного процесу стали й музично-психологічні тренінги (проведені разом із психологом) «Психологічні основи розуміння музики як збагаченої комунікації».

Прикладом бінарного уроку, в якому втілювався певний рівень поліпредметної інтеграції, є бінарний урок з фізики та художньої культури (Додаток Д.3), проведений у 9-му класі фізико-математичного профілю. Йому передувало вивчення теми з фізики, тобто опанування спеціальних знань з предмету. На дошці було наведено основні положення теорії поля. Потім їм було запропоновано обговорити питання щодо пошуку аналогій цього явища в художній культурі. Деякі учні погодилися з тим, що це можливо, частина ж дітей висловили сумнів. Тоді вчителі поділили учнів на дві умовні групи: «фізиків», які довіряють тільки точним фактам, і «ліриків», які довіряли інтуїції та фантазії. Обидві групи отримали додатковий матеріал, які вони могли використати для аргументації своїх думок (Додаток Д.4). Учні переконалися, що саме теорія поля була створена паралельно з пошуками нової енергії матеріалу в живопису та скульптурі того часу. Вчителі показали дітям кілька творів, з яких треба було обрати ті, які б відповідали опису авангардних пошуків у мистецтві, аналогічних ідеям поля. Серед них були твори П.Філонова, О. Родченко, Н. Габо, О. Екстер, О. Богомазова, дали їм аналітичні коментарі до цих творів, які свідчили про паралельні знахідки у відкритті нових якостей простору й матерії у мистецтві та у фізиці (Додаток Д.5) «Лірики» зробили висновок, що художня фантазія та уява можуть сприяти науковому відкриттю, яке своєю чергою доведе це експериментально.

Також для прикладу бінарного уроку наведено фрагмент робочого

зошиту бінарного уроку «Культура Передньої Азії» та методичний коментар до нього (ДодаткиД.6, Д.7).

Впровадження *третьої* педагогічної умови – інтерпретаційного педагогічного стилю – відбувалося на підґрунті усвідомлення вчителями педагогічних смислів як основних для сучасного педагогічного мислення за Н. Буйко: прагнення до досконалості, відкритість і готовність до творчості, прагнення мати педагогічні стратегії й тактики, способи регуляції життя і діяльності на основі ієрархії культурних шарів (Буйко, 2004). Кожен з учителів, учасників експериментальної групи написав самоаналіз відповідно до педагогічного смислу для корегування власної педагогічної діяльності.

Для вибудовування діалогічної стратегії та мобільної тактики педагогічних ситуацій педагогам було донесено ідеї діалогу, зокрема школи «Діалогу культур» Біблера, проведено мінітренінги з метою сформувати головну мету діалогу: намагання зрозуміти кожного учня. Вчителям було запропоновано відпрацювати між собою структурні моменти діалогу за М. Бубером, зокрема звертання, опитування, слухання. Вчителі імітували певні типи учнів, до яких треба було знайти відповідний підхід, інтонацію та рівень звертання. Так само було відпрацьовано і опитування, проаналізовано невідповідність чи помилковість у деяких вчителів при постановці питання. Для опанування процесу діалогічного слухання вчителі створили різні типи учнівських висловлювань, зумисне перебільшили негативні або категоричні, агресивні риси. Вчителі, які слухали, повинні були не тільки дослухатися уважно й зацікавлено, з повагою до будь-якої думки учня, а й відповідати максимально коректно та доброзичливо. Оскільки діалог є найкращою формою самоактуалізації, вчителі описали свій стан як готовність самостійно виявляти педагогічний сенс у будь-якій темі заняття, зокрема інтеграційного або різножанрового тощо.

Для формування креативного творчого мислення вчителям було запропоновано систему постійних мінітренінгів, оскільки тренінг є однією з найефективніших форм зміни власних якостей. «Професійно-педагогічний

тренінг як одна з інноваційних андрагогічних технологій професійного навчання відповідає особливостям особистості та специфіки навчання дорослих учнів, дозволяє поєднати засновані на принципі гуманізації сучасні освітні підходи: особистісно-орієнтований, вітагенний, контекстний, інтерактивний, компетентнісний, модульний» (Наумова, 2013, с.86). На мінітренінгах вчителям пропонували працювати в умовах тимчасових обмежень дій та думок, раптових заборон, висування нових варіантів вирішення проблеми, в умовах інформаційної недостатності чи в умовах абсурду. Також тренінги були спрямовані на обговорення тих чинників, які заважають креативності й нестандартним діям вчителя, так званих «розумових замків» за Р. Оучем (Oech, 1983). До них, на думку вченого, належать невпевненість у собі, звичка всі життєві й навчальні ситуації оцінювати з погляду логіки, звичка підкорятися загальноприйнятим правилам, установка лише на одну правильну відповідь, схильність до уникнення двозначностей тощо.

Один з тренінгів (за Г. Марасановим) мав назву «Біла ворона» (Додаток Е.1), в якому частина вчителів виявила неспроможність або слабкість у відходах від інструкцій, правил та схильності до самостійного мислення. На наступних тренінгах ці учасники проявили більше креативу та сміливості: тренінг пояснення відомих та стереотипних понять на зразок «що є дощ?», «чому світить сонце вранці»? тощо.

Отже під час втілення в освітній процес інтерпретаційного педагогічного стилю вчитель уособлює креативну, багатогранну особистість, яка може презентувати навчальний матеріал як цікавий та особистісно-забарвлений, здатна припускатися помилок і виправляти їх, яка може бути партнером, опонентом, помічником тощо. Він не тільки адекватно «прочитує» тему уроку, зміст свого предмету, а й може добудувати її, втілити приріст нового знання. Саме такий вчитель здатен формувати соціокультурну компетентність учнів-підлітків, тому що

Результатами втілення трьох педагогічних умов, зокрема голографічної

методики формування соціокультурної компетентності учня основної школи на основі голографічного підходу, стали: система бінарних уроків; створення міжліцейського інтелектуального клубу, зустрічі якого були присвячені поліпредметній інтеграції; рекламне агентство учнів для просування соціокультурних ідей; загальноліцейський проєкт «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію» та проєкт-конкурс «Найкращий клас школи», до яких були залучені всі творчі сили колективів означених закладів. Створення проєктів шкільного масштабу планувалося щороку з метою оновлення шкільного соціуму в бік гнучкого та мобільного середовища з міцними й різноманітними соціальними зв'язками.

Соціокультурний проєкт «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію» було створено за ініціативою автора дисертаційної роботи колективом учителів з метою вступу Класичного ліцею у Міжнародний проєкт асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Наш особистий внесок полягав у висуванні головної ідеї проєкту та його теоретичному обґрунтуванні. Головна концептуальна ідея проєкту полягала в тому, щоб зосередити увагу на учневі через призму його культурного досвіду. Мету проєкту сформульовано таким чином, аби спрямувати всі підпрограми проєкту на використання учнями свого набутого в процесі навчання знання основою для оптимальної соціальної взаємодії. Використовуючи можливості Класичного ліцею, в якому всі учні залучені до занять різними видами мистецтва й вивчення художньої культури, експериментальна група висловила гіпотезу про можливість впливу ідей учнів на соціальну ситуацію та її розвиток у регіоні, а саме через втілення проєкту в ліцеї «Логос» та Малій гуманітарній академії №9 м. Запоріжжя.

Реалізація проєкту відбувалася завдяки низці підпрограм. Проект інтегрував у собі практично всі творчі ідеї, висунуті вчителями та учнями, які мали змогу інтерпретувати їх відповідно до свого досвіду. Такі підпрограми, як «Культурний простір» (художня культура), «Рука в руці» (психологія), «Життя у твоїх руках» (екологія та спорт), «Мала енциклопедія наукової ліцейської творчості», «Ліцей як освітня система», «Слово дитини»

(журналістика), ліцейський центр вивчення громадської думки «Я і ми», «Сучасна молодіжна субкультура» (учнівське самоврядування), «Обдаровані діти», рекламне агентство «Сонячне сяйво», інтелектуальний клуб «Трівіум», «Театр культур» (театр) та інші реалізували єдність когнітивних, комунікативних та діяльнісних прагнень учнів та вчителів. Кожна підпрограма проєкту мала свого керівника (вчителя-предметника, психолога), який розробляв спільно з учнями урочний або позаурочний захід для втілення ідеї підпрограми. У процесі реалізації проєкту учні переконувалися в можливостях творчого перетворювання життя, мінісоціуму, в його культурних засадах, які дозволяли просувати загальнолюдські та національні духовні цінності.

Для втілення проєкту «Найкращий клас школи» було проведено відкриті уроки для вчителів ліцею та інших шкіл області на тему «Найкращий клас школи – технологія розроблення соціального проекту, або як втілити просту й гарну ідею» (9 клас). Головна мета уроку – виявлення соціального значення шкільної діяльності учнів за допомогою реалізації ідеї «Найкращий клас школи». Було застосовано метод «мозкового штурму» у різних інтелектуальних ритмах (клас поділено на групи, кожна працювала над завданням різної складності, тому й темп був неоднаковий). За формами інтерсуб'єктивності учасники вступали в діалог, вдавалися до функціональних змін у діяльності, створювали плани дій, прогнозування та оцінювання обраних рішень по втіленню проєкту в школі.

Головне завдання, обговорене з учнями, полягало у створенні умов у ліцейському просторі для певного соціокультурного впливу на школярів і вчителів, щоб мотивувати їх для участі у проєкті. Всі учні відповіли на такі анкети:

1. Чи вважаєш ти важливими й необхідними довгострокові проєкти у лицеї?

2. Чи вважаєш ти необхідними змагання між класами у пропозиціях до інтерпретації знань?

3. Чи вважаєш ти свій клас учасником конкурентної боротьби?

4. Якщо твій друг призвів до поразки команди, ти

а) усунеш його від змагання;

б) допоможеш виправити помилку.

5. Чи готовий ти взяти на себе фінальну індивідуальну гру?

6. Чи вважаєш ти атмосферу в своєму класі довірливою та комфортною для порозуміння?

«Найкращий клас школи» проводився як конкурс спільної підготовки вчителя й учнів нестандартного уроку з найбільш цікавого для них предмета. Окремо оцінювалася ефективність партнерства вчителя й учнів, яку визначали як учасники проекту (за допомогою анкет і опитувальника), так і журі. Учні відповідали на запитання опитувальника для формування усвідомлення партнерської праці вчителя та учня «Оцінка одного явища вчителем та учнем» (Додаток Е.2).

Головним завданням уроку було таке подання теми (чи проблеми) даного предмета, яке б розкривало його несподівані сторони і «провокації» до нових пошуків і ракурсів предмета. Для цього всі класи отримали приклади таких уроків – творчих звітів, зокрема: «Майстерня» (урок з домінування відкритих запитань, які ставлять учні, бажано на додатковому матеріалі), «Урок вільного вибору»: вчитель пропонує кілька варіантів теми, учні обирають самостійно актуальний для них варіант), «Увага, проблема!» (евристична бесіда з висуванням рішення проблеми), «Театралізація», «Пульс сучасної науки» (пошук та оцінка новітніх даних з обраного предмета).

Таким чином, кожен клас протягом місяця провів за допомогою вчителя нестандартний урок з певного предмета з метою визначення його культуро-значущого смислу. Було створено рекламне агентство, яке організовувало акції для просування ідеї проєкту. В ньому брали участь учні всіх паралелей основної школи, таким чином втілювалося тьюторство, коли старші учні допомагали молодшим. Проєкт було висвітлено в ліцейській газеті, а наприкінці року було оголошено номінації і названо класи-переможці. Критеріями оцінювання були ступінь самостійності підготовки уроку учнями,

яскравість форми подання, розкриття логіки даної теми, презентація важливого аспекту теми, ступінь співпраці вчителя та учня. Клас-переможець, який провів нестандартний урок з математики, отримав «Гран-прі» та безкоштовну подорож.

У зазначених закладах, де втілювали експериментальну діяльність, було створено міжліцейські інтелектуальні клуби («Ейдос» і «Тривіум»), які працювали протягом року. Головною метою зборів клубів став пошук нових форм інтелектуального спілкування та соціокультурного розвитку сучасної молоді. Головні напрями діяльності клубів було визначено у програмі та статуті клубів таким чином:

- розроблення шляхів наукового пошуку;
- створення банку даних про шляхи й засоби реалізації наукових відкриттів у сучасній науці;
- захист творчих робіт на конкурсній основі;
- створення умов для відбіркових конкурсів учасників ліцейських наукових товариств;
- створення збірника тез курсових робіт як можливості для презентацій найкращих наукових гіпотез ліцеїстів;
- проведення брейн-рингів як загальнонаукових, так і присвячених окремим предметам. Головна умова участі команди або учасника – висування власних питань для гри;
- створення номінацій клубів;
- створення міжліцейської «Школи юного мистецтвознавця та культуролога».

У процесі втілення означених методів і педагогічних форм учням було запропоновано *алгоритм смислово-ціннісної інтерпретації* художнього твору та іншої навчальної інформації як культурного тексту, який містить:

1. Сформульоване (виражене) враження (форма висловлювання вільна, суб’єктивна).

2. Початкову рефлексію (постановка питань: «чому такий сюжет, така

мова митця, така роль у суспільстві» тощо).

3. Інформаційно-аналітичні дії: добір інформації, як знайденої самостійно, так і наданої вчителем, її аналіз.

4. Трансформаційну рефлексію (результати аналізу навчальної інформації отримують смислове, ціннісне формулювання).

5. Первинні контекстуальні смисли: діалогічний простір (обговорення по двоє, у групах, з учителем для можливого уточнення свого розуміння).

6. Можливу корекцію змісту.

7. Оформлення інтерпретації та оцінювання (може бути в будь-яких формах – творчий звіт, виступ, письмова робота, критичний відгук тощо).

Для формування наведених інтерпретаційних дій в умовах цього алгоритму використовували різні педагогічні форми, а саме створення щоденника «Дорожні нотатки», в якому учень фіксував смислову інтерпретацію, аргументованість, точність при сприйнятті найцікавіших художніх творів. Накопичений за роки вивчення художньої культури матеріал щоденника був ефективним засобом саморефлексії учня, його особистих спостережень за саморозвитком.

Для активізації та визначеності власної смислової інтерпретації учні використовували «Мозковий штурм» або «Акваріум». На інформаційно-аналітичному етап інтерпретації містить добір інформації та обговорення дій щодо її дальшого використання. Трансформаційна рефлексія означає перетворення відібраної інформації у нове (особисте або колективне) знання, відокремлення саме смислової складової, підкріпленої інтеграційними смислами. При включенні інтегративних смислів (тобто міжпредметних ідей та застосування інформації інших нехудожніх предметів) учитель допомагав змінювати конфігурацію отриманої інформації за допомогою сортування, додавання, комбінування і можливої класифікації знання.

Первинні контекстуальні смисли виникали в умовах чіткого усвідомлення конкретного контексту, тобто тих меж, у яких розгортався діалог. Використовували засоби «пред'явлення смислу та його збирання»,

«ключового слова», прийняття учнями різноманітних ролей («проблематизатор», «скептик», «деструктор», «ілюстратор» тощо).

Можлива корекція змісту уроку могла бути здійснена в процесі підсумкової рефлексії, яка б підкреслила стереотипні або надто вузькі засоби виявлення змісту художнього твору.

Оформлення інтерпретації та оцінювання твору (або отриманого нового знання з іншої галузі) проходило в усній або письмовій формі (есе, аналітичний етюд, наукова праця, курсова тощо). Прикладом результату роботи учня за таким алгоритмом смислово-ціннісної інтерпретації є аналітичний етюд учениці 8-го класу, зроблений після перегляду фільму «Дуенья» за п'єсою Ричарда Шерідана, митця епохи англійського Просвітництва (Додаток Е.3). Школярка описала свої первинні враження способом цитування і в такий спосіб висловила згоду з поглядами автора п’єси: «Розум втрачає всю свою чарівність, коли він просякнутий люттю» та «Необхідність – справжня мати мистецтва, схожа на фантазії». Потім вона стисло довела власне бачення причин появи такого сюжету та його розвитку: «У світі дуже багато накопичено злості, негативу, до яких ми майже звикли. Тому мистецтво має велику можливість донести до людей, як треба висміювати зло, дурість та інші і вади, які заважають будувати справедливе суспільство». Вона підтвердила згоду з автором інформацією про суспільно-політичне становище Англії у XYIII ст., яке, на її думку, пояснювало погляди Шерідана та його популярність. Учениця трансформувала зміст п'єси у контекст сьогодення, провела паралель з висуванням підприємливих людей, до яких вона відносила головних героїв твору. Вона зазначила, що все не є так однозначно: обман, до якого вдалася Дуенья, все ж таки не виглядає зовсім позитивно. Це викликало суперечки в класі, коли вона читала свій етюд. Учні вигадували засоби, якими б вони вирішили проблему «одруження з розрахунку». Таким чином діти демонстрували готовність до практичних дій.

В результаті експерименту було досягнуто формування соціокультурної компетентності учнів у процесі розуміння та інтерпретації художньої

культури, яка виразилося в чіткій тенденції перебудови діяльності та особистості учня. Доведено, що структура його освітньої діяльності стала більш гнучкою у виборі власних дій стосовно художньої культури та іншого предмету, стосовно вміння орієнтуватися в тій чи іншій комунікативно-діалогічній ситуації. Художня культура дійсно виступає оптимальним смисловим середовищем, в якому можлива мотивація до побудови власної стратегії діяльності.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження педагогічних умов та ефективності методики формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури

Результативність експериментальної роботи оцінювали шляхом виявлення динаміки кількісних і якісних показників критеріїв сформованості соціокультурної компетентності дітей. Контрольний експеримент проводили протягом 2006 р. з метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури. Відповідно до вказаної мети були визначені *завдання* контрольного етапу педагогічного експерименту:

1) виявити динаміку формування соціокультурної компетентності експериментальної та контрольної груп учнів 5–9-х класів;

2) зробити порівняльний аналіз результатів констатувального й контрольного етапів експериментів в експериментальних і контрольних групах.

Відповідно до мети й завдань формувального етапу педагогічного експерименту в процесі його реалізації для виявлення динаміки сформованості соціокультурної компетентності учнів було здійснено педагогічний зріз: контрольний зріз (з учнями 9-х класів), який дав змогу кількісно виразити якісні зміни стану сформованості соціокультурної компетентності підлітків,

що відбулися під впливом запроваджених педагогічних умов і розробленої методики формування в учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти соціокультурної компетентності.

Контрольний зріз за організацією та методикою відповідав констатувальному етапу дослідження; отримано об’єктивні результати досліджуваного феномену в контексті розробленої нами методики, апробованої в ході формувального етапу експерименту. Виміри здійснювалися згідно з визначеними нами критеріями й показниками формування соціокультурної компетентності учня основної школи в процесі вивчення художньої культури.

Зрізи проводилися в експериментальних і контрольних групах: 55 учнів «Ліцею Логос», 55 учнів Класичного ліцею м. Запоріжжя, 55 учнів школи №34 м. Дніпра та 55 учнів Малої гуманітарної академії № 9 м. Запоріжжя.

Розподіл учнів 9-х класів на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи здійснено за результатами констатувального етапу експерименту, до них увійшли 110 учнів ЕГ та 110 учнів КГ.

У контрольних групах навчальний процес відбувався в межах стандартизованих загальноосвітніх вимог шкільної програми. Навчання в експериментальних групах здійснювалося на базі авторської програми із застосуванням запропонованої нами інтегративної методики. Її використовували і на бінарних уроках із залученням тих предметів, які брали участь в інтеграції з художньою культурою: на заняттях зі світової та української літератури, історії України та світової історії, української та англійської мови, фізики, біології, математики, психології. Її принципи екстраполювалися на введені спецкурси для підтримки основної програми «Історія мистецтв як культурний текст», позаурочні заході та створення проєктів.

У процесі вимірювання показників когнітивного критерію було застосовано методику діагностування мотивації М. Гінзбурга (адаптовану) за рефлексивною таблицею, письмові твори, педагогічні спостереження та

опитувальник з виявлення мотиваційного стану, в якому діти продовжували відповідь за власним розумінням. (Додатки А.5, А.6, А.7). Аналіз результатів продемонстрував, що діти в ЕГ усвідомлювали важливість вивчання мистецтва, його розуміння, тому що вивчення художньої культури допомогло їм не тільки в розвитку уяви та фантазії, а й розвинуло бажання розуміти іншу людину, чого їм бракує у спілкуванні. Також ці діти вказували, що твори мистецтва яскраво й незвично висвітлюють соціальні риси героїв творів, соціальні обставини та допомагають уявити картину соціального життя людей, що важливо і для них як людей певного суспільства. Учні з КГ теж продемонстрували бажання до отримання мистецьких знань, але переживання твору в них залишалося нестійким та слабо виявленим. Ці результати відображено в різниці ЕГ та КГ: високий рівень показали 25,9% учнів ЕГ і 12% учнів КГ, середній рівень –55,4% учнів ЕГ і 49,0% КГ.

Результати дослідження наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Характеристика показників когнітивного критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Показники	**Рівні**											
	Високий				**Середній**				**Низький**			
	ЕГ		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Знання про мистецьку інформацію	29	25,9	13	12	61	55,4	54	49,0	20	18,7	43	39
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 14,918, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2. Усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності у суспільстві	26	23,8	11	10,1	64	57,2	55	50,0	20	19	44	39,9
Вірогідність	$\chi^2_{емп.}$= 15,762, $\chi^2_{крит.}$=5,991											

відмінностей між ЕГ та КГ	$p \leq 0,05$

Критерій здатності до адекватної знаково-смислової інтерпретації художнього твору досліджували згідно з констатувальним експериментом за чотирма субтестами з батареї субтестів Дж. Гілфорда: виявлення швидкості (легкості, продуктивності), гнучкості – здатності до швидкого переключення, оригінальності – своєрідності творчого мислення, нестандартного підходу до проблеми, точності – стрункості творчого мислення. Для учнів 9-х класів було запропоновано п’ять творів з різних видів мистецтва, з різними сюжетами: Е. Фальконе «Зима», «Незнайомка» І. Крамського, прелюдія К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону», вірш Г. Ахматової «Царськосільска статуя», палац Сан-Сусі у Потсдамі (Додаток Е.4).

Деякі учні бачили зв'язок між цими творами в загальній виразовій характеристиці (загадкові, граціозні, як згадка про мрію тощо). Інші намагалися знайти більш глибинні зв'язки: відчуття самотності у трьох творах, відсторонена краса героїнь перетворювалася на ритуальний танок в прелюдії Дебюссі та контрастувала з легкістю форм Сан-Сусі. Школярі цієї групи опанували всі три зазначені на констатувальному етапі види висловлювань, активно створювали анотації до творів, самостійно будували семантичний простір у процесі порівняння творів і пошуку смислового центру. Прикладом найкращих анотацій, які показали влучність і гнучкість мислення та водночас комунікативну спрямованість символу, є анотації до прелюдії Дебюссі та статуї Фальконе. Анотація до першого твору: « Цей звуковий світ – про вміння споглядати те, що нас оточує», для другого – «Зима – це завжди сум за теплою красою». Підкреслимо, що й дівчата, і хлопці демонстрували однакову гнучкість і влучність відповідей та вираження свого розуміння символів.

Вправа для встановлення зв'язків з іншою галуззю знань містила аналіз картини українського майстра кольоропису Віктора Пальмова «В селі» (Додаток Е.5). Твір насичений символікою, на що натякає цитата автора, проте багато смислів символу залишаються нерозшифрованими. Школярі

інтерпретували смисл символів як вражаючу красу справжнього життя на своїй землі, аргументували це авторським описом техніки кольорів Пальмова. Ті діти, яких вразила техніка досягнення прозорості та світіння кольорів, інтерпретували картину як множинність світів, які криються в цих нашаруваннях картини. Дехто побачив тут справжній космізм трактування героїв як вічних, всесвітніх створінь.

Дослідження асоціативної трансформації типових соціальних смислів було занурено передусім у художній матеріал, а потім – у ході бінарних уроків – у проблемне коло інших предметів. Трансформаційні таблиці, використані в констатувальному експерименті для вимірювання ступеня зміни знань учня (як спільно з учителем, так і самостійно), набули більш розгорнутої форми на матеріалі картини М. Пимоненка «Святочне ворожіння» (Додаток Е.6)

Аналіз показників здатності до смисло-значущої інтерпретації засвідчив її активізацію в учнів ЕГ у вигляді швидкості, гнучкості, оригінальності мислення в інтерпретації художніх символів, інтенсивного процесу встановлення смислових зв'язків з іншими галузями знань, асоціативної трансформації типових соціальних смислів (30,1% учнів). Достатній рівень здатності до смисло-значущої інтерпретації продемонстрували 53,4% учнів ЕГ, що доводить значний розвиток їх багатозначного сприйняття та розуміння художніх символів. У школярів КГ теж спостерігалося зростання активності щодо смисло-значущої інтерпретації художнього символу за визначеними характеристиками, але темп їх сприйняття був повільним, якість висловлювань не завжди відрізнялася влучністю та оригінальністю, встановлення зв'язків з іншими галузями знань довело досить вузькі уявлення про ці галузі (високий рівень –11,2%, середній – 46, 4% учнів). Водночас майже третина учнів КГ так і не змогли опанувати смислово-значущу інтерпретацію художнього твору (28,%), тоді як кількість учнів ЕГ низького рівня зменшилася до 16,5%.

Результати дослідження показників смисло-значущого критерію наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Характеристика показників смисло-значущого критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Уміння виявляти багатозначність твору	34	30,2	13	12,0	58	52,6	53	47,8	18	17,2	44	40,2
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 20,511, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2. Розуміння отриманого змісту як «знака» однієї або декількох галузей знання	33	30,0	11	10,4	60	54,2	49	45,0	17	15,8	49	44,6
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 27,621, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Діагностування результатів за характеристиками емоційно-ціннісного критерію спиралося на завдання констатувального етапу експерименту, зокрема на рольові ігри, модифікований фізіономічний тест Куніна (експрес-діагностика настрою), методику «Градусник» (Додатки А.1,3,4). Спостереження за реакціями учнів та аналіз результатів свідчили про суттєве зрушення емоційних відгуків на художній твір в учнів 9-х класів порівняно з їх реакціями в минулому. Під час контрольного зрізу показник високого й достатнього рівнів наявності особистісного ставлення до художнього твору ЕГ значно збільшився порівняно з учнями КГ (середній рівень: 50,7% учнів ЕГ– 40,5% учнів КГ; високий рівень: 20,5% учнів ЕГ – 12,5% учнів КГ). Проведений аналіз довів, що якісні зміни торкнулися емоційного розвитку щодо сприйняття мистецтва дітей з ЕГ. Якісні зміни зафіксовано за активністю

сприйняття та висловлюванням власної позиції. тобто за характеристикою обрання найцікавішого твору: високий рівень – 29,5% учнів ЕГ, середній – 58,8%. Результати дослідження емоційно-ціннісного критерію наведено в таблиці 3.5.

Таблиця №3.5

Характеристика показників емоційно-ціннісного критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Показники	**Рівні**											
	Високий				**Середній**				**Низький**			
	ЕГ		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Безпосередній емоційний відгук на художній твір	23	20,5	14	12,5	55	50,7	45	40,5	32	17,8	51	47,0
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$=7,539, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2. Переживання найцікавішого твору	33	29,8	15	14,0	65	58,8,	50	45,5	12	11,4	44	40,5
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$=26,989, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Виявлення показників інтерсуб'єктивного критерію, тобто здатності до продуктивного діалогу в процесі інтерпретації художнього твору, проводилося на формувальному етапі експерименту в таких формах, як обговорення з учнями теми уроку (вербально й невербально) та рольові ігри. Невербальний діалог на тему констатувального етапу експерименту «Допоможи мені збудувати храм для твого міста» учні 9-х класів побудували за іншими ролями своїх груп, а саме: перша група були аналітиками-експертами, які розглядали вже побудовані найсучасніші храми в містах України та Європи, потім пропонували свій тип храму. Друга група грали ролі політиків, які перешкоджали цьому та висували свої рішення. Третя група

грали самих себе, тобто учнів шкіл і зображували участь у створенні архітектурного проєкту.

Отримані результати відображено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Характеристика показників критерію інтерсуб'єктивності соціокультурної компетентності учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1. Діалогічність спілкування	35	31,5	18	15,8	67	60,8	53	48,0	9	7,7	39	36,2
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 25,832, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2. Готовність до вирішення завдань в умовах плюралізму думок	31	28,2	17	15,4	62	56,7	50	45,5	17	15,1	43	39,1
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 16,636, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Дослідження результатів діагностування показників критерію інтерсуб'єктивності як форми продуктивного спілкування показало, що учні ЕГ були активні в діалогах, сміливо висловлювали свою думку й поважали думку партнера, яка була для них цікавою навіть тоді, коли була протилежною за змістом, зацікавлено працювали в умовах плюралізму думок (25,8% учнів). У дітей з середнім рівнем ЕГ спостерігалися часткова активність щодо побудови діалогу, вони не завжди усвідомлювали його необхідність, говорили про те, що їм некомфортно обговорювати думки товаришів, виявлялася часткова готовність до праці в умовах плюралізму думок (58, 7%). Водночас кількість учнів ЕГ з низьким рівнем показників цього критерію значно

зменшилася до 11,5%. Діти КГ продемонстрували збільшення активності у діалогічному спілкуванні, але врахування думок партнерів, плюралізм як умова для продуктивної праці їм здавалися незручними, тому високий рівень показали 15,6% учнів, середній – 46,7%, процент учнів з низьким рівнем залишався високим порівняно з ЕГ – 37,7%.

Характеристики показників діяльнісно-поведінкового критерію було досліджено за допомогою опитувань та інтерв'ю. У процесі обговорення того, як мистецтво втілює соціально корисні ідеї, учням 9-го класу було наведено приклади сучасного українського мистецтва в різноманітних нових жанрах. Учні інтерпретували соціальну користь більш складно та опосередковано, аналізували твори з погляду важливості суб'єктивності та водночас деперсоніфікації, які вони вважали актуальними тенденціями соціуму. Вони розглянули твори М. Мамсікова «Портрети» та відому працю О. Голосія «Патетична ангеліада», зробили висновки щодо прояву суб'єктивності авторів, соціальної цінності таких проявів, які змушують сучасну людину концентруватися на глибинних змінах у духовному світі (Додаток Е.7).

Учні висловили бажання створювати не тільки мініпроєкти, а й більш масштабні. Вони брали участь у процесі створення проєктів «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію» та «Найкращий клас школи». До цього вони ретельно готувалися: на уроках встановлювали взаємозв'язок між освітою та соціальним життям, певними соціальними діями, опановували засоби аналізу соціальних ситуацій та явищ, залучали деякі дані з соціології та соціальної психології (у тих формах, які були їм доступні). Практичні роботи та курсові роботи на такі теми, як «Соціально значуща ситуація», «Багатофакторна модель позитивних соціальних змін», «Соціальний експеримент» викликали неабияку зацікавленість учнів і дали змогу мотивувати їх до праці з періодичними виданнями, брати інтерв'ю в людей різних професій на тему «Яка соціальна дія корисна для вас нині»?

Усі результати учнівського аналізу та їхні пропозиції також були підготовлені для публікації в медіа-продукції, у протоколах проведених

дебатів, у системі презентацій актуальних соціокультурних ідей та пропозицій. Набула системного характеру і діяльність шкільного рекламного агентства, було запроваджено конкурс евристичних ідей, які планувалися до збірника наукових тез учнів та наукових робіт у рамках МАН.

Мінізвіти творчих груп і лідерів соціокультурного проєктування збиралися у збірники, їх розглядали вчителі, адміністрація закладів – учасників експерименту з метою подальшої реалізації певних пропозицій у соціумі поза межами школи.

Отримані результати наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Характеристика показників діяльнісно-поведінкового критерію соціокультурної компетентності учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1.Уміння застосовувати художньо-культурні надбання у процесі мистецької освіти	37	34,0	18	16,5	66	60,4	52	47,4	17	5,6	40	36,1
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 17,103, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2.Втілення художньо-культурних ідей в життя.	33	30,0	19	17,7	64	58,5	54	49,0	13	11,5	37	33,3
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 16,137, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Дослідження показників діяльнісно-поведінкового критерію дало змогу зробити висновок про зростання готовності до соціокультурної діяльності в ЕГ (вищий рівень – 25,8%, достатній – 41,7%) та зменшення низького рівня до

32,5% учнів. Участь цих учнів у підготовці проєктів була зацікавленою та творчою, бажання втілювати їх у життя, увага до соціальних складних ситуацій стала більш вагомою в їх шкільній діяльності. У просуванні свої соціокультурних ідей учні ЕГ виявили велике прагнення до втілення шляхом довгих обговорювань з пресою, з членами міської адміністрації та з молодіжними організаціями. Учні КГ теж брали участь у підготовці проєктів, але їхнє бажання втілювати було не завжди виявлене, часто вони сумнівалися в ефективності соціокультурних ідей. Тому високий рівень показали 21,4% учнів, середній –31,7%, тоді як на низькому рівні залишилося 46,9% учнів КГ.

Таблиця 3.8

Узагальнення результатів діагностичного дослідження учнів основної школи на контрольному етапі педагогічного експерименту за критеріями соціокультурної компетентності

Критерії	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
1. Когнітивний	28	24,8	12	11,0	63	56,3	47	49,5	20	28,2	38	39,4
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 13,432, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
2. Смисло-значущий	34 28	30,1 24,8	12 12	11,2 11,0	59 63	53,4 56,3	45 47	48,0 49,5	22 20	14,6 28,2	47 38	43,7 39,4
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 22,432, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
3. Емоційно-ціннісний	23 34	25,1 30,1	14 12	13,2 11,2	55 59	54,7 53,4	45 51	48,0 46,4	22 17	14,6 16,5	47 47	43,7 28,8
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 12,083, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
4. Інтерсуб'єктивний	33	29,8	17	15,6	65	58,7	52	46,7	12	11,5	41	37,7
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 11,964, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Продовження табл. 3.8

Критерії	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*	*осіб*	*%*
5. Діяльнісно-поведінковий	37	25,8	**30**	**21,4**	60	41,7	**46**	**31,7**	13	32,5	**34**	**46,9**
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 11,964, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											
Узагальнений показник	**31**	**27,1**	**17**	**14,5**	**60**	**52,9**	**48**	**44,6**	**19**	**20,0**	**45**	**40,9**
Вірогідність відмінностей між ЕГ та КГ	$\chi^2_{емп.}$= 15,979, $\chi^2_{крит.}$=5,991 $p \leq 0,05$											

Аналіз результатів дослідження свідчив, що в учнів експериментальних груп з досліджуваних регіонів країни та шкіл різного типу, задіяних в експерименті, виявлено позитивну динаміку стану сформованості соціокультурної компетентності у процесі вивчення художньої культури.

Якісні зміни у школярів ЕГ виявилися передусім у розумінні унікальної ролі художньої культури та мистецтва в соціумі, в активному ставленні до мистецтва та в опануванні мистецьких знань. Багатозначність художнього символу вони вільно екстраполювали на свою когнітивну й евристичну діяльність, прагнули до діалогу та будували форми продуктивного спілкування частіше, ніж учні КГ, втілювали свої соціокультурні ідеї завдяки соціокультурним проєктам, отримали нові якості особистісної та колективної діяльності, яка сприймалася як основа для позитивної соціальної діяльності.

Для більшої достовірності висновків формувального етапу експерименту проведено статистичний аналіз результатів. Для з'ясування наявності суттєвої різниці результатів експериментальних та контрольних груп, тобто наслідку дії зазначених педагогічних умов та розробленої методики, використано метод *Хі- квадрат* критерій Пірсона – $\chi 2$.

Рівень вірогідності між достовірності даних ЕГ на початку та наприкінці формувального етапу експерименту - $p \leq 0,05$ $\chi 2$емп.= 31,700, $\chi 2$крит.=5,991.

Рівень вірогідності між даних ЕГ та КГ наприкінці формувального етапу експерименту - $p \leq 0,05$ $\chi^2_{емп.} = 15,979$, $\chi^2_{крит.} = 5,991$.

Порівняльні результати рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення художньої культури експериментальних та контрольних груп наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої культури

Рівні	Експериментальна група				Динаміка	Контрольна група				Динаміка
	На початок експерименту		На кінець експерименту			На початок експерименту		На кінець експерименту		
	осіб	%	осіб	%	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий (соціокуль-турно - орієнтований	11	10,0	31	27,1	17,1(+)	10	10,0	17	14,4	4,3
Середній (нестабільно соціокультурно -орієнтований	42	38,0	60	52,9	16,6(+)	39	36,9	48	44,6	7,5
Низький (нейтрально-байдужий)	57	52,0	19	20,0	32 (-)	61	53,1	45	39,3	5,8

В ЕГ кількість школярів з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності збільшилася на 17,1 %, із середнім достатнім рівнем – на 16,6 %, відсоток учнів з низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності значно знизився – на 32,3 %.

У школярів КГ позитивні зміни не такі виразні: кількість учнів з високим рівнем зросла на 4,5%, із середнім – на 7,5%, відсоток учнів з низьким рівнем зменшився на 12,2%.

Отже, зробимо висновок, що і традиційна система навчання, в якій представлено інтегрований курс «Мистецтво», і запропонована нами мають позитивний вплив на рівень формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури. Проте ефективність запропонованих педагогічних умов та інтегративної методики на основі голографічного підходу формування соціокультурної компетентності вища, що підтверджується достовірною різницею між КГ та ЕГ на контрольному зрізі формувального етапу експерименту.

Таким чином, наведені результати експериментальних і контрольних груп щодо рівня формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення художньої культури є наслідком дії педагогічних умов та методики, а не впливу випадкових чинників.

Одержані результати доводять ефективність педагогічних умов та розробленої методики формування соціокультурної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої культури, що уможливлює їх використання у освітній діяльності закладів загальної середньої освіти. Це дає підстави зробити загальні висновки й окреслити перспективи подальших досліджень.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. У третьому розділі були визначені педагогічні умови формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів у процесі вивчення художньої культури: визначення наскрізної змістової ідеї художньої культури, яка висвітлює взаємозв'язок культурного та соціального як основи продуктивної діяльності, реалізує поліпредметні зв'язки, розкриті у програмах спецкурсів та гнучких позаурочних заходах; впровадження інтегративної методики на підґрунті голографічного підходу завдяки поліпредметній інтеграції, який допомагає інтегрувати сукупність виховних та дидактичних методів; побудова інтерпретаційного педагогічного стилю та педагогічної режисури, яка спирається на м'яке управління діяльністю учнів на уроці та стимулювання їх до активної діяльності.

2. Запропоновано та описано методику формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів у процесі вивчення художньої культури, що втілюється на уроках художньої культури та уроках поліпредметної інтеграції, позаурочних заходах (брейн-рингах, дебатах, дискусіях, арт-акціях, флеш-мобах, проєктах тощо).

3. Методика формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів у процесі вивчення художньої культури базується на інтеграції дидактичних та виховних методів, засобах арт-терапії та психологічних тренінгах, спрямованих на активізацію особистісної виразності учня-підлітка та його мотивацію до використання освітнього досвіду у соціокультурній діяльності. На основі інтерпретації художнього твору учень опановує смисл та цінність отриманого освітнього досвіду, збагачені поглядами інших учасників діалогічного процесу. Методи конкретизуються через систему практичних завдань (творчих, проєктивних, тренінгових, аналітичних, евристично-пошукових, презентаційних, просвітницьких) та створених вчителем-інтерпретатором педагогічних ситуацій, контекстів, організаційно-діяльнісних ігор.

За результатами проведеного формувального етапу експерименту та діагностичних методик виявлені показники рівнів якості, які наведені у таблицях.

4. Про позитивний вплив формувальної методики свідчать якісні і кількісні зміни в учнів 5-9-х класів експериментальних груп, виявлені методом порівняння результатів діагностики на констатувальному та контрольному етапах експериментах. В експериментальних групах кількість респондентів з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності підвищилася на 17,1 %, із середнім рівнем – на 16,6 %, значно знизився відсоток респондентів низького рівня – на 32,0 %.

5. Соціокультурна компетентність учня унаслідок впровадження формувальної методики проявилась у таких інтегрованих особистісних проявах учня-підлітка:

- у підвищенні мотивації до вивчення художньої культури;
- у гнучкій та позитивній соціальній поведінці;
- у активізації діалогічних форм співпраці з вчителем;
- в проблемно-пошуковому та креативному ставленню до життя та соціуму, життя іншої особистості;
- смисло-ціннісному підґрунті особистісної та колективної діяльності;
- активності у соціокультурних перетвореннях дійсності на підґрунті різнобічної освіти;

Результати третього розділу опубліковано в працях автора (Гонтова, Л. В. (2015a). Гонтова, Л. В. (2015b), Гонтова, Л. В. (2015c), Гонтова, Л. В.(2016), Гонтова, Л. В. (2020).

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий підхід до вирішення актуальної проблеми формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення художньої культури. Результати засвідчили досягнення мету, розв'язання завдань і дали підстави для формулювання наступних *висновків*:

1. Шляхом теоретичного аналізу уточнено сутність ключового поняття «соціокультурна компетентність» стосовно учнів основної школи, визначено й обґрунтувано його структуру та функції.

Соціокультурну компетентність розглядаємо як відкриту особистісну позицію учня, яка виникає завдяки продуктивній спільній діяльності учасників освітнього процесу, побудованій на розумінні та інтерпретації художнього твору як сукупності текстів і процесу трансформації смислів у позитивну соціальну дію. Структуру цього феномену стосовно учнів основної школи складають: когнітивний, смисло-креативний, емоційно-ціннісний, комунікативний, діяльнісний компоненти.

Окреслено *функції* соціокультурної компетентності, а саме: пізнавально-герменевтичну, експресивну, смисло-ціннісну, адаптивно-регулятивну, життєвої перспективи.

2. Виявлено *виховний потенціал* художньої культури як чинника формування соціокультурної компетентності, а саме: формування прагнення учня до духовних цінностей; сприяння самореалізації особистості; активізація особистісної інтерпретації та розуміння художнього твору як самостійного відкриття; спонукання до гнучкості перетворення художньої інформації в смисли та цінності як підґрунтя вчинків; відчуття значущості духовного світу іншої людини; усвідомлене прагнення до позитивного впливу на соціальну дійсність з орієнтацією на культурні цінності.

З'ясовано характеристики художньої культури, які є чинниками формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів

загальної середньої освіти (виразність художньої форми у єдності «внутрішнього» та «зовнішнього», предметно-почуттєвий характер сприйняття художнього твору, діалогічність як активізація динаміки самовираження особистості, впорядкування ентропійності сучасного світу завдяки смисловій перспективі символу та його форм як колективної пам'яті, трансляція загальнолюдського життєвого досвіду).

3. Визначено критерії та показники сформованості соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти, а саме: *когнітивний* (знання про мистецьку інформацію, усвідомлення важливості мистецької освіти для майбутньої життєдіяльності у суспільстві); *смисло-значущий* (здатність виявляти багатозначність твору, розуміння виявленого змісту твору як «знаку» однієї або декількох галузей знання); *емоційно-ціннісний* (безпосередній емоційний відгук на художній твір, переживання найцікавішого твору); *інтерсуб'єктивний* (діалогічність спілкування, готовність до вирішення проблем в умовах плюралізму думок); *діяльнісно-поведінковий* (уміння застосовувати художньо-культурні надбання у процесі мистецької освіти, втілювати їх в життя).

Схарактеризовано рівні соціокультурної компетентності учнів: високий (соціокультурно-орієнтований), середній (нестабільно соціокультурно-орієнтований), низький (нейтрально-байдужий).

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив переважання низького рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-х класів основної школи – 52,5 % учнів; середній рівень сформованості соціокультурної компетентності продемонстрували 37,5% школярів, високий рівень – лише 10,0 % учнів основної школи.

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально апробовано *педагогічні умови* формування соціокультурної компетентності учнів 5–9-х класів у процесі вивчення художньої культури, а саме: 1) визначення наскрізної змістової ідеї художньої культури, яка висвітлює взаємозв'язок культурного та соціального як основи продуктивної діяльності, реалізує

поліпредметні зв'язки, розкриті у програмах спецкурсів і гнучких позаурочних заходах; 2) впровадження інтегративної методики формування соціокультурної компетентності на підґрунті голографічного підходу, який допомагає інтегрувати сукупність виховних та дидактичних методів; 3) побудова інтерпретаційного педагогічного стилю та педагогічної режисури, яка спирається на м'яке управління діяльністю учнів на уроці та стимулювання їх до активної діяльності.

Зазначені педагогічні умови впроваджувались у процесі формувального етапу дослідження поетапно (мотиваційна підготовка вчителів та учнів; рефлексивно-аналітичний; інтеграційний; проєктний етапи).

Доведена доцільність і продуктивність використання форм виховної роботи, які сприяють позитивним змінам у формуванні соціокультурної компетентності учнів, а саме: стимулювання та регуляція емоційно-чуттєвого ставлення до художніх творів, стимулювання когнітивної активності учнів, формування суспільної діалогічної поведінки, зміни діяльності та спілкування.

Результати контрольних зрізів засвідчили ефективність теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов формування соціокультурної компетентності. В ЕГ кількість респондентів із високим (соціокультурно-орієнтованим) та середнім (нестабільно соціокультурно-орієнтованим) рівнем сформованості соціокультурної компетентності збільшилась на 17,1 % та 16,6 % відповідно. Натомість значно зменшилась кількість респондентів із низьким (нейтрально-байдужим) рівнем сформованості соціокультурної компетентності – на 32,0 %. У КГ також відбулися зміни, проте вони виявились ситуативними й несуттєвими.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування соціокультурної компетентності учнів-підлітків. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні методичних засад формування соціокультурної компетентності у дітей інших вікових категорій, педагогічному осмисленні технологічних аспектів цього питання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абрамова, С. В. (2015) Психолого-педагогічна діагностика сформованості соціальної активності у старших підлітків. *Психологія: реальність і перспективи.* 1, 17-22.

Алексеева, Д. А. (2005). *Концептуализация Другого в онтологии.* (Дис. канд. филос. наук). Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, Москва.

Алексєєнко, Т. Ф. (2007). *Соціалізація особистості: можливості й ризики (соціально-педагогічний аспект).* Київ: Педагогічна думка.

Алексієнко, О. О. (2000). *Інтерсуб'єктивність: естетико-психологічний аналіз.* (Дис. канд. філософ. наук). Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ.

Андреев, В. И. (2000). *Педагогика творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий.

Аннєнкова, І. П. (2011). *Критерії і показники якості освіти у ВНЗ.* Взято з: scienceandeducation.pdpu.edu.ua (подано до редакції 26.09.11).

Анхим, О. (2018). Художня інтерпретація як чинник літературної творчості: інтертекстуальність, діалог, традиція. *Держава та регіони,* 3(54). (Серія: «Гуманітарні науки»).

Аранова, С. (2004). *Обучение изобразительному искусству: Интеграция художественного и логического.* Санкт- Петербург: Каро.

Аристова, Л. С. (2008). *Формування у старшокласників естетичного ставлення до мистецтва в процесі вивчення художньої культури.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

Бабкова-Пилипенко, Н. П. (2002). Соціокультурна компетенція як фактор сформованості лідерських якостей студента. *Наукові праці МДГУ ім. П. Могили: Педагогічні науки,* Т. 24, Вип. 11, 57−61.

Базилевська, О. О. (2017). *Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Балашова, Н. (2009). Развивающие подходы: модель воспитательной системы. *Педагогическая техника,* 2, 54–60.

Барановська, І. Г. (2019). Мистецькі інтегративні технології в поліхудожній освіті. *Information Technologies in Education*, 2 (39), 42-53

Барышева, Н. А. (2003). *Педагогические условия формирования умений педагогической режиссуры у будущих учителей*. (Дисс. канд. пед. наук). Челябинск.

Баханов, К. О. (2005). *Навчання історії в школі : інноваційні аспекти*. Харків: Основа.

Бахтин, М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: «Искусство».

Белкин, А. С. (2000). *Основы возрастной педагогики. Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.* Москва: Издательский центр «Академия».

Белкин, А. С. (2000). *Основы возрастной педагогіки. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.* Москва: Издательский центр «Академия».

Бергер, П.& Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания.* Москва: «Медиум».

Бессарабова, И. С. (2000). *Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50–90-е годы).* (Дис. канд пед наук). Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград.

Бех, І. Д. (2009). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. 4, 21–24.

Бех, І. Д.& Журба, К. О. (2017). Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*,16, 24-33.

Бех, І. Д., Алєксєєнко, Т. Ф., Кириленко, С. В., Кириченко, С. В., Корецька, Л. В., Остапенко, О. І., Пруцакова, О. Л., Харченко, Н. В., Шкільна, І. М. & Журба, К. О. (2019). *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей.* Київ:ІПВ НАПНУ.

Библер, В. С. (1991). *От наукоучения к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век*. Москва : Политиздат.

Библер, В. С. (1996). Целостная концепция школы диалога культур : теоретические основы программы. *Психологическая наука и образование,* 4, 66–73.

Бібік, Н. (2019). Суперечності процесу запровадження компетентнісного підходу в освітню практику. *Збірник тез І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи». Київ, 30 вересня 2019 р. (8-12).* Київ : Педагогічна думка.

Богачик, М. (2010). Компетентнісно-зорієнтоване навчання як проблема педагогічної науки та практики. *Нова педагогічна думка,* 4, 33–36.

Божович, Л. (1997). *Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды.* Воронеж : НПО «МОДЭК».

Бондар, С. (2003). Компетентность личности – интегрированный компонент учебных достижений учащихся. *Биология и химия в школе*, 2, 8–9.

Борінштейн, Є. Р. *Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства.* (Дис. докт філософ наук). Одеса.

Борисенко, Л. М. & Ніколаєвська, Р. М. (2008). Проектування, розробка і реалізація проектів у виховній роботі. *Виховна робота в школі*, 6, 13–23.

Борытко, Н. М. (2007). Онтологическое понимание современного воспитания. *Эйдос: интернет-журнал.* Взято з: http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm.

Брунер, Дж. (1977). *Психология познания: За пределами непосредственной информации.* (Пер. с англ. К. И. Бабицкого ; А. Р. Лурия (Ред.)). Москва : Прогресс.

Буйко, Н. С. (2004). *Интерпретация педагогического текста как средство развития мышления педагога.* (Дис. канд. пед. наук). Тюмень.

Бурлачук, В. Ф. (2003). Символические системы и конституирование социального смысла. *Социология: теория, методы, маркетинг*, 4, 147–155.

Бычков, В. В. (1985). *История эстетической мысли*. Москва: Искусство.

Бычков, В. В. (2003). *Эстетика.* Москва: Проект.

Важинський, С. Е. & Щербак, Т І. (2016). Методика та організація наукових досліджень. Навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вальдман, И. А. (2010). *Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом*. (Дис. канд. пед. наук). Российская академия образования «Институт управления образованием», Москва.

Варбург, А. (2008). *Великое переселение образов. Исследование по истории и психологии возрождения античности.* Санкт-Петербург: Изд. дом «Азбука-классика.

Вебер, М. (1990). Избранные произведения. (Ю. Н. Давыдов (Ред.). Москва: Прогресс.

Веденеева, О. А.&Сайгушев, Н. Я. (2018). Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов. Монография. Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии.

Вейсман, А. Д. (1991). Греческо-русский словарь. Санкт-Петербург: Издание автора.

Вербицкий, А. А. & Ларионова, О. Г. (2009). Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос.

Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. Вопросы психологии, 5, 33–39.

Виноградова, И. В. (2002). *Несоотносимость пространства диалога с пространством коммуникации в образовательном процессе.* Материалы

конференции «Диалог в образовании»: Серия «Symposium», Вып. 22. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество. Взято с: http://www.anthropology.ru/ru/texts/vinogradova_iv/educdial_12.html.

Власова, В. Г. (2018). *Формування естетичного ставлення молодших школярів до навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва. (*Дис. канд. пед. наук). Київ.

Волкова, Н. П. (2007). Педагогіка. (Навчальний посібник). Київ: Академвидав.

Воропаева, В. Г. (2010). Формування парадигми культури особистості в умовах мегасоціуму. *Гуманітарний вісник ЗДІА,* 43, 1-6.

Выготский, Л. (1987). *Психология искусства.* (Ярошевский, М. Г. (Ред.). Москва: Педагогика.

Галагузова, М. А. (Ред.). (2000). История социальной педагогіки. (Хрестоматия –Учебное пособие) . Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

Галузяк, В. (2014). Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність. Н*аукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* (Вип. 42, Ч.1), 80-87. (Серія: «Педагогіка і психологія»).

Гатилова, З. (2010). *Междисциплинарный образовательный проект как современная форма интеллектуального воспитания школьников.* (Дис.канд. пед. наук). ГОУ ВПО Томский государственный педагогический университет, Томск.

Герасимов, Г. И. & Илюхина, Л. В. (1999). Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов-н/Д. : Логос.

Гершунский, Б. С. (1992). *Философия образования (статус, проблемы, перспективы).* Москва: Ин-т теории педагогики и международных исследований в образовании.

Гин, А. А. (2002). Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. (Пособие для учителя). Москва: Вита-Пресс.

Гинзбург, М. Р. (1977). *Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Научно-исследовательский ин-т общей и педагогической психологии, Москва.

Гирц, К. (2004). *Интерпретация культур*. Москва : РОССПЭН. (Серия: «Культурология. XX век. CEU»).

Глазунова, О. И. (2002). *Психологические условия и механизмы формирования способности самоопределения у старшеклассников.* (Дис. канд. психол. наук). Москва.

Глазунова, О. И. (2008). Антропология развития. Альманах «Восток», 3(44), октябрь. Взято с: http://www.situation.ru/app/j_art_1215.htm.

Гонтова, Л. В. (2015). Технологія формування соціокультурної компетентності учнів на уроках історії художньої культури. *Мистецтво і освіта,* 3, 49-52.

Гонтова, Л. В. (2016). Формування соціокультурної компетентності учня основної школи та голографічний принцип організації предметного змісту (на прикладі предмету «Художня культура»). Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (Вип.135),152-157. (Серія: «Педагогічні науки»).

Гонтова, Л. В. (2018). Інтегративний урок з мистецтва у контексті художньої культури та соціокультурна компетентність школяра. *Мистецтво і освіта,*3, 30-38.

Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.

Горянина, В. А. (1997). Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. *Психологический журнал,* Т.18, 6, 73-83.

Грищенко, М. (Ред.), Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В., &…Хобзей, П. (2016). Нова українська школа:

Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України.

Громыко, Н. В. (2004). Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников. Сборник статей и стенограмм «Мыследеятельностная педагогика в старшей школы: метапредметы». Москва: Пушкинский институт, 9–13.

Громыко, Н. В. (2005). Интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания: реальные вызовы и варианты решения – подлинные и мниме. Альманах «Восток», 3(27), 255-272.

Грудінін, В. О. (2014). Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5 (39), 245-255.

Губенко, О. В.(2019). *Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід)*. Київ: «Атопол».

Дідур, Н. А. (2018). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.* (Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед.наук). Національний Університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів

Демидов, И. Ф. (2003). *Интерсубъективность в системе психолого-акмеологического знания.* (Дис. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва.

Демьянков, В. З. (1984). Коммуникативное воздействие на структуру сознания. Сборник статей в 2 частях «Роль языка в структурировании сознания» (Ч.1), 138-161. Москва: Ин-т философии АН СССР.

Дмитренко, К. А., Коновалова, М. В., Семиволос, О. П. & Бекетова, С. В. (2018). Звичайні форми роботи — новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. (Методичний посібник). Харків: ВГ «Основа». (Серія «Нові формати освіти»).

Драченко, В. В. (2008). *Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури.* (Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед.наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

Дробот, О. В. (2013). Психосемантична теорія свідомості у вітчизняній психології як основа психосемантичного дослідження: Актуальні проблеми психології (Т. Х: «Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія»), 25, 110-120.

Дрокина, О. В.(1999). *Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков.* (Автореф.дисс. канд. псих. наук). Московский государственный лингвистический университет, Москва.

Ершова, А. П. & Букатов, В. М. (1998). Режиссура урока, общения и поведения учителя. (Пособие для учителя). Москва: МПСИ ; Флинта. (Серия: «Библиотека педагога-практика»).

Ефремова, Н. Н. (2008). *Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка. (Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук*). ГОУ ВПО Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары.

Єрмаков, І. Г. (Ред.). (2005). Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. (Науково-методичний посібник). Запоріжжя: Центріон.

Желуденко, М. О. (2006). *Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини і України.* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2006.

Живокоренцева, Т. В. (2005). *Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования. (Дис. канд.. пед. наук).* Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования, Санкт-Петербург.

Жорнова, О. І. (2006). Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу. *Вища освіта України*. (Т. 3), 93-100. (Тематичний випуск: «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору»).

Жукова, Т. А. (2007). *Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей*. (Дисс. канд. пед. наук). Самара.

Журба, К. О. (2015). Методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основі та страших школ: *Гірська школа Українських Карпат*, 12-13, 86-90.

Журба, К. О. (2017). Сучасні форми і методи виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи у позакласній діяльності. Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі України: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри, 207–216.

Журба, К. О. (2019). Т*еоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.* (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Заболотна, О. А. (2013). *Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу.* (Монографія). Умань : ФОП Жовтий.

Задорина, О. С. (2010). *Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании.* (Монография). Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та.

Задорожна-Княгницька, Л. В. (Ред.). (2019). Збірник тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Нова українська школа в умовах викликів сучасності» (11 квітня 2019 року). Маріуполь: МДУ.

Заика, Е. В. & Зимовин, А. И. (Сост.). (2018). Методики исследования эмоциональной сферы человека. Учебно-методическое пособие Харьков: «ПромАрт».

Зайцева, А. П. (2016). Особенности мотивационной сферы подростков. Молодой ученый, 18, 182-184.

Закір'янова, І. А. (2006). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т вищої освіти АПН України, Київ.

Заключительный доклад Международной конференции по образованию. (2001). (46-я сессия). Женева, 5-8 сентября, 2001 г., ЮНЕСКО. Взято с: http://netess.ru/3knigi/1039576-1.

Закутняя, Т. В. (2013). Формирование социокультурной компетентности студентов колледжа: уровневый подход.*Человек и образование*, 1 (34), 101-104.

Закутняя, Т. В. (2013) *Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа.* (Дисс.канд.пед.наук). Великий Новгород, 174 с.

Засименко, В. В. (2009). Аналіз сучасного стану сформованості у підлітків культури спілкування. *Теорія і методика організації виховного процесу: педагогічний альманах.* Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, 4, 11-17.

Захарова, И. Г. (2005). *Конструирование содержания образования как фактор формирования социокультурной компетенции учащихся младших классов: на материале лингвистических дисциплин*. (Автореф.дис. канд. пед наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Самарский государственный педагогический университет, Самара.

Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня, 5, 34–42.

Зиневич, О. В. (2009). Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования. *Философия образования*, 3, 157–164.

Зинченко, В. (2006). Психологические аспекты влияния искусства на человека. *Культурно-историческая психология*,4, 3-21.

Ильин, Е. П. (2001). Эмоции и чувства.Санкт-Петербург: Питер. (Серия «Мастера психологии»).

Ильин, Е. П. (2013). *Мотивация и мотивы*.Санкт-Петербург:Питер.

Ильин, И. П. (1989). *Постструктурализм и диалог культур.* Москва: ГБЛ.

Ільганаєва, В. (2019). Інтегральна концептуалізація як шлях до розкриття сутності соціальної комунікації. *Вісник Книжкової палати,* 5, 14-17.

Казаков, А. В. (2013). *Формирование социокультурной компетентности специалистов сферы обслуживания в системе дополнительного образования.* (Автореферат дис. канд. пед. наук). Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», Москва.

Казанцева, Н. А. (2010). Сучасні виховні технології в системі роботи навчального закладу. *Світ виховання*, 5, 3-36.

Калинина, Н. В. (2006). *Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников.* (Автореф. док. псих. наук). Самарский государственный педагогический университет, Самара.

Каминская, М. В. (2002). Педагогическая деятельность как феномен культуры. *Психологическая наука и образование*, 3, 53-68.

Кандинский, В. (2005). *Точка и линия на плоскости.* Санкт-Петербург:Азбука-классика.

Клакхон, К. (1998). *Зеркало для человка: Введение в антропологию*. Санкт-Петербург : Евразия.

Клепко, С. Ф. (1998). *Інтегративна освіта і поліморфізм знання*. Київ; Полтава ; Харків : ПОІППО.

Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти у європейському контексті*. Полтава: ПОІППО.

Клепко, С. Ф. (2007). *Курикулум як проблема шкільної освіти України: Фрагменти залишкового звіту вітчизняного консультанта.* In: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Виклик для України:

розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття» Київ, 26-27 червня 2007. (с.89-143).

Коджаспирова, Г. К. (2005). Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов. Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ».

Кожара, Е. (2003). *Система педагогической режиссуры*: (Педагогам. Родителям). Санкт-Петербург: Изд-во СПбГПУ.

Козловська, І. М. (1993). *Інтеграція знань про властивості речовини та будівельних матеріалів учнів професійно-технічних училищ.* (Дис. канд. пед. наук). НДІ педагогіки АПН України, Київ.

Колесина, К. Ю. (2009). *Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. (*Автореф. дис. доктора пед. наук). Ростовский государственный университет, Ростов-на-Дону.

Комаровська, О. А. (2014). *Хужньо обдарована особистість: сутність, реаліїї, розвиток*.Монографія. Івано-Франківськ, «НАІР».

Комаровська, О. А. (2017). Мистецька освіта: передчуття змін і готовність до них. *Мистецтво та освіта*, 3(85),10-15.

Кондрацька, Л. А. (2000). Світова художня культура: 8-11 класи: програма для загальноосвітніх шкіл, гімназій, лицеїв та мистецьких навчальних закладів. Тернопіль : Навч. книга.

Конецкая, В. П. (1997). Социология коммуникации. (Учебник). Москва: Международный ун-т бизнеса и управления (Братья Карич).

Коновець, С. В. (2013). Системний підхід до професійно-педагогічної діяльності вчителя як до творчого процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Збірник наукових праць. (Вип 19 (29), 20-23). (Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики).

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015). Інформаційний збірник та коментентарі Міністерства освіти і науки України, 8, 87–95.

Корнющенко, Д. И. (2003). Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы). Учебно-методическое пособие. Москва : Московский психол.-соц. ин-т.

Коробов, Е. Т. (2009). Понимание как дидактическая проблема. *Московский психологический журнал, 11, 10-12.*

Коростылева, Н. Я. (1999). Интеграция и гуманитаризация в концепции современной школы :теоретический анализ. *Завуч,* 3, 91–100.

Кошманова, Т. С. (2006). Теорія множинного інтелекту. *Обдарована дитина,* 10, 11–23.

Кощеева, И. К. (2003). *Качество образования как социологическая проблема. (Автореф.дис. канд социол. наук).* Уральский государственный техническмй университет, Екатеринбург.

Кравченко, Л. М. & Маєвська, О. М. (2017). Європейський досвід формування художньо-практичної компетентності особистості. *Мистецтво та освіта,* 3(85), 6-10.

Краснухина, Е. (2002). *Образование: диалогичность и агональность.* Сборник материалов конференции «Философия образования». (Вып.23, 35-42). (Серия: «Symposium»).

Кривко, Т. А. & Поліщук, О. М. (2007). Криза цінностей сучасного суспільства та проблема соціалізації особистості. *Вісник Харківського національного університету*, 759 , 143-146. (Серія: «Психологія»).

Кривко, Т. А. & Поліщук, О. М. (2009). *Цінності в освіті та цінність освіти*. Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Питання сучасної науки і освіти». Взято з: http://intkonf.org/krivko-ta-kpsihn-polischuk-om-tsinnosti-v-osviti-ta-tsinnist-osviti.

Кротенко, В. І. (2001). *Психологічні особливості емпатії підлітків. (*Автореф. дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Крысько, В. Г.(2001). Социальная психология: словарь-справочник. Минск : Харвест» ; Москва: АСТ.

Курінна, Л. В. (2018). Теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компететність». *Науковий часопис НПУ ім.М Драгоманова*. (Вип. 65, 49-55). (Серія: «Педагогічні науки: реаліїї та перспективи»).

Курчаткина, И. Е. (2007). *Модель проектирования интегративных курсов для старших классов общеобразовательных школ.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Федеральное агентство по образованию Академия повышения квалификации и профессиональной перепідготовки работников образования, Москва.

Лапин, Н. И. (2000). Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры. *Социологические исследования,* 7, 3-12.

Лебедева, А. С. (2009). Социальное проектирование как средство формирования социальной компетентности. *Управление образованием*, 3, 124–126.

Левицкая, И. (2012). Социокультурный подход как методологическое основание педагогического исследования. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики* (2, 52-55). (Серия: «Гуманитарные науки»).

Левицкая, И. А. (2011). *Формирование социокультурной компетенции студентов (на материале технических университетов)*. (Дисс. канд пед. наук). ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическа академия», Новокузнецк.

Левчук, Л. Т. (Ред.). (2010). Історія світової культури. (Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів). Київ : Центр учбової літератури.

Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности.* Москва: Смысл.

Леонтьев, Д. А. (2005). Неклассический вектор в современной психологии. *Постнеклассическая психология: Социальный конструкционизм и нарративный подход*, 1, 51–71.

Липская, Л. А. (2007). *Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования: педагогико-антропологический аспект.* (Автореф. дис. доктора пед. наук). Магнитогорск.

Литвак, Р. А., Ткаченко, Е. В. & Галагузова, М. А. (Ред.). (2016). Инновация социокультурного развития личности в условиях дополнительного образования. Понятийный аппарат педагогики и образования. Монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический університет, 9.

Литвин, А. & Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Педагогіка і психологія професійної освіти, 4, 41-63.

Лі, Лань. (2018). *Методика формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.

Лобанова, Т. & Шунин, Ю. (2008). Общая стратегия Европейского компетентностного образования. *Компьютерное моделирование и новые технологии*, Т. 12, 2, 45–65.

Локарєва, Г. В. (2004). *Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування*. (Дис. д-ра пед. наук). Запорізький державний університет, Запоріжжя.

Лосев, А. Ф. (1927). *Диалектика художественной формы.* Москва : Изд. авт.

Лосев, А. Ф. (1980). *Эстетика Возрождения*. Москва: Мысль.

Лосев, А. Ф. (1995). *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство.

Лотман, Ю. М. (1992). Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. (Т. 1,129-132). Таллинн: Александра.

Лотман, Ю. М. (2001). Семиосфера : Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров : Статьи. Исследования. Заметки. Санкт-Петербург:Искусство-СПб.

Лютак, О. З. (2001). *Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі. (*Автореф. дис. канд. психол. наук). Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника, Івано-Франківськ.

Ляшенко, О. (2005). Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія. Вісник академії педагогічних наук України*, 1, 5 – 12.

Магомедова, З. М. (2014). *Формирование социокультурных компетенций у младших школьников на интегрированных уроках. (*Автореф. дисс. канд. пед. наук). ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала.

Майданник, И. А. (1997). *Развитие дивергентного мышления у старших дошкольников в процессе креативных игр.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Ставропольский государственный техннический университет, Ставрополь.

Макарова, Л. П. (2012). *Профессиональное достоинство педагога как условие становления социокультурной компетентности старшеклассника.* (Автореф дис. канд. пед. наук). Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград.

Мамардашвили, М. К. & Пятигорский, А. М. (1997). Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. Москва: Школа «Языки русской культуры».

Маркова, А. К. (1980). Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. *Вопросы психологии*, 5, 47–59.

Мартынова, М. В. (2003). Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков. Томск: Томский государственный университет. Взято с: http://ido.tsu.ru/ss/?unit=199.

Марущак, О. М. (2016). Поняття компетентності у педагогічній діяльності. Креативна педагогіка, 11, 97–108.

Масленникова, В. Ш. (2000). Личностная композиция социального отношения. *Современные концепции воспитания.* Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 84-89.

Масол, Л. (Ред.), Миропольска, Н. & Рагозіна, В. (2010). Формування базових компетеностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти. Методичний посібник для вчителя. Київ: Педагогічна думка.

Масол, Л. М. (2004). Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, 1, 2–5.

Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ, «Промінь».

Масол, Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Методичний посібник. Харків «Друкарня Мадрид».

Масол, Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Методичний посібник. Харків: «Друкарня Мадрид».

Масол, Л. М.& Миропольська, Н. Є. (Укл.). (2010). Художня культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного напряму 10–11 класи (профільний рівень). Мистецтво та освіта, 2, 2-12.

Масол, Л., Коваленко, О., Сотська, Г., Кузьменко, Г., Марчук, Ж., Константинова, О. , Паньків, Л. ...&.Гріньчук, І. (2013). Мистецтво. 5 – 9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніхнавчальних закладів. Мистецтво та освіта, 1, 2-10.

Мельник, С. А. (2010). *Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків.

Метелева, Л., Осадченко, И. & Коновалова, Е. (2014). Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку. *Вестник науки Тольяттинского государственного университета,* 1, 243-246.

Миронов, В. В. (2009). Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации. «Медиаскоп»: *Электронный журнал факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова*, 2. Взято с: http://www.mediascope.ru.

Миропольска, Н. Є. (2014). Сучасний стан готовності вчителів до впровадження естетико-виховних технологій. Естетика та етика педагогіічної дії, 7, 152-162.

Миропольська, Н. Є. (2003). *Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова.* (Автореф. дисертації докт. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Мозговий, В. (2011). Режисура педагогічної дії як професійна функція майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 4*, Ч. 1, 85–90.

Моїсеєва, А. (2011). Компетентнісний підхід у вихованні. Підручник для Директора, 2, 59-71.

Мокеева, С. Г., Решетова, И. Г.& Упшинская, А. Е. (2011). Проблемы внедрения компетентностного похода. Инновации в образовании, 4, 41–49.

Муравьева, Н. Г. (2013). Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка). *Образование и наука,* 3(102), 121-131

Мухина, В. С. (1999). Возрастная психология:феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов вузов. Москва: Издательский центр «Академия».

Нагайченко, Н. (2010). *Формирование социальной компетентности старшеклассников как педагогическая задача.* Материалы Заочной электронной конференции «Воспитание в общеобразовательной школе. Процессы социализации. Социология личности и поведения» (24 марта 2010 г.). Взято с:http://econf.rae.ru/article/5275.

Наджафарова, С. (2015). Інтеграційні процеси в освіті. *Наука і освіта*, 2, 75-78.

Налимов, В. В. (1978). *Непрерывность против дискретности в языке и мышлении*. Тбилиси : Изд-во Тбилиского университета.

Наумова, О. Л. (2015). Тренинг уверенности в себе как механизм профессионализации педагога в системе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 4(25), 6-17.

Нелюбин, Н. И. (2014). Компетентностный подход: фонтанирующая полисемия на фоне методологической недостаточности. *Ценности и смыслы*, 5(33), С.75-82.

Никифоров, О. (2015). Представления о ценности образования. Релга. Взято с: http://http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=868&level1=main&level2=articles.

Ніщенко, М. Е. *Формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на матеріалах синтаксису простого речення.* (Дис. канд пед. наук). Київ, 2019.

Нищета, В. А. (2009). *Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.

Новиков, А. & Маньковская, Н. (2012). Философия искусства как призвание. К 70-летию В В Бычкова. Искусствознание, 3-4, 226-250.

Обухова, Л. Ф. (1996). *Детская возрастная психология.* Москва : Рос. пед. агентство.

Овсянников, М. Ф. (1985). История эстетической мысли (Т.1). Москва: Искусство.

Овчарук, О. В. (Ред.).(2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С.

Олешков, М. Ю. (2011). Современные образовательные технологи. Учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА.

Ольшанский, Д. А. (2009). Игра и оптика субъекта: от Фройда к Деррида (по материалам Деррида-семинара 2008/09). Credo new, 4. Взято с: http://credonew.ru/content/view/863/61.

Остапенко, А. А. (1999). Концентрированное обучение: модели образовательной технологи. *Завуч*, 4, 84–118.

Остапенко, А. А. (2008). Природосообразная модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребёнка. *Психология образования,* 4, 29-37.

Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутного педагога професійного навчання.* (Дис. докт. пед. наук). нститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

Отич, О. М. (2015). Холістична науково-мистецька парадигма освіти у суспільстві знань. *Педагогічна освіта Scientific Journal «ScienceRise»*, 9/5(14), 22-27.

Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України.

Пайгусов, А. (2009). *Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического похода. (*Дис. докт. пед. наук). Чувашский государственный педагогический университет, Чебоксары.

Паламар, С. (2018). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс,* 1-2 (20-21), 267-278.

Пестерева, Ю. В.(2007). *Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе.* (Автореф. дис. канд. пед. наук).Адыгейский государственный университет, Майкоп.

Петренко, В. Ф. & Супрун, А. П. (2016). Методологический манифест психосемантики. *Психологический журнал*, Т. 37, 3. 5-14.

Пєхота, О. М. (Ред.). (2001). Освітні технології. Навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К.

Плотинский, Ю. М. (2001). Модели социальных процессов: учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Логос.

Подлиняев, О. В. (2017). Стили педагогического взаимодействия и их психологические основания. *Известия Иркутского государственного университета (*Т.19), 87-95. (Серия: «Психология»).

Поленова, А. Ю. (2006). *Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ростовский государственный университет, Ростов-на-Дону.

Попов, А. А. & Проскуровская, И. Д. (2003). Проектирование старшей школы в контексте представлений о практической антропологии. Богуславский, М. В. (Сост.). *Инновационное содержание образования,* Москва : Эврика, 87–94. (Библиотека культурно-образовательных инициатив ; кн. 7).

Попов, А. А. & Ермаков, С. В. (2008). Антропологическая революция: горизонты открытого образования. *Молодежь и общество*,80, 122-144.

Попов, А. А. (2009). *Социально-философские основания современных практик открытого образования.* (Автореф. дис. докт. филос. наук). Томский государственный университет», Томск.

Потанина, Л. Т. (2014). *Образно-символическое мышление как средство развития ценностно-смысловой сферы личности школьника* . (Дис. докт. психолог. наук): Московский государственный областной университет, Москва.

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. (2013).

Процюк, І. Є. (2016). Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (Вип. 3 (85)),107–113.(Серія: «Педагогічні науки»).

Пригожин, И.& Стенгерс, И. (1986). Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой. Москва: Прогресс.

Просіна, О. В. (2007). *Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі*. Луганськ: СПД Рєзников В.С.

Прямикова, Е. В. (2009). Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. *Социология образования*, 7, 126-132.

Прямикова, Е. В. (2012). *Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание.* (Автореф. дис. докт. социологических наук). Екатеринбург.

Пузанкова, Е. Н. & Бочкова, Н. В. (2009). Современная педагогическая интеграция, ее характеристики. Образование и общество, 1, 9–13.

Пузыревский, В. Ю. (2007). Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций. Эйдос. Взято с: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm.

Райхман, Д. (1989). Постмодернизм в номиналистской системе координат: появление и распространение одной категории культуры. *Флэш Арт*, 1, 48-50.

Рапацевич, Е. С. (2006). Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное слово.

Ратко, М. В. (2006). *Виховання у старшокласників світоглядних уявлень в процесі освоєння цінностей української художньої культури.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

Рева, М. М. (2019). Специфіка життєвої перспективи студентів-психологів з різним ціннісним профілем: *Психологія і особистість*, 1 (15), 104-115.

Рекичинская, Е. А. (2009). Межкультурная коммуникация как социально-образовательный феномен. *Философия образования*, 1, 105-112.

Ремезова, И. Н. & Анишина, Т. П. (1992). Проблема человека в философии образования. *Сборник статей «Философия образования для XXI века»*. Москва: Логос, 130-152.

Рикер, П. (1995). *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике*. Москва: Медиум.

Родермель, Т. А. (2011). *Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект.* (Автореф. дис. канд. филос. наук). ГОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»,Томск.

Родигина, І. В. (2005). Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа.

Романовська, Л. Сутнісна характеристика соціокультурної компетентності соціального працівника. *Social Work and Education,* Vol. 4, No. 1., pp 41-47.

Романенко, М. І. (1998). *Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу.* Монографія. Дніпропетровськ : Промінь.

Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер.

Рубцов, В. В. (1996). Социальные взаимодействия и обучение. *Психологическая наука и образование,* 2, 9–20.

Савенков, А. И. (2012). *Психодидактика*. Москва: Национальный книжный центр.

Саволайнен, Г. С. (2006). Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза. *Вестник Красноярского государственного университета*, 3, 94-101. (Серия: «Гуманитарные науки»).

Савченко, О. Я. (2011). Сучасний урок: суб’єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*, 9, 11-15.

Савченко, С. В. (2003). Сучасні виховні технології в контексті соціалізаційної педагогіки. Матеріали науково-методичної конференції

«Проблеми безперервної освіти в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України», Івано-Франківськ, 14-15 листопада 2002. (с.126-129).

Сазоненко, Г. С.(2000). Перспективні освітні технології. Науково-методичний посібник. Київ : Гопак. (Серія: «Сучасна освіта України»).

Сальберг, П. (2007). *Розробка навчальних програм (curriculum) деякі міжнародні тенденції.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного куррикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття». Київ, 26-27 червня 2007. (с. 312- 318).

Сапожников, А. И. (2000). *Педагогические условия формирования у школьников опыта позитивных социальных отношений.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ставропольский государственный университет,Ставрополь.

Сапронов, П. А. (1998). Культурология : курс лекций по теории и истории культуры. Санкт-Петербург: Союз.

Саранчева, Н. (2007). *Символ как социокультурный феномен.* (Автореф.дис. канд. философ. наук). Волгоградский государственный университет. Волгоград.

Седов, В. А. (2002). *Педагогические возможности диалога в образовательном процессе.* (Дисс. канд. пед. наук). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Седов, С. А. (2008). *Внутрипредметная интеграция содержания технологического образования в основной общеобразовательной школе.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, Казань.

Сергеева, И. И. (2012). Специфика исследовательской деятельности учащихся основной школы (5-9 классы). *Молодой ученый*, 5, 498-501.

Сергієнко В.(2002). Науково-прикладне розуміння інтеграції та інтеграційних особливостей навчального процессу у ліцеї економічного профілю. *Завуч*, 14(128), 2–3 (вкладка).

Сидоренко, О.& Чуб, В. (2001). Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку.

Сівашінская, Є. Ф.& Журлова, І. В. (2009). Педагогіка сучасної школи. Курс лекцій для студентів пед. спеціальностей вузів. Мінськ: Екоперспектіва.

Сільвейстр, А. М., Моклюк, А. О. & Моклюк, О. О. (2017). Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема: *Науковий часопис НПУ ім М П Драгоманова*, 57,171-178. (Серія: «Педагогічні науки»).

Склейнис, В. А. (2017). Взаимодействие семантических структур как нелинейный динамический процесс. *Психолог*, 2, 1-8.

Сліпчішин, Л. В. (2004). Інтеграція природничого та гуманітарного знання в професійній освіті. *Мистецтво та освіта*, 3, 23–25.

Смотрицкий, Е.& Шейнина, О. (2009). Комунікація у школі як система взаємин. Освіта.ua. Взято з: http://osvita.ua/school/school_today/3702/.

Соколова, Л. Н. (2010). *Нестандартный урок как средство формирования познавательной самостоятельности старших школьников.* (Дис. канд. пед. наук). ГОУ ВПО «Российский государственный университет имени Иммануила Канта. Калининград.

Солдатова, Е. Л. (2005). Проективная методика диагностики дивергентного мышления. *Вестник практической психологии образования*. 2(3), 119–125.

Соловьев, В. С. (1991). Избранные произведения «Общий смысл искусства: Смысл любви». Москва: Современник.

Солодка, А. К. (2005). *Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

Соломадін, І. М. (2005). *Діалог в освіті, освіта як діалог.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Американська філософія освіти очима українських дослідників», Полтава, 22 грудня 2005.(с.174-180).

Сохань, Л. В., Єрмакова, І. Г. &. Несен, Г. М. (2003). Життєва компетентність особистості. (Науково-методичний посібник). Київ : Богдана.

Сошина, Ю. М. (2013). Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-смислової сфери підлітка. *Проблеми сучасної психології*, 22, 530-539.

Статкевич, И. А. (2009). Произведение искусства как манифестация интериорного измерения. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 2 (14), 127-132. (Серия: «Социальные науки»).

Столбов, Д. (2014). Особливості інтернетдіяльності сучасного підлітка. *Науковий вісник Мелітопольского державного університету*, 1(12), 327-331.

Субботина, О. Г. (2007). *Взаимодействие учреждения дополнительного образования детей и школы в развитии социокультурных компетенций учащихся.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). ГОУ ДПО «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (РО ИПК и ПРО)», Ростов-на-Дону.

Субетто, А. И. (2003). Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования. Кострома ; СПб.: КГУ им. Н. А. Некрасова.

Сулима, И. И. (1999). Философская герменевтика и образование. *Педагогика, 1*, 36–42.

Тімохов, О. В. Панорамне мислення, як дієвий інструмент у формуванні новітніх соціокультурних концептів. *Філософські науки Scientific Journal «ScienceRise» №12/1(17)2015*

Тимофієнко, Н. В. (2017). *Психологічні особливості навчального спілкування студентів–сурдопедагогів.* (Дис. канд. психолог. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Ткач, Т. В. (2012). Психологічні особливості компетентнісного підходу в освіті. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* (Вип. 8, Т. 2). 254–261.(Серія «Психологічні науки»).

Томашевский, Б. В. (1996). Теория литературы. Поэтика. Учебное пособие. Москва: Аспект-Пресс..

Топчій, Л. С. (2014). Соціокультурна компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. Наука і освіта, 10, 198-203.

Торхова, А. В. (2006). *Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя.* (Дис. докт. пед. наук). Московский государственный открытый педагогический ун-т им. М.А. Шолохова.Москва.

Троицкий, С. А. (2002). Понимание в условиях структуры и в условиях ее отсутствия. *Сборник. материалов конференции «Философия образования»*, 23,54-64. (Серия: «Symposium»).

Троянская, С. Л. (2007). Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности. Учебное пособие. Ижевск : Ассоциация «Научная книга».

Тряпицына, А.& Писарева, С. (2014). Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования. *Человек и образование*, 3(40), 4-12.

Турчин, Т. М. (2015). Педагогіка мистецтва. Навчальний посібник. Чернігів: Видавець Лозовий В. М.

Угликова, И. В. (2007). К вопросу о выделении основных компонентов социокультурной компетентности студентов студентов университета классического типа. *Вестник МДПУ, Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна, 1* (55), 134-138. (Серия: «Псіхалогія і педагогика»).

Усик, О. Ф. (2010). *Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностейу процесі вивчення гуманітарних дисциплін. (*Автореф. дис. канд. пед. наук). Кривий Ріг.

Ушакова, О. Н.(2003). Коммуникативная доминанта как инновация образования изменяющегося общества. *Сборник материалов конференции «Инновации и образование»,* 29,364-368. (Серия: «Symposium»).

Фельдштейн, Д. И. (1988). Психологические особенности развития личности в подростковом воздасте. *Вопросы психологи*, 6, 31–41.

Фещенко, В. (2005). О внешних и внутренних горизонтах семиотики. *Критика и семиотика*, 8, 6–43.

Финогенова, О. Н. (2004). *Исследование открытой личностной позиции как фактора одаренности личности*. (Автореф.дисс. канд. психолог. наук). Красноярск.

Флиер, А. Я. (2009). Культурология для культурологов. Учебное пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей, преподавателей культурологии. Москва: МГУКИ.

Фоменко, Т. В. (2014). Визначення поняття «соціокультурна компетентність у сучасній парадигмі вищої освіті. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 42, 2014, 149-156.

Фридланд, А. Я. (2007). Системный подход к построению основных терминов и понятий образования. Эйдос. Взято с: http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-2.htm.

Холодная, М. А. (1983). *Интегральные структуры в понятийном мышлении*. Томск : Изд-во Томского ун-та.

Холодная, М. А. (1988). Структурный подход в психологическом исследовании мышления. *Проблемы философии: основные принципы построения научных теорий,* 77, 94–102.

Холодная, М. А. (1990). Существует ли интеллект как психическая реальность. *Вопросы психологии*, 5, 121-128.

Холодная, М. А. (2002). Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие для вузов. Москва: PerSe.

Хоміч, О. Л. (2019).*Формування просоціальної поведінки учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій.* (Дис. канд пед наук). Київ.

Хоружа, Л. Л. (2007). Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Збірник наукових праць*

«Педагогічна освіта: теорія і практика», 7, 202-209. (Серія: «Психологія. Педагогіка»).

Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*. Москва: Изд-во МГУ.

Хуторской, А. В. (2007). Современная дидактика. Учебное пособие. Москва : Высшая школа.

Хуторской, А. В. (2009). Принцип человекосообразности и его роль в обновлении современного образования. *Инновации в образовании: человекосообразный ракурс.* Москва: ЦДО «Эйдос», 10-20.

Хуторской, А. В. (Ред.). (2007). Сборник научных трудов «Компетенции в образовании: опыт проектирования». Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК».

Хьелл, Л.& Зиглер, Д. (2003). Теории личности: Основные положения, исследования и применение. Учебное пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург: Питер. (Серия: «Мастера психологии»).

Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, 1, 41-50.

Чапаев, Н. К. (1998). *Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции.* (Дис. доктора пед. наук) Екатеринбург.

Чапаев, Н. К. (2005). *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Екатеринбург:* Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа.

Чаркова, М. Н. (2003). Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации. *Психологическая наука и образование,* 2, 26-33.

Червинська, І. & Никорак, Я. (2014). Соціокультурна складова модернізації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Гірська школа українських Карпат*, 11, 236-242.

Черныш, Н.& Ровенчак, О. Социокультурный подход в социогуманитарных науках: обмен смыслами. *Социология: теория, методы, маркетинг,* 4, 92–103.

Чешенко, О.& Ягоднікова, В. (2010). Інноваційність виховного процесу в сучасному освітньому просторі: організаційний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 6, 19–34.

Шамионов, Р. М. (2009). Психология социального поведения личности. Учебное пособие. Саратов, издательсктий центр «Наука».

Шахрай, В. М. (Ред.), Алєксєєнко, Т. Ф., Гончар, Л. В., Канішевська, Л. В. & Малиношевський, Р. В. (2019). Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири. Монографія. Київ.

Шахрай, В. М. (2010). Соціокультурна компетентність молоді: приклад регіонального дослідження. *Освіта регіону*, 2, 185–190.

Шахрай, В. М. (2016). *Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва.* (Автореф. дис. докт пед наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Шевнюк, О. Л. (2002). Українська та зарубіжна культура. Навчальний посібник. Київ : Знання-Прес.

Шелер, М. (1994). Формы знания и образования. Избр. произведения. Москва.

Шмиголь, М. Ф. (Ред.). (2018). Соціогуманітарний потенціал освіти як чинник модернізації українського суспільства. Колективна монографія Київ: ОНЕУ.

Шпица, Р. І. (2017). *Формування мистецьких знань учнів 7-8 класів на інтегрованих уроках музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Штерн, Э. (1925). *Прикладная психология. Методы и результаты*. (Пер. с нем. под ред. проф. Владимирского). Харьков: Гос. изд-во Украины.

Щедровицкий, Г. П. (1968). Предисловие к сборнику «Педагогика и логика». Взято с: http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/63.

Щербак, С. І. (2004). *Інтерсуб'єктивність і соціальність.* (Автореф. дис. канд. філософ. наук). Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка, Київ.

Щолокова, О. (2011). Категорія духовності у мистецькій освіті:компетентнісний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 1, 127-136.

Щуркова, Н. Е. (2002). *Педагогическая технология*. Москва: Педагогическое общество России.

Эльконин, Д. Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 4, 6-20.

Яковлева, Н. В.(2010). *Взаимосвязь социального интеллекта и дивергентного мышления субъектов разноплановой деятельности.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Хабаровск.

Янкина, Н. В. (2012). Взаимосвязь культуры и образования как характеристика современной образовательной парадигмы. *Педагогические Науки*. Октябрь, 2012.

Ярошенко, А. О. (2007). Криза освіти як глобальна проблема сучасності. *Вісник НУТУ* КПІ, 1, 1-5. (Серія: «Філософія, психологія, педагогіка»).

Ящук, І. П. (2001). *Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України*. (Автореф. дис. канд. пед наук). Київ.

Anuziene, Ieva. The structure of socio-cultural competence (self) development 68 URL: https://www.researchgate.net/publication/287110748_The_Structure_Of_SocioCultural_Competence_Self_Development (дата обращения: 18.12.2018).

Celce-Murcia, M., Dorney, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Applied linguistics, 6(2), 5-35.

Devereux, G. (1982). Es gibt eine kulturell neutrale Psychotherapie. Gespräch mit Georges Devereux. In: Hans Jürgen Heinrichs (hg.): Das Fremde verstehen. Gespräche über Alltag, Normalität und Anormalität. Frankfurt, Paris: Qumran, 15-32

Oech, R. (1983). A whack on the side of the head: How to unlock your mind for innovation: Menlo Park. Calif. Creative think, V (XVII).

Burbules, N. C. (1993). Dialogue in teaching: theory and practice. N.Y.: Teachers College Press, Columbia University.

Kost, S. (2012). Moderne Schule: Grundsätze einer neuen Schul- und Lernkultur. Berlin: Druck Druckerei Hermann Schlesener KG

Gerstein, J. (2017). The Connected Teacher: Powering Up. URL: http://plpnetwork.com/get-emailupdates/ (accessed: 16.03.2017)

Benner, D. & Stepkowski, D. (2011). Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann. Vortrag im Rahmen der an der UKSW vom 06.-08.04.2011 veranstalteten 6. Fachtagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft mit dem Thema «Erziehung und Bildung in politischen Systemen». Topologik, 10, 93-117.

Samir, Z. (1998). Art and the brain. The Brain, T. 127, 2, 71-103.

Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning. Psychol. Bulletin, V. 49, 197–237.

Neuner, G. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einfuhrung. Berlin-Miinchen-Wien. Langenscheidt.

ДОДАТКИ

Додаток А **Діагностичні методи та стимульний матеріал констатувального етапу експерименту**	
Додаток А.1.	Діагностична рефлексивна таблиця з відповідями учнів 5-го класу для виявлення взаємодії пізнавальної, позиційної та соціальної мотивації (за М. Гінзбургом)
Додаток А.2.	Стимулювальний матеріал до письмового твору «Що бачить сучасна людина у голандських натюрмортах 17 ст.?»
Додаток А.3.	Таблиця трансформації змістів учня (приклади відповідей)
Додаток А.4.	Стимулювальний матеріал до інтерпретаційної вправи на виявлення звязків художнього твору з іншими галузями знань
Додаток А.5.	Опитувальник для діагностування наявності безпосередньої емоційного відгуку на художній твір «Як ти почуваєшся поряд з цим твором?»
Додаток А.6.	Фрагмент постанови Іржи Кілліана опери-балету М. Равеля «Дитя та чари».
Додаток А.7.	Таблиця «Символічний зміст ліній та фігур у мистецтві» (за А. Барабановим).
Додаток А.8.	Стимулювальний матеріал до вправи на сприйняття емоційної виразності ліній
Виокремлення наскрізної змістової ідеї художньої культури	
Додаток Б.1.	Програма «Історія мистецтв як культурний текст» для 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти (фрагменти)

Додаток Б.2.	Програма спецкурсу “Біблія як культурно-історична пам’ятка” (5 клас)
Додаток Б.3.	Програма спецкурсу «Введення у соціальне проєктування» (8 клас)
Додаток Б.4.	Програма спецкурсу «Сучасне природознавство: відкриття та гіпотези» (8 – 9 класи)
Додаток Б.5.	Програма спецкурсу «Суспільствознавство» (9-11 класи), фрагмент для 9-х класів.
Інтегративна методика на підгрунті голографічного підходу з формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів у процесі вивчення художньої культури	
Додаток В.1.	Арт-терапевтичний тренінг «Мій сон» для діагностування стану інтерсуб'єктивних відносин учнів, адаптація методики Ю. Соболєва).
Додаток В.2.	Стимулювальний матеріал до гри «Соціальна поведінка за ролями»
Додаток В.3.	Стимулювальний матеріал до бінарного уроку з біології та художньої культури «Біологія клітини у художніх образах»
Додаток В.4.	Стимулювальний матеріал до створення контексту у процесі смислово-ціннісної інтерпретаціїї
Додаток В.5.	Інтегративні плани для побудови системи бінарних уроків на базі художньої культури
Інтерпретаційний педагогічний стиль	
Додаток В.6.	Демонстраційний матеріал до педагогічної інтерпретації
Додаток Д.1.	Демонстраційний матеріал до відкритого уроку–педагогічного тренінгу у 8 класі

Додаток Д.2.	Демонстраційний матеріал до уроку-мандрівки у 9-класі «Маршрутами Олександра Архипенка».
Додаток Д.3.	Методичний коментар до бінарного уроку «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення».
Додаток Д.4.	Приклад додаткових матеріалів, які надаються учням у процесі бінарного уроку для вирішення проблеми та обгрунтування аналогій «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення» (9 клас).
Додаток Д.5.	Демонстраційний матеріал до бінарного уроку «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення»
Додаток Д.6	Фрагмент робочого зошиту інтегрованих уроків з всесвітньої історії та художньої культури (6 клас).
Додаток Д.7.	Методичний коментар до бінарного уроку «Культура Передньої Азії» (6 класс).
Завдання формувального етапу експерименту	
Додаток Е.1.	Психологічний тренінг-гра для вчителів «Біла ворона» самостійності та нестандарності рішень та вчинків педагога (за Г.Марасановим).
Додаток Е.2.	Опитувальник для формування усвідомлення партнерської праці вчителя та учня «Оцінка одного явища вчителем та учнем»
Додаток Е.3.	Стимулювальний матеріал для застосування алгоритму смислово-значущої інтерпретаціїї твору (кадри з фільму «Дуенья» за Р. Шеріданом)

Додаток Е.4.	Стимулювальний матеріал для дослідження здатності до смислово-значущої інтерпретації (встановлення змістового центру, формувальний етап)
Додаток Е.5.	Стимулювальний матеріал для встановлення змістових зв'язків з іншими галузями знань або життя (В. Пальмов).
Додаток Е.6.	Трансформаційна таблиця для вимірювання змін розуміння учнем художнього твору (формувальний етап)
Додаток Е.7.	Илюстрації до завдання «Соціальні корисні ідеї в мистецтві» (формувальний етап)

Додаток А.1.

Діагностична рефлексивна таблиця з відповідями учнів 5-го класу для виявлення взаємодії пізнавальної, позиційної та соціальної мотивації (за М. Гінзбургом) (констатувальний етап)

Що я можу отримати у процесі пізнання про цей художній твір? (пізнавальна мотивація)	*Що зміниться у моєму ставленні до мистецтва ? (позиційна мотивація)*	*Навіщо мені бачити, яке значення мав цей твір у той час, коли він? створювався (соціальна мотивація)*
«Я можу отримати радість від пізнання цікавих явищ».	«Можливо, я отримаю більше яскравих почуттів»	«Можливо, в людях минулого я знайду щось корисне для себе»
«Це можу навчитися пізнавати різними засобами»	«Я побачу в ньому засоби пізнання самого себе»	«Для того, щоб зрозуміти людей, які мене оточують»
«Я бачу проблему, незрозумілість твору, тому хочу дізнатися про мову твору»»	«Я захочу спробувати щось відкрити для себе»	«Тому, що я бачу, як мистецтво може виховувати в людях доброту та справедливість»
«Можливо, я навчуся різним засобам діяльності»	«Не треба гаяти часу, необхідно змінюватися у кращий бік»	«Можливо, щоб обрати правильно свою професію»
«Я вважаю, що цей твір несе якусь цікаву інформацію»	«Нічого не зміниться у моєму ставленні до мистецтва»	«Щоб розуміти, що можна змінити у нашому житті на краще сьогодні »

Додаток А.2.

Стимулювальний матеріал до письмового твору «Що бачить сучасна людина у голандських натюрмортах 17 ст.?»

Опитувальник для виявлення мотиваційного стану:

1. Хочу пізнавати, щоб ……..
Можливий варіант відповіді: бути корисним та успішним (ще яким?).

2. Хочу спілкуватися, щоб……
Можливий варіант відповіді: щоб отримати та віддавати (що?) нові знання, смисли, позиції, думки, уявлення про людину, світ тощо.

3. Хочу зрозуміти своє місце у школі та соціумі
У чому воно полягає?
Можливий варіант відповіді: отримати гарну професію, мати гарний матеріальний стан (заробляти багато грошей), бути поважною людиною тощо.

Додаток А.3.

Трансформаційна таблиця змістів учня
(приклади відповідей, констатувальний етап)

Що у творі має значення для суспільства	**Інтерпретація учня**	**Джерело пошуку необхідного матеріалу для асоціацій**
«У скульптурі Л. Берніні «Аполлон та Дафна» можна побачити постійне прагнення людей до любові», «Портрети Д. Левицького мали велике суспільне значення, тому що демонстрували найбільш типові особистості для 18 ст., допомагали пізнати її»	«Я вважаю, що такий сюжет дуже красивий та вражаючий: Аполлон кохає німфу, а це так потрібно сьогодні людям». «Мені подобається така тайна, яка висвітлена у портретах Левицького».	Античні скульптури. Західноєвропейські портрети 18 ст. Художня література, яку учні читають за шкільною програмою.

Додаток А.4.

Стимулювальний матеріал до інтерпретаційної вправи на виявлення зв'язків художнього твору з іншими галузями знань

Альбрехт Дюрер гравюра «Меланхолія»

Додаток А.5.

Опитувальник для діагностування наявності безпосередньої емоційного відгуку на художній твір «Як ти почуваєшся поряд з цим твором?» (констатувальний етап)

1. Чи сподобався (або ні) тобі цей твір?

2. Що в цьому творі тобі здалося близьким твоїм почуттям або думкам (або навпаки)?

3. Якій настрій виникає в тебе після спілкування з цим твором?

4. Що змінилося в тобі після сприйняття художнього твору? (настрій, думки, почуття)?

5. Як ти можеш уявити, що відбувається з цим героєм, як можна продовжити цей сюжет?

Додаток А.6

Фрагмент постанови Іржі Кілліана опери-балету М. Равеля «Дитя та чари» та ілюстрація до програми

Додаток А.7.

Таблиця «Символічний зміст ліній та фігур у мистецтві» (за А. Барабановим).

Пояснення : 1 - горизонталь; 2 - вертикаль; 3 - хрест; 4 - квадрат; 5 - центр (точка); 6 - коло, коло; 7,8 - трикутник: 9 - ромб; 10 - гексаграмма, шестикутна зірка, «печатка Соломона», «щит Давида»; 11 - коло з крапкою в центрі; 12 - трапеція; 13 - пентаграма, п'ятикутна зірка; 14 - правильний п'ятикутник; 15 - правильний шестикутник; 16 - восьмикутна зірка; 17 - правильний восьмикутник; 18 - динамічний квадрат; 19 - коло, вписаний в квадрат; 20 - квадрат, вписаний в коло; 21 - концентричні кола; 22 - спіраль; 23 - квадрат, завершений аркою; 24 - квадрат, об'єднаний з аркою; 25 - квадрат, 'обвіяний аркою; 26 - сфера, куля; 27 - куб; 28 - піраміда чотиригранна; 29 - піраміда восьмигранна, намет; 30 - тетраедр; 31 - конус; 32 - обеліск; 33 - октаедр; 34 - ікосаедр; 35 – додекаедр.

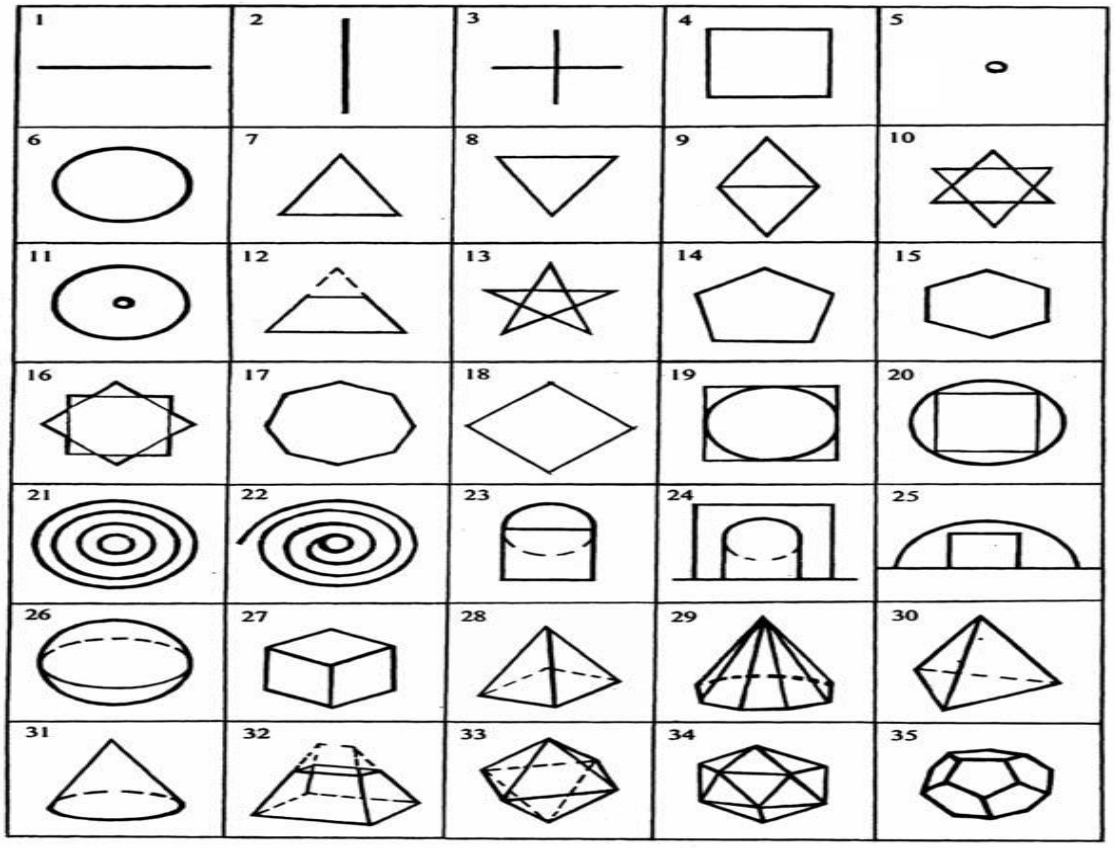


Рис.2.Символические линии, формы и фигуры (см.Таблицу2)

Додаток А.8

Стимулювальний матеріал до вправи на сприйняття емоційної виразності ліній

Маурицьь Ешер «Калюжа»

Грецький Парфенон

Готичний собор

Додаток Б.1.

Програма «Історія мистецтв як культурний текст»

для 5-9-х класів закладів загальної середньої освіти (фрагменти)

Тема	Кількість годин	Вид діяльності учня
5 клас		
Наскрізна змістова ідея: культура як різноманітні прояви людини у єдності внутрішнього та зовнішнього (виразність як існування)		
1. Культура та мистецтво як текст. Певне повідомлення від інших людей, поколінь, епох тощо	1	Творча робота-вернісаж: «Обличчя моєї родини».
2. Культура і традиції моєї родини .Як я їх зберігаю та розумію. Моє ім’я. Походження імен, їх знакова природа. Родина, род, родове древо.	1	Творча робота "Складання родового дерева», розповіді про традиції і свята сім'ї.
3. Національний український календар: проблема часу. Українські свята, їх вплив на людину.	1	Доповіді та повідомлення про календарні та обрядові пісні.
4. Мій будинок. Побут. Його вплив на людину. Побут українського дома. Мистецтво інтер'єру. Українське подвір'я. Екскурсія в краєзнавчий музей або в українське село.	1	Екскурсія в краєзнавчий музей або в українське село, публікація звіту у ліцейскій газеті.
5. Декоративно-ужиткове мистецтво, його твори. Прикраси будинку, домашні обереги.	2	Опис картин українських художників в побутововому жанрі
6. Орнамент. Його види. Української орнамент. Його походження та символіка. Практичне заняття.	1	Малювання різних типів орнаменту та організація конкурсу на кращий інтер'єр хати.
7. Ткацтво та вишивка. Картина світу людини у символиці вишивки.	1	Повідомлення по групам про різні типах вишивки. Урок-історичний марафон «Історія українського рушника»
8. Національний одяг та його символіка. Тенденції до відродження та модернізації національних мотивів у сучасному одязі. 1	1	Урок-екскурсія до крає-знавчого музею. Створення

		ескізів костюмів різних країн.
9. Оберіг, його історія. Твій особистий оберіг. Українські національні прикраси-обереги..	1	Реферати на тему історії українських прикрас
10. Світ твоїх захоплень. Збиральництво та колекціонування. Світ книг. Значення книги в житті людини. Домашня бібліотека та компакт-диски.	1	Урок-дискусія щодо корисності захоплювань у житті сучасної людини.
Наскрізна змістова ідея: види мистецтв як свідоцтво множинності людської сенсорики та прагнення до розуміння		
11. Захоплення музикою. Місце музики в житті людини. Музика у праці і на дозвіллі. Види музики. Вокальна та інструментальна музика.	1	Урок-парад «Мої улюблені музичні твори».
12. Народна пісня у різноманітті. жанрів. Українські народні пісні.	1	Народні пісні в сучасних аранжуваннях та аутентиці.
13. Складні синтетичні музикальние жанри. Опера. Балет. Кантата, ораторія. Особливості оперної музики. Українське оперне мистецтво.	2	Слухання казки Н. Лисенко "Коза-дереза".
14. Програмно-зображувальна музика.	1	Прослуховування "Пори року" П. Чайковського та "Картинок з виставки" Мусоргського.
15. Мистецтво танцю. Його походження. Виразні особливості мови.	1	Урок-подорож у Францію.
16. Український народний танок. Відображення в ньому історичних та соціальних умов життя людини. Значення танцю для розвитку людської особистості.	1	Зустріч з артистами фольк-клорних колективів.
17. Види образотворчого мистецтва (графіка, живопис, скульптура, архітектура). Їх виразні можливості.	2	Аналітично-порівняльний урок..
18. Світ живопису. Жанри живопису: портрет. натюрморт, пейзаж та ін	1	Опис свого улюбленого живописного твору.
19. Розповідь про скульптуру. Її види та жанри. Роль матеріалу і світла в скульптурі. Проблема скульптури в твоєму місті.	1	Екскурсія в майстерню скульптора.

20. Архітектура та її зображальні можливості. Зв'язок архітектури та живопису. Сади і парки.	1	Малюнок «Сад майбутнього».
21. Мистецтво театру. Види і жанри театру. Театральний словник. Афіша.	2	Екскурсія до міського театру.
22. Театральні професії. Зв'язок театру з іншими видами мистецтва.	1	Зустріч з акторами та режисером театру.
23. Мистецтво кіно. Кіно в житті людини. Види і жанри. Українське кіно.	2	Міні-дискусія «Чому виникло мистецтво екрану?»
24. Фізична культура. Краса людини. Гармонія духовної і фізичної краси. Досконалість людини - знак гармонії світу..	1	Українські народні спортивні ігри. Козацьке військове мистецтво
25. Світ природи і людина. Природа як середовище життя людини.	2	Спостереження за пейза жами різних національних шкіл у мистецтві.
26. Розуміння культури та мистецтва. Етикет як атрибут культури, мистецтво поваги та любові.	3	Урок-дискусія.
6 клас		
Наскрізна змістова ідея: людина у царині Порядку (релігія, міфологія, наука, мораль як чинники законів мистецтва)		
1. Зародження страдавнійх цивілізацій. Людина як творець культури.	1	
2. Зародження культури . Міфологічні уявлення та їх відображення у мистецтві.	1	
3. Первісна культура України. Декоративно-ужиткове мистецтво.	1	Урок-подорож до Товстої могили.
4. Первісна культура та сучасний примітивізм у мистецтві.	1	Рольова гра: «Елементи первісних обрядів».
5. Давньоєгипетська цивілізація. Пантеон богів. Архітектура та скульптура як актуальні види мистецтва.	1	Творча робота: «Про що розповідають єгипетські міфи».
6. Особливості та канони художньої мови єгипетських скульптур та рельєфів.	1	
7. Культура стародавньої Індії. Пантеон богів. Буддизм та його риси у мистецтві.	1	Фрагменти міфів у вигляді сценок.

8. Культура стародавнього Китаю. Особливості образного сприйняття світу та природи.	1	Малювання рослин китайського саду.
9. Кочові племена в України (киммерійці, скіфі, сармати).	1	Конференція «Зустріч з археологами».
10. Давньогрецька культура та відображення її ідей у міфах.	1	
11. Троянський цикл міфів та епос Гомера.	1	Підготовка міні-вистави за грецькими міфами.
12.Особивості розвитку грецької архітектури. Типи грецьких храмів.	1	
13. Розвиток грецької скульптури.	1	Організація гри «Знайди місце для античної статуї у містах Європи».
14. Зародження театру та культ Діоніса. Особливості давньогрецької трагедії.	1	Створення афіши для вистави за грецькими драматургами.
15. Свята та дозвілля стародавніх греків. Олімпійські ігри. Розвиток музики та її теорії як частини філософії.	1	Грецьке музичне змагання (агон).
16. Наукова думка Стародавньої Греції.	**1**	Урок-симпозіум (рольова гра).
17.Грецькі-міста–колонії: Ольвія, Херсонес, Пантікапей, Феодосія. Спадщина греків в історії культури.	**1**	Творчій звіт (форми пропонуються учнями).
18. Виникнення Стародавнього Риму. Міфологія та релігія.	**1**	
19. Розквіт наукової думки у Стародавньому Римі.	**1**	
20. Архітектура Риму: обумовленість соціальними потребами.	**1**	Рольова гра «Екскурсія по стародавньому Риму».
21. Реалізм римського скульптурного портрету.	**1**	Розигрування міні-діалогів за Плутархом.
22. Поширення християнства. Занепад римської культури.	**1**	
23. Античні образи у світовому мистецтві.	**1**	Брейн-ринг.
7 клас		
Наскрізна змістова ідея: пошук нових форм людського спілкування. Нова «картина світу» та занурення у внутрішній світ особистості.		

1. Основні етапи розвитку середньовічної культури і мистецтва, риси середньовічного менталітету	1	Урок-аукціон «Обери актуальну цитату»
2. Раннє середньовіччя: зразки мистецтва і культури кельтів і германців. Народний епос "Пісня про Нібелунгів"	1	Знайомство із фрагментами опер Вагнера «Кільце Нібелунга».
3. Мистецтво і культура середньовічного Сходу, вплив ісламу. Середньовічне арабське місто, особливості та принципи арабської архітектури.	1	
4. Мистецтво і культура Візантії, вплив науки і освіти на розвиток творчого мислення. Християнство і його вплив на мистецтво Візантії.	1	Розгляд та аналіз основних символів християнства.
5. Архітектура і живопис Візантії, символіка і сакральний смисл.	1	Урок-занурення.
6.Середньовічне місто в Європі. Середньовічний погляд на світ. Карнавал. Життя і образ лицаря.	1	Виготовлення карнавальних масок
7. Романський стиль як втілення основних принципів середньовічного мислення.	1	
8. Синтез мистецтв і "енциклопедія" середньовічної культури в готичному храмі	1	Урок-майстерня середньовічного архітектора.
9. Нові жанри музичного мистецтва.	1	
10. Язичництво і християнство в Стародавній Русі. Культура Стародавнього Києва.	1	
11. Архітектура і монументальне мистецтво Давньої Русі.	1	
12. Іконопис як традиція візантійской культури. Школи іконопису, їх стильові відмінності. Інтерпретація канону в творчості Ф.Грека, А.Рубльова, Діонісія.	1	Робота творчих груп «Лист до середньовічної Русі».
13. Вплив науки на розвиток творчих принципів середньовічного мислення. С.Полоцький	1	Гра «Що?Де?Коли?».

14. Мистецтво і культура середньовічного Китаю. Вплив принципів даосизму і конфуціанству на розвиток мистецтва.	1	
15. Мистецтво і культура середньовічної Індії, вплив індуїзму, шиваїзму. Поезія Сур Даси. Художні образи індійського мистецтва. Індо-мусульманський стиль як підсумок еволюції культури. Могольська мініатюра.	1	
16. Японське середньовічне мистецтво у взаємодії з синтоїзмом і буддизмом. Художні образи архітектури, скульптури, живопису, театру Японії.	1	Урок-подорож.
17. Мистецтво доколумбової Америки. Релігія і художня творчість. Книга "Пополь-Вух". Культура і мистецтво народів Африки. Феномен африканської маски. Взаємодія європейської культури і мистецтва Африки.	1	Організація виставки масок доколумбової Америки та Африки.

Додаток Б.2.

Програма спецкурсу
«Біблія як культурно-історична пам'ятка»
(5 клас)
Пояснювальна записка

Програма продовжує курс міфології молодшої школи та є допоміжною до програми варіативного компоненту «Художня культура». Учні вивчають головні розділи Біблії з точки зору історичного та культурного значення змісту конкретних розділів. Відокремлення Біблії в цілий курс доцільне та своєчасне тому, що в час великого та тривожного впливу бездуховності та дегуманізації суспільства на дітей важно донести до них стародавні гуманістичні ідеї та концепції. Також актуальні інтерпретація, коментарі релігійної свідомості на прикладі Біблії, протилежності та антиномії у сучасному контексті. Особливе значення надається у Програмі використанню біблійних сюжетів в мистецтві, де зміст Біблії розкривається з інших боків.

Кожен сюжет, майже кожен головний герой Біблії ілюструється відповідно цілям цієї Програми творами живопису та скульптури, літератури та музики. На уроках використовуються відеоматеріали, альбоми та книги, фрагменти робочого зошиту.

Мета Програми – розвиток поваги та толерантності учнів до духовних та моральних цінностей людей всього світу.

Завдання Програми:

1. Знання провідних фрагментів тексту Біблії.
2. Формування принципів опису та аналізу змістовних та стилістичних рис тексту.
3. Формування вмінь ведення дискусії на релігійні теми.
4. Знання сюжетів відомих творів на біблійні теми.
5. Порівняння Біблії з іншими історико-культурними пам'ятниками.
6. Формування активного відношення до біблійного тексту та його змісту.
7. Виховання зацікавленості духовними цінностями.

Контроль знань, вмінь та навичок проводиться в усній та письмовій формах. Усні форми включать до себе фронтальні відповіді, розгорнуті розповіді, дискусійні та проблемні запитання до тексту. Письмові роботи – це твори на вільну або задану вчителем тему (Наприклад, "Природа чуда у Біблії"), тести, праця с фрагментами робочого зошиту. Оцінку 10-12 балів має учень, який володіє текстом Біблії згідно даної Програми, описує, аналізує та коментує біблійний текст, володіє порівняльними аналітичними навичками, демонструє розуміння біблійних сюжетів у світовій культурі. Оцінку 7-9 балів має учень, який орієнтується у тексті Біблії, вміє пояснити головні змістовні акценти, показує знання біблійних сюжетів у світовій культурі.

Оцінку 4-6 балів має учень, який розуміє провідні ідеї Біблії, головні поняття, охоплює в цілому систему героїв тексту, знає головні та найвідоміші сюжети та їх авторів.

Після проходження курсу учень повинен:

Знати:	**Вміти:**
1. Текст Біблії у даних фрагментах. 2. Назви підрозділів Біблії. 3. Прізвища героїв. 4. Прізвища вчених, коментаторів Біблії. 5.Твори, близьки до Біблії за змістом.	1. Описувати події, описані в тексті. 2. Аналізувати змістовні та стилістичні особливості тексту. 3. Порівнювати Біблію з іншими літературно-філософськими фрагментами. 4. Виокремлювати проблему. 5. Бачити біблійні ідеї у інші періоди історії та культури.

Зміст Програми

1.	Вступ. Що є Біблія. Релігійна свідомість. Старий Заповіт.	1
2.	Створення світу. Аналогічні факти з міфології та науки.	2
3.	Адам та Єва. Людина як образ Бога. Каїн та Авель.	1
4.	Великий потоп. Ной. Міфологічні та наукові версії.	1
5.	Вавилонська вежа. Авраам. Лот. Содом та Гоморра.	1
6.	Трійця. Інтерпретація цього сюжету у інші часи культури.	1
7.	Жертвоприношення. Ревека та Ісаак.	1
8.	Благословіння Іакова. Сон. Рахіль.	1
9.	Історія Іосіфа. Тлумачення снів. Єгипет.	2
10.	Моїсей та страждання народу. Перемога. 10 заповідей.	2
11.	Мідний змій. Валаам та ангел. Іісус Навін.	1
12.	Ізраїльські судді. Гедеон. Самсон.	1
13.	Самуїл та Саул. Давид та Голіаф. Авесалом.	2
14.	Соломон. Притчі Соломона.	1
15.	Пророки. Даніїл. Ісайя. Осія. Ієремія.	1
16.	Новий Заповіт. Його відмінні риси від Старого. Структура.	1
17.	Різдво Христово. Поклоніння волхвів. Єгипет.	1
18.	Іоанн Хреститель. 12 учнів Іісуса. Чудеса Іісуса.	1
19.	Нагорна проповідь. Притчі Іісусові, їх зміст.	1

20.	Перетворення Іісуса. Блудний син. В'їзд у Ієрусалим. Час у Біблії.	1
21.	Кесарево-кесарю...Таємна вечеря.	1
22.	Гефсиманський сад. Арест Іісуса. Зрада Петра.	1
23.	Пілат та Іісус. Духовна дилема. Розп'яття як кульмінація Біблії.	1
24.	Поховання та воскресіння. Вознесіння.	1
25.	Петр та його діяння. Стефан - мученик за віру.	1
26.	Савл. Павел та його посилання.	1
27.	Апокаліпсис. Його різні тлумачення та втілення у мистецтві.	3
28.	Біблійні сюжети у світовому мистецтві. Історичне, культурне та моральне значення Біблії	

Додаток Б.3.

Програма спецкурсу
«Введення у соціальне проєктування»
(8 клас)

Пояснювальна записка

Класичний ліцей прі ЗДУ активно працює над проблемою взаємозв'язку сучасної школи з суспільством, прагне до створення нової системи "школа – відкритий соціальний інститут”. Багато учнів ліцею проявили зацікавленість проблемами соціального та психологічного, культурологічного та інших гуманітарних аспектів сучасного буття, які потребують рішення силами всього суспільства. Учні ліцею намагаються зробити свої знання, отримані у процесі освіти, більш корисними у практичній соціальній діяльності. Але сьогодні ми бачимо дуже недиференційне відношення майже всіх груп населення до соціальних проблем та своїх суспільних пріоритетів. З метою привертання уваги до цієї гострої проблеми сучасної освіти у ліцеї створено проєкт «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію», де розгорнуті завдання щодо рішення цього складного питання.

Запропонована Програма для 8 класу повинна довести учням провідні теоретичні та практичні засади сучасної проєктивної технології, яка активно застосовується сьогодні на всіх рівнях освіти. Учням доведено головну ідею Програми про необхідність організації діяльності різних соціальних груп, аргументовано позитивні риси проєктування як особливої форми колективного процесу.

Курс розраховано на 34 год на рік (1 год. у тиждень). Він передбачає різні жанри уроків, як комбінованих, так і суто інтерактивних. Від учнів також вимагається праця з фрагментами першоджерел соціальної науки, практичні роботи та створення міні-проєкту як курсової роботі у кінці курсу.

Контроль знань проводиться у різних формах відповідно 4 рівням оцінювання як усно, так і в письмовій формах. Оцінки –10-12 балів мають ті учні, які володіють змістом теми, навичками логічної та аргументованої відповіді, вільно володіють елементарними фрагментами першоджерел, впроваджують проблемний погляд на сучасні проблеми, володіють різними жанрами письмових форм. Оцінки 7-9 балів мають учні, які демонструють розуміння матеріалу на понятійному рівні, достатньо вільно орієнтуються у проблемному колі сучасного соціуму, вміють формулювати проблемні питання до першоджерел. Оцінки 4-6 балів мають учні, які демонструють розуміння головних понять сучасної соціології та культурології, вміють досить логічно донести поданий вчителем матеріал та викладати його в усній та письмовій формах. Оцінку 1-3 бали мають учні, які не засвоїли матеріал на репродуктивному рівні.

Мета Програми – ознайомлення учнів з особливостями проєктивної діяльності у структурі сучасного суспільства з метою висування соціокультурних ідей та втілення їх у житті.

Завдання Програми:

- висвітлення предмету курсу «проєктивна діяльність»;
- засоби обмеження проблемної ситуації щодо створення проєкту;
- демонстрація засобів проєктних рішень;
- варіанти рішення проблеми за допомогою проєкту;
- демонстрація рівней проєктних рішень;
- оволодіння елементарними навичками проєктивної діяльності;

Після даного курсу учень повинен:

Знати:	**Вміти:**
1. Означення поняття “проєкт” та сусідніх понять. 2. Основні риси соціальних проєктів. 3. Структуру суспільства. 4. Соціальні потреби та інтереси. 5. Сутність соціального експерименту. 6. Головні ідеї відомих соціологів. 7. Вплив проєктування на розвиток громадського суспільства та його актуальність.	1. Головні поняття курсу: проект, соціальне та культурне проєктування, соціальна політика, громадянське суспільство, соціальне середовище, соціальний інтерес, соціальне моделювання, інтелектуальний штурм, прогноз, соціальні наслідки, ефективність проєктних рішень. 2. Описувати та аналізувати на єлементарному рівні соціальні ситуації. 3. Створювати різни типи проєктів. 4. Аргументувати апробацію та технології моніторингу. 5. Володіти формами реалізації та трансляції своїх та колективних ідей та рішень. 6. Проводити елементарні соціологічні дослідження.

Зміст Програми

1.	Поняття “соціальне проєктування”. Необхідність цього виду діяльності. Соціально значуща інформація.	1
2.	Проблемна ситуація. Її психологічна та культурна суть.	2
3.	Типологія проблем. Засоби аналізу. Роль інноваційної діяльності у розвитку соціуму.	1
4.	Технологічні аспекти соціального проєктування: пошуково-прогностична діяльність, нормативно-прогностична, соціальний експеримент та емпіричні дослідження, програма діяльності, виконавча, контрольно-корекційна.	2
5.	Багатофакторна модель проєктивних змін.	1
6.	Соціальний експеримент як засіб апробації проєктного рішення.	1
7.	Оцінка проєктних рішень. Соціальна ефективність.	1
8.	Соціальні наслідки. Рівні соціального суб’єкту.	1
9.	Технологія впровадження проєкту.	1

10.	Соціокультурні засади стратегії та тактики культурної та соціальної політики взагалі.	1
11.	Створення різних типів проєктів: ігрових, розповідних, екскурсійних, ручних тощо.	1
12.	Принципи захисту проєкту. Етапи. Стиль.	1
13.	Характер координації проєктів. Мета та характер проєкту.	1
14.	Проєкт як засіб формування високих культурних потреб суспільства.	1
15.	Технологія формування організаторських вмінь та навичок.	1
16.	Трансляція ідей та концепцій класичної теорії соціології та культурології. Реклама. Альтернативні засоби.	5
17.	Аналіз та оцінка створених професійних проєктів.	2
18.	Зміст проєктної культури. Культурна політика.	1
19.	Аналіз та оцінка культурної політики країн Європи.	3
20.	Соціальна мобільність. Маргінали.	1
21.	Аналіз соціальних відносин.	1
22.	Традиції соціологічного аналізу періоду постмодернізму.	1
23.	Принципи існування соціальних груп. Соціальна структура суспільства.	1
24.	Захист міні-проєктів.	1

Додаток Б.4.

Програма спецкурсу «Сучасне природознавство: відкриття та гіпотези»

(8 – 9 класи)

Пояснювальна записка

Природознавство є невід'ємною і найважливішою частиною духовної культури людства, яке визначає певну «картину світу», способи діяльності мислення, нарешті, місце людини в сучасній природної дійсності. Окремі знання в природничих науках або гуманітарних не можуть надати цілісну картину учню, який перевантажений спеціальними знаннями в старших класах. Дана програма - одна з ланок створюваного в Ліцеї «Логос» інтегративного комплексу спецкурсів «Зона гуманітарного впливу» та пов'язаного з вивченням художньої культури. Цей курс може варіюватися в залежності від профілю класу.

Ідеї даного курсу були апробовані в курсах художньої культури в старших класах «Ліцею «Логос» і Класичного ліцею м. Запоріжжя.

Метою Програми є розвиток в учнів 8-9-х класів прагнення до творчого мислення і узагальнення нових фактів наукового знання, технічного прогресу і його соціокультурного осмислення.

Завданнями Програми є ознайомлення учнів з новітніми ідеями сучасної науки, аналіз гіпотез і прогнозів, основні принципи наукового пізнання, співвідношення природного і соціального в людині, показ ролі особистості вченого в історії людства.

Структура Програми містить у собі 5 розділів:

1) Природознавство в системі культури;
2) Загальна панорама сучасного природознавства;
3) Сучасне природознавство про живу і неживу природу;
4) Сучасна наука про природні можливості людині;
5) Особистість вченого в культурі;

Учень повинен вміти:

- викладати основні положення сучасного природознавства;
- володіти навичками елементарного аналізу першоджерел;
- вміти орієнтуватися в проблематиці сучасної науки;
- вміти порівнювати події і факти;
- вміти сформулювати питання по новому матеріалу і довести свою точку зору;
- знаходити зв'язки між світом культури та світом природи;

Форми навчальної діяльності: уроки та семінари, творчі роботи, дискусійні заняття і міні-конференції, «наукові симпозіуми». Контроль знань і умінь проводиться у вигляді фронтального опитування, тестових завдань і творчих робіт.

Поняття, що учень повинен засвоїти: наука, проблема, гіпотеза, теорія, метод наукового пізнання, аналогія, моделювання, ідеалізація, інтуїція, наукова картина світу, містика, позанаукові форми знання, мегасвіт, еволюція біосфери, відображення.

Зміст програми

Номер теми	Зміст	Кол-во Годин
1.	Природознавство в системі культури. Наука як соціаль ний інститут	2
2.	Форми і методи наукового пізнання.	2
3.	Походження науки.	1
4.	Основні ідеї сучасного природознавства.	2
5.	Мікросвіт. Квантова фізика. Інтеграція наук.	4
6.	Мегасвіт в його різноманітті та єдності	1
7.	Космос і процеси людського життя.	2
8.	Кібернетика і сінергетика як науки про процеси управління і самоорганізації систем.	2
9.	Проблема сутності життя	1
10.	Прогрес у живій природі та прогресу в культурі.	2
11.	Генетика. Екологія як наука.	1
12.	Природні основи людини.	1
13.	Сутність і витоки людської свідомості	2
14	Суб'єктивний світ людини, його структура	1
15.	Біологічне і соціальне в людині.	2
16.	Природні форми в художній культурі.	5
17.	Принципи розвитку природнього світу та їх трансформація у мистецтві.	2

Додаток Б.5.

Програма спецкурсу

«Суспільствознавство»

(9-11 класи), фрагмент для 9-х класів.

Пояснювальна записка

Пропонована програма є інтегрованим і узагальнюючим курсом для всього комплексу гуманітарних наук «Ліцею Логос» м. Запоріжжя. Це пов'язано з тим, що вона містить у собі найважливіші ідеї та концепції історії наук про суспільство і людину, художньої культури, правознавства, економіки, політології і соціології. Основою для інтеграції є філософська проблематика, яка об'єднує різні проблеми і теми даних дисциплін та адаптована згідно віковим особливостям учнів.

Необхідність введення такої програми продиктована наступними причинами:

1. Складність гуманітарних курсів ліцейського навчального плану потребує синхронізації проблем і спільних тем всього гуманітарного комплексу.

2. Слабка підготовленість дітей до сприйняття фактологічного знання, брак навичок з обробки та систематизації інформації.

3. Актуальність широкого розвитку гуманітарних предметів у сучасному інтерактивному освітньому просторі.

Мета програми - познайомити учнів з історією розвитку наук про суспільство в аспекті вузлових проблем сучасності.

Завдання програми:

- теоретичне і практичне вивчення різних рівнів суспільного буття і свідомості;
- виявлення явлення різних аспектів співвідношення суспільства і людської діяльності;
- виявлення ролі соціальних процесів;
- виявлення структури духовного життя суспільства;

Вміння і навички, що здобуваються учнями в процесі вивчення даної програми:

- визначення основних понять і співвіднесення їх між собою;
- порівняння вивчених соціальних об'єктів;
- пояснення досліджуваних об'єктів;
- навички аналітичної роботи з першоджерелами;
- навички написання творчої та дослідницької роботи;

Форми навчальної діяльності:

1. Уроки.
2. Лекційно-семінарські заняття.
3. Творчі роботи.

4. Дискусії та круглі столи.

Контроль знань і умінь проводиться у формі тестів, відповідно чотирьом рівням питань і завдань, семінарів та усних відповідей на заняттях у вигляді фронтального опитування або роботи за індивідуальними завданнями.

У 9-му класі передбачається ознайомлення з історією наук про суспільство, вивчення основних понять і опанування первинних навичок аналітично-коментувальної роботи.

У 10-му класі вивчаються вплив економіки, політики і права на життя суспільства, на структуру людської особистості і її життєдіяльності.

У 11-му класі вивчаються соціальне і духовне життя суспільства з акцентом на виявленні духовного становлення цивілізації і суспільства, ролі художньої культури у цьому процесі.

Основні поняття:

9 клас: гуманітарні та природничі науки, соціальна реальність, мислення, самосвідомість, свідомість і несвідоме, соціальна саморегуляція, соціальне управління, цивілізація.

10 клас: фактори історичного розвитку суспільства, герой і натовп, еліта суспільства, еволюція, революція, регрес і прогрес, ментальність, ноосфера.

11 клас: соціальні функції права і політики, традиції вітчизняної державності, соціальні права і інтереси, соціальна держава, культура, субкультура, мас-культура.

9 клас

Номер теми	**Зміст**	**Кількість годин 36 час.**
1.	Науки про суспільство і про природу. Їх схожість та відмінність.	2
2.	Антична та середньовічна думка про суспільство та людину.	3
3.	Концепції та теорії вчених Нового часу.	3
4.	Суспільствознавча думка в 19-20 століттях.	5
5.	Тематична атестація	1
6.	Сучасна громадська думка (основні ідеї).	4
7.	Практична робота.	1
8.	Світ людини і світ природи. Соціальна реальність. Мислення і праця. Цілі і засоби діяльності. Свідоме і несвідоме.	2
9.	Соціальна саморегуляція. Свобода і необхідність. Соціальна норма.	2
10.	Суспільні відносини. Функції культури. Типи соціальних груп. Ролі та статуси людей в суспільстві.	3
11.	Тематична атестація	1

12.	Суспільство як цілісна система. Матеріальне і духовне виробництво. Суспільство і держава.	2
13.	Історичні типи суспільства. Формаційний і цивілізаційний підхід. Громадянське суспільство.	3
14.	Поняття і види цивілізацій. Взаємодія і конфлікт між цивілізаціями.	4
15.	Тематична атестація	1

Додаток В.1.

Арт-терапевтичний тренінг «Мій сон» для діагностування стану інтерсуб'єктивних відносин учнів, адаптація методики Ю. Соболєва).

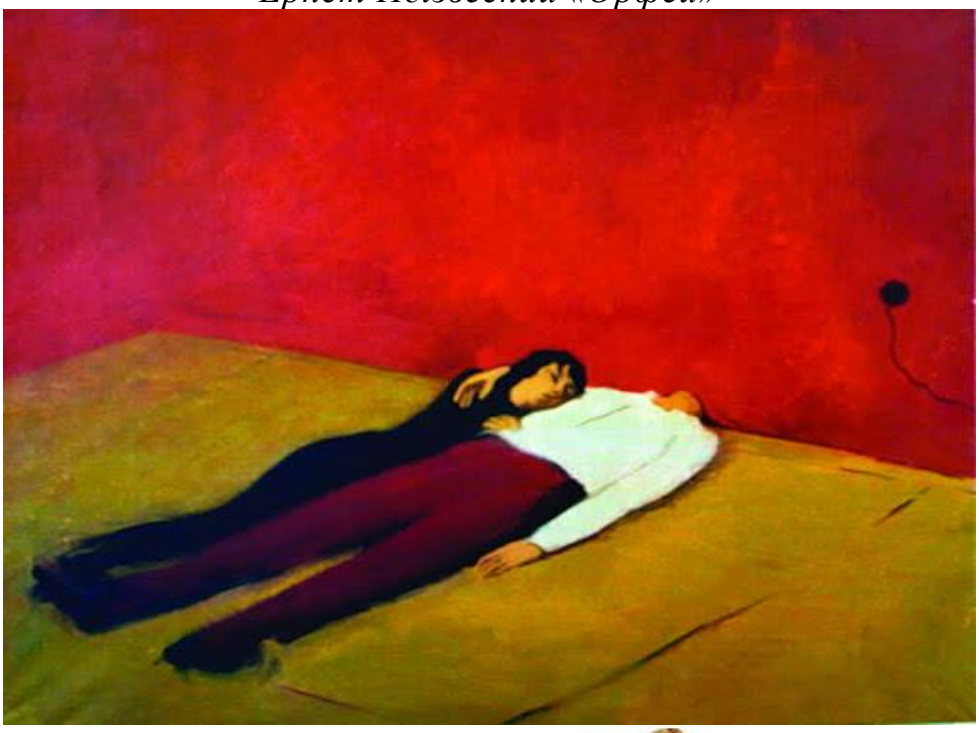
Тренінг «Мій сон» відноситься до типу арт-терапії, основою якого є перфоманс. Той, хто його створює, повинен створити справжнє вболівання, а спостерігачі – співчувати йому. Перфомансіст демонструє послідовність дій, які є знаками його відчуття, його емоційного стану. За практикою артерапевтів, у такої людини можна ліквідувати побоювання перед формою, перед тим, що він не може зробити щось цінне та значуще для інших людей. Учням пояснено, що форма може виражати індивідуальність, тому що кожна людська історія теж індивідуальна та неповторна. Учню пропонується уявити свій сон, якій він скоріше відчуває або пам’ятає частково, як послідовність художніх творів різних видів мистецтв, які так чи інакше, допомагають йому виразити цей сон для інших. Також можливо використання інших предметів. Наприклад, учениця 5 класу на уроці з вивчення образів Біблії створювала міні-перфоманс про свій сон, танцюючи з однією картиною П. П. Рубенса «Зняття з хреста». Вона намагалася виразити, що все, що відбувається, ніби всі дії крутяться біля одного стрижня (у даному випадку – хрест з тілом Христа). Діти будуть розшифровувати це відповідним чином. Наприклад, що вона намагається навіть уві сні отримати чи допомогу чи якийсь порядок, чи усвідомити свою мету.

Учень 9 класу на уроці з художньої культури може використати два дзеркала, щоб поряд були картини Веласкеса та голандських майстрів, на яких зображені вікна та інші поверхні, які віддзеркалюють предмети. Тобто він спирається на розуміння ролі дзеркал у цих творах: вони є символами або того, що приховано («Мєніни»), або руху життя, яке також приховано від раціонального пізнання людини. Дивлячись у дзеркало, він бачить за спиною тих людей, на кого він хотів дивитися та зрозуміти їх, а вони бачать його лице. Такий перфоманс наближається до інсталяції – виразної форми, актуальної для сучасної художньої культури.

Додаток В.2.

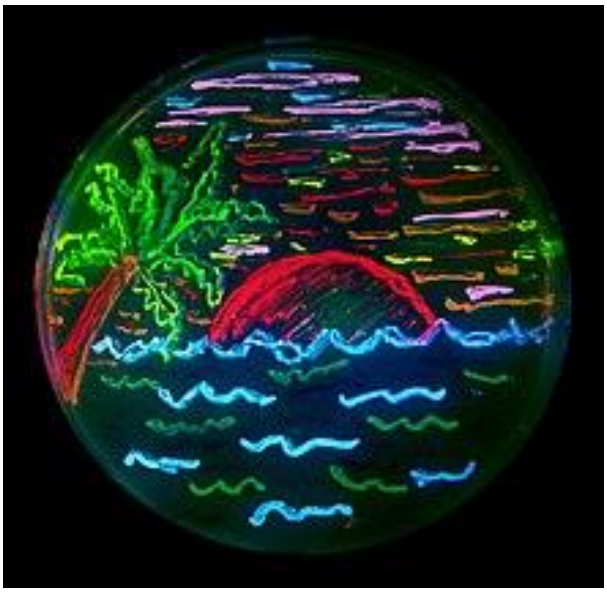
Стимулювальний матеріал до гри «Соціальна поведінка за ролями»

Максим Мамсіков «Нора», 1993.
Ернст Нєізвесний «Орфей»

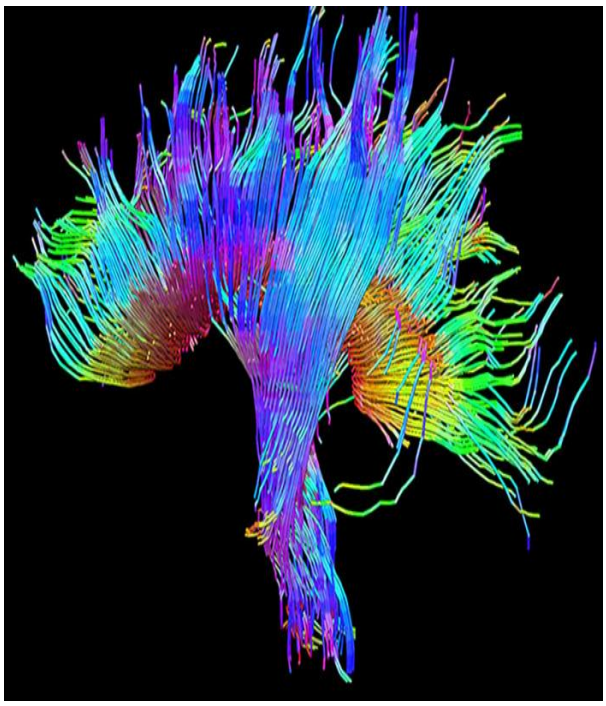


Додаток В.3.

Стимулювальний матеріал до бінарного уроку з біології та художньої культури
«Біологія клітини у художніх образах»



Робота виконана бактеріями, що світяться 8 різними кольорами флуоресцентних білків



Американське Товариство експериментальної біології (FASEB) щорічно проводить конкурс BioArt, щоб показати, що робота біологів теж є мистецтвом. Вчені отримали тривимірну карту нервових волокон, що з'єднують різні ділянки мозку людини. Картинка була створена методом диффузіонно-тензорної візуалізації. Показані два важливих зв'язки волокон: корково-спинномозковий шлях, який передає сигнали рухів з голови в спинний мозок, і мозолисте тіло, що з'єднує праву і ліву половину мозку. Кольори відображають просторове положення зв'язок

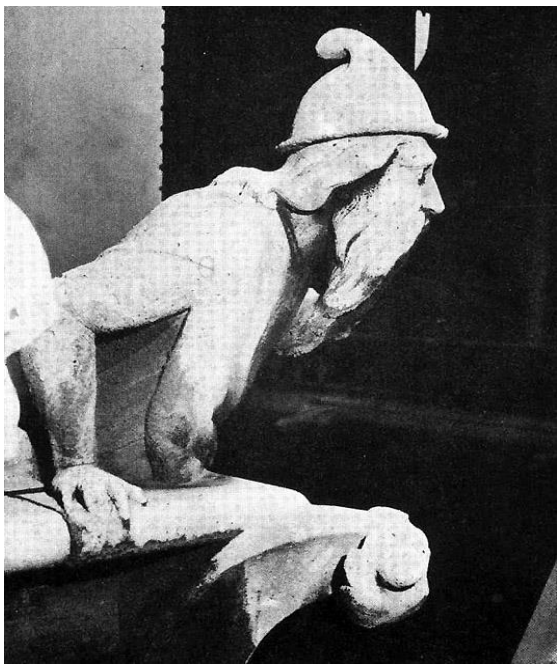
Додаток В.4

.

Стимулювальний матеріал до створення контексту у процесі смислово-значущої інтерпретації

Алхімічні символи та зображення готичних соборів(за книгою Фулканеллі «Таємниці готичних соборів»).

На колоні, що ділить надвоє вхід, є серія алегоричних зображень середньовічного знання. Алхімія зображена у вигляді жінки, чия голова стосується хмар Вона сидить на троні і тримає в лівій руці скіпетр - символ монарха, - а правою підтримує книги; закриту (езотеризм) і відкриту (екзотеризм). Сходи з дев'ятьма ступенями затиснуті між її колінами і спираються на груди. Це - scala philosophorum, символ терпіння, яким повинен володіти алхімік під час дев'яти послідовних операцій герметичного діяння. "Терпіння - сходи філософів, а покірність - двері в сад; - пише Валуа, - Бо кожному, хто буде наполегливий без гордині і заздрощів, допоможе Бог" .



На розі північній вежі ви побачите серед химер чудову скульптуру старого. Це і є алхімік Нотр-Дам.

На голові у нього фригійський ковпак, атрибут Адепта, він недбало одягнений на густу шевелюру; вчений закутаний в легкий плащ і спирається однією рукою на балюстраду, іншою, - гладить свою густу бороду. Він не розмірковує; він спостерігає. Пильний, гострий погляд. Вся його поза висловлює крайню напругу. Його плечі згорблені, а голова та груди - подалися вперед. Ця кам'яна рука оживає. Це ілюзія? Кажуть, що бачили, як вона ворушилася ... Що це за чудове зображення старого майстра, який стурбовано і уважно досліджує еволюцію мінерального життя і, засліплений світлом, споглядає чудо, яке тільки його віра дала можливість побачити.

І до чого бідні сучасні скульптури, будь вони в бронзі або мармурі, після цього чудового зображення, повного найбільшого реалізму і простоти.

(Фулканеллі «Таємниці готичних соборів»).

Додаток В.5

Інтегративні плани для побудови системи бінарних уроків на базі художньої культури

Інтегративний план (математика –художня культура)

Теми з математики	**Інтеграційна інтерпретація тем (можливо використання в бінарному уроці)**
1. Числа та дії над ними.	Число та його символіка у художній культурі.
2. Площина та об'єм фігур.	Виразна роль геометричної фігури у візуальній культурі.
3. Частина та ціле (дробі).	3. Частина та ціле в математиці та художній культурі.
4. Масштаб та пропорції.	4. Масштаб та пропорції: їх роль у побудові художнього твору (композиційний аспект)
5. Математичне моделювання	5. Математичне та художнє моделювання: схожість та відмінність.
6. Геометричні фігури	6. Геометричні символи в художній культурі.
7. Геометричні перетворення	7. Симетрія та властивості переміщення фігур у певних художніх течіях .

Інтегративний план (українська література – художня культура)

Теми з української літератури	**Інтеграційна інтерпретація тем (можливо використання в бінарному уроці)**
1. І. Франко «Захар Беркут».	Історичні теми та сюжети в українському мистецтві 19 сторіччя.
2. М. Стельмах. «Гусі-лебеді летять».	Проблема краси у сприйнятті дитини.
3. Л. Костенко. «Чайка на кризі», «Крила».	Духовні прагнення людини: необхідність або тягар?
4.В. Симоненко. «Лебеді материнства».	Ліричні образи українського мистецтва.
5. Історичні пісні та думи.	Людина крізь народну пісню.
6. Вірші Т. Шевченка.	Поезія Т. Шевченка в українській музиці. Живописні твори поета.
7. Л. Українка. «Давня весна», «Давня казка», «Хотіла б я піснею стати…»	Імпресіоністичний та романтичний пейзаж в українській та світовій культурі другої половини 19 ст.
8. Українська література епохи ренесансу та бароко.	Оновлена картина світу у мистецтві ренесансу та бароко.
9. І. Котляревський «Енеїда», «Наталка Полтавка».	Образі Котляревського у інших видах мистецтва (М. Лисенко).
10. М. Гоголь. «Вечір напередодні Івана Купала».	Народні характери М.Гоголя у світовому мистецтві.

Інтегративний план (біологія – художня культура)

Теми з біології	**Інтеграційна інтерпретація тем (можливо використання в бінарному уроці)**
1. Рівні організації живої природи.	Знання про живу природу та їх роль у розумінні місця людини у природі**.**
2. Екосистеми та взаємодія організмів .	Образи природньої взаємодії у світовому мистецтві**.**
3. Еволюція та її характеристики**.**	Вплив біологічної еволюції на еволюцію мистецтва та культури.
4. Історичний розвиток і різноманітність органічного світу.	Поглиблення біологічних знань та розуміння краси та досконалості природи у мистецтві.
5. Вчення В. Вернадського про біосферу та вплив людини на її розвиток.	Вчення В. Вернадського про ноосферу.
6. Клітка як цілісна система.	Відображення та осмислення досягнень біології у вивченні мікросвіту в мистецтві.

Додаток В.6.

Демонстраційний матеріал до педагогічної інтерпретації

Ханс Арп «Ліс земні форми» (колаж)

Ханс Арп «Крилате створіння»

Додаток Д.1

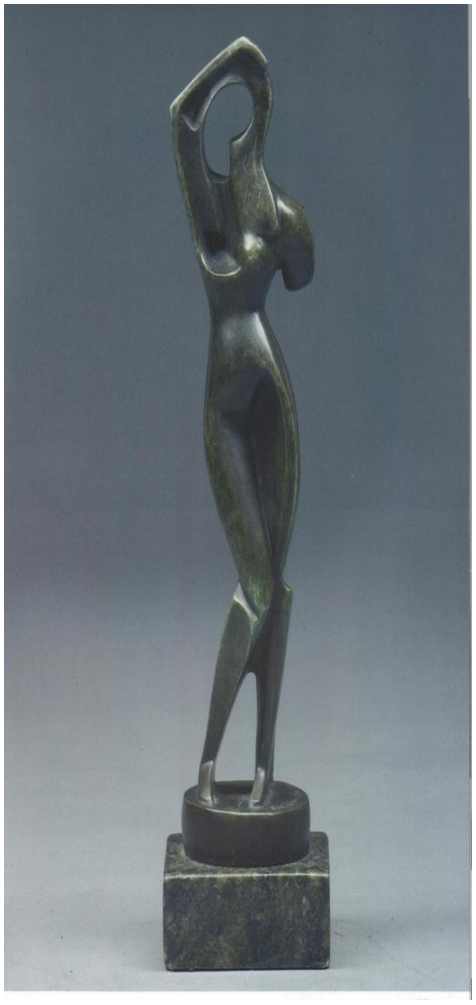
Демонстраційний матеріал до відкритого уроку – педагогічного тренінгу у 8 класі

Антуан Ватто «Радощі балу»

Додаток Д.2.

Демонстраційний матеріал до уроку-мандрівки у 9-класі «Маршрутами Олександра Архипенка».

Олександр Архипенко «Жінка, що розчісує волосся»(паризький період)
Олександр Архипенко портрет Тараса Шевченка (американський період)



Додаток Д.3.

Методичний коментар
до бінарного уроку
«Проблема поля в електродинаміці:
фізичне та історико-культурне тлумачення».

Інтерпретація теми уроку: проблема поля в електродинаміці, його структурні та функціональні характеристики. Поле як «породжувальне середовище» і аналогії цього поняття в явищах культури.

Тип уроку:

За змістом - інтегратівний, на «перетині " фізики і художньої культури;

за типом взаємодії вчителя і учня - творча лабораторія;

за ступенем новизни матеріалу- комбінація узагальнюючого та аналітично-оновлюючого.

Мета уроку: - демонстрація різних точок зору на наукові факти електродинаміки;

евристично-розвиваюча - розвиток навичок порівняльно-аналогового мислення. (Навички діалогу, аналізу тектстов і невідомих явищ. Гнучкість власної, індивідуальної точки зору на відоме, вже здобуте знання. Отримання інструментарію для доказу аналогій між фізичними і «нефізичними» явищами ;

дидактична: поєднання різних технологічних компонентів з можливими «відходами» від них: облік активності учнів, їх участь у відпрацюванні та пошуку форм пізнавальної діяльності. Оцінка спільної роботи з учителями в кінці уроку учнями (рефлексивна діяльність).

*науково-методичн*а: відпрацювання гнучкості взаємодії вчителів в процесі «режисирування» навчальної діяльності. Обґрунтування зв'язку між технологічними компонентами уроку.

Технологічні компоненти уроку:

1) аналітично-порівняльні операції спільно з вчителями і самостійно; пошук підстав для аналогій.

2) інформаційний - з'ясування даних про теорію поля.

3) операційний - аналіз, порівняння, припущення, інтерпретація, висновок.

4) прикладний - повторення вивченого матеріалу, відбір необхідних знань для повороту до "нефізичних" явищ.

Організація і «режисура» пізнавальної діяльності учнів:

■ розподіл класу на дві групи «фізиків» і «ліриків», обговорення умовності цього поділу.

■ спрямованість на «розімкнення» рамок фізичного матеріалу;

■ обов'язковість мікровисновку кожного «блоку» уроку;

■ вільне співробітництво з вчителем, обмін думками.

Прогнозований результат: формування пізнавального інтересу і потреби у розширенні власної ерудиції, самостійне застосування отриманих знань і навичок на новому матеріалі.

Додаток Д.4.

Приклад додаткових матеріалів, які надаються учням у процесі бінарного уроку для вирішення проблеми та обґрунтування аналогій «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення»

«Зупинюся ще на одному прикладі, який має сучасне звучання. Відомий і абсолютно винятковий геній - Михайло Фарадей, який помер в 1865 році, - йшов в науці нерідко своїм особливим шляхом, в повному протиріччі з панівним науковим світоглядом. Глибоко релігійна людина ... пронизана ідеєю єдності всього навколишнього, він нерідко знаходив закономірності і бачив співвідношення там, де ніхто до нього їх не визнавав і не міг їх бачити, виходячи зі звичайних наукових уявлень ... Так ми бачимо, як одна з цих дивних ідей Фарадея - ідея про фізичні вектори або силові лінії отримала в руках Максвела блискучу математичну розробку, виявилася знаряддям найбільшої важливості. Останні дані кристалографії відкривають перед нами нове застосування аналогічних ідей в структурі речовини. Ідей, які повинні врешті-решт зовсім змінити наше уявлення про матерію».

Володимир Вернадський «Науковий світогляд».

«Розробляючи нову метафізику кольору, …художники-абстракціоністи здійснили в галузі мистецтва аналог тієї ... революції, яка ось уже понад півстоліття живила новації в техніці і електродинаміці, породивши, зокрема, теорію електромагнітного поля. Зовсім не збираючись ілюструвати наукові поняття, художники-безпредметники силою нової логіки прийшли до розуміння енергетичних можливостей, закладених в матеріалі - до тієї нової концепції світу, яку в області науки визначили відкриття Максвелла, Маньківського або Ейнштейна».

Андрій Наков.

«Новина творчого почерку Філонова визначається композиційними прийомами (від часткового до загального»), заснованими на залежності кожного живописного фрагмента від попередньої форми ... Його полотна

ростуть, немов дикі ліси, перетворені небувалою органічної силою мальовничій тканини. Його мистецтво перебуває ніби ... на стику «молекулярної абстракції» і «кристалічного експресіонізму»

«Побудова в живопису = сумі енергії частин».

Колір бере участь в енергетиці своєю вагою».

Лінія як контур і як слід проходить площині, бере участь і направляє сили конструкції ».

О.Веснін, О. Родченко, О.Розанова.

«Так виникли математичні теорії статичної електрики, магнетизму, механічної дії між провідниками, що несуть струми, теорія індукції струмів.

У цих теоріях сила, що діє між двома тілами, розглядається лише як залежна від стану тіл і їх відносного положення, навколишнє середовище не береться до уваги.

... Я вважав за краще шукати пояснення фактів в іншому напрямку, припускаючи, що вони є результатом тих процесів, які відбуваються в навколишньому тіла середовищі, так і в самих порушених тілах, і намагаючись пояснити взаємодії між віддаленими одна від одної тілами без допущення існування сил, здатних безпосередньо діяти на помітних відстанях ...

Та теорія, яку я пропоную, може бути названа теорією електромагнітного поля, тому що вона має справу з простором, що оточує електричні або магнітні тіла, і вона може бути названа динамічною теорією, оскільки вона допускає, що в цьому просторі є матерія, яка перебуває в русі, за допомогою якої і виробляють спостережувані електромагнітні явища ...

Джеймс Клерк Максвелл.

«Динамічна теорія електромагнітного поля».

«Електромагнітне поле - це та частина простору, яка містить в собі і оточує тіла, що знаходяться в електричному або магнітному стані ...»

Д.К.Максвелл.

Генріх Рудольф Герц, німецький фізик, відкрив природу електромагнітних хвиль і виявив, що швидкість дорівнює швидкості світла.

«В результаті моїх дослідів ... при проведенні їх ми вже цілком і повністю перебуваємо в області вчення про світло ... Ми вже не бачимо струмів, поточних в провідниках, і накопичуються зарядів. Ми бачимо лише хвилі в повітрі, бачимо, як вони перехрещуються, як вони розходяться, складаються, взаємно посилюються і послаблюються ... Вийшовши з області чисто електричних явищ, ми крок за кроком дійшли до явищ чисто оптичним. Зв'язок між світлом і електрикою, яку теорія передчувала, передбачала, передбачала ... - встановлена зрозуміло і зрозуміло для здорового глузду».

Г.Р.Герц «Про співвідношеннях між світлом і електрикою».

Образотворче мистецтво і наука природознавства - це дві самостійні області досвіду і знання, які залишають різні сліди і напрямки в просторі нашої культури.

Багато художників загострили і розширили свої переживання і область своїх знань і через переробку наукових досліджень виявили нові знання і нові умови в області пізнання природи. До того ж треба визнати, що спостереження, пізнання і експеримент є важливими вихідним пунктом і для художників, і для вчених у їх прагненнях до досягнення нового споглядання ...

Як художники, так і вчені, часто мріяли про те, що природа через мить зірве покривало і дасть можливість поглянути в новий і несподіваний порядок, який міг би з'єднати всі окремі пізнання в одну велику і об'ємну цілісність. Але ця мрія ніколи не збувалася. Нові кордони, хоча і виявлялися весь час, але виявлялися межами невидимого і невимовного, межами свідомості і мови ...

«Ми є і глядачами, і також учасниками величезної драми існування ... Ні зображення, ні поняття не можуть охопити всю всесвіт, але тільки її додаткові боку» - писав Нільс Бор.

Саме міркування Бора про квантову механіку дало руйнування перегородок, що розділяють науку і культуру ... Вчені стали цікавитися порівнянням картин науки з зображеннями мистецтва і визнали, що і ті можуть вміщати в себе важливі знання про дійсність.

Ельсієго Марія Букдаль, доктор філософських наук, ректор Датської королівської академії мистецтв.

«Мистецтво - це в деякому відношенні теорія про те, як виглядає світ для людини. Це абсолютно очевидно, що ми не можемо знати світ, що оточує нас, в деталях. Художники переконалися в тому, що важливого досить небагато. І вони зрозуміли, у чому це полягає. Таким чином, вони виконують для мене частину з моїх досліджень »

Михайло Фейгенбаум, математик.

Додаток Д.5

Демонстраційний матеріал до бінарного уроку «Проблема поля в електродинаміці: фізичне та історико-культурне тлумачення»

Павел Філонов «Квіти світового розквіту»

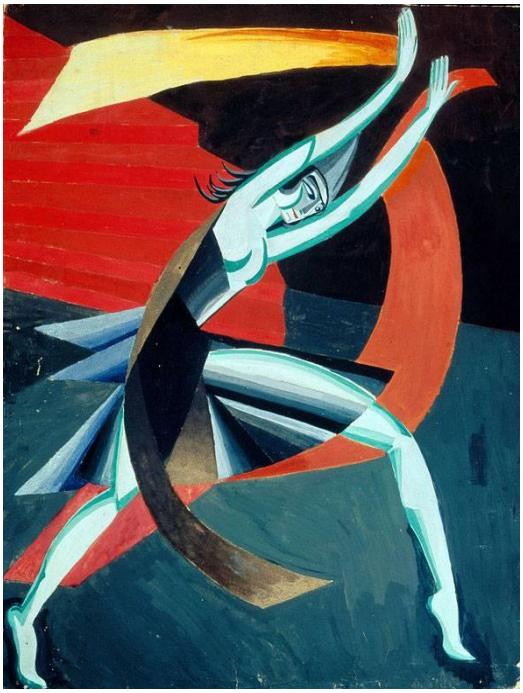
Наум Габо «Лінійна конструкція у просторі №2»

«В галузі скульптури Габо експериментував з технікою і матеріалами самого різного роду: від традиційних каменю і бронзи до нових синтетичних пластмас, скла, нейлону і нержавіючої сталі. Характерною рисою його творчості був постійний пошук нових технік скульптурного моделювання для втілення форм, народжених його уявою. Габо працював в техніці конструювання, ліплення, моделювання струнами, використовував стереометричний метод, застосовував електрозварювання і просту склейку деталей для зборки своїх конструкцій, приєднував до них мотор і підвішував їх в повітрі» (Наталія Сідліна).

Олександр Богомазов «Ваза з квітами»

Під впливом новітніх наукових теорій майстер намагався побачити рухливість форм навіть в статичних предметах.

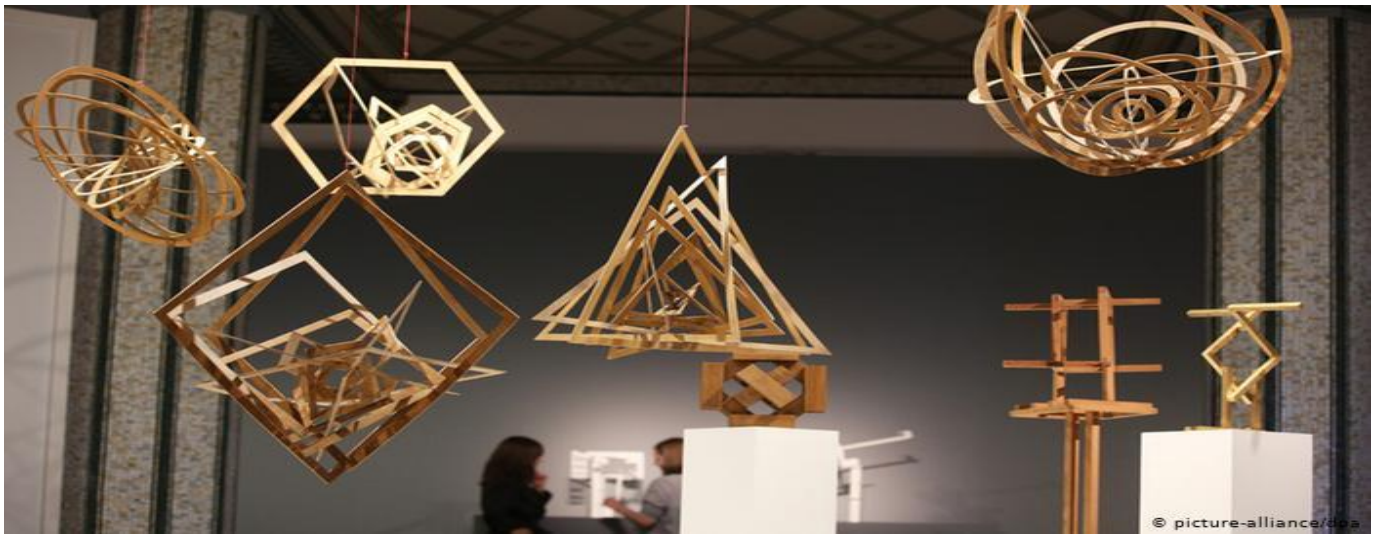
Олександра Екстер Ескіз вбрання Саломеї



«Аналізуючи різні типи і форми динамічних побудов Екстер, автор спостерігає, як поєднуються або сперечаються між собою різні потоки руху, як співвідносяться конфліктні ситуації, яким змістом наповнюється схрещення або розмежування ліній і площин кольору. Мова йде не тільки про видовищність, хоча про неї ніколи не забувається, формотворчість художниці в цьому сенсі - антитеза колірному мінімалізму конструктивістів. Ця взаємодія форм під знаком яскравих колористичних домінант зливається в поетичне багатоголосся картини»

Рецензія на книгу Г. Коваленка «Олександра Екстер».

Виставка Олександра Родченко у Гамбурзі



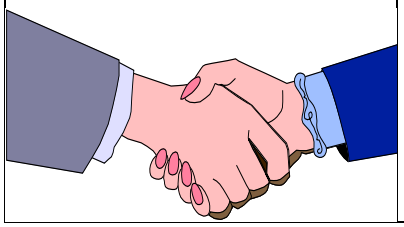
Додаток Д.6.

Фрагмент робочого зошиту
інтегративних уроків з всесвітньої історії та художньої культури
(автори – Ліхопуд Л.О. и Гонтова Л.В.) 6 клас

Тема уроку: «Стародавній світ. Культура Передньої Азії ».

1. Фактологічний марафон.

Випиши найбільш важливі факти і події історії Передньої Азії. Чому саме вони важливі для вивчення культури стародавнього світу?

2. Постанова проблеми. Завдання спільної діяльності.

Чи можна подивитися на тему уроку з різних точок зору?

_____

_____

_____

_____

► Час для роздумів. *Згадайте, що ми пов'язуємо з поняттям культури. Чи достатньо для Вас поняття, яке ви бачите в підручниках? Якщо ні, виберіть те, що може Вам допомогти.*

А) Культура - пошук людиною сенсу у всьому, що його оточує;

Б) Культура - це творча творча діяльність;

В) Культура - це спрямованість на збереження людського в людині.

3. Один з витоків будь-якої культури - міфологія. Прочитайте цей фрагмент з міфів Межиріччя і вставте правильно імена богів і інші необхідні слова.

«Зійшлися ... .і наймудріший з богів ... ..Вони рушили в бій. Для битви зблизилися. Розпростер владика ... свою і оточив її; ураган, що тримався ззаду, пустив він вперед. Коли ... розкрила свою пащу, щоб проковтнути його, він увігнав туди ..., і вона не змогла стулити свої уста ... »

« Гуляла прекрасна ... по березі і побачила священну ... Захотіла вона зробити з неї священне крісло, проте не змогла зрубати її: всередині сиділи богиня зла ..., орел і змія. Покликала ... хороброго і могутнього ... і за те, що він дістав їй ..., нагородила його чарівним ....

Загордився ..., і повелів жителям Урука день і ніч будувати стіну, і бив він в чарівний .... Лише на богів був надія змучених людей: або вони не бачать, що у людей немає сил?

- Великий ..., Бог Неба, зроби так, щоб жителі Урука не страждали.

⬍ Робота із таблицею: *впишіть стихії, пов'язані з богами Межіріччя.*

4. Мої враження від почутих повідомлень про решту пам'яток культури Шумеру, Ассирії Вавилона, _____
_____
_____
_____

Я порівняю їх з тим, що мені вже відомо з художньої культури
_____
_____
_____

Ми обміняємося своїми враженнями і спостереженнями!

Занурення в світ культури

Шумер та Аккад (кін. 4-го-3 тис. до н.е.)	Призначен-ня	Виразні особливості	Теми та образи
Клинопис			
Храми, мозаїки, рельєфи			
Зіккурати			
Статуї			
Декоративно-ужиткове мистецтво			
Вавілон 20-17 ст.до н.е.			
Рельєфи, стела Хаммурапі			
Зіккурати			
Декоративно-ужиткове мистецтво			
Ассирія 13-17 вв. до н.э.			
Забудова міст			
Скульптура			
Фрески			

1. *Сформулюй, як ти розумієшь* ***факт культури****. Чому не кожна подія історії може бути фактом культури?*

_____
_____

_____
_____

2. ►Час для роздумів:

Донателло «Юдиф та Олоферн». **Е.Делакруа** «Смерть Сарданапалу» **Ф.Гварді**. «Олександр Македонський над тілом вбитого Дарія»

Додаток Д.7.

Методичний коментар до бінарного уроку
«Культура Передньої Азії».
(6 класс)
(автори – вчителі **Лихопуд Л.О. и Гонтова Л.В.)**

Інтерпретація теми уроку: "Історична подія як факт культури".

Типологічні характеристики уроку: за предметним змістом - інтегрований.

за новизною матеріалу - вивчення нового матеріалу.

за формами навчальної діяльності - проблемно-пошуковий.

за формою спілкування учня і вчителя – співпраця.

за рівнем особистісно-орієнтованого впливу – вибудовування учнем власного аргументованого ставлення до навчального матеріалу, елементи дослідницької діяльності.

Мета уроку:

- навчальна: аналіз явищ культури країн Передньої Азії на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями та їх осмисленням в різних формах;
- розвиваюча: активізація пошукової, творчої діяльності, навичок формулювання понять та розгорнутих суджень;
- виховна: формування інтересу до культури стародавнього світу, розвиток емоційного ставлення до художніх творів цього періоду.

Дидактичний аспект уроку: розробка різних рівнів особистісно-орієнтованого впливу на учня в рамках уроку. Технологічна диференціація постановки і рішення проблеми.

Художньо-творчий аспект: написання творів, створення малюнків, обмін враженнями з приводу культури стародавнього світу.

Організація пізнавальної діяльності та "режисура" уроку:

1. Актуалізація опорних знань. Фактологічний марафон. Бліц-опитування.
2. Постановка мети і завдання спільної діяльності. Робота з зошитом
3. Розгортання поняття культури (з урахуванням вікових особливостей учнів).
4. Релігія і міфологія Межиріччя: змістові акценти в мистецьких творах.
5. Чергування повідомлень учнів і пояснень педагогів. Робота з наочністю.
6. Зона виведення: спогад про цю культуру в інші епохи, наше розуміння. Рішення проблеми. Твори і малюнки дітей.
7. Домашнє завдання. Спільна оцінка ефективності уроку. Обговорення роботи на уроці з дітьми.

Додаток Е.1.

Психологічний тренінг-гра «Біла ворона» самостійності та нестандартності рішень та вчинків педагога (за Г.Марасановим).

Ведучий пропонує одному з добровольців спробувати на деякий час стати не таким, як усі. Належить робити все протилежне тому, що робить група. Група повинна повторювати всі рухи ведучого. Починається гра з досить простих рухів, закінчується діями, зворотні до яких знайти не зовсім легко. Наприклад, ведучий починає гру, піднявши руки вгору. Вся група робить те ж саме. «Біла ворона» опускає руки вниз. Ведучий і все разом з ним сідають на стільці. «Біла ворона» встає. Ведучий може прискорювати і сповільнювати темп, збивати ритм якогось повторюваного дії. Секунд через тридцять після початку гри, а якщо гравець «Біла ворона» збився, то відразу після його помилки ведучий заявляє: «Йому важко бути одному не таким, як усі. Хто викликається допомогти цій людині? ».

Так з'являються дві «Білих ворони». Група може тепер ускладнювати своє життя. Наприклад, починаються танці. «Білі ворони» можуть почати плакати або битися. Група хором читає відомий вірш. «Білі ворони» повинні винайти зворотний діяльність. Деякі учасники починають лаятися, інші збиваються на глузування над групою. Через невеликий проміжок часу ведучий пропонує кому-небудь ще приєднатися до «зграї Білих ворон». У зграї «Білих ворон» замість провідного може з'явитися інший заводила. Ведучий із задоволенням передає йому ініціативу. Азарт обох «зграй» зростає. Учасники одного боку намагаються винайти складний образ дій, учасники іншої - знайти відповідь.

Коли обидві половини гравців зрівнюються в чисельності за рахунок того, що з основної частини групи до «Білим воронам» постійно приходить поповнення, виникає так званий критичний момент гри. Або «Білі ворони» здогадаються, що вони все одно залежать від «Чорних» і, піднявши бунт, заживуть по-справжньому, незалежним життям, або гра закінчується тим, що «Чорні ворони», залишившись в меншості, заявляють про свій виграш,

виходячи з тих міркувань, що «Білі ворони» все одно танцюють під дудку «Чорних». У іншому варіанті в зграї «Чорних» може залишитися один ведучий. Такий результат викликає незгоду. На це ведучий ставить запитання групі і кожному учаснику окремо: «Підніміть руки, подайте голос, скажіть, хто з присутніх ніколи, жодного разу в житті не порушив жодного правила, інструкції, розпорядження, встановленого розпорядку?»

Як водиться, таку людину в групі не виявляється. У нашій практиці проведення гри не було жодного такого прецеденту.

Гра може закінчитися констатацією, вдалося чи не вдалося «Білим воронам» затвердити спосіб існування, суть якого - порушення сформованих правил, норм і регламентації.

Другий варіант закінчення гри - виникнення дискусії про проблеми порушення / виконання правил, ритуалів, стереотипів, інструкцій.

Додаток Е.2.

Опитувальник для формування усвідомлення партнерської праці вчителя та учня «Оцінка одного явища вчителем та учнем»

1. Чи можеш ти здогадатися, чи подобається вчителю ця картина (скульптура, музичний твір, фрагмент спектаклю тощо)?

2. Як ти вважаєш, вчитель мав рацію щодо вибору цього твору (явища)?

3. Якщо ти запропонував би інший твір, чим ти довів свою правоту?

4. У якому випадку, на твою думку, виникає можливість досягнути спільної оцінки твору з вчителем?

а) якщо його висловлювання будуть обґрунтованими;

б) якщо він врахує твою думку;

в) ні в якому.

5.Ти маєш потребу у спільній оцінці твору з вчителем? Кратко поясни свою відповідь.

Додаток Е.3.

Стимулювальний матеірал для застосування алгоритму смислово-значущої інтерпретаціїї твору *(кадри з фільму «Дуенья» за Р. Шеріданом)*

Додаток Е.4.

Стимулювальний матеріал для дослідження здатності до смисло-значущої інтерпретації (формувальний етап)

Е. Фальконе «Зима»

І. Крамськой. «Незнайомка».

Палац Сан-Сусі у Потсдамі

Додаток Е.5.

Стимулювальний матеріал для встановлення змістових зв'язків з іншими галузями знань або життя (формувальний етап)

Віктор Пальмов. «В селі. Об'їжджають коня».

«Річ в картині, що її побудовано за принципом кольоропису, сприймається тільки за асоціацією по одному частковому, спрощеному, синтезованому натяку. Не неодмінно рисувати дерево з листям. Для глядача досить символу дерева, спрощеного схематичного натяку. Зовсім не обов'язкові окремі подробиці, які глядач сам легко зможе додати замість художника. Споживач мистецтва повинен брати участь в творчості художниковій, доповнюючи образ, накреслений художником в спрощеній формі» (цитата Пальмова зі статті «Проблема кольору у станковій картині», журнал «Нова генерація», 1929 рік).

Додаток Е.6.

Трансформаційна таблиця для вимірювання змін розуміння учнем художнього твору (відповіді учнів, формувальний етап)

Загальний соціальний зміст твору (наприклад, тема соціальної нерівності)	Інтерпретація учня (наприклад, причина появи такого змісту)	Суб´єктивно обґрунтоване коло асоціацій (наприклад, соціальна загубленість)	Об´єктивно обґрунтоване коло асоціацій (вибір джерел, засоби та шлях доказу, наприклад, завдяки історичним документам, висловлюванням автора тощо)
1.Важливість старовинних обрядів для життя людини.	Люди забувають свою історію та звичаї, тому художник це і нагадує нам.	Ці дівчата нагадують радісних птахів або квіти, які бачать світло вночі. В мене оживає картина тогочасного життя, сповненого цих таємничих занурень у інші світи.	Ілля Рєпін, товариш митця за Пересувними виставками, назвав його живим відтворювачем України. День у день маляр спостерігав за роботою та побутом місцевих селян, милувався колядками й щедрівками, вивчав та прагнув зрозуміти прадавні звичаї: святкування Різдва, Великодня, Івана Купала… Побачене, оті обрядові дійства і таїнства, він переносив на полотно. Одна з його ранніх робіт – “Святочне ворожіння” (1888), стала першою переконливою картиною, вихопленою з життя Малютянки. Вдивіться, полотно настільки живе, що, розглядаючи його, ніби чуєш дівочі голоси, бачиш,

			як на стінах рухаються великі тіні від свічки, інколи бринить тихий сміх. Як підсумок, “Святочне ворожіння”, експоноване на Академічній виставці 1888 р. і високо оцінене арт-критиками, не один місяць відлунювало гучним успіхом.(О Рудяченко).
2.Соціальна важливість спостерігання за своїми сучасниками.	Вважаю цю картину психологічним ескізом.	Асоціацій багато, не дивлячись на відсутність сюжету. Навіть слухаю щирі рідзвяні пісні, вірші, бачу зимовий пейзаж. Відчувається велика любов до своєї Батьківщини.	Ворожать в нежитловий кімнаті, при запалених свічках. Для ритуалу знадобляться два дзеркала: одне велике, друге поменше. Велике встановлюють на стіл, а навпроти ставлять маленьке. Стороннім краще покинути кімнату або сісти поруч, але в дзеркало не дивитися! Між дзеркалами ставлять дві свічки. Той, хто гадає, сідає навпроти великого дзеркала і уважно дивиться в нього поки не побачить 12 дзеркал і коридор. Викликають судженого спеціальним заклинанням, яке шепочуть перед обрядом. (За Ю. Медяником).

М. Пімоненко «Святочні ворожіння»

Додаток Е.7.

Ілюстрації до завдання «Соціальні корисні ідеї в мистецтві»

(формувальний етап)

М Мамсіков. «Портрети

О.Голосій «Патетична ангеліада».

ДОДАТОК Д.8

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА НАУКИ МІСЬКОЇ РАДИ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«СЕРЕДНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА № 34»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

49047, м. Дніпропетровськ, вул. Дмитра Кедріна, буд. 57, факс.(0562) 39-69-95 E-mail: [illegible]

Довідка
про впровадження дисертаційного дослідження Гонтової Ларисси Валеріївни «Формування соціокультурної компетентності учнів 5х-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів в процесі вивчення художньої культури»
зі спеціальності 13.00.07 - теорія і методика виховання.

Матеріали дисертаційного дослідження Гонтової Ларисси Валеріївни за темою «Формування соціокультурної компетентності учнів5-х-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів в процесі вивчення художньої культури» впроваджувалися у навчально-виховний процес школи №34 м. Дніпропетровська протягом 2000-2005 рр. при проведенні інтегративних бінарних уроків з предметів історія України, українська мова та література, англійська мова, математика, фізика, біологія. З метою удосконалення навчально-виховного процесу школи за авторською методикою формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на базі різних предметів було впроваджено алгоритм голографічної методики, який спирався на: метод стимулювання та регуляції емоційно-чуттєвого ставлення та адекватного розуміння учнем художніх творів на уроках естетичного циклу та взагалі навчальної інформації, на метод формування суспільної діалогічної поведінки, спрямований на формування вмінь та навичок продуктивного спілкування на підґрунті розуміння художнього твору та будь-якої навчального матеріалу, метод зміни діяльності та спілкування .Бесіди, диспути, дебати, обговорення, створення проектів, розроблені Гонтовою Л. В., активізували педагогічну підтримку учнів у діалозі, створювали вільний обмін думками щодо вражень та розуміння отриманої навчальної інформації, колективне обговорення питань та формулювання проблем. формування стійкої особистісної позиції учня, залучення учнів до соціокультурної діяльності.

Матеріали пропонованого дослідження Гонтової Л. В. засвідчили про підвищення інтересу учнів даного вікового періоду до зв'язків предметів навчального циклу із художньою культурою, довели учням важливість продуктивного спілкування на уроці та створенні цікавих ініціатив позаурочної творчої діяльності, прагнення учнів до конструктивного використання набутого освітнього досвіду у власній діяльності. Все це свідчить про ефективність експериментальної апробації дисертаційних матеріалів Гонтової Л. В.

Директор КЗО «СЗШ №34» Іванова В.В.

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ЗАПОРІЗЬКИЙ КЛАСИЧНИЙ ЛІЦЕЙ
ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Правди, 23, м. Запоріжжя, 69035, тел. (0612) 34-06-82, факс 233-11-44, E-mail: lyceumsekret@ukr.net

№ 84 від 16 . 06 2016р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гонтової Лариси Валеріївни
«Формування соціокультурної компетентності учнів 5х-9-х класів
загальноосвітніх навчальних закладів у процесі вивчення художньої культури»,
яке проводилось у Класичному ліцеї м. Запоріжжя

У 5-9 класах Класичного ліцею м. Запоріжжя протягом 2000-2006 рр. було впроваджено голографічну методику формування соціокультурної компетентності учнів 5х-9-х класів процесі вивчення художньої культури, розроблену Гонтовою Л. В. Ця методика містила в рамках класно-урочної виховної діяльності різножанрові уроки (у тому числі інтегративні), інтерактивні позаурочні заходи, створені учнями у партнерстві з вчителями, експериментальні творчі завдання та вправи для розвитку компонентів соціокультурної компетентності (інтегрований курс «Історія світової культури», спецкурси «Біблія як культурно-історичний пам'ятник», «Введення у соціальне проектування»), була впроваджена у процесі реалізації ліцейських проектів «Культурний досвід ліцеїста як право на соціальну дію» та «Найкращий клас школи», для створення яких було використано прийоми педагогічної режисури, рефлексивні щоденники учнів, форми ситуаційного та контекстного навчання. Особливе місце у процесі впровадження посіла поліпредметна інтеграція, яка реалізувалася у бінарних уроках та брейн-рінгах міжліцейського інтелектуального клубу «Трівіум», наукових працях учнів за МАН та написанні курсових робіт.

Використання методичних розробок, уроків та виховних заходів, що розробила Гонтова Л. В., суттєво вплинули на рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів 5х-9-х класів, підвищила їх мотивацію до вивчення предметів художньо-естетичного циклу, зміцнила прагнення учнів до активного використання набутих знань у соціальному житті.

Експериментальна апробація наданих матеріалів дисертації Гонтової Л. В. показала їх ефективність. Педагогічна технологія формування соціокультурної компетентності учнів 5х-9-х класів у процесі вивчення художньої культури є результативною, її впровадження в навчально-виховний процес школи внесло істотні зміни в змістово-ціннісне ставлення учнями до художньої культури та власного освітнього досвіду, поглибило розуміння соціального значення мистецтва, сприяло формуванню у них соціокультурної активності за визначеними показниками, які значно зросли за період проведення експериментального дослідження.

Директор Запорізького класичного ліцею Баньковська О. Г.

ЗАПОРІЗЬКИЙ ЛІЦЕЙ «ЛОГОС» ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

69035 Запоріжжя, вул. Рекордна, 27А, тел. (0612) 34-01-62, факс (061) 228-19-01,
e-mail:zllog@zllog.yandex.ua, www.zllogos.zp.ua

Вих. № 171

Від 10 серпня 2015р.

Довідка
про впровадження дисертаційного дослідження Гонтової Ларіси Валеріївни
«Формування соціокультурних компетентностей учнів 5х-9-х класів
загальноосвітніх навчальних закладів в процесі вивчення художньої культури»

зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання.

Матеріали дисертаційного дослідження Гонтової Ларіси Валеріївни за темою «Формування соціокультурних компетентностей учнів 5х-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів в процесі вивчення художньої культури» впроваджувалися у навчально-виховний процес школи-ліцею «Логос» протягом 2000-2005 рр. при проведенні уроків з предмету «Історія художньої культури» (5-11 класи», в процесі викладання спецкурсів «Сучасне природознавство: гіпотези та відкриття» (9 клас). «Суспільствознавство»(9-10 класи) за авторськими програмами, використанні інтегративних бінарних уроків на базі художньої культури, організації партнерських праць з учнями (роботи на МАН з історії художньої культури), позаурочних закладів (міжліцейський інтелектуальний клуб «Ейдос»).

Матеріали пропонованого дослідження Гонтової Л.В. засвідчили: про підвищення інтересу учнів даного вікового періоду до вивчення художньої культури та її зв'язків з іншими предметами навчального циклу, активізацію комунікативних та діяльнісних якостей учнів та вчителів, прагнення учнів до конструктивного використання набутого освітнього досвіду у власній діяльності.

Директор ліцею: А.Д.Рівкін.

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ХОРТИЦЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКИЙ КОЛЕГІУМ «МАЛА ГУМАНІТАРНА АКАДЕМІЯ»
Запорізької міської ради Запорізької області
69114, м.Запоріжжя, вул..Гудименко, 13, тел./факс: (061) 224-93-02
e-mail: mga.school@gmail.com ідентифікаційний код **20522373**

В 1999 році школа – комплекс № 9 вступила в нову фазу експерименту по створенню моделі школи художньо-естетичного навчання і виховання разом із дитячою школою мистецтв № 3. Змістовна освітня частина вимагала наступності і паралельності у викладанні мистецьких та естетичних дисциплін із ДШМ, тому актуальним було викладання таких предметів як «Етика» і «Історія світової художньої культури». На той час не існувало державних програм із даних предметів. Тож творчий колектив школи-комплексу № 9 у складі вчителів Нікітіної Г.К., Синьогіної О.В. під керівництвом Гонтової Лариси Валеріївни створили авторську програму із Світової художньої культури – «Історія культури як культурний текст» для 5 – 11 класів. Із 1999 року по 2005 рік предмет Світова художня культура викладалась в школі – комплексі за означеною програмою. В 2000 році Гонтовою Ларисою Валеріївною написані підручники «История искусств как культурный текст. Часть 1- XX век» для учнів 10 класів та «История искусств как культурный текст. Часть 2. XX век - Украина» для учнів 11 класів (Запорожье: Школа-комплекс эстетического образования и воспитания № 9; Научно-методический центр среднего образования и воспитания МОН Украины, 2000 172 с).

Цінність цих посібників в тому, що на момент викладання предмету Художня культура не існувало ніяких підручників з художньої культури для учнів шкіл.

Це були перші навчальні посібники, що були присвячені мистецтву другої половини XX століття, призначені для учнів 10-11 класів шкіл-комплексів естетичного навчання і виховання.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

1. Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Гонтова, Л. В. (2015a). Технологія формування соціокультурної компетентності учнів на уроках історії художньої культури. *Мистецтво та освіта*. 3, 49–53.

2. Гонтова, Л. В. (2015b). Соціокультурна компетентність учня основної школи як форма його продуктивної діяльності (на прикладі вивчення художньої культури). *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія «Педагогічні науки»*, 10, 278-291.

3. Гонтова, Л. В. (2015c). Роль вчителя художньої культури у формуванні соціокультурної компетентності учня основної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя,* 12 (2), 131–139.

4. Гонтова, Л. В. (2015d). Експериментальна апробація технології формування соціокультурної компетентності учнів 5-х-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 5. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_4.

5. Гонтова, Л. В. (2016). Формування соціокультурної компетентності учня основної школи та голографічний принцип організації предметного змісту (на прикладі предмету «Художня культура»**).** *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки,* 135, 152–157.

6. Гонтова, Л.В. (2018). Інтегративний урок з мистецтва у контексті художньої культури та соціокультурна компетентність школяра. *Мистецтво та освіта,* 3, 30– 38.

7. Гонтова, Л. , Синьогіна, О., & Нікітіна, Г. (2003). Програма інтегрованого курсу «Історія мистецтв як культурний текст». *Рідна школа*, 11, 38-49.

Статті в зарубіжному науковому періодичному виданні

8. Гонтовая, Л. В. (2020). Знаково-символическая интерпретация художественного произведения в структуре социокультурной компетентности школьника. *Научно-методический журнал «Педагогика и психология» Казахского национального педагогического университета имени Абая*, 3 (44), 45-58.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Гонтова, Л. В. (2013). Визначення стану сформованості соціокультурних компетентностей учнів основної школи (констатувальний експеримент). *Матеріали ІІ Міжнародної школи методичного досвіду*. Миколаїв: ОІППО, 91–98.

9. Гонтова, Л. В. (2015). Формування соціокультурної компетентності учнів 5-9-х класів на уроках історії художньої культури. *Збірник матеріалів XII Міжнародних мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької.* Київ, Вип.6 (10), (с. 229–232).

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

10. Гонтова, Л.В. (2005a). *Історія мистецтв як культурний текст. XX ст.: Навчально-методичний посібник.* Київ: Бібліотека «Шкільного світу».

12. Гонтова, Л.В., (2005b). *Історія мистецтв як культурний текст. Мистецтво України. XX ст., друга половина* (Ч. 2). Київ: Бібліотека «Шкільного світу».

13. Гонтова, Л. В. (2006). Орнаментальні форми у творчості Густава Клімта і Віктора Зарецького. *Мистецтво та освіта*, 4, 55–58.