

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

УДК 378:165.18

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

"ВІЗУАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ" У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНИХ ТА ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

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

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

© Ільїна Г., 2018

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

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

Стаття надійшла до редакції 28.12.2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCES

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

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