

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Державний заклад  
«Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»

**О. Є. РЕБРОВА**

***Методологічні основи педагогічної  
ментальності:  
культурологічний та професійний  
аспекти***

Одеса 2012

УДК: 00.8+37.015+371.15+165.522  
ББК: 87.25+74.58  
Р 31

**Рецензенти:**

Н.В. Гузій – доктор педагогічних наук, професор;  
Е.М. Кучменко – доктор історичних наук, професор;  
О.М. Отич – доктор педагогічних наук, професор.

**Науковий редактор:**

О.П. Щолокова – доктор педагогічних наук, професор.

**Реброва О.Є.**

**Методологічні основи педагогічної ментальності:  
культурологічний та професійний аспекти: [монографія] /  
О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.**

*У монографії розглянуто ментальність як категорію пізнання, що досліджує і пояснює інтегровані процеси соціокультурного простору, у тому числі сучасного, зокрема у сфері освіти. Узагальнено наукові підходи щодо застосування категорії «ментальність» в педагогічній науці, визначено її педагогічний потенціал у формуванні ціннісних орієнтацій та духовності молоді. Доведено залежність ментальності від типу свідомості та культуротворчих процесів, традицій та досягнень людства. Розкрито сутність, функції, якісні ознаки та структуру педагогічної ментальності, окреслено її презентативність у наукових розвідках, обґрунтовано можливість формування ментальності в умовах фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін.*

*Книга адресована науковцям, аспірантам, магістрантам, студентам педагогічних та мистецько-педагогічних навчальних закладів.*

Рекомендовано до друку Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 8 від 29 березня 2012 року).

ISBN

© Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
© Реброва О.Є.

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....		5
<b>Розділ 1 Науково-методологічні засади дослідження ментальності</b> .....		11
1.1 Генеза та експлікація поняття «ментальність»: еволюція становлення та категоріальне визначення.....		
1.2 Проблемні аспекти дослідження ментальності в сучасних наукових теоріях.....		39
1.2.1 Плюралізм методологічних підходів в дослідженні ментальності.....		39
.....		
1.2.2 Науково-педагогічні підходи та напрямки досліджень ментальної проблематики.....		60
<b>Висновки до першого розділу</b> .....		82
<b>Розділ 2 Культурологічна парадигма ментальності</b> .....		85
2.1 Феномен ментальності в контексті культури.....		85
2.1.1 Культурне ментальності.....	поле	85
2.1.2 Світоглядні витoki ментальності, її культурні типи та різновиди....		97
2.2 Споріднені категорії ментальності в контексті культури		113
2.2.1 Картина світу в проекції ментальності.....		113
2.2.2 Ціннісні орієнтації ментальність.....		128
2.2.3 Культурологічні та педагогічні зв'язки духовності і ментальності.....		137
.....		
<b>Висновки до другого розділу</b> .....		149
<b>Розділ 3 Ментальність в культурно-освітній та фаховій проекції</b> .....		153
3.1 Культурно-освітній простір та культурно-освітнє середовище в контексті ментальних процесів.....		153
3.2 Фаховий контекст ментального простору особистості.....		165
<b>Висновки до третього</b>		

розділу.....	177
<b>Розділ 4 Сутність та структура педагогічної ментальності.....</b>	<b>180</b>
4.1 Педагогічна ментальність як проблема наукових досліджень.....	180
4.2 Якісні та структурні складники педагогічної ментальності.....	201
4.3 Вчителі мистецьких дисциплін як фахова спільнота.....	222
<b>Висновки до четвертого розділу.....</b>	<b>238</b>
<b>Післямова.....</b>	<b>241</b>
<b>Глосарій.....</b>	<b>243</b>
<b>Література.....</b>	<b>251</b>

## ПЕРЕДМОВА

В усі часи еволюції цивілізації концентрація духовного ресурсу людства була спрямована на пізнання, усвідомлення і творче осягнення картини світу, її інтерпретацію та передачу від покоління до покоління. Тяжіння до пізнання сутності людини, явищ природи, життя і смерті, Космосу, Всесвіту тощо зумовило пошук необхідних засобів, за допомогою яких пояснення світу є більш ефективним, наближеним до суті речей. У цьому історичному процесі виокремився шлях створення категоріальних систем, у межах яких тлумачилося розмаїття матерії та духовних інтенцій, розглядався їх взаємозв'язок та взаємовплив. Метою таких систем було відображення цілісного уявлення про картину світу, її складові як елементи цієї системи. І чим більше розкривалися знання про світ, тим складнішими ставали категоріальні системи. Більш ґрунтовне вивчення явищ сприяло виникненню окремих наукових галузей знань і паралельно продовжило дослідження цілісності уявлень про світ, що зумовило виникнення складних категорій, які розкривають інтеграційні, конвергентні явища реалій людського суспільства та природи.

Категорія – це форма усвідомлення сутності явищ природи, суспільства, мислення людини та загальних способів її ставлення до всесвіту, позначенні поняттями, які найбільш точно й узагальнено відображують їх сутність і властивості.

Теорія і практика пізнання, спираючись на властивості людського мислення та особливості його еволюції, виокремила два взаємодоповнюючі напрямки створення категорій. Перший із них передбачав виникнення категорій шляхом аналізу, деталізації, розчленування складних структур, другий – синтезію, узагальнення, об'єднання, тяжіння до цілісності явищ тощо.

У процесі пізнання будь-якої наукової галузі відбувається поступове збільшення кількості її ключових понять і категорій та, що надзвичайно важливо, – наповнення їх новим багатим змістом. Розвиток науки зумовлює й певну змінність у тлумаченні категорій: вони можуть набувати ширшого, або, навпаки, вузького значення. На зламі XX – XXI століть спостерігається певна інтелектуалізація мови науки, що посилює важливість точності та ємкості висловлювання в наукових теоріях. Це поглиблює процес усвідомлення сутності знань, що фіксуються в поняттях і категоріях.

Варто відзначити, що темпи розвитку суспільства, переосмислення картини світу сьогодні посилюють існуючі протиріччя між теорією та практикою, зокрема поширюється кількість теоретичних концепцій, відбувається їх глибоке занурення в методологію і теорію питання. Водночас, спостерігається певна слабкість їх практичного виходу, недостатність чітко визначених методичних стратегій і розвідок, що оптимізують педагогічний вплив на формування духовності молоді, відповідності її ціннісних ставлень до буття, вимог часу й традицій певного суспільства й народу. Також виникає потреба їх практичної реалізації. Найбільш прикладною в цьому аспекті стає педагогічна наука, яка є своєрідним інтегратором теорії і практики, транслятором багатьох наукових розвідок, теоретичних узагальнень у практичну площину. Це здійснюється шляхом передачі досвіду і формування фахівців нового покоління, що відповідають новітнім вимогам суспільства. Як наслідок – спостерігаємо насиченість педагогічних досліджень різними інноваційними підходами, які складають її сучасну **методологічну** базу, як-от: акмеологічний, пов'язаний із проблемами індивідуалізації навчання, виховання і творчого розвитку; герменевтичний, в якому особливе місце займає проблема розуміння та пояснення знань; антропологічний, який репрезентований психологічним аспектом вивчення духовної сфери людини; культурологічний, який пов'язує педагогічні процеси з розвитком та особливостями культури і вивчає педагогічні явища крізь призму розвитку культури; системно-синергетичний, застосований до вивчення культурних явищ, їх розвитку і саморозвитку; аксіологічний, спрямований на вивчення ціннісних орієнтацій; інші підходи, що зумовлюють поширення і поглиблення поглядів на педагогічну теорію й практику, їх взаємозв'язок.

Отже, поліфонізм наукових підходів до вивченні педагогічних явищ диктує необхідність комплексної стратегії дослідження. Безумовно, пріоритетними стають такі підходи, які найповніше дозволяють розглянути будь-яке педагогічне явище. Звідси – домінування інтеграційного, культурологічного, системно-синергетичного підходів. Проблема підходу перш за все пов'язана з проблемою вибору методу пізнання і методів дії для педагогіки, що особливо яскраво простежується в побудові методологічних основ педагогічних явищ, які позначені поняттями та категоріями.

Педагогіка як наукова галузь знань також вибудовує свої поняття і категорії, які творять її методологічну базу, педагогічний науковий тезаурус. Водночас, категоріальний та понятійний

«науковий каркас» педагогіки має свої особливості, як-от: мова педагогічної науки більш наближена до природної мови, спорідненість відбивається на певній багатозначності одних та тих самих понять в межах різних досліджень; розвиток педагогічної науки зумовлений соціальними, політичними, економічними та іншими суспільними явищами, що впливають на динамізм створення нових та змістовне наповнення старих наукових категорій. Таким чином, зміни в суспільному середовищі зумовлюють постійне уточнення сутності понять і категорій в педагогічній науці. Цей процес здійснюється шляхом диференціації та інтеграції таких галузей знань як філософія, соціологія, психологія, етика, культурологія, етнологія тощо, які набувають методологічного значення для певних педагогічних напрямків наукового пізнання. Нерідко категорії різних наук і галузей знань ґрунтуються на філософському розумінні їх сутності, що підтверджує узагальнюючу, універсальну функцію філософського знання. Педагогіка також активно використовує філософські категорії для пізнання, осмислення та оцінювання освітніх педагогічних процесів і явищ. Крім того, педагогіка, як будь-яка інша наука, розробляє свій категоріальний апарат, закони і принципи (Г. Бім-Бад, В. Бондар, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Краєвський, З. Курлянд, В. Ледньов, І. Лернер, В. Лутай, Е. Рапацевич, О. Рудницька, В.Сластьонін, А. Хуторської, інші науковці). Оскільки педагогіка є частиною складної сфери життєтворчості людства, яка окреслена поняттям «культура», категорії педагогіки зумовлені тенденціями розвитку соціокультурного простору.

Сучасний етап розвитку культури і суспільства характеризується домінуванням інтеграційних процесів, зумовлених глобалізаційними тенденціями розвитку соціуму та прагненням до нових відкриттів на «стиках» наук. Зважаючи на таку тенденцію, актуальності набуває осмислення системи категорій, що мають універсальне значення для сучасного суспільства, яке характеризується інформативністю, інтегрованістю, наукоємністю, технологізацією та іншими ознаками сучасної культури. Водночас, загострюється тяжіння людини до духовних скарбів, вірувань, релігії, етнічних традицій як відображень «душі народу» (Г.-В. Гегель). Отже, пізнання і відображення сучасного суспільного простору зумовлює потребу в нових категоріальних системах, або нових системоутворюючих категоріях, що відбивають саме ці складні, інтегровані процеси глобалізованого світу. Особливо

цікавим є пошук відповідних категорій пізнання, які є спільними для наукової сфери та педагогічної теорії і практики. Вважаємо, що такою категорією є «ментальність».

XX століття характеризувалося активним розвитком філософії історичного пізнання. Найкращими представниками цієї галузі науки були вчені, що представляли філософську школу «Анналів». Дослідників поєднували певні підходи, на які вони опиралися у своїх історичних та культурологічних розвідках, шуканнях та поясненнях. Усі проблеми і суспільно-історичні явища, які потребували філософської інтерпретації, представники школи намагалися розглядати крізь призму феномену **ментальності**. Це спрямувало усі їх дослідження в русло історичної антропології. Категорія «ментальність» вважалася найбільш вдалою, оскільки на той час не була остаточно визначеною, розглядалася багатоаспектно, плюралістично в межах багатьох дисциплін. Застосування цієї категорії давало можливість розглядати явища суспільства шляхом їх різнобічного пояснення.

Сьогодні залучення до наукового пізнання категорії ментальності знову є актуальним, при чому не лише в історичній парадигмі. Завдяки своїй багатоаспектності, міждисциплінарності ментальність стає зручним «науковим інструментом», за допомогою якого можна простежити та практично впровадити інтеграційні процеси в будь-якій гуманітарній сфері, зокрема і педагогічній. Відтак, останнім часом все частіше зустрічаємо приклади застосування категорії «ментальність» на сторінках наукових видань з психології, педагогіки, етнології, культурології, філології тощо. На думку Т. Левченко, ментальний розвиток особистості стає головним напрямом освіти XXI століття.

Б. Гершунський розглядає менталітет як унікальну духовну скарбницю знання і віри в їхній органічній єдності і взаємовпливі. Він застосовує поняття «ментальний простір соціуму» як «квінтесенцію» культури. Педагогічна доцільність дослідження закономірностей формування ментальності, її впливу на життєтворчі та професійно-продуктивні процеси окремої людини і суспільства в цілому пояснюється багатоаспектністю цього феномену. З одного боку, питання ментальності пов'язані з процесами загострення національної свідомості; з іншого – з когнітивними процесами, які актуалізують увагу на розумових, інтелектуальних властивостях особистості. Крім того, ментальність – стратифікаційна характеристика фахівців, усвідомлення певної якості субкультурних стереотипних ознак соціальної спільноти, що у запропонованому дослідженні



репрезентовано на прикладі професійно-педагогічного фахового прошарку суспільства. І нарешті, актуальність проблеми формування духовності молоді привертає увагу до ментальності як до основи духовної сфери особистості.

Серед психолого-педагогічних досліджень проблематика ментальності найбільш яскраво відображена в працях Б. Гершунського, В. Соніна, В.Кремень, Ф. Кремень, І. Дубова, О. Олексюк та інших. У педагогічних працях ментальність і менталітет досить часто аналізують у комплексі з іншими складними феноменами, як-от: духовний розвиток (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін); духовна культура особистості (О. Артамонова, Б. Вульф, Н. Нікандров, Л. Попов, Н. Щуркова), світоглядна культура особистості (О. Білик, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук, Н. Лейзеров, Ю. Лукін, О. Рудницька, Є. Яковлев), художня культура вчителя (О. Щолокова, О. Рудницька, О. Шевнюк), ціннісні орієнтації особистості (Б. Брилін, В. Бутенко, А. Ємельянов, Е. Крупнік, Л. Печко). У педагогіці вищої школи ця категорія опрацьовується у контексті професійної діяльності (О. Зайцев, В. Кабрін, О. Оганезова-Григоренко, З. Ружинська, Е. Стрига). Дедалі актуальнішою стає ментальна проблематика в підготовці майбутнього вчителя, оскільки він є провідником передачі суспільного досвіду, а отже й ментальних традицій певного суспільства.

Учитель, як представник певної культури, виконує домінуючу роль у соціокультурному просторі, передаючи молодому поколінню знання, навички, досвід, традиції і цінності минулого, залучаючи його до духовного надбання людства, формуючи вміння усвідомити, почути, пережити та оцінити усе, що стає оточуючим середовищем, ідентифікувати та оцінити себе в процесі співвідношення з цінностями суспільства, його духовними надбаннями, ідеалами, прагненнями.

Включаючи категорію «ментальність» до категоріальної системи науково-педагогічної галузі знань, виникає потреба розкриття її сутності. Цей процес реалізується шляхом вивчення еволюції становлення ментальності та менталітету як категорій. Їх багатогранна природа потребує пояснення плюралістичного характеру педагогічних підходів щодо застосування цих понять. Важливим також стає питання порівняльного аналізу ментальності та менталітету, адже до сьогодні не існує чіткого розмежування цих понять.

Суспільно-культурна зумовленість розвитку педагогічної науки актуалізувала потребу теоретичного аналізу взаємозв'язку ментальності та культури, тобто вивчення ментальності в контексті культурологічної парадигми. Цікавим у такому контексті стає розкриття співвідношення культурних феноменів і типів ментальності, окреслення кола споріднених категорій.

Звернення наукової думки до категорії ментальності як до системи констант, через яку людина формує уявлення про себе і світ, сфокусувало інтерес до пізнавальних психічних процесів у когнітивній психології. При цьому пізнання – це не тільки накопичення знань, а раціо-емоційна основа формування уявлень про картину світу. Введення феномена ментальної репрезентації дозволило говорити про функцію образу і поняття про нього як про проблему виявлення чинників впливу на процес формування ментальності в структурі особистості.

Концептуальним положенням дослідження було визнання ментальності основою духовності особистості, вектором її ціннісних орієнтацій. У такому контексті теоретично осмислено співвідношення духовності і ментальності, ціннісних орієнтацій та ментальності, враховуючи педагогічний та культурологічний потенціал дуальностей. Це дало підстави визначити ментальність у проекції культурно-освітнього середовища, оскільки саме воно формує ментальність особистості. Логічним завершенням методологічного аналізу ментальності стає розкриття сутності і структури педагогічної ментальності, у якому акцентується залежність педагогічної ментальності від фахового напрямку.

Зазначені позиції створюють методологічну основу подальшого дослідження принципів застосування категорії «ментальність» у різних галузях професійної педагогіки, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Пропонована монографія розкриває найважливіші аспекти дослідження ментальності з погляду розкриття її педагогічного потенціалу і створення методологічної платформи застосування означеної категорії в різних аспектах педагогічної науки, зокрема в питаннях фахової, соціокультурної, творчої діяльності особистості; дає можливість продовжити дослідження ментальності в галузі педагогіки мистецтва з метою її подальшого використання у художньо-педагогічному процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

# РОЗДІЛ 1

## НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ

### 1.1 Ґенеза та експлікація поняття «ментальність»: еволюція становлення та категоріальне визначення

Однією з необхідних умов наукового пізнання є точне розуміння природи й сутності речей, їх термінологічне, понятійне чи навіть категоріальне означення. Коли цілісний процес пізнання розкладений на елементи, а мислення абстраговане як особлива пізнавальна здібність, актуалізується необхідність осмислення категорій як форм мислення, з'ясування їх логічних функцій [33, с.94]. Ще Піфагор наголошував на необхідності правильної номінації явищ: «Насамперед вчись кожну річ називати її ім'ям: це перша і найважливіша з усіх наук» [262, с.83]. Стародавній китайський філософ Мо Цзи також наполягав, що «омана – порушення правил використання назв» [262, с.166]. Таким чином, у античній філософській традиції правила використання назв стають логічним принципом побудови методологічної бази будь-якого наукового пізнання. З огляду на це, розкриття категоріальної сутності ментальності в проекції її застосування в науково-педагогічній галузі зумовило появу питання, за якими ознаками можна характеризувати категорії взагалі. Необхідність вирішення цього питання потребує звернення до історичних витоків категоріальних систем.

Як відомо, засновником учення про категорії, автором першої категоріальної системи був Аристотель. Він розглядав категорію як філософський феномен, який є методологічним фундаментом наукового мислення і пізнавальної діяльності людини. Система Аристотеля нараховує десять категорій: «Субстанція», «Кількість», «Якість», «Відношення», «Простір», «Час», «Стан», «Дія», «Володіння», «Страждання» (Аристотель). Е. Ільєнков наголошував на двоякому розумінні сутності «категорії» як поняття: з одного боку – це вищі ряди висловлювання, з іншого – реальні ряди буття [106, с.87]. Отже, категорія – це символ окремої «форми мислення», яка також є формою самих речей. Носієм і користувачем категорій, за Аристотелем, є «індивідуальна душа». За переконанням Е. Ільєнкова, геніальність Аристотеля полягає в тому, що він шукає об'єктивні визначення категорій саме там, де категорії власне й

виникають, - у сукупному процесі руху теоретичного пізнання, а не шляхом пізнання речей індивідуальною «душею» [106, с.92].

Слід додати, що саме двояке розуміння Аристотелем сутності категорій зумовило можливість неоднозначності теоретичного осмислення будь-якого явища. Так, педагогічна наука вивчає *феномени*, що існують об'єктивно в педагогічних процесах, а також теоретично осмислює категорії, які ці феномени позначають. Наприклад, ментальність – це феномен, що, з одного боку, досліджується науковцями, розвивається і змінюється під впливом факторів, а з іншого – це категорія, яка підлягає осмисленню, теоретичному обмірковуванню та відбиває процес наукового пізнання феномену ментальності. Отже, це явище виступає як зовнішній прояв сутності, як один із аспектів дійсності, а сама сутність є його глибинною стороною [143, с.45].

На думку Е. Канта, категорії – це узагальнені форми, в яких ми розмірковуємо про все, що сприймаємо апріорно, (перед досвідно), а також форми суджень, які упорядковують наш досвід [117]. Тому свою категоріальну систему філософ репрезентував через ключові напрями пізнання природи речей: кількість, якість, відношення та модальність.

Значний внесок у теоретичне обґрунтування системи категорій як моделі пізнання і відображення дійсності в логічній послідовності здійснив Г.-В. Гегель у праці «Наука логіки» [53]. Його категоріальна система безпосередньо представлена у назвах параграфів та розділів обох частин наукової розвідки, наприклад: Частина перша «Учіння про буття»; Частина друга «Учіння про суть» тощо.

Порівнюючи категоріальні концепти Аристотеля, Е. Канта і Г.-В. Гегеля, Т. Румянцева висловила думку, що у Гегеля категорії є не просто формально переліченими чи репрезентованими в таблицях; вони представлені не у формі діяльності розуму, з якою він намагається пов'язати усе, що пізнається, а розглянуті як об'єктивні способи світового буття, в якому шляхом саморозвитку розкривається абсолютна ідея. Заслугою Г.-В. Гегеля стало дослідження і виклад логіки як цілісної системи логічних категорій, побудованих у вигляді процесу, що забезпечує зв'язок і повноту їх перерахування. Без системи, вважає Гегель, немає і не може бути науки, а без методу не може бути системи. Тому кожна категорія повинна бути точно визначена, ґрунтовно продумана, вичерпана і знехтувана, аби поступитися місцем наступній, що зберігатиме результати попереднього розвитку і буде слугувати більш розвиненим конкретним цілям [240].

У своїх наукових розвідках учений послуговується дефініцією «рефлексивна свідомість», що спрямована на розкриття зовнішньої та внутрішньої сутності предмета пізнання. Завдяки їй науковець вводить в обіг термін «поняття» як один із атрибутів науки. На думку Г.-В. Гегеля, рух свідомості є поступовим: від першої безпосередньої протилежності між поняттям і предметом до абсолютного знання. Цей процес реалізується через усі форми відношення свідомості до об'єкта, що й зумовлює виникнення *поняття* (курсив наш – О. Р.), *яке пояснює або позначає цей об'єкт або предмет наукового пізнання науки.*

Накопичення сукупності знань через категоріальну систему сприяло збагаченню наукового тезаурусу і більш чіткому розмежуванню різних наукових галузей знань. Навіть спільні за висловленням категорії окремих наук можуть тлумачитися ними по різному. Та дефініція, писав Гегель, яку будь-яка наука починає тлумачити з самого початку, не може містити нічого іншого, крім певного коректного висловлювання того, як у загальновизнаному розумінні її тлумачить в якості предмета і мети певна наукова галузь знань.

Після досліджень Канта і Гегеля побудова категоріальних систем стала приваблювати багатьох філософів і науковців. Достатньо назвати таких відомих учених, як В. Віндельбанда, Ш. Ренувьє, Е. Гартмана, В. Вундта, Г. Когена, П. Наторі, Н.Гартмана, С.Фехнера та інших.

Систематизація категорій, запропонованих вищевказаними дослідниками, найповніше представлена в роботі Є. Гражданнікова. Науковець здійснив глибинний аналіз історично витворених у філософії категоріальних систем за такими критеріями:

- ❖ упорядкованість;
- ❖ періодичність;
- ❖ структурованість.

На думку вченого, доцільно було б залучити до дослідження критерій теоретичної обґрунтованості, хоча для побудови категоріальної системи цілком достатньо трьох попередніх [61, с.5-6]. Теоретичне узагальнення сучасних наукових положень щодо феномену «категорія» знаходимо в праці В. Разумова та В. Сизікова [219, с. 5,6]. Вчені розглядають феноменологію категорій крізь призму їх сутності; використання; функцій.

Визначенні авторами найтипівіші точки зору на сутність категорій та їх використання в науково-дослідницьких процесах пропонуємо у вигляді моделі на рисунку 1.

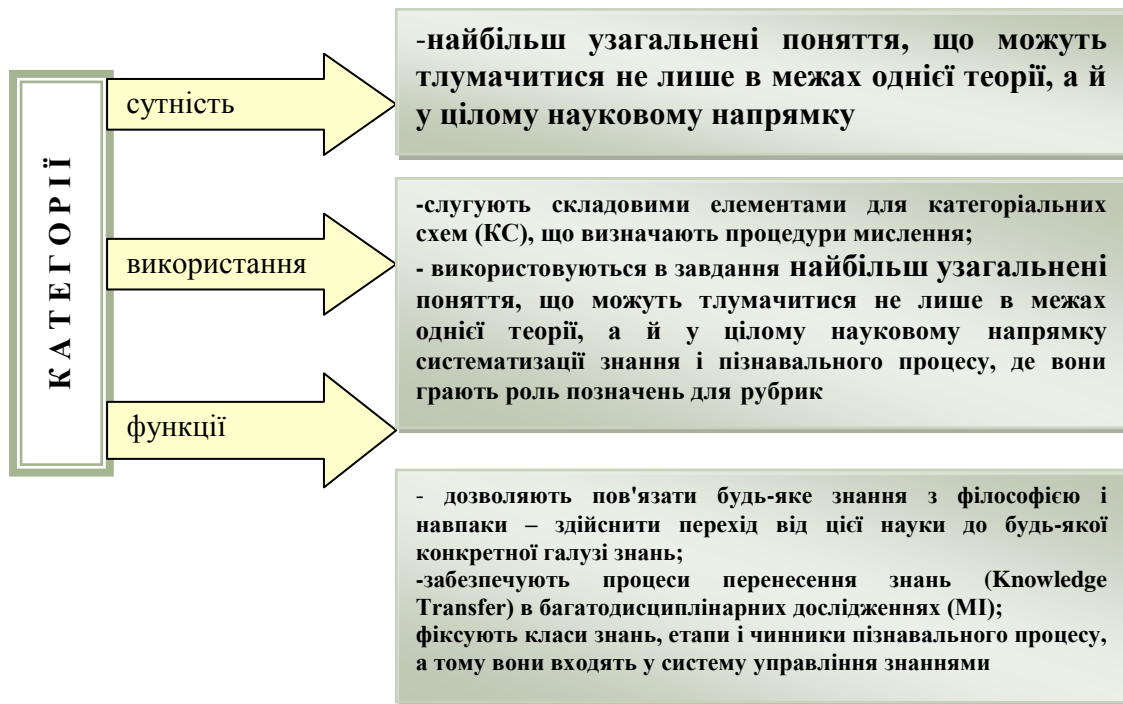


Рис. 1. Узагальнення теоретичних позицій щодо феномену категорії в сучасній науковій думці

Таким чином, можемо зробити висновок, що категорії реалізують доволі широке коло функцій у пізнавальному науковому процесі. Головною, однак, вважаємо функцію створення наукових теорій, оскільки рефлексивна свідомість, яка спрямована на визначення сутності категорій і позначуваних ними феноменів, узагальнює умовиводи шляхом їх оформлення в теорії. Теорії, у свою чергу, зумовлені власними образами, що вміщені в певні поняття, а також ракурсом наукового погляду на його сутність. Усе сказане чітко аргументує принцип виокремлення певною наукою своєї категоріальної системи, понятійного апарату, сутність яких осмислена, зрозуміла та прийнята науковою спільнотою. Саме таким чином будується методологія та теорія будь-якої науки, зокрема й педагогічної.

З цього приводу слушно висловився Б. Гершунський. Синтез категорій, на думку вченого, буде «категоріальний каркас теорії, але ще не сам «будинок теорії», тобто теоретичне знання. Теоретичне знання є результатом синтезу змістових трактувань відповідних категорій: чим повнішими, глибшими є змістові трактування – характеристики категорій, тим глибшими стають теоретичні знання. Тобто на «категоріальний каркас» теорії мовби «натягується» матеріальний носій («тканина») утримування цієї теорії» [56, с.94].

Змістові параметри, категоріальний каркас теорій зумовлений також історичним часом. Історична еволюція культури впливає на побудову різних категоріальних систем, поєднуючи або розмежовуючи явища, процеси пізнання, сфери людської свідомості. На думку вчених (М.Булатов, В.Звиглянич, Є.Андрос, В.Табачковський, С.Кошарний, Е.Бистрицький) [33, с. 6], історичні етапи розвитку культури впливають і на типи домінуючих категорій. Так в архаїчній культурі переважають предметно-практичні категорії, філософія та її категорії розвиваються у класовому суспільстві, в античну добу виникає центрична система категорій, у середньовіччі – ієрархічна, а в Новий час – дедуктивна система категорій.

Аналіз наукових концепцій щодо сутності категорій та їх ролі у пізнанні дійсності засвідчив існування взаємно протилежних напрямів: кожна наука намагається осмислити сутність «своїх» наукових категорій (В. Афанасьєв, Д. Бом, Д. Блохінцев, В. Готт, М. Марков, Г. Свечніков, інші); під впливом інтеграції знань, шляхом їх екстраполяції створюються нові категорії. Такі поняття і категорії поступово стають «формами мислення, без яких вже не можуть існувати ті або інші галузі знань, що виникають на перетині наук» [137, с.217].

Складні інтегровані категорії розглядаються в контексті формування в людини уявлень про картину світу, сутність буття, життєві цінності, засоби засвоєння природних та суспільних явищ, різних об'єктів, норм буття загалом. Означені фактори стають кінцевою метою педагогічної науки і практики, а тому цілком слушним є використання системи філософських категорій як методологічних засад у педагогічній науці.

Однією з важливих проблем теорії науки учені вважають створення вичерпної класифікації наукових педагогічних понять і категорій, які активно упроваджуються в сучасний педагогічний тезаурус та використовуються як базові і провідні в педагогічних дослідженнях. Учені А. Белкін і В. Кутьєв пропонують здійснювати класифікацію за такою логічною формою:

- 1) філософські поняття, які відображають узагальнені риси, аспекти і властивості дійсності («суть», «явище», «суперечність», «причина», «слідство», «якість», «кількість», «буття», «практика», «свідомість» та ін.);
- 2) власні поняття педагогічної науки («виховання», «навчання», «освіта», «викладання», «учіння», «навчальний предмет»,

«навчальний матеріал», «метод навчання», «урок», «самоосвіта», «самовиховання» тощо);

- 3) загальнонаукові поняття, що використовуються в багатьох приватних науках, але не є філософськими категоріями («система», «стан», «модель», «гіпотеза», «структура» та ін.);
- 4) поняття, запозичені в окремих приватних науках, зокрема в психології («сприйняття», «засвоєння», «запам'ятовування», «сінергетика», «зворотний зв'язок» та ін.) [17].

Процесу виникнення нових категорій у педагогіці приділяє особливу увагу В. Бондар. У більшості наукових розвідок автор наголошує на неможливості стихійного формування категорій, а також недоцільності «підміни педагогічного аналізу освітніх процесів філософськими в умовах становлення нової наукової галузі – філософії освіти». Науковець радить дотримуватися «збалансованості між новаціями і традиціями у педагогіці», «спокійного, вдумливого аналізу, наукового обґрунтування» застосування в педагогічній теорії нових наукових категорій [28].

Кожна наукова галузь має свій шлях формування наукових категорій, однак спільним є запозичення термінів з буденної мови, застосування понять і категорій інших наук та пояснення відмінностей в їх інтерпретації.

Так, наприклад, процес створення нових категорій у мистецькій освіті обумовлений її тісним зв'язком з іншими науками, і особливо з філософською та психолого-педагогічною сферами пізнання дійсності. О. Рудницька, обґрунтовуючи сутність філософії мистецької освіти, розглядає її походження від філософії мистецтва (науки про сутність мистецтва та закономірності його функціонування в суспільстві) та філософії освіти (науки про сутність освіти та закономірності її функціонування в суспільстві) [238, с.33]. У концепції науковиці практично поєдналися усі теоретичні досягнення музичної соціології, естетики музики (Т.Адорно, А.Сохор, Ю.Капустін, І Ляшенко) з теорією і практикою мистецької освіти. Суттєвого значення набувають також ідеї холізму, які сприяють усвідомленню цілісної картини світу відповідно до глобалізаційних стратегій у суспільстві, і спрямовують освіту на реалізацію її культуротворчої й людинотворчої місії (О. Отич) [199, с. 39].

Однак, процес формування категорій мистецької освіти твориться під впливом декількох галузей знань, породжених новою парадигмою наукових інтегративних процесів. Найбільш впливовими для осмислення мистецької освіти та побудови її



категорій вважаємо філософію та споріднені з нею науки – соціологію, естетику, культурологію, а також психолого-педагогічні науки і мистецтвознавство. На рисунку 2 пропонуємо радіальну діаграму, що відображує теоретичну модель взаємозв'язку цих галузей знань.

Основні категорії мистецької освіти обґрунтовуються, усвідомлюються і набувають пізнавально-дослідницького ракурсу відповідно до основних проблем філософії мистецької освіти та протиріч, що виникають у мистецько-педагогічній практиці.

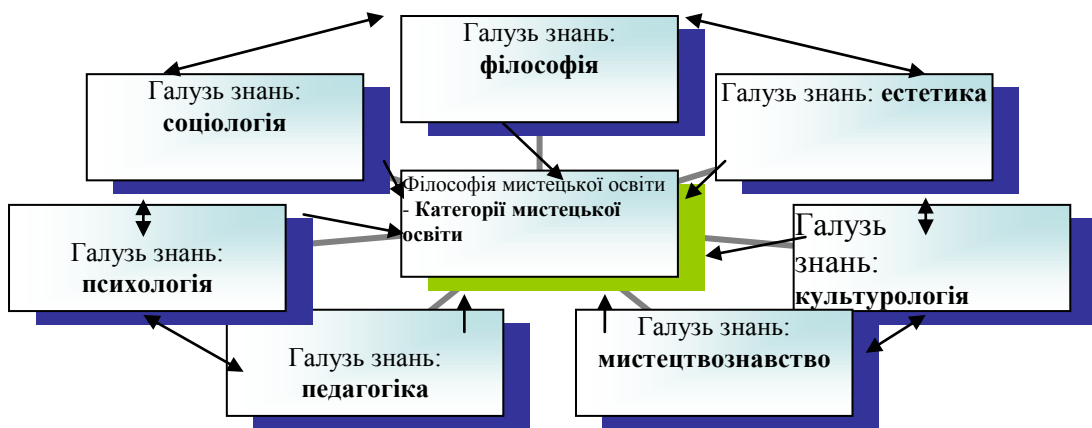


Рис. 2. Теоретична модель взаємозв'язку галузей знань, що впливають на категоріальне утворення мистецької освіти

Проблематику філософії мистецької освіти О. Рудницька пропонує умовно поділити на три групи:

- перша – пов'язана з розкриттям сутності художньої творчості, складним співвідношення категорій відображення і вираження у мистецтві, специфікою засобів виразності, їх символічною природою, особливостями різновидів мистецтва в їх численних вимірах і формах, культурних традиціях тощо;
- друга – стосується основ сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів, тлумачення та уточнення термінів, які вживаються у мистецькій освіті тощо;
- третя – соціологічна та культурологічна галузі знань, спрямовані на розкриття специфіки суспільного життя мистецтва, об'єктивно-реальних художніх цінностей, а також

соціальних функцій мистецької освіти, які забезпечують їх поширення, обмін і споживання [238, с.33-34].

Мистецька педагогічна практика також є фактором теоретичних міркувань, пояснень, узагальнень, що оновлюють ареал категорій мистецької освіти. Саме з практики прийшло в науку усвідомлення сутності полінаціонального виховання (І. Бех, Т. Буяльська, Г. Іванюк, О. Масляницька, П. Щербань, інші науковці), інноваційних засад освіти, технологій педагогічної освіти (В. Беспалько, Л. Ващенко, Л. Вовк, Л. Даниленко, І. Дичковська, В. Паламарчук, Г. Селевко, А. Хуторської), інформаційної культури особистості (О. Барановська, Н. Гендіна, Н. Зиновьев, В. Степанов, Т. Щукіна, інші). Категорії мистецької освіти, ґрунтуючись на синтезі наукових галузей знань, набувають більш широкого, складного, інтегрованого смислу.

Новітні дослідження, що пояснюють сутність ключових понять мистецької освіти, зокрема «педагогіка мистецтва, мистецька педагогіка» (О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька), «художня компетентність», «професійна компетентність вчителя музики», «мистецька компетентність», «методична компетентність» (Г. Падалка, О. Олексюк, О. Щолокова, М. Михаськова, Ши Дзюн-бо, Лю Цяньцян, Н. Цюлюпа), «перформативна компетентність» (Н. Миропольська), «художня культура особистості» (О. Сальдаєва, О. Рудницька, О. Щолокова, Л. Шевнюк), «професійна майстерність учителя музики» (А. Козир), «культурологічна підготовка вчителя» (Л. Кондрацька, Є. Прасолов, Л. Шевнюк), «підготовленість магістрів музичного мистецтва» (О. Єременко), доводять їх інтегративний, багатоаспектний, багатовекторний характер.

Серед нових категорій, що сьогодні активно впроваджуються в науково-дослідницький процес мистецької освіти, є «полікультурність», «поліхудожність», «полікультурне виховання» (О. Алексєєва, О. Грива, О. Гуренко, Е. Ковальчук, Г. Поштарьова, Н. Яцук), «інтеграція та взаємодія мистецтв» (Б. Юсов, Л. Мосол, О. Щолокова), «духовний потенціал особистості» (О. Олексюк, М. Ткач), «духовна культура вчителя» (Є. Артамонова, О. Горожанкіна, О. Олексюк), «модернізація мистецької освіти» (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова), «управління якістю мистецької освіти» (І. Рахімбаєва), «професійний менталітет» (Б. Душков, А. Кравченко, О. Огонезова-Григоренко, Е. Стрига), «професійне становлення вчителя мистецьких спеціальностей» (В. Орлов), «герменевтичні уміння» (О. Олексюк, Д. Лісун) та інші.

Звернення до теоретичних положень художньої культури, на думку дослідниці О.Щолокової, дозволило включити в систему підготовки студентів нові категорії і поняття, зокрема «художня картина світу», «творчий метод» тощо, а також інтерпретувати мистецькі явища з позицій педагогіки [306, с.13]. До підготовки вчителя мистецького профілю, за твердженням О.Щолокової, необхідно «залучати широке коло естетичних категорій, які об'єднуються в певні групи, наприклад: відображення дійсності у мистецтві; структура аналізу; онтологія мистецтва; сприйняття мистецтва; порівняльний аналіз мистецтва» [304, с.17].

Отже, у процесі розвитку наукового знання формуються нові категорії, що відображають нові обрії наукових досліджень. Педагогіка як наука здійснює свою пізнавальну функцію шляхом створення власних категорій і застосування категорій інших гуманітарних наук. Це стосується й питання підготовки вчительських кадрів. Найголовнішою стратегією у цьому процесі учені, як-от: Е. Абдуллін, С. Балашова, Ю. Бабанський, О. Васюкова, М. Євтух, О. Єременко, С. Єрмакова, В. Ковальчук, В. Лісовий, О. Рудницька, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Ростовський, М. Фалько та інші, визначають формування наукового мислення майбутнього вчителя, зокрема вчителя мистецького профілю.

Осмислення вчителем мови науки має інтегрований характер, оскільки його професійний розвиток безпосередньо пов'язаний з освіченістю та поінформованістю щодо широкого кола питань різних галузей наукових знань. Так, компетентність учителя музики сьогодні передбачає: володіння загальнонауковими знаннями, термінологічним, понятійним багажем в галузі культурології, педагогіки, психології, фізіології, екології людини, інших дисциплін гуманітарної сфери; обов'язкове засвоєння усіх атрибутів мови музики, різних аспектів музичного мистецтва, закономірностей музично-творчої виконавської діяльності. Усе зазначене доповнюється глибоким знанням методики музичного навчання й виховання, музичної естетики і музичної соціології. Відтак, зауважуємо наявність досить складної системи інформаційного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики, яка потребує володіння сучасним музично-педагогічним тезаурусом. Що, в свою чергу, зумовлює потребу осмислення вчителем музики нових педагогічних категорій, які розкривають сучасні концептуальні погляди на цілісність, складність, системність, інтеграційність педагогічних процесів.

На прикладі підготовки вчителів музики ми продемонстрували процес виникнення нових категорій та їх упровадження в практику підготовки майбутніх фахівців. Серед сучасних і найбільш складних категорій, які відповідають принципів інтеграції в пізнавальні процеси сучасної науки, вважаємо *ментальність*. Саме ця категорія, на нашу думку, найповніше відповідає концепції багатовекторності та багатодисциплінарності, тобто інтеграційним процесам в пізнанні, усвідомленні, поясненні та інтерпретації педагогічних явищ.

У контексті сказаного розробка теоретико-методологічних основ дослідження ментальності передбачає перш за все наукове пояснення цього феномену, розкриття його сутності та визначення категоріального значення. Зазвичай ця наукова процедура починається з етимологічної презентації, а надалі – історичне осмислення еволюції досліджуваного феномену та його відображення в науковій думці. Однак логіка опрацювання і пояснення категорії ментальності буде дещо іншою, оскільки ментальність як феномен існувала ще з прадавніх часів, і як термін, поняття, а надалі й категорія сформувалася набагато пізніше.

За твердженням Р. Додонова, витoki ментальності можна знайти ще в перших філософських пам'ятках людства. Корінь «mens» у різних варіантах використовується у санскриті, зокрема в «Упанішадах» зустрічається в такому значенні: «пов'язаний зі свідомістю», «розумовий», «духовний» [87]. Натомість В. Кусов зазначає, що категорія «ментальність» походить від прикметника *mentalis*, який з'явився у XIV столітті і позначав в середньовічній схоластиці приналежність до розуму, розсуду [150, с.132].

Тривалий час ментальність функціонувала як філософське поняття, яке проникало в побутову сферу спілкування, в літературу і публіцистику (М.-Ф. Вольтер, М. Пруст, У. Раульф). Уперше ментальність як термін зустрічається у праці Ралфа Уолда Емерсона «Риси англійського життя» (*English Traits*, 1856), що розкриває національний характер і літературу Англії. У збірці автор висловлює ідею про особливу роль місії англосаксів, аналізуючи їх духовні риси та погляди. За твердженням П. Гуревича, у своїй книзі Р. Емерсон послуговується поняттям «ментальність» для розгляду основного метафізичного значення душі як першоджерела цінностей та істини» [74, с.225]. Н. Константинова, П. Гуревич, Н. Решке, А. Метельов та інші наводять приклади використання поняття «ментальність» як неологізму в творчості М. Пруста. Підтвердження первинного функціонування слова «ментальність» в

побуті, а потім в літературі знаходимо в книзі «У пошуках втрачених ілюзій»: «Ну і ментальність...». Дослідниця Є. Міхіна вважає, що в наведеному висловлюванні під поняттям «ментальність» герої розуміють хаотичну та стереотипну свідомість [184, с.42].

На початку ХХ століття слово «менталітет» з'являється у повсякденній мові в Україні, зокрема у провінційних галичан. Про це свідчить роман Ірини Вільде «Сестри Ричинські». Таким чином, вважаємо, що слово «ментальність» уперше вживається в літературних творах (М. Пруст, І. Вальде, М.-Ф. Вольтер, У. Раульф) і засвідчує первинне функціонування цієї лексеми в розмовному мовленні. Думку про термінологізацію слова «ментальність», його залучення до наукового обігу із побутового мовлення підтримують дослідники В. Кусов [150], В. Буяшенко [35], А. Валлон [37] та інші.

В. Буяшенко підтверджує «буттєво–духовний» статус ментальності і пояснює її первинне походження та подальший розвиток у різні епохи розвитку людства таким чином: «Ментальність є своєрідною духовною єдністю. Вона виникає як необхідність рівноваги співбуття. Тому вона постає специфічною духовною «організацією» (котра утримує головні ознаки життя попередніх поколінь), у яку попадає людина і яка зумовлює можливості становлення й розвитку її власного співбуття, не надаючи їй шкоди. Невидимий ланцюжок, поєднуючи всі вияви буття, надає їм певної, неповторної ознаки, на підставі чого ми можемо говорити про епоху середньовіччя, індустріальну і постіндустріальну цивілізації» [35, с.16].

Зміни в побуті зумовлюють трансформацію способу мислення і ментальності. Тому виникає необхідність розуміння типових різновидів ментальності залежно від типу культури, якому вона відповідає. Про це пишуть відомі мислителі й науковці, серед яких В. Буряк, Т. Гетало, П. Гуревич, Леві-Брюль, Е. Дургейм, Й. Хейзинга та інші. У їх концепціях наскрізним стає твердження, що феномен ментальності існував у перших прадавніх пластах культури, тобто задовго до осмислення наукою його сутності. Він регулював буття, кристалізував ознаки свідомості, поведінки, ставлення до життя відповідно до типу культури в часовому та просторовому діапазонах. Так, Т. Гетало зауважує: «...архаїчній ментальності, яка проявлялася у віруваннях, духовних проявах, уявленнях картини світу, притаманні такі ознаки: а) специфіка самовизначення індивіда, племінного «ми», до якого входить у рівних частинах людина і природа, індивід і група, суб'єкт і об'єкт; б) тотемність – виокремлення з тваринного світу окремих осіб;

в) фратріонність – включення у свідомість просторових координат (захід, схід, південь, північ, а потім «зеніт», «надір», «центр»); г) фетишизм – медіатор між зовнішнім світом та народжуваною індивідуальною свідомістю» [58, с.137].

Натомість О. Яремчик стверджує, що ментальність є соціосемантичним утворенням; вона має особливий статус як реально існуючий феномен і як об'єкт пізнання [316, с.232]. В. Буященко також наголошує на важливості розглядати ментальність не тільки як «емпірично або теоретично констатовану даність», а як «...явище, яке є необхідним компонентом існування людини у світі» [35, с.16]. Схожі думки мають місце і в концепції О. Усенка. На його думку, «ментальність – це універсальна здатність індивідуальної психіки зберігати в собі типові інваріантні структури, у яких виявляється приналежність індивіда до певного соціуму і часу. Своє конкретно-історичне втілення ментальність знаходить у безлічі менталітетів різних епох і народів» [272, с.22-77]. Отже, згідно з позиціями вчених, сутність ментальності пролягає в площині або культурно-типових, або психічних динамічних процесах розвитку людства.

Якщо ментальність як феномен проходить певні етапи розвитку, які зумовлені історико-культурними типами, то актуальною є необхідність визначити чинники, що впливають на формування ментальності особистості в бажаному гуманістично-плюралістичному напрямі. Орієнтиром історичної ретроспективи розвитку ментальності візьмемо концепцію Р. Додонова [87]. У ній ментальність представлена як наукова категорія, що сформувалась у декілька етапів: латентний період; період розвитку в концепціях історичної філософії; період розвитку в контексті міждисциплінарного синтезу; період методологічної специфіки вивчення ментальної проблеми. Обрана науковцем позиція зумовлена бажанням відповісти на низку питань, як-от: чи можуть окреслені етапи відбивати процеси змін ментальності; чи є ментальність стійким утворенням, тобто чи не потрапляє під вплив факторів, які змінюють умови існування етносу, групи або особистості. Так, будуючи свою концепцію на етнічному підґрунті, Р.Додонов розглядає чотири етапи розвитку ментальності як наукової категорії, які відображають певні утворення суспільно-етнічної свідомості.

Спираючись на визначені Р. Додоновим етапи, зосередимо увагу на тих аспектах, які зумовили застосування категорії ментальності в сучасних гуманітарних науках, зокрема в педагогіці.

Перший етап розвитку ментальності характеризується як *латентний* [87], тобто «прихований, який не проявляє себе певним чином». Варто нагадати, що в античних філософських теоріях існували категорії, які пояснювали дуалізм пізнання світу:

- нус – серед ментальних термінів розглядався як розум, образ мислення, розумове споглядання; у Аристотеля нус – найвищий рівень буття, Бог;
- пневма – повітря, дихання, що виконує роль «світової душі»;
- псюхе – душа, що належить комусь і покидає його після смерті;
- тюмос – душа як вольова характеристика людини;
- френ – душа, розум;
- логос – майстерність, знання, мудрість;
- ейдос – вид, образ, наочне відображення сутності;
- гносіс – найвище знання.

Наведені категорії та поняття можна вважати «прообразами» категорії «ментальність», оскільки вони вказують на розмаїття духовних станів людини, її зв'язок із уявленнями картини світу (найвищі знання, Бог, світова душа). Ключовим фактором, що дає змогу говорити про зв'язок означених категорій із ментальністю є певна спільність розумового та психічного (чуттєвого), що згодом стане визначатися науковцями в галузі антропології, етнології, етнопсихології як інтелектуально-емоційна особливість індивіда, етносу, нації.

Домінування в античних філософських школах зазначених категорій впливало і на систему освіти, що була покликана насамперед навчити людину мислити, дати їй фундаментальні знання з багатьох галузей науки і життя. Серед дисциплін, яким належало особливе місце, було мистецтво, зокрема музика, що повинна впливати на чуттєвий світ людини, його душу, моральні цінності. Певна гармонійність освіти впливала на розвиток культури античного суспільства в цілому, і в той же час була зумовлена особливостями культурних надбань. Так, культура Стародавнього Риму з її раціональним ставленням до природи речей, формуванням громадянського світогляду, правових стосунків між людиною і державою доповнила досягнення культури Античної Греції, що тяжіла до осмислення сутності речей, їх гармонійного співіснування, краси, високої духовності. Таким чином, взаємодоповнюючи один одного розвивається філософія духовності людини, наповнюючи її гармонійністю раціонального та естетично-чуттєвого пізнання світу. Тож не випадково саме в лоні античної культури, на основі синтезу її духовних надбань, розвивається

християнство, що репрезентує вищий рівень духовності і дозволяє філософам пояснювати божественне походження природи, формувати моральні устої, регулювати взаємини між людьми та спрямовувати розвиток мистецтва. Отже, визначенні стародавніми філософами категорії, що були прообразами ментальності мали важливе значення для розвитку освіти і культури в цілому.

Активного розвитку «прообрази» ментальності набули в період Просвітництва та Новий час. Уже в концепціях Дж.Локка, зокрема в його працях «Досвід про людське розуміння», «Два трактати про правління», «Думки про виховання», «Розумність християнства» виникають поняття розумового розвитку кожної людини, її духовності, індивідуальної творчості, яка закладена природою і дає змогу людині пізнати будь-які речі і явища. У праці Декарта «Роздум про метод» знаходить продовження теорія пізнання людиною світу, створеного Богом, у якій автор застосовує поняття «людської душі», покликаної пізнавати світ та досягати високої моральності. Ф. Бекон також радить пізнавати витворений Богом світ крізь призму пізнання сутності добра і зла. Проблеми мислення, пізнання, формування суджень, етичні та естетичні аспекти мислення представлені в роботах Є. Канта «Критика чистого розуму» (гносеологія), «Критика практичного розуму» (етика), «Критика здібності судження» (естетика). Виникнення філософсько-політичних концепцій у працях Т. Гоббса, Ш. Монескьє, К. Гельвеція та інших породжує проблему взаємозумовленого зв'язку процесів людського пізнання і державної політики, що поступово приводить до застосування поняття національної ідеї, державності. Через це в надрах Просвітництва виникають ідеї впливу історії на виховання людини (Й. Гердер), спільності людства (Г. Лессінг), підпорядкування моральності людини потребам суспільства (Ж.-Ж. Руссо).

Пізніше Г.-В. Гегель активно застосовує поняття «душа» у контексті з поняттям «народ» саме в етнічному аспекті. Р. Додонов твердить, що саме гегелівське поняття «дух народу» є надзвичайно близьким до сучасного терміна «ментальність» [87, с. 9]. За Гегелем, пише автор, «дух народу» зберігає в спресованому, в «знятому» вигляді всі форми утворення дійсності. Отже, пізнання, розум, судження, психічні стани, моральність, естетичність поступово займають ключові позиції в розумінні та інтерпретації сутності духовності. Крім того, до неї мислителі додають і національний, етнічний характер, під яким розуміють насамперед «етнічну психіку».



Протягом тривалого латентного періоду ментальність як феномен проходить кристалізацію, самодостатнє визначення, кореляцію з культурними явищами та поступове усвідомлення людством. Такий довгий і тернистий шлях ментальність проходить до середини XIX століття, коли вперше застосовується американським філософом Емірсоном. Хоча, варто відзначити, що сам термін «ментальність» виник у низці мов трохи раніше означеного періоду і мав певні відмінності в трактуванні. А. Метельов, спираючись на словникові джерела, здійснює порівняльний аналіз тлумачень цього поняття в англійській, німецькій та французькій мовах [179].

Так, іменник *mentality*, що з'явився в англійській філософії в XVII столітті, має широке визначення і характеризує окремого індивіда або клас індивідів, узагальнюючі усі характеристики, що відрізняють розум, та розумові здібності, що відрізняються від фізичних. У французькій мові *mentalite* тлумачиться як «спрямованість думок» «умонастрій»; «розум», «розумові здібності», «інтелектуальний рівень», «мислення», «психіка» тощо. Німецьке *mentalitat* (від нього утворене російське слово «менталітет») також перекладається як «склад розуму, образ думок» [179, с.51-52]. Отже, в англійській мові цей термін позначає більш широкий діапазон явищ, зокрема психічних, духовних, розумових. В інших мовах увага акцентується на «розумі» та «образі мислення».

Усе вищезазначене переконує в доцільності застосування понять «розумовість» та «образ мислення» як ключових у поясненні етимологічного походження й значення лексеми «ментальність». Однак, сам феномен є набагато глибшим, про що свідчать ґрунтовні праці з антропології. Зокрема Е. Дюргейм [94], Леві-Брюль [155] у своїх працях, присвячених образу мислення та почуттям первісних людей, застосовують поняття «містичне мислення», яке було властиве тогочасному суспільству. Таке мислення зумовлене існуванням чаклунства, магії, фетишизму, тотемізму, які впливали на психіку прадавніх людей, на їх емоційний світ і душу. На думку вчених-антропологів, елементи іраціональності сучасної людини беруть свій початок саме з первісного «містичного мислення». Крім того, такі форми вірування та пізнання функціонували і розвивалися завдяки використанню елементів мистецтва, мистецьких засобів виразності (обрядовість, символізм), що підсилювали їх вплив на психічний стан людини. Однак прадавнє мислення не було позбавлене і раціональності. Воно характеризувалося певними

стереотипами пояснення явищ, які мали свою логіку, свій смисл. Отже, в межах архаїчної свідомості вже зароджуються типи мислення, які надалі інтенсивно розвиватимуться, зокрема логічне раціональне та образне (художньо-творче) мислення. Про появу й розвиток цих типів говорить Й. Хейзінга, досліджуючи «різні форми мислення», що існували в добу Середньовіччя [263]. Саме в цей період одночасно з раціональним і художньо-образним мисленням продовжує розвиватися містичне мислення.

Концепція Л. Леві-Брюля [155] знайшла своє підтвердження і подальше опрацювання в роботах Л. Февра [274] і М. Блока [26]. Однак більш широкого тлумачення категорія «ментальність» набула у дослідженнях А. Бергсона [20; 21]. Учений вважав, що під ментальністю можна розуміти образ мислення, однак його варто трактувати як внутрішній ракурс ментальності народу, його почуттів і волі.

Ідеї А. Бергсона стали підґрунтям для подальших досліджень і втілилися у різноманітних теоріях, як-от: «психологічного атомізму», «поєднання індивідуальних душ», «психології народів» тощо. Так, теорія «психологічного атомізму» Й. Гербарта передбачала думку, що елементом свідомості є уявлення в галузі динаміки і статичності, наявність можливості переходу безсвідомого у свідоме завдяки силі уявлення та його зв'язку з минулим досвідом [55]. Теорія М. Лацаруса про «поєднання індивідуальних душ» у суспільстві полягала в тому, що поєднання породжує «народний дух», який проявляється в мові, моралі, настановах. У теорії «психології народів» В. Вундта [48] аналізуються мова, міфи і звичаї народів як прояв етнічної свідомості; наскрізною стає думка, що саме через них проявляється «дух народу», адже, незважаючи на схожі риси, у кожного народу вони унікальні. У надрах «духу народу» виникає та розвивається потужна енергія, сила, що впливає на рух історії, організує та об'єктивує матерію взагалі. Такою енергією вчений вважав творчу еволюцію.

У сучасній психології цей феномен характеризують як інтегральну соціальну інновацію (А. Асмолов), зв'язану з якісними стрибками в проектуванні світу, яка породжує трансформацію думки про нього і впливає на процеси модернізації освітнього простору [12]. Усі ці ознаки торкаються явищ духовних та світоглядних. Духовність проявляється через відчуття, ставлення, взаємин з іншими людьми і природою (перші прояви етичного та екологічного через духовне), а також через знання (простір, картина світу, символізм мислення).

Відповідно до наведених концепцій розвитку ментальності можемо зробити висновок, що в архаїчних пластах людської свідомості зароджуються та набувають розвитку три основні ознаки ментальності: розумова (ментальність як прояв мислення та усвідомлення картини світобуття); етнопсихічна (ментальність як «дух народу»); духовність та художньо-образні прояви ментальності (образність та творче осягнення всесвіту). Отже, усі форми мислення, що об'єктивно існують у свідомості сучасної людини, були зароджені в архаїчних пластах культури і надалі розвивалися в наступних епохах. Відтак, можна вважати, що форми мислення людей накопичуються з часом, а при їх переході з однієї в іншу, закріплюються в нових формах. Однак, типи мислення, як напрямки пізнання всесвіту, беруть свій початок у первісних проявах свідомості людини.

Отже, латентний (первинний за концепцією Р. Додонова) період розвитку ментальності характеризує її як феномен, що репрезентує сформовані упродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуття, відношення певного народу, соціальної групи або окремої людини, у яких відбиті найважливіші для суб'єктів ментальності думки, емоції, настанови, стереотипи поведінки, що складають стрижень їх духовності. Усвідомлення зазначених явищ впливало на розвиток освіти, формування розумної людини, її моральність і духовність, а також створювало умови її зв'язку з традиціями народу.

Як відомо, на межі століть нерідко загострюються кризові процеси у суспільстві. Кінець XIX – початок XX століть не став винятком. Підтвердженням кризових процесів вважаємо активний розвиток історичної науки, спрямованої на переосмислення цінностей. Аналіз попередніх здобутків історичної науки сприяв більш адекватному та ґрунтовному оцінюванню сьогодення.

Найбільш рельєфно це виявилось на початку XX століття у Західній Європі, зокрема у Франції. Завдяки науково-історичній діяльності школи «Аналів», яка характеризувалася активним розвитком філософії історичного пізнання та застосуванням поняття «ментальність» в різних гуманітарних науках. О. Кривцун, оцінюючи внесок «Аналів» у теорію ментальності, стверджує, що французькі дослідники в 50-60-их роках минулого століття впритул наблизилися до розробки напрямку, який можна означити як історію ментальностей. Він передбачав відтворення сукупності явних і прихованих настанов думки, які пронизують усю діяльність людини

певного середовища; умонастрої, автоматизми і навички психіки, що існують у певному часі й просторі [141].

Завдяки діяльності школи «Аналів» виникає припущення, що наукове опрацювання ментальності розпочалося саме в межах історичної науки. Так, І. Старовойт стверджує, що категорію «ментальність» різнить з іншими усталеними категоріями і поняттями філософії певна особливість, а саме те, що термін «ментальність» зародився не у філософській, а в історичній науці [259, с.10].

Активне застосування категорії «ментальність» зумовлене бажанням мислителів і вчених у цей бурхливий час визначити глибинну сутність історичного розвитку великих часових відрізків на основі аналізу суспільних та культурних зв'язків, що зумовлювали організаційну цілісність держав. Історики намагалися розкрити сутність проблем, які спрямовували історичний розвиток та його залежність від смислу, мотивації діяльності та поведінки людей в певний час і в певних умовах. А поняття «mentalite» найбільш цьому відповідало, оскільки воно вже на той час позначало щось загальне, тобто те, що охоплює свідоме й несвідоме, логічне й емоційне, глибинне і важко фіксоване джерело мислення, ідеології й віри, почуття й емоцій. Воно пов'язане з соціальним життям, з історією розвитку того або іншого народу. У ментальності проявляються й зберігаються соціально-економічні й політико - правові інституції суспільства, тому ця категорія набуває актуального звучання в період зростання національної самосвідомості в умовах становлення самостійності держав.

Отже, ментальні процеси в історичній філософії кінця XIX століття привернули увагу вчених завдяки поглибленому інтересові до історичного коріння окремих держав і народів, своєрідності етнічних просторів людства. Цей напрям знайшов плідне продовження у XX ст. і виявився у визначеннях ментальних характеристик, які знаходимо в творчості В. Вернадського (науковий ракурс ментальності), Г. Гачева, М. Гумільова (етнічний ракурс ментальності), С. Раппопорта (художній ракурс ментальності), Е. Тайлора, П. Флоренського, М. Бердяєва (духовно-творчий ракурс ментальності). Такі широкі погляди на ментальність у XX столітті були зумовлені досягненнями історико-аналітичної спадщини школи «Аналів».

На думку М. Крома, у французькій науковій думці термін «ментальність» вживався у значенні «світогляд», однак з тією

різницею, що застосовувався переважно до колективної свідомості і мав відтінок примітивності (архаїки) [143].

«Анали» – це також назва наукового видання, журналу, на сторінках якого друкували свої праці Ф. Арьес, М. Блок, Ф. Бродель, А. Бюргер, Ж. Дюбе, Ж. Ле Гофф, Р. Мандру, Ж. Ревель, Л. Февр та інші. Проблеми, які досліджували науковці, були різні, однак методи дослідження, ідейні теоретичні підходи – спільні. Їх поєднувало те, що аналіз усіх філософських явищ, проблем, питань учені намагалися здійснювати крізь призму ментальності. Зацікавленість цим феноменом зумовлювалася нестабільністю суспільно-політичного та економічного становища в Європі. Невизначеність, політичні й соціальні коливання у суспільстві породжували пошуки категорій, які б пояснювали усі ці явища. Саме в «ментальності» історики вбачали таку можливість, мотивуючи свій вибір тим, що означена категорія ще не мала чіткого визначення. Це приваблювало до неї, оскільки допускалися її плюралістичне тлумачення, а під час різнобічного розгляду і пояснення суспільних явищ це було дуже зручним. Наприклад, Ж. Ле Гофф, оцінюючи потенціал категорії ментальності схарактеризував її таким чином: «Основна її [ментальності] привабливість полягає саме в її невизначеності, у можливостях поширення меж історичного аналізу. ...Наведення контактів з іншими гуманітарними науками» [331, с.166-167].

Діяльність істориків французької школи «Аналів» сприяла започаткуванню процесу антропологізації і психологізації гуманітарного знання. Дослідники використовували принцип історизму для осмислення різних феноменів розвитку культури, еволюції людини, поєднавши їх в окрему наукову школу, в межах якої, власне, і використовувалася категорія «ментальність». Заслуговує на увагу трактування ментальності як «розумового оснащення», «духовного озброєння» (*outillage mental*), за допомогою якого можна досліджувати специфіку людської свідомості на певному часовому зрізі (століття, епоха тощо). Запропонований підхід спрямував усі їх дослідження в русло історичної антропології.

Отже, в основу концепції представників школи «Анали» було покладено ідею, згідно з якою історію варто розглядати та інтерпретувати тільки в контексті певної культури. При цьому ключовою проблемою у дослідженнях історії ментальності стало вивчення і реконструкція картини світу через осмислення уявлень людей минулих часів. Таким чином, «об'єктивний» образ історії, що

виражається в поняттях і категоріях сучасної науки, доповнився «суб'єктивним» баченням світу давніх людей. Унаслідок урахування специфіки менталітету представників попередніх епох історик отримує можливість подвійного бачення і сприйняття історичної події [70, с. 28].

Представники французької історичної філософії тлумачили поняття «ментальність» і розглядали специфіку застосування цієї категорії з різних точок зору: *антропологічної*, що демонструвала зв'язок розвитку мислення людини з культурно-історичними зрізами суспільства; *історико-психологічної*, що осмислювала етнопсихологічні основи культури народів певної доби; *соціальної*, яка сформувала низку нових критеріїв професіоналізму, враховуючи інтегративний психічний склад представників однієї соціальної групи, етносу; визначаючи їхні погляди на всесвіт, життя, побут, на моральні, етичні відносини і спосіб життя, а також ціннісні орієнтації.

Ще один напрям, який виокремлюємо внаслідок аналізу наукової спадщини школи «Аналів» – плюралізм розуміння й трактування сутності ментальності, презентація споріднених категорій, які залучалися до тлумачення категорії ментальності. Цей напрям окреслюємо як *багатовекторний, міждисциплінарний*, оскільки для визначення сутності та з'ясування природи ментальності історики залучали понятійний апарат різних галузей знань. Кожен із представників історико-філософської школи «Аналів» по-різному розглядав структурні елементи ментальності, інтерпретував її як цілісне явище, іноді залучаючи до процесу тлумачення інші категорії. Підтвердженням заакцентованої особливості може слугувати методологічний аналіз, здійснений О. Сарповою щодо специфіки осмислення категорії ментальності у концепціях цієї школи. Унаслідок проведеної роботи учена дійшла висновку, що школі «Аналів» властивий методологічний системний плюралізм, який підтверджується схильністю науковців застосовувати до загального процесу пізнання ментальності різні ракурси аналізу [243]. У таблиці 1 пропонуємо перелік споріднених щодо ментальності категорій та наукових напрямів, яким присвячені історичні розвідки науковців філософської школи «Аналів». Отримані дані дають підстави: говорити, що проблемне поле ментальності є доволі широким; стверджувати наявність міждисциплінарного синтезу в осмисленні цієї категорії; підкреслити цілісність феномену ментальності та його категоріальну сутність. На підтвердження наших думок пропонуємо тезу А. Гуревича, у якій він пояснює логіку використання цієї категорії в такій площині: «Якщо у

свій час Л. Февру доводилося одному наполягати на її [ментальності] плідності, то нині подібна тенденція могутньо проявляється в різних галузях знань про людину, зокрема етнології, соціології, психології, історії мистецтва і літератури, лінгвістиці, семіотиці, навіть біології та екології [71]. Таке положення проілюструємо в таблиці №1.

Таблиця 1

**Категоріальне та проблемне поле ментальності, представлене школою «Анали»**

Автори	Категорії, що визначають ментальність	Наукові галузі визначених концепцій, наукові підходи
Л. Февр	Історія почуттів, масова свідомість, «духовне оснащення», «розумове озброєння», емоція, «душевний стан»	Психологія; історія культури; мова народу
М. Блок	Соціальні структури, класи, свідомість людей, історичний час, ментальні настанови минулого та сучасності	Соціологія; соціальна історія; економіка
Р. Мандру	Коллективна емоційність, системність ментальності, психосоціальна історія, ментальні установки	Міждисциплінарний підхід; змінність ментальності – історичний підхід; три основні ментальні настанови: Homo faber, Homo lucrans, Homo ludens (Людина-майстер, Людина, що живе, Людина, що грає)
Ж. Дюбі	Системність ментальності, система образів,	Міждисциплінарний підхід; змінність, рухливість ментальності; освіта як фактор

	уявленнь, ментальні настанови	впливу на ментальність; біографічний підхід
Е. Ле Руа Ладюрі	Підсвідомі реакції	Біологічний рівень ментальних структур; міцність, тривалість ментальних структур
Ж. Ле Гофф	Ціннісні орієнтації соціальних груп, розуміння картини світу	Міждисциплінарний синтез гуманітарних наук; етнологія; соціологія; соціальна психологія; соціальні структури суспільства; розмежування духовних та світських ціннісних орієнтацій
В.-М. Вундт	Психологія народу, духовність	Психологія; культурно-історичний метод для вивчення психічних процесів; етика; аналіз міфів, обрядів, мови, релігії

Такий міждисциплінарний підхід збагатив історичну науку антропологічним аспектом, розкрив можливість для розробки антропологічно орієнтованої історичної науки, «історичної антропології», яка, розширюючи межі традиційних дисциплін, зуміла зробити основним об'єктом свого вивчення суспільну людину (М.Берг, Ж.Дюбі, А.Гуревич, Ж.Ле Гоф, Б.Марков, П.Сорокін, К.Ясперс, інші). Серед українських вчених назвемо таких науковців, як В.Андрущенко, О.Борисова, С.Куделко, С.Сегеда, О.Удод та інші науковці.

У нашому дослідженні актуалізується культурологічний підхід до феномену ментальності, висвітлений у працях Й. Хейзінга, Ж.-П. Вернана, П. Франкастеля, Е. Панофські. Науковці намагаються теоретично осмислити специфіку реалізації категорії «ментальність» у різних культурних та часових зрізах. Інтерес істориків до ментальності посилюється у зв'язку зі зміщенням центру ваги «зверху вниз – від історії «героїв», правителів, державних діячів, мислителів до історії повсякденного життя різних соціальних прошарків, рядових людей, суспільства в цілому» [71, с. 82]. У концепціях учених продукується ідея про інтегративні властивості психіки представників однієї соціальної групи, етносу, які визначають їхні погляди на всесвіт, життя, побут, на моральні, етичні відносини, спосіб життя, ціннісні орієнтації. Такі стійкі уявлення мають чіткі ментальні ознаки. Наприклад, Л. Февр припускав, що ментальність не належить до біологічних утворень, а тільки до структур, які складаються історично і визначають думки,



відчуття, поведінку людей, їхні цінності. Дослідник називає ментальність «причиною відставання від руху уперед, оскільки їй властива інертність» [274, с. 30]. Таким чином, ментальні структури досить стійкі, а тому дають підстави спиратися на них при вивченні різних епох як культурних індивідуальних і колективних, психічних і образно-розумових процесів.

Слід зауважити, що, започаткований школою «Аналіз», багатоаспектний, міждисциплінарний підхід стає традиційним у подальших дослідженнях ментальності. Завдяки йому в гуманітарних науках для вивчення ментальності виокремилися дві сфери, у яких ця категорія проявляється найбільш стійко: а) емоційно-почуттєва (ірраціональна, інтуїтивна, образна) сфера; б) сфера свідомості (раціональна, пізнавальна, світоглядна). Кожна з гуманітарних наук намагається враховувати зазначені сфери, обираючи одну з них у якості пріоритетної. Так виокремлюються дисципліни, компетенцією яких стає вивчення проблеми ментальності. Отже, складність, багатоаспектність ментальності вимагає аналогічного підходу щодо її дослідження. За твердженням П. Барка, ментальність не можна висловити словами, тому що вона належить до плану змісту, сутності, а не до плану висловлювання [322].

У сучасному науковому сприйнятті категорія ментальності актуалізує увагу дослідників на пізнанні цілісності таких явищ як картина світу, індивідуальна і групова (етнічна, соціальна, навіть професійна) психіка, на емоційному переживанні й особливому відношенні до навколишнього світу на основі сформованих або інтуїтивних уявлень про нього, вироблених під впливом керованих (виховних, ідеологічних) і некерованих (генетико-біологічних, етнічних, хаотичних) процесів. Своєрідний сплав усіх цих проявів і номінується сьогодні ментальністю, яка використовується в різних галузях знань. У таблиці 2 пропонуємо ті галузі знань, у яких застосовується категорія ментальності.

В освіті одночасно з цілісним осягненням картини світу на основі методологічного застосування багатовекторності та міждисциплінарності ментальності також спостерігаємо тяжіння до інтеграції знань в їх розмаїтті, що поєднує різні форми і види свідомості. На думку О. Отич, найбільш продуктивним є синтез філософії, педагогіки і мистецтва, який породжує такі унікальні феномени, як мистецтво педагогіки, педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка [199, с.39].

Таблиця 2

**Галузеві аспекти застосування категорії «ментальність»**

<i>Філософія</i>	В. Визгін, Т. Гетало, П. Дашковський, Б. Марков, О. Сарпова, Л. Джулай, В. Буященко, І. Стаднік, А. Метельов, І. Старовойт
<i>Філологія</i>	В. Буряк, Н. Забеліна, О. Казакова, М. Попова
<i>Етнологія</i>	А. Бичко, Р. Додонов, Ю. Мединська, І. Старовойт, Р. Шаріпов, М. Бетильмерзаева
<i>Соціологія</i>	І. Дубов, В. Кусов, С. Переслегін, Д. Полежаєв, А. Сошнікова
<i>Антропологія</i>	М. Кром, С. Лур'є, Е. Міхіна
<i>Психологія</i>	Г. Акопов, Ф. Кремень, В. Сонін, М. Холодна, Є. Черний, А. Шоркін, В. Клочко, Д. Оборіна, Д. Карнаухов
<i>Культурологія</i>	А. Гуревич, П. Гуревич, О. Кривцун, А. Метельов, О. Яремчик, Т. Гетало, Н. Ромах, Н. Южина
<i>Педагогіка</i>	В. Веселова, О. Гусаченко, Б. Гершунський, Д. Карнаухов, Т. Левченко, З. Руженська, О. Огонезова-Григоренко, Е. Стрига, А. Зайцев, В. Кабрін
<i>Екологія</i>	Л. Самсонов
<i>Економіка</i>	Н. Константінова
<i>Політологія</i>	Р. Лубський, Н. Каліна, Е. Макаренко
<i>Мистецтво</i>	Н. Чернишева, І. Романюк, Г. Двойніна, О. Сокол, М. Каган, В. Медушевський, Л. Романова, М. Бонфельд, О. Самойленко

Плюралістичний підхід до застосування категорії ментальності зумовив необхідність її глибокого наукового методологічного узагальнення, оскільки означена категорія увійшла в науковий обіг багатьох гуманітарних наук, як-от: соціології, культурології, економіки, психології, етнології тощо.

На цьому етапі комплекс конкретних наук про людину й суспільство, до якого увійшли психологія, етнологія, соціологія, культурологія, педагогіка, здійснив ефективну експериментальну перевірку різних ментальних процесів.

У процесі методологічного аналізу вчені спираються саме на міждисциплінарну, науково-плюралістичну ознаку категорії

ментальності, однак ураховують факт, що багатоаспектність цього феномену неможливо дослідити в межах окремої науки; її цілісність повністю розкривається в освітньо-виховному просторі. Саме в такій ситуації маємо справу як з колективним свідомим, так і з колективним позасвідомим, інтуїцією. У полі зору окресленого простору опиняється конкретна людина, представник певного етносу. Якщо доповнити все означене фактом міждисциплінарності освітнього простору, то зрозумілим стає посилення на ментальність як цілісне явище в гуманітарній освітній парадигмі ХХІ століття (Б. Гершунський).

Слід звернути увагу, що в наукових дослідженнях і літературних джерелах застосовуються дві категорії: «ментальність» та «менталітет». Серед науковців не існує спільної точки зору про їх тотожність, або розрізненність. Причиною такої термінологічної неупорядкованості стало, те, що у дослідженнях попередніх років сформувався два різні погляди на тлумачення сутності цих категорій. Так, Ф. Аріес, Ж. Ле Гоф, М. Блок, Л. Февр, Ю. Мітке, П. Дінцельбахер стверджували, що поняття «ментальність» не має чіткого визначення й однозначного пояснення, а тому дає змогу вільно його використовувати. Натомість Г. Телленбах, О. Оксле, Ф. Граус вважали, що ментальність як категорія має бути чітко окресленою і витлумаченою, в іншому разі вона не може застосовуватися в науковому обігу. Сьогодні ці два погляди знайшли своє продовження в теоретичних розвідках. На думку А. Мурашова, поняття «ментальність», «менталітет», «ментос» традиційно розглядаються як слова-синоніми, які характеризують світогляд, світосприйняття, світобачення, світовідчуття окремої людини, групи людей, цілого етносу чи, навіть, епохи [185]. Схожі думки мають місце у наукових розвідках В. Буяшенко, І. Дубова, Ю. Канигіна та інших. Іншу групу складають науковці, зокрема С. Вальцев, Н. Забеліна, Р. Додонов, В. Козловський, П. Дашковський, О. Усенко, М. Пірен, В. Нестеренко, А. Пеліпенко, І. Яковенко, А. Дмитрієва, що намагаються розмежувати ці поняття.

Група вчених Сімферопольської філії Інституту соціальної і політичної психології АПН України в 1995-1997 рр. під керівництвом кандидата психологічних наук Н. Каліної [116] на прикладі політичної ментальності зробила спробу розмежувати поняття «ментальність» і «менталітет». Автор зазначає, що більшість науковців не розмежовує ці терміни, причиною цього вважає мовний

контекст (відсутність такого розрізнення в німецькій, англійській та французькій мовах; проблемою перекладу терміна іншими мовами).

С. Вальцев [38] на прикладі етнічної ментальності та менталітету визначив, що поєднує ці два терміни, а що їх розмежовує. На його думку, поєднує ці поняття: відношення до сфери колективної психології; до сфери психології етносу. Ментальність є спрощеною формою менталітету, тому логічно припустити, що етнічна ментальність – перший ступінь формування національного менталітету. І якщо національний менталітет – це світогляд, то етнічна ментальність — це світовідчуття; національний менталітет – атрибут нації, етнічна ментальність – атрибут народності, яка ще не пройшла всі ступені розвитку, і ментальність дозволяє їй стати нацією [38, с.18].

Розбіжності полягають в тому, що для національного менталітету характерне широке узагальнення, висока інтеграція та взаємозв'язок образів. Менталітет співвідноситься з ментальністю таким чином, як і національна психологія з трайбалістською психологією (термін вживається в основному в західно-європейських етнопсихологічних дослідженнях), тобто психологією племені чи роду [38, с.19]. Залучення образу до визначення ментальності є дуже слушним, оскільки саме образ та образне осягнення світу є первинним як в історичному аспекті розвитку людства, так і в процесі розвитку будь-якої людини.

О. Огурцов розмежовує ці два поняття з огляду на їх функціональне призначення: ментальність – це система образів та уявлень соціальної групи, усі елементи якої тісно взаємопов'язані один з одним, а їх функція полягає у регулюванні поведінки у світі; менталітет – досвід і поведінка індивіда та соціальних груп [193]. На наш погляд, таке пояснення є не дуже коректним, оскільки усі уявлення формуються на основі накопичення певного досвіду; він також є атрибутивною складовою ментальності.

Оригінальне вирішення проблеми розрізнення цих двох понять висловлює В. Щученко: «Названі терміни визначають дві сторони одного поняття, яке можна схарактеризувати як *ментальне* (курсив наш – О. Р.). Термін «менталітет» використовується, здебільшого, лише в однині і виражає загальнопонятійний, категоріальний аспект. Менталітет – це абстракція, що спрямовує загальну теоретико-методологічну точку зору на духовне життя суспільства. Термін «ментальність» може вживатися і в множині, позначаючи конкретну історичну якість менталітету» [307].

А.Деркач розрізняє «ментальність» і «менталітет» також за критерієм «потенційність – актуальність»: ментальність розуміють як потенції, а менталітет як реальність, актуальний стиль, характер тощо [83, с. 66].

Аналізуючи теоретичні узагальнення науковців щодо тотожності чи нетотожності категорій «ментальність» і «менталітет», Н.А.Забеліна робить важливий висновок, який влаштовує дослідників на сучасному етапі наукового пошуку: розуміння означених категорій безпосередньо залежить від галузі знань, яка їх вивчає, а також підходів, які використовують учені для трактування цих категорій. Тривалість збереження інтересу до категорій «ментальність» і «менталітет» пояснюється широкими можливостями об'єднання результатів дослідницького аналізу і прийомів роботи різних гуманітарних дисциплін – історії, етнології, психології, етології, культурології, семіотики літературознавства, географії, екології і лінгвістики [102].

Автор не долучає педагогіку та мистецьку освіту до когорти гуманітарних дисциплін, які можуть застосовувати означені категорії у своїх дослідженнях. Однак, сучасна педагогічна наукова думка (Б. Гершунський, О. Гусаченко, Д. Карнаухов, Т. Левченко, З. Руженська, О. Огонезова-Григоренко, Е. Стрига, інші науковці) усе активніше залучає їх до пізнання тих або інших явищ педагогічного простору.

Проаналізувавши різні точки зору науковців щодо проблеми тотожності категорій «ментальність» і «менталітет», приймаємо тлумачення ключових понять, запропоноване групою вчених під керівництвом Н. Каліної [116]. Автори розуміють *ментальність* як процес, котрий є «вторинним перекодуванням» картини світу за допомогою знакових систем; це спосіб реалізації моделі світу в різних семіотичних втіленнях, що утворюють універсальну систему. Поняття «*менталітет*» відображає наявність певного змісту цієї системи, а її позначення дозволяє намітити структурні зв'язки між елементами не тільки в процесуальному, але й у функціонально-змістовому аспектах [116]. Свою позицію аргументуємо тим, що кінцевою метою нашого дослідження є розкриття сутності художньої ментальності, зокрема ментальності мистецько-освітньої сфери, яка припускає зв'язок із художнім світоглядом, переконаннями, інтерпретацією художніх текстів, іншими сферами духовної (навіть духовно-ідеологічної) спрямованості. Тому розуміння ментальності як процесу відповідає концепціям соціокультурних поглядів на зазначений феномен.

Отже, **ментальність** – це процес віддзеркалення картини світу в особливих, властивих певній культурі, мовних, символічних знаках і формах, що впливають на якість індивідуальної і колективної свідомості, системи цінностей і регулюють поведінку й ставлення до навколишнього середовища; **менталітет** – якісний результат, змістовність вироблених уявлень про картину світу. Умовно кажучи ментальність – це процес, менталітет – результат цього процесу. При цьому ментальність – процес індивідуального освоєння картини світу в межах конкретної культури певної історичної епохи, що робить цей процес своєрідним входженням індивіда в національну або соціальну спільноту. У результаті цього процесу формується певний опосередкований спосіб світосприйняття, ставлення до світу і поведінки.

Завершуючи теоретичне осмислення категоріальної сутності ментальності, підтверджуємо її причетність до складних категоріальних схем, які стосуються процесів пізнання і мислення. Це пояснюється тим, що вона стосується пізнавальних процесів історії людства, його культури; належить до когнітивних одиниць багатодисциплінарних досліджень; відображає унормування духовно-суспільних процесів. Крім того, погоджуємося з думкою Б. Гершунського [56] щодо функціональної, діяльнісної спрямованості категорій у напрямі унормування явищ, які вони характеризують. Вважаємо, що саме категорія ментальності відповідає тим найбільш інтегрованим, складним явищам освітнього простору, котрі функціонально спрямовують педагогічну діяльність у річище актуальних для сьогодення норм та вимог суспільства.

На сам кінець, звернемось до думки вчених Н. Ромах і Т. Полякової, які зазначають, що «характеристики менталітету як «глибинного рівня свідомості» є неоднозначними і залишають простір для *суб'єктивних інтерпретацій* (курсив наш – О. Р.)» [233]. Аналогічно характеризує ментальність і дослідниця І. Старовойт, яка вважає, що вказана категорія має «евристичну цінність», дозволяє застосовувати її в різних аспектах наукового пізнання, у різних науках [259, с.11].

Погоджуючись з точкою зору цих учених, на підставі аналізу та теоретичного узагальнення категоріальної сутності ментальності можемо зробити висновок про об'єктивно існуючий педагогічний потенціал категорії ментальності. Більш того, вважаємо, що саме в педагогічній площині вона рельєфніше проявляє свою сутність. Педагогічний потенціал ментальності, як прихований резерв виховного, освітнього, розвивального, творчого імпульсу у

формуванні особистості, вирізняється унікальністю, оскільки одночасно впливає на різні вектори освітнього процесу, поєднує їх, забезпечуючи взаємозв'язок і створюючи необхідну та актуальну конгломерацію цілісності.

Тому розглядаємо категорію «ментальність» як лексему, що позначає багатоплановий феномен, який охоплює процеси інтелектуального й емоційного розвитку, усвідомлення національної та етнічної ідентичності, збагнення культурних традицій і настанов. Ментальність формує ціннісні орієнтації, професійну самоідентифікацію особистості, забезпечуючи соціальну визначеність, упевненість, спрямованість життєвого шляху. Саме таке розуміння актуалізує застосування цієї категорії в педагогічній науці та практиці.

## **1.2 Проблемні аспекти дослідження ментальності у сучасних наукових теоріях**

### **1.2.1.Плюралізм методологічних підходів у дослідженні ментальності**

Вивчення педагогічного потенціалу ментальності та з'ясування перспектив його застосування в підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів мистецьких дисциплін, потребує огляду усіх відомих наукових підходів щодо дослідження ментальної проблематики. Це дозволить усвідомити увесь спектр використання зазначеної категорії в теорії науки, а також визначити найвагоміші аспекти, які доцільно застосувати в педагогічній теорії і практиці.

Плюралізм наукових поглядів, необхідність їх урахування в наукових дослідженнях та в організації навчально-виховного процесу забезпечує, на думку І. М. Богданової, інноваційність наукових стратегій. Автор пише, що до філософського фундаменту нововведень слід відносити: теорію наукового пізнання; загальну теорію систем; теорію філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрями у розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрями; діалектико-матеріалістичний напрям радянського періоду, а також концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо [202, с. 180]. Поділяючи думку автора, вважаємо, що існуюча практика широкого застосування категорії «ментальність» є ознакою наукових теоретичних інновацій, які відкривають перспективи для експериментальних розвідок і практичних підтверджень в психолого-педагогічних науках, зокрема в такому специфічному виді освіти як мистецька.

Міждисциплінарність категорії «ментальність» сприяла її поширенню в різних галузях наукових знань. Вона характеризувалася історико-антропологічною спрямованістю, яка й сьогодні є актуальною. У сучасній науці навіть побутує думка про співвідношення ментальності й антропології. Саме ментальність стає тим «збільшувальним склом», крізь який антропологічно орієнтовані історики стали розглядати історичну реальність. На думку У. Раульфа, їх інтерес об'єднує те, що негласно визнається певною культурою – напівсвідомі уявлення і відповідні до них норми поведінки. У полі зору істориків-антропологів постійно знаходиться та галузь дійсності, у якій мислення практично зливається з поведінкою. Ця галузь, отримавши назву «Народна культура», є цілісним сплавом умов матеріального життя, побуту, світовідчуття, «матеріалу» переважно усної культури, що майже не залишила письмових свідоцтв про себе [107].

У межах *антропологічного підходу* було застосовано дуалізм концептів: «душа – розум», «почуття – пізнання», «свідоме-підсвідоме», «поняття – образ» тощо, що зумовив розгляд іншої, а саме психологічно-особистісної, іпостасі ментальності. Відповідно, з'явилися екзистенційні погляди на ментальність, специфіку її функціонування та відображення у свідомості й діяльності людини, зокрема концепції А. Айера, А. Бюргєра, Л. Вітгенштейна, Е. Гуссерля, В. Дільтея, Е. Кассіра, С. Лур'є та інших. Антропологічний підхід акцентує увагу на ментальності окремої особистості, на її досвіді, який є індивідуальним та унікальним. Оскільки антропологія передбачає людяність, то можемо стверджувати, що ця якість ще не стала остаточно визначеною, більше того, вона є радше декларованою, ніж практично вирішеною в науках про людину. У майбутньому «субстанцію людяності побачать, можливо, в унікальності одиничного досвіду, моментах особистого вибору як основи альтернативності історії. І це буде покладено в основу нової версії історичної антропології» [107]. Запропонована теза має свою проекцію на педагогічну науку, зокрема мистецьку освіту, оскільки особистість та її унікальний духовний (художньо-естетичний) досвід уже тривалий час є предметом наукових досліджень (І. Бех, І. Зязюн, Л. Печко, Н. Миропольська, Л. Масол, І. Якіманська та інші).

У межах *антропологічного підходу* активізувався такий аспект ментальності як національна самоідентифікація народів і націй. Вивчення її специфіки стало предметом досліджень багатьох науковців, серед яких Г. Гачев, О. Еромасова, А. Гуревич, С. Лур'є,



В. Тарасенко, Ю. Хабермас, М. Юрій та інші. Так, А. Гуревич акцентує увагу на «народній свідомості, яка є духовним інструментарієм ментальності» і формує особливе світобачення, впливаючи на поведінку людини. За висловом науковця, «...суб'єктивний бік історичного процесу, образ мислення і відчуття, властивий людям даної соціальної і культурної спільноти, включається в об'єктивний процес їх історії» [72]. Отже, відомий антрополог заакцентовує атрибутивну сутність національного світогляду в ментальності, оскільки вона, на його думку, є історичною рисою бачення світу.

У цьому контексті характеризує менталітет українського етносу й дослідник О.Ющишин. Науковець стверджує, що менталітет сформований історично, «не на деструктивних, а на конструктивних духовнотворчих джерелах, на силі гуманізму, життєлюбства, життєпримирення з представниками інших етносів у межах своєї території» [312]. Українська ментальність складалася й розвивалася у взаємодії з ментальностями народів Росії, Литви, Польщі та інших етносів, що й сформувало в ній толерантність до інших культур і релігій. Історично складаним для українців залишається пріоритетне «ставлення до землі як до Батьківщини-матері, до своїх культурно-історичних цінностей; волелюбність; прагнення до «чистої крові»; перевага емоційності над раціональністю (філософія «серця»); орієнтування на горизонтальне нівелювання; господарність і працьовитість; характерний індивідуалізм, поєднаний з ідеєю рівності, поваги до окремого індивіда та його свободи, гостре неприйняття деспотизму й абсолютної монархічної влади» [312].

Конкретизує поняття «національний менталітет» і вчена О. Єромасова. У своєму дослідженні авторка розглядає національний менталітет як здатність акумулювати і передавати національні *культурні цінності та етнічні стереотипи (Р.О.)*. Вона стверджує, що кожен представник будь-якого етносу мислить, переживає, спілкується і діє згідно національного менталітету і етнокультурного середовища. Національний менталітет має більшу, порівняно з іншими антропо- і соціокультурними та психологічними явищами, консервативність і стійкість, він характеризується слабкою мінливістю [97].

Філософського тлумачення національній ментальності надає дослідник Г. Гачев. Він пропонує символічне оформлення ментальності етносу через структурний концепт «Космо-Психо-Логос», що пояснює і характеризує національну цілісність [52, с. 25-26]. Водночас, М. Шенкао, пояснюючи національну ментальність

зазначає, що вона «не забобони народу, а його сокровенне слово, його істине життя, і з нею треба рахуватися як з частиною культури будь-якого народу» [299]. Щоб зрозуміти чужу ментальність, чи то національну (сибіряка, африканця, мусульманина, японця), чи то професійну (льотчика, моряка, геолога та ін.), її треба не вивчати, у неї треба «зануритись», відкинувши всі забобони, зробити своїм внутрішній світ тих, до кого прийшов жити. «Це більше, ніж змінити віру; це – стати визнаною частиною етносу. Національна ментальність внутрішньо структурує і обґрунтовує національний етноменталітет, поведінку в межах традицій», – пояснює автор [299, с.32-33].

Такої ж думки дотримується дослідник О. Кирилюк. Він стверджує, що ментальність, як і культура, побут, звички, мовний тип мислення, світобачення та інші ознаки людини, певною мірою мають визначену національну природу та національне походження. Якщо людина потрапляє в інше національне середовище, її національна належність, самоідентифікованість проявляється надзвичайно яскраво порівняно з представниками інших націй [271, с. 49-67]. Отже, на основі викладених положень робимо висновок, що національна ментальність змінюється слабо, проте до неї можна долучитися, прийняти її та поступово відчувати себе її представником. Таким чином, сама ментальність як етнокультурний феномен не змінюється, а ментальність людини може змінитися під впливом соціокультурних, національно домінуючих процесів у суспільстві. Це дає підстави стверджувати вагомість ролі ментальності у вирішенні виховних педагогічних завдань.

Розглянутий аспект ментальності набув особливої актуальності в пострадянський період на теренах держав колишнього СРСР. Так, антропологічні погляди на ментальність українців, їх національний характер знаходимо в працях таких сучасних науковців, як Р. Додонов [86], М. Махній [172], І. Старовойт [259], В. Храмова [288], М. Юрій [310], В. Янів [314], Н. Яцук [317] та інших, які спираються на глибокі дослідження українського етносу, здійснені Г. Ващенком, М. Драгомановим, М. Костомаровим, А.Кульчицьким, Г.Сковородою, Д.Чижевським, П.Юркевичем.

Отже, у надрах антропологічного підходу зароджується багато інших підходів і наукових поглядів. Серед них відзначимо етнокультурний та етнопсихологічний (С. Лур'є, Р. Додонов, М. Луценко, В. Храмова, інші), культурологічний (П. Гуревич, А. Гуревич, О. Кривцун та інші) та *феноменологічний* підходи. Варто нагадати, що філософія вважає феноменологію «цариною чистих

істин, апіорних сенсів – як актуальних, так і можливих, таких, що реалізуються в мові та мисленні» [189]. Феноменологія як галузь наукового пізнання, що розкриває сутність речей та понять, була предметом наукової рефлексії І. Ламберта, Е. Канта, Г. Гегеля, К. Штумпфа, А. Мейнонга, Е. Гуссерля та інших.

Для гносеологічних, онтологічних, етичних, естетичних, соціально-філософських досліджень методологічного значення набуває ґрунтовна праця Е. Гуссерля «Феноменологія» [80]. У ній автор використовує поняття «феноменологічна редукція», під яким розуміє спрямування свідомості на вивчення власного досвіду і, на його основі, досвіду інших «Я», а також досвіду співтовариства. За концепцією Е. Гуссерля, «феноменологічна редукція» з винятково психічного погляду вимагає розгляду її за двома рівнями. За першим – це систематичне і радикальне «*єпохе*» (термін Е. Гуссерля), яке стосується будь-якої «позиції», що об'єктивується в переживанні під час розгляду окремих феноменів цілісної структури душевного життя. За другим – навпаки, максимально повна фіксація, осмислення й опис тих різноманітних «явищ», які є «одиницями сенсу». Таким чином, феноменологічний опис має два напрямки: поетичний, або опис акту переживання, і ноєматичний – опис «того, що вже пережите» [80, с.13-14]. Запропонована ученим теза, на нашу думку, є дуже важливою, оскільки націлює на розкриття сутності духовно-емоційних станів, які зазвичай відносять до ментальних явищ. Вона спрямовує розумовий процес на пошук сенсів тих переживань, які можуть бути позначені «кодом», «терміном», «символом» тощо.

*Феноменологічний підхід* до вивчення ментальності у педагогічних дослідженнях дозволяє розглядати цей феномен із різних точок зору, визначати фактори його виникнення й розвитку. Його знаходимо в працях К. Абульханової-Славської, В. Кабріна, Е. Мещрякової, К. Янцена. Наприклад, К. Янцен [315], незважаючи на об'єктивну відсутність чітких критеріїв щодо оцінювання ментальності, завдяки феноменологічному підходу широкий спектр метафор-визначень, які існують у наукових інтерпретаціях цього феномену. Для унаочнення надаємо перелічені автором поняття-синоніми у вигляді таблиці (Таблиця 3), доповнюючи їх метафорами-поняттями, запропонованими Г. Гачевим, К. Юнгом, Р. Емірсоном, Ж. Ле Гофом та іншими, на які звертаємо увагу в нашому дослідженні.

Таблиця 3

**Метафори-визначення ментальності**

<b>Ментальність –</b>	<b>Дослідники</b>
Духовність	Г. Платонов, А. Косичев, Л. Шумилина, В. Барулін, М.Вебер, В. Вунд
Національний характер	Н. Бердяєв, І. Ільїн, Г. Шпет
Духовне буття	С. Франк
Духовний світ	Д. Бом
Суспільний розум	Я. Рейзем
Передвстановлена гармонія	Г. Лейбніц
Фонд знань	А. Шюц
Коллективні або соціальні уявлення, колективна свідомість	Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, С. Московічі, П. Гуревич
Третій світ	К. Поппер
Світ дискурсу	М. Фуко
Образ, картина світу, її розуміння, ціннісні орієнтації соціальних груп	А. Гуревич, В. Касевич, Ж. Ле Гофф, С. Лур'є, О. Леонтьєв
Народний дух	В. Вундт
Душевний стрій	Г. Лебон
Соціальний характер	Е. Фром
Семантичне поле	В. Налімов
Національний Космо-психологос	Г. Гачев
Архетипи, спосіб життя, сприйняття	К. Юнг
Першоджерело душі, цінностей, ідеалів	Р. Емерсон
Ціннісні орієнтації соціальних груп	Ж. Ле Гофф
Підсвідомі реакції	Е. Ле Руа Ладюрі
Народна культура	Й. Хейзінга

Тенденцію до метафоричного визначення ментальності знаходимо в сучасних дослідженнях. Так, А. Жмиріков [100] на конференції «Сучасні проблеми російської ментальності» робить висновок щодо трансформації чотирьох типів ментальності –

науково-гедоністичного або «західно-християнського»; інтуїтивно-прагматичного або «східно-мусульманського»; етично-інтелектуального або «індійського»; естетико-прагматичного або «китайського» – у новий, синтетичний менталітет, рівнозначними полюсами якого стають полюси «Користі», «Совісті» та «Краси». Формування полюсного менталітету, на думку автора, здійснюється через відторгнення домінуючих полюсів: «егоїстичного практицизму», «авторитарного домінування» тощо. Ця, на перший погляд дїєва, теорія насправді виявляється метафорою, адже на практиці панують інші полюси: «Вигода», «Сила», «Накопичення», «Порушення закону» тощо.

Широка метафорична інтерпретація ментальності (феноменологічний підхід) з акцентом на її індивідуально-особистісні якості (антропологічний підхід) дала можливість використати цей феномен в інших галузях знань, як-от: теософії, езотериці тощо, оскільки означені науки також послуговуються терміном «ментальність». Так, сучасний езотеричний словник тлумачить явище ментальності, посилаючись на філософський енциклопедичний словник [275].

Езотеричний підхід щодо взаємодії філософії і мистецтва розглядає у своєму дослідженні Т.Новікова [190]. На «захист «езотерики» вона долучає слушні висловлення В. І. Вернадського: «Ніколи не існувало часу, коли будь-яка філософія визнавалася істиною. Жодна філософська система не може досягнути тієї обов'язковості, якої досягає наука, тобто не може бути об'єктивною. У цьому сенсі всі філософські системи заслуговують на увагу, але жодна з них не може розглядатися у якості наукової, а тільки як особистісний внесок того або іншого мислителя... Філософія ніколи не вирішує загадки світу. Вона їх шукає» [42, с. 12, 82, 83]. Наведені висловлювання, на нашу думку, кореспондуються з багатозмістовою ознакою ментальності, оскільки вона передбачає широкоглядність роздумів, мисленнєвих процесів, інтерпретацій явищ, зумовлених усталеними традиціями і сформованими в їх межах поглядами на світ. Якщо езотерика – це особливе філософське тлумачення містичних законів Всесвіту, закодованих в глибинах індивідуального та колективного підсвідомого або безсвідомого, яке впливає на стани людської душі в її тяжінні до гармонії зі Всесвітом, то ментальність стає категорією, котра пояснює найточніше прошарки цього процесу.

Найцікавішим моментом у навчальному посібнику Т.Новікової [190] є опора на інтерпретацію художніх творів, створених за

релігійним сюжетом. Мистецтво стає тим символічним кодом, що застосовується для передачі сакральних, духовних сентенцій буття людини, у її прагненні осягнути картину світу.

Автор вважає, що езотерика відриває новий підхід до історії філософії і доводить це низкою позицій, віднайдених у творах мистецтва:

- По-перше, езотеричне вчення розкриває генезис історії філософії, тобто її походження, становлення через відомі в стародавньому світі Містерії-посвяти, передачу езотеричного, прихованого, таємного знання, яке майбутні філософи мали право подавати тільки в символічній, завуальованій формі (*Рафаель. Афіньська школа 1510-1511*).
- По-друге, езотеричне знання об'єднує всю історію філософії, робить цю галузь знань цілісною, підтверджує її науковість (*Н. Пуссен «Час, що рятує Істину від посягань Заздрості та Розбрату» (1641)*).
- По-третє, езотеричний філософський напрям встановлює взаємозв'язок між Матерією і Духом, двома найважливішими поняттями філософії. Історично сформовані протилежні напрями – матеріалізм та ідеалізм – у дійсності розкривають два взаємопов'язані світи: світ видимого, що сприймається нашими фізичними органами почуттів, і світ духовного, що сприймається через почуття. Ці світи є рівними за обсягом, тобто людина живе в обох світах одночасно (*Н. Н. Ге «Що є істина? Христос і Пілат» (1890), П. Н. Філонов «Коровниці» і «Селянська родина» (1914)*).
- По-четверте, езотеричне вчення розвиває філософську теорію пізнання. Істинне знання треба шукати в світі духовному, яке є основою для світу видимого, речовинного. В історії філософії таку думку підтримували І. Кант, Г.-В. Гегель, Е. Гуссерль. (*А. Дюрер в гравюрі «Меланхолія» (1515), «Св. Ієронім у келії» (1514); Данте Аліг'єрі: «Воістину шалені слова – Що збагненна розумом стихія, Єдиного в трьох особах єства!»*).
- По-п'яте, езотерична філософія має світоглядне значення для людини. Розвиток Світу-Всесвіту і Людства взаємопов'язаний. (*М. К. Чурленіс «Думка» (1904-1905). Ф. Гойя «Капричіос» (1808-1814), І. Босх «Віз сіна» (1490-1500), «Корабель дурнів»; С. Н. Реріх «Попередження людству» (1962)*).

Головною категорією езотерики Т. Новікова визначає «менталізм», який вона тлумачить як метафізичну теорію

ексклюзивної реальності індивідуальних розумів та їх суб'єктивних станів. Зазначимо, що термін «менталізм» іноді використовують стосовно індивідуалістичного ідеалізму Дж. Берклі і Г. Лейбніца, який протиставляється абсолютному ідеалізму Г.-В. Гегеля та його послідовників [309]. М. Реріх у своєму вченні «Жива Етика» також послуговується терміном «менталізм». Сутність цього вчення полягає в особливому підході до розуміння зверхніх духовних явищ, котрі є відбиттям дії законів Космосу.

Згідно з езотеричними концепціями, що беруть початок у вченнях М. Реріха та О. Реріх, психічна енергія людини є різновидом природи, а в основі космічної еволюції лежить енергетичний обмін, тому роль людини у світобудові полягає в перетворенні нижчих видів матерії (енергії) у вищі.

Людські думки і почуття, як відомо, є частиною космічної енергії, тому важливо навчитися керувати ними. Людина своїми почуттями, висловленими і невисловленими думками може не тільки вбити іншу людину, але й, шляхом актуалізації магнітної властивості думки, посилення психічної енергії, впливати на природні явища. На підтвердження цього варто згадати висловлення О. Реріх, на які звернула увагу Т. Новікова: «Людина влаштовує землетруси. Розумійте це буквально...», – зазначає Водночас, позитивна, творча психічна енергія є панацеєю від усіх захворювань. «Тримайте думки чистими – це найкращий тонічний засіб», – стверджує М. Реріх [190]. Таким чином, філософська метафізика визначає етику поведінки людини й у відносинах до інших людей, до природи.

Послідовниками вчення М. Реріха були А. Клизовський, П. Беліков, Т. Сергєєва, Л. Шапошнікова. Так, за спостереженнями Т. Сергєєвої, в останні роки в реріховському русі почали з'являтися різноманітні групи й організації, що спрямували свою діяльність на вивчення «тонких явищ», психічної енергії, прихованих сил і властивостей людини. Їх учасники вважають, що таке вивчення вже саме по собі є проявом нового наукового підходу, заснованого на світогляді «Живої Етики», втіленням у життя та популяризацією зазначених ідей. На особливу увагу заслуговує книга А. Клизовського «Основы миропонимания новой эпохи», яка є філософським осмисленням законів життя і Космосу в їх поєднанні та взаємозв'язку.

Певною мірою ідеї «Живої етики» перегукуються з ідеями космістів: М. Бердієва, В. Солов'йова, П. Флоренського, В. Вернадського, М. Умова, К. Ціолковського, О. Чижевського,

М. Холодного та ін. Майже одночасно й незалежно один від одного дослідники дійшли висновку, що Всесвіт є живим організмом, у якому всі елементи взаємодіють між собою, впливають і взаємно зумовлюють один одного, перебуваючи в безперервному русі. Однак центром Всесвіту є людина, що мислить. Отже, класичне природознавство було спрямоване науковцями в річище антропоцентризму.

Варто також згадати *танатологічний підхід* до витлумачення ментальності, який певною мірою намагається науково розкрити езотеричні позиції цього явища щодо питань життя і смерті. Однак, на наш погляд, він має своєрідне втілення в історії розвитку культури та мистецтва. Насамперед, у дослідженнях із медицини і біології, здійснених І. Мечниковим, К. Бернарром, Р. Вірховим, Г. Шором та іншими вченими. Танатологічний аспект ментальності представлений також в етнорегіональному дослідженні М. Шенкао [299]. Автор убачає в ньому культурний бік існування людей. Можна погодитися з такою точкою зору, адже відомо, що стародавні люди перш за все будували «житло» для померлих, а не для живих. Саме через такі факти ми й можемо вивчати їх архаїчну ментальність, традиції та світосприйняття. Дослідник розглядає феномен ментальності через ставлення людей до смерті з точки зору етнорелігійного та культурологічного підходів та за принципом історизму. На підтвердження концепції М. Шенкао додамо цікавий мистецький приклад, який руйнує стереотипні уявлення про смерть. Відомий дует Аїди і Радамеса «Прощавай, Земля» в опері Д. Верді «Аїда» написаний у світлих тонах, мажорному ладі і передає радісний настрій героїв перед обличчям смерті.

В історичній антропології ментальний аспект зісталення життя і смерті розглядається в працях Ф. Арісса («Людина перед обличчям смерті»), у статтях П. Шоню, М. Вовеля. З точки зору історичної антропології пояснює цей феномен А. Гуревич. У вивченні цього питання дослідник убачає глибоку пізнавальну цінність для істориків, незважаючи на певну «табузованість» проблематики смерті, оскільки таке знайомство робить доступнішим і зрозумілішим ментальний портрет певної історичної епохи.

Культ поховання має свої культурні відмінності в багатьох народів, навіть надгробок може бути джерелом інформації про традиції поховання та їх зумовленість певними культурними чинниками. Наприклад, надгробки-кургани, свідчать про архаїчні уявлення зв'язку людини з сонцем (круговий курган) та землею; гробові стелі з рельєфною декорацією та візерунками померлого,



що були поширені в мікенській, грецькій, римській культурі, вносили певний естетизм та індивідуальну рису в поховальний ритуал. Уявлення про потойбічне життя втілювалося в предметах, із якими людина була похована, і містило інформацію про її буденне життя, звички й уподобання. Стиль у мистецтві також впливав на стиль надгробків. Якщо в добу бароко постать померлого зображувалася стоячи або на колінах і надгробки були дуже великими, багатопверховими, декоративними (такі надгробки досі існують в італійських містах), то в добу класицизму надгробки стають більш стриманими, схожими на античний стиль [181, с. 114].

Отже, танатологічний підхід є виокремленим різновидом ширшого – *культурологічного підходу*, який також є надзвичайно багатоаспектним, адже він ґрунтується на досягненнях історичної та психологічної антропології, історичному аспекті розвитку культури, мистецтва та здатності людини охопити його образно-символічну мову.

У культурологічних концепціях ментальності розкриваються філософсько-соціальні погляди, котрі виокремлюють вітальний контекст ментальності, а саме: характеристики життєвих настанов, ставлення до життя і буття (а не лише смерті) будь-якої людини – представника певної соціальної групи. Впливає на ментальність і середовище існування (В. Визгін), соціальне буття (М. Рожанський), та повсякденність (А. Ястребицька). За твердженням О. Кривцуна, у конкретно-історичних етапах розвитку психології людства виникають особливі «формули» взаємодії звичаю й права, елітарної й народної культури, чуттєвості й аскетизму, які породжують ті або інші стереотипи поведінки людей, їхнього дозвілля, дії колективних фобій і психозів. Ці стереотипи виявляють своєрідність колективної уяви, колективної волі, пам'яті, перетворюють у соціальну ієрархію окремі професії, проявляються у формах чемності, залицяння й шлюбного поводження [141].

Водночас, повсякденність ментальності може бути усвідомлена повніше крізь призму соціогенетичних поглядів, які передбачають взаємозв'язок її соціальних та генетичних аспектів. Прикладом можуть слугувати певні властивості тієї або іншої нації, раси, етносу, які проявляються традиційно, ґрунтуються на геопринципах, генетично-етнічних рисах, як-от: співучість італійців, швидкість афроамериканців, моторність пальцевої техніки китайців, раціональність європейців, «сердечність» українців, гумор одеситів тощо, однак ще не вповні зафіксовані й систематизовані наукою.

Культурологічний підхід досить повно репрезентований у працях П. Гуревича [75;73], О. Кривцуна [141], А. Ахутіна [45], В. Визгіна [44], А. Вороніна [45], О. Шульмана [73] та інших науковців. Учені зіставляють типи ментальності з типами культури, а також із факторами, які сприяють її еволюції. На цьому факті особливо наголошують П. Гуревич і О. Шульман у праці «Ментальність як тип культури». Дослідники презентують ментальність не тільки як «позаособистісний штрих культури», але і як спосіб самовираження людини, спосіб її самореалізації і саморозуміння [73, с.137], що, на наш погляд, відповідає педагогічним аспектам ментальності.

Підкреслимо, що вагомою регулятивно-рівневою складовою культури є мистецтво. Ментальність у мистецтві проявляється через міфи, казки, легенди, фольклор. Однак, слід пам'ятати, що і митець, і той хто сприймає мистецтво є носіями свого культурного типу ментальності, що передається від покоління до покоління. Нове мистецтво завжди створюється на ґрунті попереднього. Мистецтво створює свою мову – символи-образи, які кодують дійсність і сприяють розвиткові людей, оскільки сприймання – розуміння – переживання образів потребує активних мисленнєвих дій та почуттєвих реакцій. Отже, йдеться про особливу символіку, якою позначається ментальність.

Слід зазначити, що в концепції М. Розова поняття образу замінено на «взірець». Менталітет, вважає автор, – це те, що повністю не вимовлене, не усвідомлене, не сформульоване, однак воно існує і визначає ставлення людини до світу. Менталітет існує на рівні «взірця поведінки», «взірця вибору», на рівні «переваг та оцінок» [231, с.25], усього того, що найяскравіше передається образами мистецтва. У такому контексті вони виконують роль образів ментальності. Образи ментальності є уявленнями про різні боки та грані буття, які в сукупності складають образ суспільної цілісності. Світ образів формується внаслідок сприйняття простору, часу, природи і людських взаємин, на підґрунті ставлень до земного і надземного, природного й надприродного, на основі загальноприйнятих норм моралі. Це увесь світ емоцій, на які здатна людина і які вона переживає на різних етапах свого життя та становлення як особистості. Такі складні емоції існують і в історико-культурному зрізі, а тому набувають значення структуротворчих уявлень суспільства, на основі яких формуються особистісні уявлення та образи. У визначеному соціокультурному середовищі ці уявлення нібито концентруються, стають більш насиченими,

явними, такими, що пізнаються. Тому, науковці вважають, що розкривати природу і специфіку ментальності необхідно в контексті конкретної культури і конкретної дійсності (П. Гуревич, Т. Полякова). У цьому й полягає сутність культурологічного підходу до ментальності.

Висвітлюючи культурологічний підхід, заакцентуємо й той факт, що при розкритті ментальної проблематики відтворюваною є теза про сприйняття ментальних образів. Оскільки образ мислення в багатьох концепціях ментальності (Ж.Ле Гофф, А.Гуревич, В.Касевич, К.Леви-Стросс, Д. Леонтьєв, С.Лур'є, Б.Марков, інші) є її атрибутом, постає питання про інші суттєві атрибути ментальності. На ці питання відповідь дає *системно-структурний підхід*.

Пошук структурних елементів ментальності особистості здійснюється переважно в руслі психології, а пошук структурних елементів колективної ментальності – у філософії. Сучасна гуманітарна наука характеризується збільшенням уваги до проблем людини, її духовності, творчого потенціалу, свідомості, сприйняття світу, відношення до нього та взаємодії з ним (В. Абрамов, Г. Аванесова, Ю. Азаров, П. Блонський, В. Жидков, В. Знаков, С. Кримський, В. Мурашев, Д. Полежаєв, К. Соколов, З. Фоміна, інші науковці). У межах такої проблематики людина розглядається як складна система, яку досліджують із точки зору міждисциплінарного синтезу, що спрямовує наукову думку на той чи інший підхід. Будь-який підхід до ментальності намагається визначити структурні елементи цього феномену. При чому, незважаючи на всі розбіжності поглядів та підходів, можна констатувати їх певну спільність: практично усі науковці виділяють наявність систем відношень, настанов, стереотипів поведінки і реакцій.

Так, П. Гуревич відповідно до філософсько-соціального та історичного підходів щодо ментальності розглядає її як соціально-психологічну настанову, спосіб сприйняття, манеру відчувати і мислити. Ментальність виражає повсякденну зовнішність колективної свідомості, яка не відрефлексована і не систематизована за допомогою цілеспрямованих розумових зусиль мислителів і теоретиків. Ідеї на рівні ментальності – це не духовні конструкції, що народжуються і завершуються індивідуальною свідомістю. Сприйняття таких ідей визначається соціальним середовищем, що несвідомо і безконтрольно видозмінює, спотворює і спрощує їх» [73 ; 71] . Таким чином, науковці відносять до структури ментальності настанови, сприйняття, мислення,

відчуття, однак не ізольовано, а зважаючи на специфіку їх манери, способу, характеру реалізації.

Отже, дослідження ментальності з точки зору будь-яких підходів спрямоване на визначення її структури та якості. Одним із перших розглянув ментальність у такій якості Л. Февр. Він вживав поняття «ментальний інструментарій» і включав до його структури сприйняття, концептуалізацію, вираження та дію, які в сукупності структуруються в досвід. Реалізується він через мову, афекти і техніку. Шлях від вивчення проявів культури до умов її створення, на думку Л. Февра, демонструє сутність структурної єдності ментальності [274, с.53].

Системно-структурний підхід до аналізу ментальності був започаткований ще школою «Анналів». Цікавою та ґрунтовною виявилася система реконструкції ментальності в концепції Р. Мандру [333]. Згідно з її положеннями реконструювати ментальність людини необхідно поступово, враховуючи усі аспекти ментальності, усі її прояви. Учений у своєму дослідженні пропонує системну модель, яка спрямовує дослідження ментальності на визначені автором структурні одиниці. Наочно цю системно-структурну модель пропонуємо в таблиці 4.

Таблиця 4

### Системно-структурна модель ментальності за Р. Мандру

Компонент ментальності	Фактори впливу на ментальний компонент
Людина фізична	Умови матеріального існування
Людина технічна	Засоби пізнання, ментальний інструментарій
Класові, родинні відношення	Соціальне середовище
Професійна діяльність, розважання	Повсякденне буття
Мистецтво, наука, релігія	Духовна діяльність
Бродяжництво, містика, тощо	Форми соціального і духовного ескапізму
Картна світу епохи	Синтез усього, що підсилює синтезуючу функцію ментальності

Звернемо увагу, що в системі Р. Мандру включено професійну діяльність, мистецтво, а також науку і релігію, що представлені одним компонентом. При цьому професійна діяльність належить до повсякденного буття, а мистецтво, наука і релігія – до духовної діяльності. У таблиці позначаємо їх курсивом, оскільки включення мистецтва, релігії, науки та професійної діяльності до компонентного блоку ментальності дає підстави говорити про їх ментальну самодостатність. Це твердження вже було підтверджене в інших дослідженнях (Р. Додонов, В. Біряк, В. Жидков та ін.), однак і сьогодні воно приваблює сучасних науковців.

Соціальний контекст ментальності прописаний у структурній системі Ж. Дюбі. Дослідник розуміє ментальність як систему образів і уявлень, які відрізняються у представників різних соціальних груп і якими вони керуються у своїх діях. При цьому мислитель дотримувався точки зору про цілісність ментальності як рухливої системи, елементи якої тісно зв'язані між собою [93; 325]. Натомість А. Буро пропонує більш складну систему, яка містить три можливих типи співвідношення цілого і частини відповідно до трьох категоріальних пар: загальне – індивідуальне, родове – приватне, колективне – особливе [107].

Ментальність як *цілісна система* представлена майже в усіх концепціях російських, українських та європейських мислителів і філософів (Ж. Дюбі, І. Бичко, В. Візгін, Г. Гачев, А. Гуревич, П. Гуревич, І. Дубов, Р. Додонов, С. Лур'є, О. Огурцов, А. Панарін, М. Слюсаревський, М. Юрій та інші).

Однак існує й протилежна точка зору. Так, у концепції В. Шкуратова здійснено порівняльний аналіз психіки та ментальності. Автор стверджує, що саме на противагу ментальності психіка індивідуалізована і створює структуру. В. Шкуратов також визначає елементи, які характеризують ментальність, зокрема як «умонастрій, розумову настанову, колективні уявлення, склад розуму, бачення світу тощо» [301, с.91]. Отже, з його погляду психіка є системним утворенням, а ментальність – ні.

Розбіжності в думках учених зумовлені тією точкою зору, з якої вони розглядають якісні характеристики ментальності, її різновиди: етнічну, субкультурну, історико-культурну, соціальну, а також різновиди ознак ментальності (психологічні, економічні, загальнодуховні, професійні, художні тощо). На думку Б. Маркова, будь-яка суспільна система ґрунтується не лише на раціональній економіці, політиці, техніці, соціальній організації, а й передбачає специфічний менталітет, що виражає умонастрій людей, їх почуття,

ціннісні орієнтації. Поняття ментальності, що активно використовується в сучасному суспільному дискурсі, повинно доповнити спрощену модель свідомості, у якій пануючим центром виступає раціональність, і яка змодельована на зразок інструментальної, цілераціональної дії. Насправді це поняття охоплює не лише знання, світогляд, ідеологію, але й емоційно-образні, духовно-ціннісні, вольові акти свідомості [170, с. 80]. Визначені компоненти цілісного феномену ментальності спонукають звернути увагу на його психологічний аспект, оскільки усі згадані елементи ментальності є атрибутами психічних процесів. Це спонукає розглянути наукові підходи щодо ментальності з точки зору психологічної науки.

У контексті висвітленого найбільш характерним уявляється концепт «образ мислення». Пропонуємо розглянути його більш докладно. Відомо, що і мова, і фольклор, і міфологія, як первісні форми пізнання світу, використовують у своєму ментальному ресурсі слово-образ, оскільки він є тим національно-ментальним, психічно-поведінковим кодом (М. Юрій [310]), який передається та сприймається з певною національною установкою на етнічну самосвідомість, єдину обов'язкову ознаку етносу (В. Храмова [288]). Слово-образ, поняття-образ – це атрибути психологічної науки, яка досліджує процеси мислення, сприйняття і функціонування свідомості людини.

Психологія розглядає ментальність не лише з точки зору ментальності етносів, їх культури та образу мислення. Образ мислення стає атрибутом і предметом досліджень когнітивної психології, з якою ми пов'язуємо застосування *когнітивного підходу* до витлумачення ментальності. У межах цього підходу поняття «ментальний» інтерпретується як: що має відношення: до розумової сфери суб'єкта (у широкому розумінні); до особливостей організації індивідуального розумового досвіду (у вузькому значенні)» [287, с.245]. У питаннях ментальності когнітивна психологія використовує поняття «прототип», «образ», «образна репрезентація» [132]. Вона розглядає мислення як активний процес, що маніпулює свідомістю з метою формування нових репрезентацій, які виражаються у вигляді понять, пропозицій, ментальних моделей, схем і виявляються та оцінюються в діях.

Застосовуючи когнітивний підхід, дослідник Г.Айзенк інтерпретує репрезентації як знак або набір символів [329, с.204]. Він поділяє їх на зовнішні (малюнки, карти тощо) та внутрішні (ментальні). Ми не будемо докладно зупинятися на аналізі

репрезентацій, однак зауважимо, що в нашому дослідженні актуалізується потреба вивчення таких феноменів теорії когнітивної репрезентації як ментальний образ і образ сприйняття. Вважаємо, наприклад, що сприйняття мистецтва, реалізуючись на рівні образного мислення, може бути співвіднесене саме з ментальним образом. Образні репрезентації, як і концептуальні, описуються за допомогою моделей прототипу. Образні прототипи «підкреслюють» подібність між об'єктами, що належать до одного класу. У теорії ментального образу також існує поняття «образний код», яке є узагальненням типологічних властивостей об'єктів.

Репрезентації, загалом, розглядаються у структурі різноманітних моделей, але напоширенішим є поділ на образну та вербальну репрезентацію. І хоча з точки зору когнітивної психології (Б. Ломов, А. Гостєв) образні репрезентації не обмежуються вербальними параметрами, у галузі мистецької педагогіки і мистецтвознавства такі поєднання є обов'язковими. Адже образний код може також організувати інформацію, яка не має просторових характеристик. Додамо, що для вирішення проблемних питань ментальності до наукового обігу залучено поняття «когнітивне проникнення образу». Якщо образ є частиною функціональної архітекtonіки, то він не може змінюватись під впливом процесів більш високого рівня, до яких належать вірування, цілі, надії. Автори підручника «Когнітивна психологія» (В. Дружинин, Д. Ушаков) з цього приводу зазначають: якщо наші вірування не можуть проникнути у функціональну архітекtonіку думки, наші образи залишаються когнітивно непроникненими. Уявні образи, як специфічні способи кодування, відмінні від вербальних [132].

Серед ментальних структур, визначених у філософських наукових концепціях (Г. Джулай, У. Ліппман, Т. Рябова, К. Судаков) й психологічних підходах (В. Агеєв, Т. Васильєва, І. Кон, Т. Стефанено, В. Трусков, Т. Шебутані та інші) виокремлюють концепти «стереотип» і «прототип», які вважають протилежними поняттями. Прототип – комбінація типових сенсорно-перцептивних (наочних) ознак, що зберігаються в пам'яті і дозволяють приймати рішення щодо категорії відповідно до визначеного об'єкта [287, с. 247]. Отже, прототипи формуються на основі власного досвіду і є цілковито розумовою операцією. Стереотип – поняття, яке має ширше тлумачення. Це спрощене, неповне і забарвлене оцінкою сприйняття дійсності уявлення, що реалізується в суспільній свідомості, виробляється внаслідок неодноразового повторення,

належить певній суспільній групі, особі, установі і проявляється ситуативно [132, с. 140].

До різновидів цієї категорії належать:

- соціальні стереотипи (В. Агеєв);
- стереотипи, що є засобом розповсюдження суспільної думки (Е. Ноель-Нойман, Г. Мельник),
- стереотипи, що є атрибутами суспільної свідомості (Т. Василєва);
- етнічні стереотипи (І. Кон, Т. Стефаненко);
- політичні стереотипи (П. Гуревич, Н. Каліна, Є. Черний, А. Шоркін).

На відміну від прототипів стереотипи, навпаки, формуються не на власному досвіді, а на основі суспільної думки, засобів масової комунікації або етнічної колективної свідомості. Феномен стереотипів, започаткований в соціології (У. Ліппман, О. Семеняєва), знайшов своє подальше опрацювання в психології (В. Агеєв, Т. Шібутані, В. Трусів, Л. Стрікланд). Відомо, що вперше термін «стереотип» був використаний американським журналістом Уолтером Ліппманом у книзі «Public Opinion» [332] і позначав метод, за допомогою якого суспільство намагається «категоризувати людей». Наслідком такої категоризації стає виникнення певних штампів, побудованих на основі узагальнень деяких спільних характеристик. Стереотипи народжуються в результаті некритичного сприйняття поширеної у певному середовищі думки. А зміст, який передається, завжди забарвлений оцінкою і емоціями, тобто стереотип відтворює як суспільну симпатію і схвалення, так і упередженість, несхвалення чи антипатію. Найчастіше стереотипи засвоюються в дитинстві, а тому є глибоко закоріненими, їх нелегко змінити навіть під впливом вагомих аргументів та протилежного досвіду. Соціологічний аспект виникнення стереотипів визначається відношенням до етнічних характеристик людей, наприклад: працьовиті німці, педантичні англійці, повільні прибалти, гумористичні одесити. Професійні якості людини також формують певні стереотипи: наприклад, неврівноважені моряки, мудрі професори, організовані менеджери і класні керівники, дисципліновані військові. Існують також класові стереотипні уявлення, як-от: неосвічений селянин, м'який, конфліктний інтелігент тощо.

Більшість стереотипів формуються під впливом «людського фактору», тобто конкретних людей, націй, етносів, їхніх фахових, субкультурних ознак тощо. Однак, у роботі Джека Нахбара (Jack



Nachbar) і Кевіна Лайзе (Kevin Lause) «Вступ до популярної культури» («Popular Culture: An Introductory Text») відзначено роль культурного контексту формування стереотипів, як-от: музичні переваги, що зумовлені віковими параметрами, релігійні, географічні, речові стереотипи тощо.

У психолого-педагогічних концепціях (Ю. Поварёнков [211], Л. Мітіна [182;183]) стереотипи включені до адаптивної моделі професійної діяльності та розвитку. Адаптація особистості до соціокультурного або фахового середовища під час навчання неминуче реалізується через засвоєння типових прикладів поведінки, ставлень, відносин тощо, які з часом сприймаються в певному суспільстві як унормовані, стереотипні. Через такі стереотипи процес адаптації здійснюється ефективно на початковому етапі. Проте в подальшому професійному становленні стереотипи можуть бути засобом, що гальмує творчий розвиток та фахову майстерність особистості.

Пояснюючи явище ментальності й визначаючи його основні категоріальні параметри, розглянемо також поняття «архетип», що має безпосереднє відношення до цього феномену. К. Юнг запроваджує означений термін для характеристики колективного безсвідомого. Згідно з його концепцією особистість складається з трьох відокремлених, але взаємозв'язаних, структур: *его* – центр сфери свідомості; *особистісне безсвідоме* – конфлікти, спогади, чуттєві враження, комплекси емоційно зафарбованих думок тощо; *колективне безсвідоме* – скарбниця латентних слідів пам'яті людства, більш глибока сфера структури особистості [289, с. 200]. Саме в колективному безсвідомому і функціонують архетипи – «міцні первинні психічні образи». Архетипи – вроджені ідеї та спогади, які схиляють людей до сприйняття, переживання та реагування на події певним чином. Насправді, як пишуть Л.Хьелл та Д.Зілгер, це не спогади та образи, а радше – це фактори, що формують схильності, під впливом яких люди у своїй поведінці реалізують універсальні моделі сприйняття, мислення, дії, відповіді на будь-який об'єкт або подію [289, с.201].

В. Ларцев пише, що крім психології архетипи, як колективне несвідоме людей, поступово стали також предметом вивчення антропології, етнографії, історії культури, соціології та інших наук. Відомі представники цих галузей знань, як-от: Е. Тейлор, Дж. Фрезер, Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, В. Пропп і М. Еліаде, самостійно дійшли спільного висновку, що архетипні, міфологічні та містичні характеристики колективного мислення не

пов'язані тільки з онтологією первісних, примітивних товариств; вони незнищенні і притаманні в певній мірі, в тій чи іншій формі й сучасним людям, а також природі людської свідомості в цілому [153; 154].

На перший погляд стереотипи та архетипи поняття схожі. Однак, вважаємо, що архетипи – це усталені поняття-образи, які відносяться і до минулого, і до сучасного, але є кодом, зліпком, інформацією про почуття, думки, уявлення, образи людей минулих часів, культур, традицій. Вони репрезентують їхнє втілення у сьогоденні, в сучасній свідомості, в колективному безсвідомому, пояснюють значення та символіку. Натомість, стереотипи демонструють неперервний зв'язок часу, зберігають уявлення про будь-кого чи будь-що до сьогодення, а тому є стійкими атрибутами ментальності.

У гуманістичній теорії психології особистості Е. Фрома ментальний сегмент не виокремлений, однак згаданий побіжно. Так, при вивченні епохи Середньовіччя, вчений виділяє п'ять екзистенційних потреб людини, а саме: «потреба в подоланні (творенні); потреба в коріннях; потреба в ідентичності; потреба в системі поглядів та відданості» [282, с. 250]. Ця концепція побудована на актуалізації вітальних (життєвих) потреб.

Говорячи про стійкі характеристики, що складають ментальний портрет і зумовлюють певний науковий підхід до його дослідження, звернемо увагу на *диспозиційний підхід*. Представниками цього напряму були Гордон Олпорт, Реймонд Кеттел і Ганс Айзенк. Його сутність полягає в дотриманні принципу вивчення індивіда за стійкими якостями, які притаманні особистості і забезпечують постійність її поведінки в змінних ситуаціях протягом певного часу [289, с. 326]. Цей підхід також не мав прямого відношення до ментальності, однак результати його теоретичних та експериментальних досліджень містять такі положення, які можуть суттєво доповнити тлумачення поняття «ментальність особистості». На думку дослідників, до характерних рис, що відрізняють людину одну від одної, належать схильності поводити себе схожим чином у широкому діапазоні ситуацій [289, с.275]; до спільних зараховують такі, що замірюються і можуть бути узаконеними, оскільки містять у своєму складі характеристики, властиві певній кількості людей у межах певної культури. На наш погляд, поділ характерних рис на індивідуальні та спільні пов'язаний із *субкультурним, стратифікаційним підходом*, який застосовують під час дослідження ментальності в інших гуманітарних науках. Суспільство

постійно стратифікується, створює групи спільнот за різними критеріями: релігійними, професійними, класовими, етнічними. У цих спільнотах виникає субкультура – відокремлена частина цілісного культурного прошарку суспільства, яка вирізняється своєю уявленнями про картину світу та пов'язаними з нею специфічними нормами, цінностями, системою символів і стереотипів, мовою, етикетом, особливостями сприйняття, відношення, настанов тощо. Носіями субкультурної свідомості є люди, які найкраще «розчинилися» в субкультурі й добре в ній почуваються [99, с.86]. Таким чином, від спільних рис (диспозицій) у полі однієї культури (субкультури) наукові розвідки спрямовуються до індивідуальних картин світу як найбільш ємких характеристик людини і суспільства, що утворюють цю картину світу.

Представниками такого напрямку були: М. Вебер, який визначав соціокультурні типи картини світу з орієнтацією на розвиток та еволюцію світових релігій; О. Шпенглер, який стверджував, що дійсність може бути сприйнята в її цілісній формі – образі; М. Хайдеггер, у концепції якого картина світу репрезентує другий світ, побудований людиною для себе; а також уже цитовані Е. Фром та К. Юнг.

Диспозиційний підхід в аспекті «спільності» збігається з акмеологічним, однак ця «спільність» не об'єднує людей за поглядами, а лише визначає їх певну спрямованість на саморозвиток і самодосягнення. Так, учені А. Деркач і Є. Селезньова запроваджують у науковій обіг поняття «акмеологічна культура», розуміючи його як «те спільне, що характеризує людей, орієнтованих на постійний саморозвиток, тобто ментальне середовище, сформоване суб'єкт-суб'єктними ментальностями» [83, с. 67]. Отже, акмеологія також включає ментальність у коло своїх наукових досліджень. У її межах ментальність розглядається як специфічна екзистенція – духовне утворення, система стійких настанов, поглядів, уявлень і принципів, які розкривають спосіб розуміння людиною дійсності і себе. Акмеологічна ментальність включена до структури акмеологічної культури особистості [83, с. 65-66].

Унаслідок аналізу концепцій та наукових підходів, спрямованих на дослідження ментальності, помічено, що першим, найбільш інтегрованим був антропологічний підхід, котрий і став основою для наступних. В усіх зазначених підходах нами було визначено певні взаємозв'язки та передумови для наступних підходів, що мають перспективу впровадження в подальших наукових дослідженнях.

Логічна схема їх виникнення та взаєморозвитку запропонована на рисунку 3.

Як бачимо на рисунку, логіка наукового пізнання ментальності, починаючи з антропологічного підходу, сягає своєї домінанти – культурологічного підходу, через який і здійснюються подальші наукові інтеграційні зв'язки. Оскільки педагогічна наука, особливо мистецька освіта, є вагомим регулятивним, духовностворюючим компонентом культури, вважаємо за необхідне висвітлити ті наукові підходи, які сьогодні вже знайшли часткове втілення в психолого-педагогічних наукових дослідженнях ментальності, однак ще не є вичерпними, а тому мають певний дослідницький потенціал як у галузі педагогіки загалом, так і в педагогіці мистецтва зокрема.

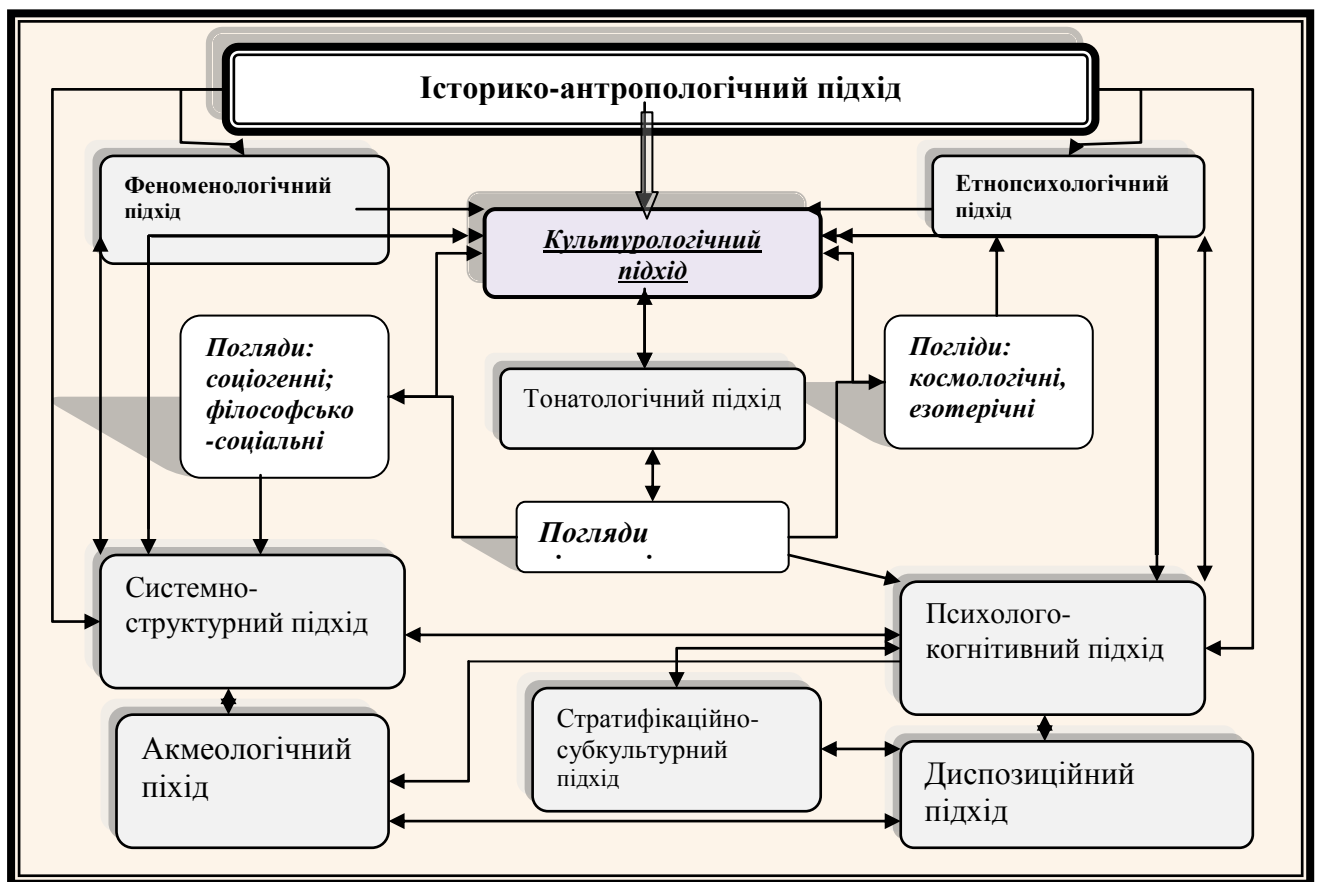


Рис. 3. Логічна схема виникнення та взаємозв'язку наукових підходів до дослідження ментальності

### 1.2.2. Науково-педагогічні підходи і напрями досліджень ментальної проблематики

В основу методології науково-педагогічного пізнання покладені концепції і теорії, регламентовані певними підходами. Поняття

«підхід», як науково-педагогічний дослідницький ресурс, потребує уточнення, оскільки існують певні відмінності у його загальнонауковому трактуванні. За визначенням В. Мацкевича, «підхід» – це комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні чи практиці. Він характеризує стратегії й програми в галузі філософії, науки і політики, а також в організації життя і діяльності людей, які конкурують між собою (або історично змінюються) [173]. Автор наводить приклади, коли підходи в науковому пізнанні конфліктували між собою, вступали в протиріччя і зумовлювали виникнення наукових революцій. Щодо сучасного стану функціонування підходів у науковому середовищі, то вони не протиставляються, а, навпаки, співіснують, додаючи дослідженню більшої наукоємності. Отже, сучасний стан наукового пізнання можна схарактеризувати як «тенденцію до плюралізму підходів».

Щодо педагогічної науки, то в методології педагогіки категорія «підхід» інколи підмінюється принципом, або розуміється як принцип. Так, автори підручника «Педагогіка» В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов, розкриваючи питання методології педагогічної науки, будують свою логіку через розкриття основних підходів, які в тексті розглянуті як принципи.

Основний висновок процитуємо повністю: «Виділені методологічні *принципи (підходи)* (курсив наш – О. Р.) педагогіки як галузі гуманітарного знання дозволяють: по-перше, вичленувати не уявні, а дійсні її проблеми і через це визначити стратегію і основні способи їх вирішення; по-друге, це дає можливість цілісно і в діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих освітніх проблем і встановити їх ієрархію; по-третє, дані методологічні принципи дозволяють у найзагальнішому вигляді прогнозувати найбільшу вірогідність отримання об'єктивного знання і відійти від раніше пануючих педагогічних парадигм» [249]. Автори В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов основним педагогічним підходом вважають *системний підхід*, крім того, вони також розкривають сутність принципів, які розглядаються як підходи. До них науковці відносять: цілісний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний підходи, які, власне, й репрезентують її (педагогіки) методологічні принципи [228].

За тлумаченням О. Цокур, принцип, як головне положення педагогічного дослідження, є ширшим поняттям, аніж підхід, оскільки визначає і підхід, і методику здобуття емпіричних та

наукових фактів, а також їх аналіз [186, с.34]. О. Рудницька пропонує таке тлумачення цього терміна. «Principium» з латинської мови перекладається як основа, початок, що дає підстави розуміти принцип як вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило будь-якої діяльності, яке виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення [218, с.80]. Отже, у загальному розумінні принцип – це «керівництво» до виконання певних дій, настанова діяти певним чином із урахуванням певних обставин. При такому тлумаченні принцип і підхід можуть розглядатися як однопорядкові феномени: підхід дозволяє аналізувати педагогічні явища під певним кутом зору, з позиції чогось, а принцип дозволяє зробити цей процес більш ефективним. Ця логіка доцільна як для педагогічного дослідження, так і для педагогічних дій різного плану.

Повертаючись до визначення категорії «підхід» в інтерпретації В. Мацкевича [173] як до «комплексу парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур», зауважимо, що синтагматика і прагматика в педагогічній площині можуть розглядатися як спосіб вербалізації наукової концепції, теорії, або їх схематичне оформлення, символічне кодування. Більш актуальною для дослідження ментальності є парадигмальність. Педагогічна парадигма, за визначенням А. Семенової, – це стандартний перелік педагогічних настанов і стереотипів, цінностей, технічних засобів тощо, які є характерними для членів конкретного суспільства і забезпечують цілісність діяльності, пріоритетну концентрацію тільки на декількох (можливо й взаємовиключних) визначених цілях, завданнях, напрямках [202, с.436]. Автор констатує, що на практиці кожен викладач працює в межах певної парадигми, оскільки завжди має певний набір настанов та стереотипів. Настанови (афективні, когнітивні, конативні) та стереотипи (образи-уявлення, ставлення-цінності) є атрибутами ментальності особистості. Водночас, вони є атрибутами певних парадигмальних наукових систем. Отже, завершуючи короткий аналіз сутності категорії «підхід», у межах нашого дослідження будемо розуміти його як процес концентрації пізнавально-дослідницьких та організаційно-методичних впливових дій, що реалізуються по відношенню до педагогічного явища в межах певного погляду, який існує в будь-якому науковому співтоваристві відповідно до сутності цього явища.

Оскільки ментальність є багатофункціональною, міждисциплінарною, інтегральною категорією, для педагогічного дослідження ментальності можуть бути застосовані різноманітні

підходи, які належать тим чи тим парадигмам педагогічної наукової галузі і науковим парадигмам гуманітарної сфери. Головним принципом у підборі підходів стає врахування специфіки педагогічної науки, що передбачає єдність наукової теорії й експериментальної педагогічної практики. Отже, відмінність педагогічних наукових підходів від загально-філософських полягає, перш за все, в їх експериментально-практичній, дослідницькій реалізації.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що сьогодні дослідження ментальності можна класифікувати за трьома напрямками. Перший – це дослідження психолого-педагогічної сфери ментальності. Другий напрям передбачає розкриття професійних аспектів ментальності. Третій – культурологічно-педагогічний напрямок досліджень – поєднує педагогічну проблематику з аспектами духовної культури, художньої творчості, а також мистецтвом, фольклором тощо. Означені напрямки складають методологічну платформу для досліджень художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін, тому подаємо їх у таблиці 5.

Таблиця 5

### Напрями дослідження ментальності в педагогічній науці

Напрями досліджень	Прізвища науковців та організаторів дослідницьких проектів
Психолого-педагогічний	Б. Гершунський, В. Кабрін, Д. Карнаухов, Ф. Кремень, Т. Левченко, М. Холодна, Д. Полежаєв, В. Сонін, М. Шабаловська, Е. Сапогова.
Професійний та фахово-педагогічний	О. Гусаченко, А. Зайцев, Є. Климов, В. Клочко, Д. Оборіна, О. Огонезова-Григоренко, В. Сонін, З. Ружинська, Е. Стрига, Н. Толстошеїна, Б. Целковников
Культурологічно-педагогічний	Е. Артамонова, В. Бенін, А. Булкін, І. Відт, Г. Двойніна, А. Кирьякова, Н. Киященко, Л. Кондрацька, С. Кулікова, А. Лиферов, І. Медведєва, О. Олексюк, О. Омельченко, Е. Орлова, О. Плахотник, Л. Романова, І. Романюк, О. Сальдаєва, М. Ткач, Н. Ткачова, Г. Шевченко, М. Усова

Як бачимо, більшість досліджень та концепцій відповідають культурологічно-педагогічному напрямку. Це підтверджують результати аналізу наукових підходів ментальності, які засвідчили домінуючу роль культурологічного підходу (див. рисунок 3, стр 58).

Вказані наукові напрями, що досліджують ментальність в педагогічній площині, відповідають і певним науковим підходам, які ми виокремили на основі аналізу наукових джерел. Першому напрямку відповідали системно-структурний, когнітивний, комунікативний підходи; другому – соціометричний, соціологічно-стратифікаційний, компетентнісний та компаративістський; і третьому – аксіологічний, полікультурний, а також регіональний та компаративістський, які мають перспективу активного застосування в педагогічних дослідженнях мистецького спрямування. Відповідність підходів продемонстровано наочно на рисунку 4.

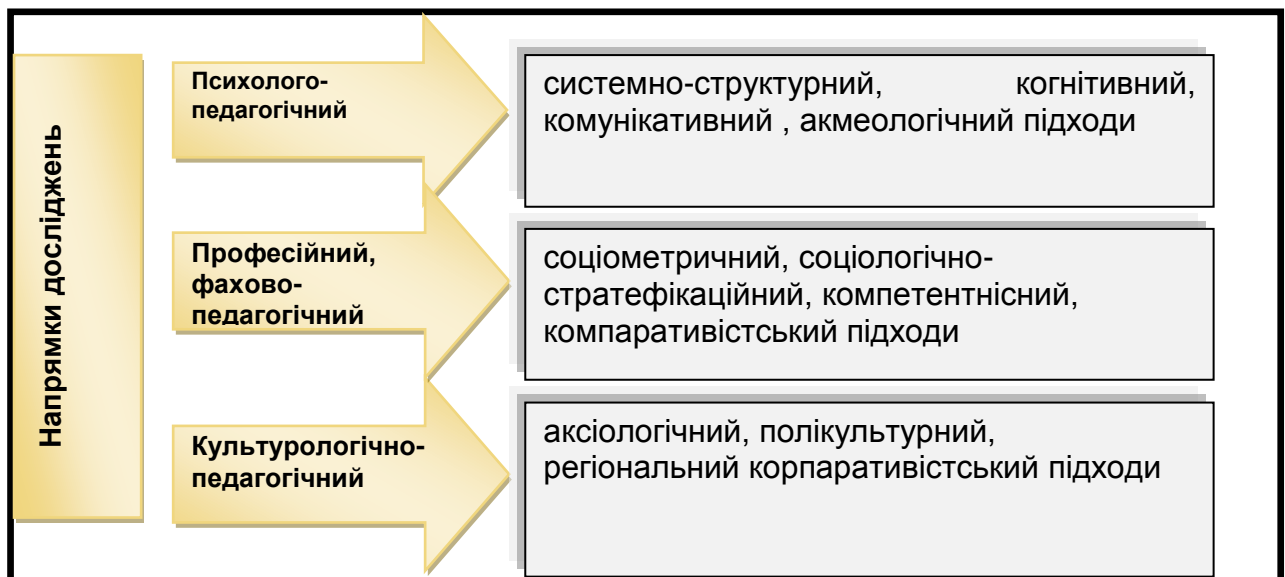


Рис. 4. Наукові напрями та підходи у педагогічних дослідженнях ментальності

Визначені підходи за вказаними напрямками потребують більш докладного висвітлення та пояснення.

**Системно-структурний підхід.** Згідно з антропологічними концепціями ментальність формується під впливом природних, біологічних, культурологічних і соціальних процесів, тому визначати структуру ментальності особистості слід на основі єдності



природного, культурологічного та соціального аспектів. Цьому положенню відповідає концепція динамічної функціональної структури особистості К. Платонова [209], в основу якої покладено принцип єдності природного, культурологічного і соціального розвитку особистості. Формування і розвиток кожної з підструктур протікає під впливом виховних та освітніх процесів. Навіть індивідуальні особливості психічних процесів можуть бути розвинені в навчальній діяльності під впливом певних педагогічних умов.

Концепція динамічної функціональної структури особистості включає такі складові:

1. Індивідуально-трансформована групова суспільна свідомість (спрямованість особистості, що містить такі її форми: потяг, бажання, інтереси, ідеали, схильності, світогляд, переконання. У цих формах спрямованості особистості проявляються й відносини, й моральні якості особистості й потреби. Така соціально зумовлена підструктура формується через виховання).

2. «Індивідуальна культура» або підготовленість (досвід особистості, що поєднує знання, навички, уміння й звички, придбані шляхом навчання, але вже з помітним впливом біологічних та можливо і генетичних факторів, які зумовлюють властивості особистості).

3. Індивідуальні особливості психічних процесів як форми психічного відбиття: пам'ять, відчуття, сприйняття, емоції, мислення, воля.

4. Біопсихічні властивості особистості, активність яких визначається дієвістю нервової системи (властивості темпераменту або типологічні властивості особистості).

Кожна з означених складових формується під впливом ментальних процесів, що відносяться до групових та індивідуальних рівнів. Навіть біопсихічні властивості можуть бути наслідком стійкої ментальності. Наприклад, відомі стереотипні ознаки темпераменту італійців або повільна реакція прибалтійських народів, стриманий темперамент англійців тощо. Крім того, праця також певною мірою може впливати на психічні реакції людини. Наприклад, такі творчі види діяльності як артистична або музична діяльність впливають на емоційність особистості, через це емоційний досвід людини формується більш ефективно і стає мобільним, що врешті-решт впливає і на характеристики темпераменту особистості. Але психічні типи темпераменту в повній мірі не можуть бути змінені.

В. Кабрін вбачає в ментальності соціально-психологічну характеристику особистості, що проявляється в соціальних

уявленнях, ціннісно-смисловій сфері, спрямованості, життєвому шляху та цілях [109]. О. Медведкова на основі теоретичних узагальнень щодо структури ментальності в різних наукових дисциплінах дійшла висновку, що усі складові можуть бути зведені до чотирьох інваріантів: образ світу, система цінностей, мотиваційна готовність до реалізації цінностей у діяльності та настанови [174].

До системних аспектів можна також додати розподіл ментальності на індивідуальний та груповий рівні свідомості, що є проявом засвоєння попереднього досвіду. Така думка простежується в працях Б. Гершунського, В. Вілюнаса, Ю. Орлова, Н. Толстошеїної, Б. Сосновського та інших науковців.

У наукових презентаціях ментальності розглянуті також її окремі компоненти, що стосуються, насамперед, суб'єктного підходу до ментальності. Так, ментальність у розвитку довільної активності досліджує М. Шабаловська [294]; ментальний досвід розглянутий у працях М. Холодної [287]; ментальні настанови – у Д. Полежаєв [212], ціннісні орієнтації, систему цінностей аналізували Б. Гершунський, С. Кулікова [56; 148]; образ мислення, інтелект досліджували О. Тупічкіна, Н. Менчинська, М. Холодна.

Розмаїття структурних елементів ментальності в психолого-педагогічних дослідженнях все ж дозволяє виокремити основні структурні елементи системи: образ мислення, інтелект, ціннісні орієнтації і ставлення, мотивація на досягнення життєвих настанов, стереотипи поведінки, емоційні реакції та набутий досвід, бажання діяти певним чином в певних умовах, обставинах.

Водночас, значна кількість науковців акцентує увагу на психологічних аспектах мислення особистості. Тому вважаємо за необхідне розглянути безпосередньо когнітивний підхід та його застосування в психолого-педагогічних дослідженнях.

**Когнітивний підхід** до ментальності в педагогічному аспекті здебільшого пов'язують з проблемами інтелектуального розвитку і образу мислення. Інтелект є головним елементом когнітивних моделей (Ф. Гальтон, А. Біне, Т. Симон, Р. Айзенк, Дж. Керрол, В. Дружинін, В. Холодна). Учені вважають, що інтелект співвідноситься з функціонуванням складних багаторівневих когнітивно-репрезентативних структур, якість і організація яких визначають ефективність вирішення навчальних, практичних і життєвих завдань (Р. Стернберг, Л. Веккер, Н. Чупрікова, Т. Ратанова та інші). В основі багатьох сучасних досліджень інтелекту лежить твердження С. Рубінштейна, згідно з яким ядром

розумових здібностей є якість різних операцій мислення, властивих певній людині. На думку Н. Чуприкової, це стає домінантою диференційованої теорії інтелектуального розвитку, що ґрунтується на наступному положенні: в основі розвиненого інтелекту лежать складні багаторівневі когнітивні структури, які розвиваються з простіших нерозчленованих глобальних структур шляхом їх численної і багатоаспектної диференціації [293].

Автори психологічних теорій інтелекту намагалися по-різному репрезентувати його модель, застосовуючи для цього *психометричний підхід* (Дж. Гілфорд, Ф. Верном, Д. Векслер, В. Дружинін, Р. Кеттел, Л. Терстоун, Ч. Спірмен, Р. Стернберг та ін.). Серед зазначених учених, на наш погляд, найбільш повно продемонстрував взаємозв'язок інтелекту і ментальності Р. Стернберг. Науковець розробив «ієрархічну модель інтелекту», яка повинна була пояснити відносини між інтелектом і ментальними процесами; інтелектом і особистим досвідом індивіда; інтелектом і адаптивною поведінкою.

Р. Стернберг виділив три види компонентів інтелекту, які відповідають за переробку інформації:

I. *Метакомпоненти* — процеси управління, які регулюють переробку конкретної інформації. До них учений відносить: 1) визнання проблеми; 2) усвідомлення проблеми і відбір процесів, придатних для її вирішення; 3) вибір стратегії; 4) вибір ментальної презентації; 5) розподіл «розумових ресурсів»; 6) контроль за ходом вирішення проблем; 7) оцінка ефективності рішення.

II. *Виконавчі компоненти* — процеси нижчого рівня ієрархії. До них, на думку Р. Стернберга, належать кодування, виявлення відносин, ставлень, що спонукають до дій, застосування порівняння, обґрунтування, відповіді. Водночас, У. Найсер, критикуючи позицію Р. Стернберга, стверджує, що кількість виконавських компонентів може бути нескінченною, а їх специфіка визначається особливостями завдань. Учений вважає, що принаймні ця частина концепції дослідника найменш деталізована і обґрунтована.

III. *Компоненти набуття знань*, які необхідні для того, щоб суб'єкт навчився робити те, що роблять метакомпоненти і виконавчі компоненти. Р. Стернберг відносить до них: 1) вибіркоче кодування; 2) вибіркоче комбінування; 3) вибіркоче порівняння [83, с.40-44].

У межах нашої проблематики важливими є теоретичні висновки Р. Стернберга щодо взаємовідношення інтелекту,

мудрості та креативності (загальної творчої здатності), сформульовані на основі експериментальних даних. На думку дослідника, ці поняття є «прототипними», основними для характеристики розуму людини. У результаті теоретичних узагальнень виявлено три біполярні параметри, що описують інтелект:

1. Здатність до вирішення практичних завдань (практичність, розумність, гнучкість у застосуванні знань) – вербальна здатність (ясність і побіжність мови).

2. Інтелектуальна інтеграція (здатність бачити відмінності і погоджувати різні точки зору) – цілеспрямованість (селективний пошук інформації, наполегливість).

3. Контекстуальний інтелект (знання про світ, уміння користуватися особистим досвідом) – протяжність мислення (кмітливість, швидкість мислення, уміння мислити абстрактно).

Привертає увагу той факт, що в експерименті брали участь люди інтелектуальної праці, учені різних наукових напрямів: історії, мистецтва, філософії, фізики, економіки. Різниця у змісті їх розумової діяльності не враховувалась. Таким чином, можна припустити, що ментальність не простежувалася за інтелектуальним типом.

Різновиди інтелекту та його компоненти представлені також в концепції Х. Гарднера. Крім традиційних (музичні здібності, мотивація, ініціатива, сенсорно-моторні здібності тощо), учений розглядає 7 видів інтелекту:

1. Лінгвістичний інтелект. Характеризується здатністю використовувати природну мову для передачі інформації, а також стимулювання і збудження (поет, письменник, редактор, журналіст).

2. Музичний інтелект. Визначає здатність виконувати, складати музику і/або отримувати від неї задоволення (виконавець, композитор, музичний критик).

3. Логіко-математичний інтелект. Визначає здатність досліджувати, класифікувати категорії і предмети, виявляти відносини між символами і поняттями шляхом маніпулювання ними (математик, учений).

4. Просторовий інтелект — здатність бачити, сприймати і маніпулювати об'єктами в думці, сприймати і створювати зорово-просторові композиції (архітектор, інженер, хірург).

5. Тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, ручній праці.

6. Міжособовий інтелект. Забезпечує здатність розуміти інших людей і налагоджувати з ними стосунки (вчитель, психолог, продавець).

7. Внутрішньоособовий інтелект. Репрезентує здатність розуміти себе, свої відчуття, прагнення (психолог, поет) [88].

У запропонованій класифікації чітко простежуємо специфіку функціонування інтелекту залежно від роду діяльності. Зокрема, для педагогіки мистецтва такий підхід відкрив нові перспективи для розуміння музичного та художнього мислення, а також художньої ментальності (М. Арановський, М. Бонфельд, Х. Гарднер, Г. Ципін, К. Сішор та інші).

Оскільки професійна діяльність вчителя будь-якого фаху, зокрема вчителя мистецьких дисциплін, має потужну ознаку комунікативності, у педагогіці щодо питань ментальності застосовується **комунікативний підхід**. Він передусім представлений групою дослідників під керівництвом доктора психологічних наук, професора В. Кабріна. Так, Д. Карнаухов акцентує увагу на комунікативній сутності педагогічного процесу як на основному факторі розвитку особистості в педагогічному середовищі. Під поняттям «комунікативність» науковці В. Кабрін, Д. Карнаухов, О. Муравйова розуміють «інформаційно насичену і енергоємну інтегральну характеристику особистості людини» [108; 111; 118].

У дослідженні Д. Карнаухова запроваджено поняття «ментальні карти», які він розглядає в контексті комунікативних процесів. Автор обґрунтовує думку, що комунікативний освітній процес віддзеркалюється в ментальних картах викладача і студента у формі конструювання уявлень учасників освітнього процесу один про одного, а також у специфічній структуризації інформації навчального курсу [118]. Зауважимо, що когнітивні, ментальні і пізнавальні карти у процесі навчання виникли в математичній психології ще у 50-60-р.р. ХХ століття і були пов'язані з прізвищами Г.Бауера, Д.Спенса, У.Естеса. Їх дослідження продовжують науковці лабораторії психології Томського державного університету. Так, В. Кабрін і Д. Карнаухов розрізняють сутність визначених різновидів ментальних карт. Під «пізнавальною картою» учені мають на увазі змістове наповнення навчального курсу з вказівками послідовності вивчення; під «когнітивною картою» – операційне наповнення навчального курсу з вказівками про необхідні розумові операції на тому чи іншому етапі вивчення; під «професійно-ментальними картами» – образ навчального курсу і його складових, що будуються

й передаються через сенси і дозволяють перейти від знання конкретного матеріалу до його розуміння [111].

У нашій роботі звертаємо увагу на ці дослідження з двох причин: по-перше, застосування таких карт вважаємо цікавим і перспективним у мистецькому фаховому навчанні студентів-музикантів і хореографів. Адже відомо, що процес мистецького виконавства потребує розвитку спеціальних навичок запам'ятовування тексту (музичного, хореографічного). У багатьох студентів це викликає певні проблеми, що є наслідком слабо розвиненої музичної, або специфічної хореографічної пам'яті. Тому використання усіх різновидів ментальних карт може стати певним сегментом методики розвитку пам'яті. По-друге, ментальні карти акцентують увагу на когнітивному підході до вивчення ментальності, оскільки стимулюють процеси усвідомлення і вибудовують певну логіку розуміння та інтерпретації інформації.

До третього аспекту можна віднести методику застосування ментальних карт в їх первинній інтерпретації. Зазначимо, що вперше методика «Mind Maps (or concepts maps)» була застосована Тоні Б'юзенем для розвитку творчого мислення. Вона передбачала створення візуальних малюнків, схем тощо, які відображали основні логічні процедури при опрацюванні навчального матеріалу [323]. Крім того, Т. Б'юзен був автором концепції «Ментальна грамотність», головна ідея якої полягала в умінні використовувати існуючі знання про функціональні особливості людського мозку, його кори, нейронів, а також дані психології освіти, пам'яті та творчого мислення.

Із використанням ментальних карт пов'язаний ще один аспект, на який звернемо увагу в нашому дослідженні. Його особливістю є те, що проблема мислення людини як діяльнісного процесу вимагає усвідомлення предмета розуміння і забезпечується рефлексивною послідовністю мисленнєвих дій. Цей ракурс психології мислення представлений у дослідженнях Г. Щедровицького, який є автором і розробником «системно-мислєдіяльнісного (СМД) підходу». Водночас, цей напрям розробляли В. Давидов, В. Садовський, Е. Юдін. Їх дослідження продовжують сучасні науковці, зокрема А. Губанов, О. Нечипоренко, Т. Губанова. Застосування ментальних карт певним чином стало конкретним шляхом реалізації принципів започаткованих Г. Щедровицьким та його послідовниками [303].

Отже, застосування ментальних карт має продовження та активне застосування в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Карти стають привабливими для формування

творчого мислення вчителів мистецьких дисциплін, зокрема для художнього аналізу твору та його інтерпретації, тобто поєднання розумово-логічних і творчо-мисленнєвих процесів. Увага до творчого розвитку людини спонукала вчених звернутися до акмеології.

Для вивчення ментальних явищ суттєве значення має також **акмеологічний підхід**. Наприклад, О. Олексюк і М. Ткач залучають ментальність до дослідження творчого потенціалу особистості [196]. А. Деркач і Є. Селезньова [83] вважають, що з акмеологічної точки зору ментальність і менталітет мають спільні ознаки. На їх думку, «акмеологічна ментальність» і «акмеологічний менталітет» це поняття тотожні. Їх сутність позначається як:

- фундаментальний, «глибинний» шар свідомості, рефлексія і усвідомлення поведінки людини, яка орієнтована на саморозвиток;
- духовна та інтелектуальна спроможність людини самореалізуватися;
- гнучкі, варіативні психічні процеси, стани і форми духовної діяльності, світоосягнення і віри, водночас інваріантні, апріорні компоненти, шари і структури;
- зумовлені культурою, мовою, релігією, вихованням, соціальним спілкуванням;
- образно-естетичний, метафоричний, символічний початок [83,с.67-68].

Таким чином, можемо зробити висновок, що саме акмеологічний підхід є найбільш наближеним до оцінювання та дослідження ментальних проявів у мистецтві. Крім того, він усе частіше стає дослідницьким інструментарієм у наукових розвідках мистецької освіти: акмеологічна спрямованість навчання – орієнтація навчально-пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної і творчо-продуктивної діяльності (О. Єременко [98]); акмеологічний підхід як парадигматична основа дослідження, що виражає закономірності переходу від реального до найвищого професійного і особистісного становлення студентів (А. Козир [133]); як один із напрямів модернізації освіти, пов'язаних зі створенням умов і факторів, котрі забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення людини. Тому він не може бути чужим для педагогіки мистецтва, оскільки її предмет тісно пов'язаний із такими поняттями як ідеал, досконалість, гармонійність тощо (Г. Падалка [200, с. 265]).

На думку Г. Падалки, основним засобом розробки акмеологічних підходів у мистецькій педагогіці є абстрагування,

зокрема один із його різновидів — ідеалізація. Абстракція дозволяє уявити досліджуване педагогічне явище в особливій формі, а ідеалізація – розглядати його у вигляді системи, що відповідає таким критеріям:

- бездоганність – виявлення таких способів взаємодії педагога з учнями, які безпомилково орієнтують на повноцінне засвоєння мистецтва, а також творче самовираження в ньому;
- довершеність методики – найвищий рівень її змодульованості, за яким усі аспекти взаємоузгоджені, взаємозумовлені і взаємопов'язані таким чином, що утворюють цілісність. При цьому вилучення будь-якого елемента тягне за собою її руйнацію;
- гармонійність методики свідчить про таку її побудову, при якій спостерігається злагодженість роботи окремих компонентів, їх відповідність один одному;
- результативність методичної моделі зумовлюється високими досягненнями, успіхами учнів у мистецькій діяльності [200, с. 265-266].

Серед підходів, що застосовуються в педагогічних дослідженнях ментальності, а саме в професійному та фахово-педагогічному напрямку, слід зупинитися на **компетентнісному підході**, ґрунтовно висвітленому в теоретичних дослідженнях Б. Гершунського [56]. Згідно з його концепцією менталітет є вищою ланкою результативності освіти. Нагадаємо, що автор у своїх теоретичних розробках не бачить розбіжності між ментальністю та менталітетом, і вибудовує ланцюг результативності освіти у такій послідовності: «грамотність» – «освіченість» – «професійна компетентність» – «культура» – «менталітет» [56,с.75].

Учений вважає «професійну компетентність» категорією, яка визначає рівень фахової освіченості, досвіду та індивідуальних здібностей людини, її умотивованої спрямованості до безперервної самоосвіти і сомовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до справи [56,с.74].

Про типові характеристики професійної культури представників однієї професійної спільноти писали багато науковців, як-от: К. Абульханова-Славська [2], Є. Климов [125], В. Сластьонін [249], В. Кабрін [111], В. Сонін [254; 255]. Професійний розвиток, професійне становлення, професійна зрілість, професійна компетентність – поняття різного порядку і водночас, спільного, оскільки відносяться до одного вектора життєтворчості людини – її



професійного «Я», ціннісностей професійного самовизначення (Н. Гузій).

Поза контекстом ментальності компетентнісний підхід досить широко представлений у науково-педагогічній теорії, зокрема в працях Л. Алексєєва, Н. Бібік, Є. Бондаревської, І. Зимньої, Н. Кузьміна, С. Кульневич, Л. Мітіної, О. Олексюк, Б. Оскарсона, Л. Петровської, Д. Равена, І. Рахімбаєвої, А. Семьонова, Г. Халаж, Н. Хомського, А. Хуторського, О. Щолокової та інших.

У концепціях цих учених компетенції стають виміром професійних потенцій особистості, а професійні знання і сформовані навички та вміння – основою самоідентифікації особистості як спеціаліста. У цьому ми вбачаємо важливий ментальний контекст. Прикладом може бути концепція І. Рахімбаєвої, згідно з якою «компетентність майбутнього педагога художньо-мистецького профілю розглядається як результат ефективності управління якістю художньої освіти; як особистісно-діяльнісна структура, що відображує розвиток предметної (художньої), педагогічної, управлінської компетенції і компетенції *професійного зростання (курсив наш – О. Р.)*, детермінованих формуванням необхідних для творчого саморозвитку знань і умінь» [221, с.13].

Водночас, компетентнісний підхід щодо фахової ментальності (на прикладі вокалістів) експериментально репрезентований у дослідженні О. Оганезової-Григоренко. Учена застосовує компетентнісний підхід для побудови критеріального апарату, який складається з таких критеріїв: *універсальна компетентність* (показники: функціональна (загальносоціальна) грамотність; володіння культурою міжособистісного й ділового спілкування; загальнокультурна та етносоціокультурна обізнаність); *професійна компетентність* (показники: професійно-мовна гомогенність; обізнаність із системою професійних цінностей і професійно-важливих особистісних якостей; володіння системними компетенціями; готовність до коригування індивідуально-особистісної поведінки відповідно до соціокультурних і професійних вимог); *аутокомпетентність* (показники: обізнаність із методами самоосвіти та самовдосконалення; володіння технологіями подолання професійних деструкцій; уміння адекватно оцінювати власні соціально-психологічні характеристики та професійні досягнення) [192, с.8-9].

Є. Савін акцентує увагу на відповідності компетентності ментальному досвідові. Залежно від характеру предметної галузі

знань, у межах якої формується компетентність, різні компоненти ментального досвіду стають ключовими, системоутворюючими і визначають індивідуальну своєрідність інтелектуальної сфери компетентних людей [241]. У цьому твердженні вбачаємо ідею, з якою повністю погоджуємося: фахова сфера знань зумовлює і тип індивідуальної свідомості, необхідний для її осягнення, який стає атрибутом індивідуального ментального досвіду і набувається шляхом формування фахових компетенцій та компетентності в цілому.

Фахова компетентність учителя перш за все покликана формувати відповідну компетентність в учнів. Так, говорячи про компетентність у галузі мистецтва, звернемо увагу на концепцію Н. Миропольської. Автор наводить слушну думку, яка торкається явищ руйнації канонів та стереотипів у мистецтві і зумовлює змістовність мистецької компетентності: «Якщо для високого мистецтва минулого притаманне переважання в ньому духовного начала, то нічого схожого вже не існує в «найпросунутіших», «актуальних» інноваційних практиках ХХ ст., особливо його другій половині, коли в мистецтві було втрачено людину і вважалося, що класика лишилася позаду. Нонкласика, з якою сьогодні залюбки спілкуються учні, висунула нові категорії – автоматизм, деконструкцію, монтаж, колаж та ін., які можна не сприймати зовсім, а можна назвати експериментальними, враховуючи, що нове – це завжди виклик, без якого немає руху й оновлення. *І руйнування канону чи традиції зовсім на обов'язково веде до негативних наслідків (курсив наш – О. Р.)*. Часто деконструкція в осмисленні явища передбачає наступний крок – конструктивний, завдяки чому може забезпечувати нові, цілком позитивні, новаторські прориви» [180,с. 243]. Виходячи з цього, науковець припускає можливість інтерпретувати компетентність як результат процесу інтеріоризації цінностей, норм, традицій, світоглядних настанов, культурних смислів, що репрезентують простір нашого буття; сформовані якості, які ведуть до соціалізації особистості [180,с. 246].

Н. Миропольська не застосовує поняття «ментальність». Її наукова позиція зумовлена явищами ментальності в мистецтві: існування стійких стереотипів щодо художнього методу, стилю, їх прийняття спільнотою, виникнення нових художніх методів, що руйнують стереотипи і поступово змінюють ціннісні уявлення мистецьких образів та художніх засобів їх утілення.

Оскільки ментальність формується під активним впливом соціокультурного середовища, вважаємо доцільним для

педагогічної науки звернути увагу на новації в освітньому середовищі. До освітнього середовища відносимо активну позицію науковців щодо мультикультурної освіти та полікультурного виховання. Ці явища, що об'єктивно існують в суспільстві, поступово змінюють ментальність. Крім того, враховуючи етнічний фактор формування ментальності при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, актуальним стає **полікультурний підхід**. Його застосування зумовлено тим, що на перехресті ментальності та полікультурності виникає специфічне фахове утворення – етнокультурна компетентність, яка спрямовує професійну підготовку вчителя в русло етноментальної проблематики (О. Гуренко, Г. Поштарьова). Так, О. Гуренко під етнокультурною компетентністю майбутнього педагога розуміє інтегроване утворення, яке включає особистісний, гносеологічний, операційний, процесуальний, інтегративно-оцінювальний, проєктивний компоненти. Поєднуючись, вони забезпечують продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога [77]. О. Поштарьова тлумачить етнокультурну компетентність як властивість особистості, що виражається в об'єктивних уявленнях і знаннях про певну культуру та реалізується через уміння, навички й моделі поведінки. На думку науковця, бути етнокультурно компетентним – це визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи, їх культуру, розуміти їх своєрідність і цінність [216].

І. Шелудченко вважає полікультурну компетентність інтегральною якістю особистості, яка проявляється в умінні успішно взаємодіяти з іншою культурою, творчо реалізуватись у сфері міжкультурного навчання, управління змістом полікультурної освіти [298, с. 5]. Отже, полікультурний підхід орієнтований і на визначення завдань національного виховання, і на полінаціональний сегмент виховання. Національні координати освіти стають загальним педагогічним законом, який діє в усіх демократичних країнах світу.

Освіта завжди була чинником формування нації, якщо держава визнавала її пріоритети. Зважаючи на це А. Панькін пов'язує ментальність нації з її досягненнями в галузі культури. За твердженням автора, за допомогою літератури, мистецтва, філософії виражається ментальність нації, геній народу. Для того, щоб зрозуміти народ, досить зрозуміти світогляд еліти, яка виражає його у найбільш яскравій формі [201].

Цю думку розвиває С. Гончаренко зазначаючи, що принцип національного виховання як основа полікультурного навчання є

історично зумовленою та створеною самим народом сукупністю ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності молодого покоління. У цьому процесі засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [60]. Якщо нація складається з декількох етносів, то всі ці складові мають бути розглянуті крізь призму культурної поліетнічності чи полікультурності. У зв'язку із цим актуальним завданням педагогіки є розробка теорії та методики формування національної самосвідомості через оволодіння національною культурою своєї держави як основної, а також з урахуванням етнічної регіональної культури як унікальної.

Питання взаємозалежності між етноментальними, національно-культурними характеристиками суспільства та освітніми процесами, що відбуваються в ньому, розглянуті в працях багатьох науковців. Дослідники по-різному визначають національний культурний аспект освітнього простору. Наприклад, Г. Абібуллаєва, О. Гуренко, М. Красовицький, Т. Клінченко, А. Джуринський, Є. Ковальчук послуговуються поняттям «полікультурна освіта»; Г. Дмитрієва використовує дефініцію «багатокультурна освіта», З. Гасанова – «виховання міжнаціонального спілкування»; О. Алексєєва, І. Квасниця – «полікультурне виховання». Іноді учені також окреслюють національний культурний аспект освітнього простору поняттям «мультикультурна освіта» (А. Абсалямова, С. Дрожина, Н. Крилова, К. Терещенко), яке було вперше вжите зарубіжними науковцями (J. Banks [318], G. Gay [327], M. Craft [324], C. Sleeter [337]). Актуалізація полікультурного підходу до аналізу проблем педагогіки зумовлює впровадити в науковий обіг поняття «педагогіка взаємодії», одним із різновидів якого, за концепцією Н.Якси, є «міжкультурна взаємодія» [313].

Останнім часом дослідники багато уваги приділяють питанням мультикультурної освіти в Польщі. Привертає увагу методичний акцент польських науковців у вирішенні питань мультикультурної освіти, висвітлений у працях Центрального осередку вдосконалення вчителів (Варшава) [168]. Це праці Мирослава Селятицького, Катажини Кошевської, Анни Климович та інших науковців, які активно розробляють методи мультикультурної освіти й полікультурного виховання.

Отже, багатонаціональна структура держави породжує феномен полікультурності, який набуває актуальності для

педагогічної наукової думки. Крім того, слід наголосити на значенні мистецької складової освітнього простору, оскільки через мистецтво процеси взаємоадаптації та взаємовпливу різних етнокультур реалізуються найбільш виразно.

Полікультурний аспект музичного навчання більше заакцентовують зарубіжні вчені, зокрема М. Чартерис, Тан Ян Тинг, Сунь Цзинань, Сай До Чи, Тянь Лі та інші науковці. Так, Тянь Лі [248] здійснив порівняльний аналіз мультикультурної музичної освіти різних держав світу і дійшов висновку про важливість використання в музичному навчанні полікультурних держав розмаїття народної музичної спадщини. Усі науковці вказують на необхідність спеціальних навчальних програм, робочих планів, у яких буде врахований полікультурний аспект музичного навчання. На Україні полікультурна проблематика педагогіки мистецтва поки ще не знайшла свого повного розкриття. Звернемо увагу на дослідження та окремі праці В.Гаснюк, А.Ленд'єл-Сяркевич, Л. Гусейнової.

Людина, як конкретний представник свого етносу, входить у світ через національну індивідуальність. Тому для стабільності держави важливо сформувати у членів даного суспільства навички міжетнічного спілкування, основи яких закладаються ще в родині і в шкільному навчальному середовищі. Одним із найважливіших шляхів удосконалення таких навичок є формування поліетнічної культури особистості як основи її ментальності.

Під поняттям поліетнічної культури особистості розуміємо міру осягнення культурних, естетичних, етнічних, історичних, релігійних, побутових, мовних цінностей певних етнічних груп і народностей, які утворюють загальне соціальне середовище їх перебування. На цій основі розвиваються міжнаціональні й міжетнічні відносини. Для формування такого типу культури необхідно вдосконалювати рівень національної самосвідомості особистості, залучати її до своєї культури і культури регіонального етнічного середовища, у якому ця особистість проживає. Відповідно, можна виділити дві складові поліетнічної культури: художня культура нації та регіональна етнічна культура. Рівень залучення особистості до національної та регіонально-етнічної культури характеризує рівень сформованості поліетнічної культури особистості. А полікультурний підхід у цьому питанні – це шлях формування діалогу ментальностей.

Серед педагогічних шляхів формування такої культури виокремлюємо регіонально-етнічний компонент в процесі ознайомленні учнів загальноосвітніх закладів із досягненнями світової художньої культури, при підготовці фахівців, а також при

впровадженні етнокультурної проблематики в науково-дослідницьку діяльність студентів – майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Усе це дає підстави вважати **регіональний підхід** перспективним для дослідження ментальності в проекції педагогіки мистецтва.

Необхідно підкреслити, що педагогічні системи багатьох видатних теоретиків і практиків мали національно орієнтований характер, що зумовило не тільки їх оригінальність та самобутність, а й загальнолюдський сенс (Я. Коменський, І. Песталоцци, К. Ушинський, Л. Толстой, Рабіндранат Тагор, П. Каптерев, С. Шацкий, В. Сухомлинський та інші). Прикладами в мистецькій, зокрема музичній освіті можуть слугувати системи К. Орфа, З. Кодаї, Д. Кабалевського, Е. Сігмейстера.

Цікаво, що відомий музикант, композитор і педагог Е. Сігмейстер, листуючись з Д. Кабалевським, теж наголошував на важливості музичного навчання на основі етнічної ментальності. Тому, при створенні дитячих творів, митець застосовував елементи дитячих лічилок, сучасної танцювальної музики, популярної в родинному або етнічному (індійському, негроїдному, креольському) середовищі.

Правдиву аргументацію на підтвердження поглядів Е. Сігмейстера знаходимо у висловлюваннях інших науковців. Наприклад, В. Ларцев стверджує, що ментальні характеристики завжди регіонально забарвлені. Різні регіони України різняться один від одного не тільки історією, а й сучасним економічним, культурним, соціально-політичним становищем. Тому вчений вважає недоречним вести розмову про загальноукраїнський менталітет, оскільки він розпадається на регіональні менталітети (у просторовому розумінні) і на менталітети соціальних груп (у плані соціального розшарування). Саме це може ефективно використовуватись для формування особистісних якостей. Отже, треба вкорінювати розуміння того, що багатоманітність і своєрідність різних регіонів – запорука сили і стійкості України («Ми – різні, і усі ми – діти України») [154].

У чому сутність регіонального підходу? По-перше, слід зауважити, що загальнонаукове поняття «регіон», «регіональність» набуває сьогодні більш вагомого значення в контексті процесів глобалізації суспільства. Загалом, під регіоном розуміють політико-адміністративний і соціально-економічний підрозділ держави. Водночас, до регіонального розподілу в межах демократизації та гуманізації суспільства слід додати і культурний регіональний

розподіл. На це вказують праці етнологів (К. Уісслер, А. Кребер, Л. Гумільов, Є. Лащук та інші).

Зазначимо, що питання регіоналізації є актуальними і для інших держав. Більш детально воно розглянуте в дослідженні Лі Піна (Китай), яке висвітлює життя різних етносів на території КНР, де толерантно співіснують шаманізм, буддизм, християнство і гармонійно розвиваються культурні традиції Сходу і Заходу [162]. Однак, як свідчить аналіз наукової літератури та практики в галузі педагогіки мистецтва, проблема культурної регіоналізації ще не знайшла вичерпного висвітлення. У дослідженні О. Сальдаєвої (Росія), присвяченого цілісній системі художньої освіти студентів, проблему регіонального менталітету представлено як наукову новизну [242, с.12]. Регіонально-ментальний підхід автор спрямовує на ціннісно-мотиваційну сферу, яка позначена через відповідний компонент. Зміст цього компонента становлять цінності і оцінки художньої діяльності, які є «полюсами» ціннісного ставлення студентів до мистецтва [242, с.13].

Регіональний підхід до ментальності в педагогічній площині має особливе значення при підготовці майбутніх учителів. У цьому процесі ми виокремлюємо спеціальний поліетнічний компонент, який забезпечить їх компетентність у питаннях регіональної культури, чітку настанову на застосування принципу цілісності у формуванні уявлень національного і полінаціонального, унікального і ідентифікаційного у свідомості школярів, представників різних етносів певного спільного регіону проживання.

Останній науковий підхід, на який вважаємо за доцільне звернути увагу в контексті ментальної проблематики, є **аксіологічний**. У системі цінностей, що є атрибутом будь-якої культури, формується й досвід, який набувається при засвоєнні цінностей, прийнятих у певному суспільстві.

Аксіологія в педагогічному аспекті насамперед спрямована на порівняння різних культурних надбань. Йдеться про діалог культур, у надрах якого і кристалізуються ментальні цінності. Вони виникають у процесі об'єктивної взаємодії ментального простору соціуму та індивідуального менталітету особистості. У контексті національного та історичного розвитку ментальні цінності відбивають ступінь самостійності та інтеграції національного духовного потенціалу, віри, почуттів, що вирізняють культуру і традиції певного народу з-поміж інших світових культур. Ментальні цінності стають своєрідним захисним механізмом і засобом

взаємодії національної культури зі світовою, окремого індивіда і суспільства (С. Кулікова) [148].

*Аксіологічний підхід* є надзвичайно важливим у підготовці фахівців мистецьких дисциплін, оскільки їх основна стратегічна мета полягає у формуванні художніх орієнтацій, художньої культури школярів, тобто того, що є вищим проявом духовності особистості. С. Кулікова, спираючись на концепцію М. Бахтіна, вважає, що аксіологічний підхід як загальнонауковий метод пізнання соціальних явищ і процесів споконвічно ґрунтувався на діалозі культур, адже лише в умовах зіставлення культур можна зрозуміти зміст іншої культури [148].

Концептуальні основи аксіологічного підходу в педагогіці репрезентовані в дослідженнях Н. Ариніна, Ф. Боас, Є. Бондаревської, Р. Бенедикта, Д. Гришина, Є. Громова, Ю. Ларміна, О. Рудницької, В. Скатерщікова, В. Тугарінова, Н. Щуркової, В. Цукермана та інших. Особливий наголос на аксіологічних основах ментальності в межах філософії освіти XXI століття робить Б. Гершунський. На думку дослідника, аксіологія вивчає ціннісні орієнтації, які входять до структури ментальності і визначають шлях усвідомлення та розповсюдження національної своєрідності цінностей освітнього порядку, їх розвиток в історичній проекції. На цьому будується стратегія освіти.

При цьому вищий рівень ціннісних та цілеспрямованих ідей, які визначають загальну спрямованість освітньої діяльності і виправдовують існування та функціонування сфери освіти у відповідному соціумі, пов'язаний із категорією **менталітет соціуму**, що історично сформувався у вигляді глибинних «кореневих» основ світогляду, традицій, стилю мислення та мотивів поведінки народу, що його складає [56 с. 77]. Таким чином, регулятором ментальності стають саме ціннісні орієнтації, які з психолого-педагогічного погляду пов'язані з мотиваційною сферою особистості. Отже, можемо припустити, що умотивованість особистості на реалізацію сформованих ціннісних орієнтацій – це педагогічний шлях впливу на формування менталітету соціуму в цілому.

Таким чином, на початку XXI століття спостерігаємо, з одного боку, процес активного розвитку національної самоідентифікації, яка стає пріоритетною для політики багатьох держав, а з іншого – демократичні принципи, що регламентують необхідність визначення структури держави, наявність у ній повної панорами історично-культурної мозаїки, яку необхідно враховувати в соціально-політичній та освітній політиці. Саме в контексті цих двох векторів і



реалізуються найголовніші цінності держави, соціуму, а через них – кожної окремої особистості, яка перебуває під впливом соціокультурних процесів, вибудовуючи свою стратегію життєтворчості.

Завершуючи огляд наукових підходів щодо педагогічного аспекту ментальності, зауважимо, що перелічені підходи спрямовані на визначення різних ракурсів ментальності, однак вони слугують одній меті – цілісному охопленню зазначеного феномену. Крім того, як показала логіка висвітлення, означені підходи взаємодіють між собою та демонструють результативність в педагогічних експериментальних розвідках. При цьому, аналіз наукових досліджень засвідчив, що поступово набирають обертів й інші підходи, як-от: корпоративний, архетиповий, інформаційний, голографічний, партисипативний, герменевтичний тощо, які також висвітлюють різні аспекти ментальності. Так, *корпоративний підхід* вивчає сукупність моделей поведінки, які виникають у певній організації під час її адаптації до соціального середовища; *компаративістський підхід* дозволяє порівняти існуючі педагогічні системи у формуванні ментальності особистості. Має педагогічний потенціал у дослідженнях ментальної проблематики *творчодіяльний підхід*, оскільки він розкриває процеси мотивації творчого самовираження особистості. Співвідноситься з ментальністю і *голографічний підхід* (А. Белкін), що забезпечує об'ємність знання про вітагенну інформацію щодо досвіду особистості [16]. Голографічний підхід ми зв'язуємо з феноменом різноманітного мислення (Г.Меднікова), яке більш відповідає творчості, як в науці, так і в мистецтві. Актуалізується й *стратифікаційний підхід*, що застосовується для визначення фахових ідентифікаційних якостей майбутнього вчителя і формування в нього відчуттів приналежності до фахової спільноти. **Цей підхід зазвичай застосовується в соціології: виокремлення вчителів будь-якого профілю як фахової спільноти, наприклад, учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов, Г. Падалка), входження до фахового простору та ідентифікація з ним має стратифікаційний характер. Міжкультурно-партисипативний підхід використовується в контексті полікультурності як засіб підготовки майбутніх фахівців в умовах культурного діалогу в будь-якій сфері взаємин (Є. Бистрай). Останній підхід має важливий методичний аспект для мистецької освіти, оскільки його сутність полягає у залученні всіх до управління виробничим процесом, а в контексті мистецької освіти – залучення**

до творчої колективної діяльності, до мистецького середовища, яке наповнює і впливає на духовність людини.

У практичній педагогічній роботі означені підходи використовуються у двох напрямках: у першому випадку для діагностування ментальних явищ; у другому – із метою формування ментальності особистості. Причому другий враховує фактори впливу на ментальні процеси і сприяє створенню умов для формування ментальності в межах освітнього простору. На наш погляд, в умовах його глобалізації, гуманізації та полікультурності, а також створення відповідної стратегії модернізації системи освіти України, найбільш значущими стають: аксіологічно-регіональний підхід, як умова вибору змістових наповнень ментальності; когнітивно-комунікативний, як умова здійснення розвивального потенціалу ментальності; суспільно-компетентнісний, як умова фахового становлення особистості. Якщо спиратися на міждисциплінарний синтез ментальності, то цілком слушним є також конвергентний підхід, зауважений Б. Гершунський. У цьому випадку конвергентність розуміється як принцип врахування кінцевого результату на основі застосування різних підходів та індуктивних методів (Макс Хартман).

Генералізованим підходом стає культурологічний, оскільки усі зазначені підходи зумовлені доміантним у суспільстві типом культури, соціокультурними, етнічними, фаховими традиціями. Це акцентує дослідницьку увагу на сутності ментальності в контексті культури.

## **Висновки до першого розділу**

Історія розвитку науково-теоретичного мислення переконливо засвідчує діалектику виникнення, еволюції та трансформації категоріальних наукових систем, котрі стають інтелектуальним ресурсом наукового пізнання і пояснення світу. Будь-яке явище, що підлягає дослідженню, характеризується двоякістю наукового осмислення: як об'єктивно існуючий феномен і як категорія, що його позначає. Оскільки категорії є найбільш узагальненими формами усвідомлення та ставлення людини до дійсності в поняттях і судженнях, вони поступово набирають конкретизації в різних галузях наукових знань. Це сприяє розвитку категоріальних систем кожної науки, у якій вони використовуються як методологічний інструментарій. Категорії науки мають узагальнений характер: вони

систематизують знання в певному науковому напрямі та вказують на можливість зв'язку з іншими науковими галузями; будують каркас логічних переходів для перенесення знань, управління ними завдяки взаємодоповненню методологічної та методичної платформи наукового пізнання. Отже, категорії найбільш повно відповідають сучасним вимогам інформаційного суспільства до інтеграції різних наукових знань.

Інтенсивність розвитку наукового пізнання та інтеграції знань сприяє створенню нових категорій, а також поширює зміст уже відомих. Цей процес зумовлений тяжінням до визначення сутності повної картини світу, а тому категорії, які застосовують в сучасній науці, характеризуються багатодисциплінарністю та інтеграційністю. Саме до таких категорій науковці відносять «ментальність», що пройшла складний шлях у своєму гносеологічному розвитку. Її становлення відбувалося в декілька етапів: від латентного розвитку (Р. Додонов), через осмислення й інтерпретацію історичних подій та їх пояснень, з'ясування якісних ознак міждисциплінарного категоріального синтезу (Л.Февр, Р.Лубський), багатовекторного застосування в пізнавальних процесах, що врешті-решт призвело до визначення і методологічного обґрунтування ментальності як категорії різних наук: психології (Г. Акопов, Н. Калина, Ф. Кремень, В. Сонін, М. Холодная Є.Черний, А. Шоркін), культурології (А. Гуревич, П. Гуревич, А. Метельов, О. Яремчик), соціології (І. Дубов, В. Кусов, С. Переслегін, Д. Полежаєв, А. Сошнікова), етнології (А. Бичко, Р. Дадонов, Ю. Мединська, І. Старовойт, Р. Шаріпов), антропології (М. Кром, С. Лур'є, Е. Міхіна), педагогіки (В. Веселова, О. Гусаченко, Б. Гершунський, Д. Карнаухов, А. Кирьякова Т. Левченко, З. Руженська, О. Огонезова-Григоренко), філології (В. Буряк, Н. Забеліна). Протягом тривалого процесу становлення: від виникнення «прообразів» ментальності до її категоріального визначення, педагогіка активно застосовувала теоретичні узагальнення ментальної проблематики та орієнтувалася на результати її дослідження. Саме через педагогічний прошарок наукового знання ментальність стає ще більш багатодисциплінарним феноменом, пояснюючим складні соціокультурні явища, зокрема в галузі педагогіки і мистецької освіти.

На підставі історико-теоретичного та феноменологічного аналізу категорії «ментальність» у нашому дослідженні орієнтуємося на таке її тлумачення: ментальність – це складне, інтегроване, системне явище соціокультурного характеру, яке

визначає сформовані впродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуттів та ставлення до всесвіту і певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини. У ньому відбиті найважливіші для суб'єктів ментальності думки, емоції, настанови, стереотипи поведінки, що складають стрижень їх духовності. Таке розуміння ментальності дозволяє актуалізувати її застосування в дослідженнях освітньо-виховного процесу, оскільки в його просторі перемішується колективне позасвідоме й індивідуальне свідоме, розумове та інтуїтивне, раціональне і духовне, етнічне, національне та загальнолюдське. Саме ментальність як цілісне явище стає предметом дослідження в гуманітарних освітніх парадигмах XXI століття (Б. Гершунський).

Розкриття методологічних підходів щодо ментальності показав їх полівекторність, плюралістичність, багатогранність. Крім того, спостерігається поглиблення традиційних підходів, як-от: когнітивного, системно-структурного, акмеологічного, компетентнісного, культурологічного, стратифікаційного; та виникнення нових, відповідних сучасним еволюційним процесам у суспільстві: компаративістський, карпаративістський, голографічний.

У педагогічній діяльності означені підходи можуть бути застосовані під час діагностування ментальних явищ з метою формування ментальності особистості.

Враховуючи генералізовану роль культурологічного підходу в дослідженнях ментальності було важливим розкрити сутність ментальності в контексті культури, зокрема її типів та різновидів.

## РОЗДІЛ 2

### КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА МЕНТАЛЬНОСТІ

#### 2.1 Феномен ментальності в контексті культури

##### 2.1.1. Культурне поле ментальності

Визначення домінуючої ролі культурних процесів у виникненні й діалектичному розвитку феномену ментальності зумовило необхідність звернення до парадигмальних засад культури, які співвідносять культуру і ментальність.

Як відомо, у широкому розумінні парадигма – це система поглядів і уявлень, через які сприймається та оцінюється навколишній світ. Набираючи обертів, ця система стає методологією або теорією пізнання, спрямовується на досягнення певних результатів і сприяє вирішенню наукових питань, що постають у певній галузі знань. Так, А. Семенова стверджує, що в дії парадигма стає методом наукового пізнання [202, с.435]. Дослідниця звертає увагу на епістеміологічний і соціальний аспекти парадигми. В епістеміологічному плані парадигма – це сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що стають зразком наукової діяльності. У соціальному плані вона характеризується конкретною науковою спільнотою, яка визнає її цілісність [202, с.435]. Отже, наявність соціального аспекту парадигмальності як способу пізнання містить у собі ментальну ознаку, оскільки передбачає певний спільний погляд фахівців чи професійної спільноти.

Наш науково-дослідний процес спрямований на пізнання взаємозв'язку ментальності і культури, який ми визначили як культурологічну парадигму ментальності. У цьому напрямі ми обмежилися аналізом наукових джерел, присвячених питанням культури, ментальності та світогляду.

Незважаючи на те, що категорія «ментальність» не знайшла свого остаточного витлумачення в сучасній науці, вона, як вважає Т. Полякова, охоплює такі сфери: «аналіз соціально-психологічних настанов, автоматизм і навички свідомості, способи бачення світу та уявлень людей, що належать до тієї чи іншої соціально-культурної спільноти» [213]. Таке бачення ментальності зумовлює функціонування двох наукових поглядів: психологічного та культурологічного.

Психологи акцентують увагу на важливості окреслення такої сфери психічної реальності, яка зв'язується з функціонуванням ментальності, намагаючись «вписати» термін в існуючу систему психологічних категорій. При цьому вчені оперують такими поняттями як мислення, емоції, потреби, архетипи, цінності, когнітивні еталони, соціальні норми, зміст, мотиви, переконання, ідеали, схильності, стереотипи тощо.

На думку культурологів, ментальність впливає на звичаї, традиції, вірування, знання, способи, прийоми дії та інші складові духовної і матеріальної культури, що знаходить вираження в естетичному, моральному, національному вихованні в межах національної доктрини. «Збереження культурної спадщини, бережливе ставлення до природних багатств, підтримка самобутніх культур різних народів, установлення контактів з метою взаєморозуміння та збагачення культур, розвиток духовних інтересів — усе це глобальні проблеми, які потребують об'єднання зусиль і енергії політиків, діячів культури, кожної людини», - пише Е.Кучменко [152, с.19].

Між тим, під впливом інтеграційних процесів останнім часом відбувається розвиток міждисциплінарної наукової галузі – культурної психології, яка досліджує взаємовідношення культури і психології (М. Гусельцева, Н. Вересов, А. Фурман) й частково ґрунтується на концепціях Л. Виготського, О. Леонтьєва, М. Ярошевського, а також антропологічних поглядах Б. Маліновського, А. Асмолова, М. Коула, С. Лур'є, Е. Еванса-Прічарда, Л. Леві-Брюля, М. Cole, R. Shweder. Th. Singelis, J. Wertsch та інших.

Як у психології, так і в культурології вчені звертають увагу на етнічні (етнопсихологія, етнокультура) та пізнавальні (когнітивна психологія, культура як сфера пізнання дійсності) процеси, розглядаючи їх крізь призму свого наукового апарату й методів дослідження. Таким чином, поєднання психології та культурології забезпечує стратегію рефлексії ментальних процесів, їх подальшу екстраполяцію в педагогічну галузь.

На думку І. Меркулова, відкриття останніх двох-трьох десятиліть дають змогу говорити про справжню революцію в когнітивних науках, зокрема у виявленні генетичної основи когнітивної системи людини, генетичних чинників, що привертають увагу до вибору деяких напрямів розвитку культури, а також зворотній дії культури на гени через тиск еволюції (Ч. Ламсден, Е. Уїлсон), відкритті міжпівкульної церебральної асиметрії

(Р. Сперрі) і, відповідно, етнокультурних, етнопсихологічних та індивідуально-психологічних відмінностей у когнітивних типах мислення [177].

З огляду на такі відкриття можемо стверджувати, що культура тісно пов'язана з генетичним фоном людства, опосередкована ним і, водночас, впливає на нього. Вплив культурних процесів на організм людини, як стверджують учені-епістемологи (К.Ламсден, І.Меркулов, О.Солбріг, М.Р'юз, Е.Уілсон, інші) здатний здійснити зміни на генному рівні. Для дослідження таких процесів існує ціла наука – еволюційна епістемологія – новий, прогресивний напрям у сучасній епістемології, що досліджує знання як продукт еволюції живих організмів і способів обробки когнітивної інформації (П. Гуревич, І. Меркулов, Й. Масуда, Ч. Ламсден, Е. Уілсон, інші). Еволюційне тлумачення культури також було слухним для досліджень Л. Виготського, Л. Моргана, Г. Спенсера, Е. Тайлора.

Розмірковуючи над цією проблемою, М. Бетільмерзаєва стверджує, що ментальність у культурологічному аспекті можна вважати *генетикою культури*, оскільки виявлення природи ментальності неможливе поза аналізом свідомості, виявленням культурних феноменів, тобто базових структур, що відповідають за збереження, передачу соціального досвіду людської діяльності [24, с. 10]. Спираючись на ідеї І. Канта, учена залучає до наукового обігу термін «феноумен». На думку М. Бетільмерзаєвої, ментальність слід розглядати «як реалізацію зв'язку між чуттєвим сприйманням і розумовим осягненням суті: феноменом і ноуменом» [24, с.11]. Вона виникає в ході демаркаційного зіткнення процесів розумового і почуттєвого сприйняття. І.Меркулов застосовує поняття «культуроген» як «умовну одиницю культурної інформації (образ або конструктор), що відповідає якомусь артефакту, поведінковому зразку та ментальній конструкції [177]. А Б.Гершунський йде ще далі, ставлячи задачу зміни генетичного коду індивідуального та суспільного менталітету [56,с.136].

З цього приводу наводимо міркування В. Шкуратова, який на сторінках «Історичної психології» аналізує концепцію М. Вебера. Дослідник пише, що слово «раціональність» не випадково постійно миготить у роботах М. Вебера, адже його розуміння капіталізму можна назвати теорією раціоналізації. Раціоналізація – це витіснення з людської дії елементів, які не сприяють досягненню поставленої мети, зокрема емоцій. Структура діяльності повинна поліпшуватися за рахунок відбору найефективніших і найпряміших засобів виконавства таким чином, аби поведінка найшвидше

спрямовувалась до мети [301, с.304]. Автор наводить характеристики М. Вебера щодо європейської цивілізації, яка узагальнює й закріплює в абстрактній формі все, що в інших цивілізаціях було розкидано в досвіді. Спостереження за природою, лікування, правила поведінки існують у всіх народів, але тільки в Європі розвинулись філософія, наука, медицина, юриспруденція тощо. Музичний слух багатьох народів тонший, аніж у європейців, однак саме на нашому континенті музичні інтервали організувалися в контрапункт і був створений нотний запис [301, с.305]. Отже, ідея раціональності як ментальної ознаки європейського континенту в концепціях В. Шкуратова-М. Вебера представлена достатньо переконливо. При цьому показано, що якісна ментальна характеристика певним чином зумовила розвиток культури, мистецтва і науки. Це пояснюється також тим, що раціональність була поєднана з іншим, навіть протилежним ментальним фактором – духовністю та релігійністю. У східній частині Європи раціональність поєднувалась з іншим генетичним фактором – емоційністю, багатим чуттєвим світом, що породжувало розмаїття стилів, жанрів, яскраву образність мистецтва, яка ґрунтувалась на чітко побудованому каркасі канонів, законів, правил тощо.

Б. Стадник вбачає коріння такого структурного дуалізму ментальності в етимологічних витоках: ментальність – це те, що йде від розуму («образ думок», «стиль мислення») і душі. Крім того, у психології, пише автор, «ментальне» – це те, що йде від розуму, на відміну від того, що йде від чуття «сентиментального», понадрозумового, містичного, тобто «сакраментального» [258, с.6]. Однак, якщо дотримуватися логіки етимологічного походження слова «душа», «дух», то ці константи визначають почуттєву сферу, яка є показником відношення до буття. Найчіткіше цей дуалізм ментальності, на думку деяких вчених, простежується в українській ментальності, а саме в кордоцентризмі – пріоритеті «серця над «головою» [256, с. 8]. Причину цього А. Сошнікова пояснює виключно природним чинником, впливом специфічного українського ландшафту, природного існування населення даної території: органічної єдності з природним середовищем, заглибленістю у природу, нерозривністю мікро- та макрокосму [256, с.8]. Цю ментальну рису українців Р. Додонов визначає як духовний зв'язок із середовищем буття (антеїзм).

Однак, крім природного та генетичного чинників на ментальність впливають і культурні процеси. Так, А. Фурман визначає психокультурні координати ментальності, розглядаючи їх



за основними складовими культури як ідеї-дефініції. До них автор відносить вітальність, культурність, свідомість, духовність [283, с.17]. Держава, церква та освіта – це основні соціальні *мегачинники консолідації суспільства*, конструктивно-перетворювальна дія яких залежить від повноти повсякденного урахування здобутого досвіду минулих поколінь, зконцентрованого в національних формах ментальності [283, с. 8]. Як зауважує В. Буященко, культура виступає своєрідним осередком, у просторі якого розгортається співбуття і формування ментальності. У свою чергу, ментальність завжди вбирає особливості культури, які є найбільш визначальними, найбільш суттєвими для її співбуття [35, с.18]. Отже, конкретизуємо зв'язок між культурою, ментальністю та освітою як основними суспільними явищами, що стають чинниками розвитку людства і зумовлюють його сутність, характер, якість та динамізм.

На зміни в ментальності завдяки глобалізаційним процесам в культурі вказує Е.Кучменко: «... міжнародні культурні контакти...зімнили ментальність сучасника, з його свідомості зник «образ ворога», виникло прагнення розуміння і толерантного ставлення до інших культур і народів» [152,с.22].

У посткласичній педагогіці були сформульовані принципи зв'язку педагогіки і культури (С. Гессен [57]), цілісності освітнього процесу та єдності типу культурних вражень. Щоб забезпечити звернення людини до загальнолюдських цінностей, зокрема й художніх, освіта повинна дотримуватися принципу *культуровідповідності*, що також стосується проблеми ментальності як культурного феномену. Цей принцип був запропонований ще Ф. Дістервегом. Учений вважав, що людину необхідно формувати згідно з вимогами передової, сучасної для неї культури і науки, зокрема культури і науки її вітчизни. У наш час цей принцип активно застосовується в багатьох педагогічних концепціях.

За твердженням І. Дубова, менталітет у загальному вигляді може бути визначений як характерна для конкретної культури (субкультури) специфіка психічного життя людей, що репрезентують цю культуру, детерміновану економічними і політичними умовами життя в історичному аспекті [89, с. 21]. Розвиваючи означену думку, М. Гусельцева вважає, що культура створює особливу атмосферу психічного розвитку [79, с. 3]. Про взаємозв'язок культури і ментальності свідчить поняття «менталітет культури» (І. Кондаков [134]), ототожнення культури і ментальності – «ментальність як тип

культури» (Д. Грожан, А. Новіков [63]), культурні типи ментальності, «ментальність – культурна традиція» (Т. Гетало [58]). Так, І. Кондаков тлумачить менталітет культури як глибинні структури культури, історично і соціально вкорінені у свідомість і поведінку багатьох поколінь людей. Незважаючи на свою відносну мінливість, в основі вони залишаються константними, стабільними, а також втілюють узагальнений зміст, який об'єднує різні історичні епохи в розвитку національної історії і культури [134]). За Л. Вітгенштейном, «менталітет – це інтегральна характеристика людей, що живуть в окремій культурі. Вона дозволяє описати своєрідність бачення людьми навколишнього світу і пояснити специфіку їх реагування на нього [46, с.16]. На думку І. Дубова, зміст менталітету походить з етимології слова і в когнітивній сфері визначається, насамперед, знаннями, якими володіє певна спільнота. Разом із віруваннями знання формують уявлення про навколишній світ, стають базою менталітету і створюють разом із домінуючими потребами та архетипами колективного безсвідомого ієрархію цінностей, притаманних певній спільноті, а також характеризують її [89, с.21].

На зв'язок культурних, субкультурних та ментальних процесів звертає увагу Б. Гершунський. Дослідник пише: «...у загальному вигляді менталітет може бути визначений як будь-яка характерна для конкретної культури (субкультури) специфіка психічного життя людей, детермінована економічними і політичними умовами в історичному аспекті» [56, с.113]. Для нашої наукової розвідки запропонована теза є надзвичайно актуальною, адже ми погоджуємося з автором у тому, що культура є основою менталітету соціуму, його матеріальним еквівалентом, що відображається в книгах, творах мистецтва, «наукових працях, археологічних свідоцтвах, динаміці життєвого устрою» [56, с. 133]. Таким чином, ментальність має своє культурне поле, яке зберігає ментальні процеси від покоління до покоління, допомагає пояснити та усвідомити культуру. Ментальність, – пише П. Гуревич, – не тільки пояснює окремі культурні трафарети, а й образ мислення, душевний склад різних типів суспільства – і наводить порівняння між європейською й американською, між західною та африканською культурами тощо [74, с.224].

З психологічної точки зору розглядає взаємозв'язок ментальності і культури А. Фурман. На підставі глибокого науково-теоретичного аналізу зазначеного феномену науковець дійшов висновку, що ментальність – це атрибутивна характеристика культури. Таку особливість дослідник пояснює їх

взаємодоповнюваністю: менталітет — результат культурного розвитку нації, етносу, групи чи особистості на терені сучасної цивілізації і, водночас, глибинне джерело розвитку культури як системи історично розвинутих надбіологічних програм життєвої активності. Виділені програми, залежно від того, який соціальний досвід вони зберігають, транслують (від покоління до покоління) та генерують, забезпечуючи відтворення та зміни соціального життя в усіх його основних проявах, диференціюються на чотири складові [283, с. 14].

На основі теоретичних узагальнень автор будує «методологічний квадрат» основних складових носіїв культури. Гранями цієї методологічної моделі дослідник визначає:

- *поведінку* (уміння, навички, правила, вірування, знання);
- *діяльність* (знання, цілі, взірці, засоби, результати);
- *вчинок* (ситуація, мотив, дія, рефлексія);
- *спілкування* (ставлення, норми, ідеї, ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі) [283, с.14].

Звернемо увагу на те, що поведінка, дія, вчинок належать до практиологічної сфери, тобто діяльності, практики. І лише остання грань – спілкування – є компонентом екзистенції, духовної сфери. Отже, можемо стверджувати, що в структурі культури домінує практико-діяльнісний початок, який не ґрунтується на засадах духовно-емоційної сфери. Водночас, ще одна грань – поведінка – включає вірування, вчинок –рефлексію, діяльність – знання. Таким чином, вказані науковцем методологічні грані досить умовні, тісно пов'язані між собою, і характеризують психічні ментальні процеси.

Погляди на культуру як на тип поведінки людини поділяли багато культурологів. Так, В.Тейлор стверджував, що культура – це явище ментальне, тому застосування поняття «матеріальна культура» є помилковим [338]. Ральф Л. Билз та Хойджер відокремлювали культуру як абстракцію поведінки від реальних актів та продуктів цієї поведінки, якими є матеріальні об'єкти [319]. Ф. Боас розглядав культуру як сукупність ментальних та фізичних дій і реакцій, що характеризують поведінку індивідів, які утворюють певну соціальну групу [321]. Отже, поведінковий аспект стає тією особливістю, яка, на думку культурологів, зумовлює схожість культури та ментальності.

Натомість, іншу цікаву точку зору висловлює Лесли А. Уайт [340]. Дослідник вважає, що в культурі відбито такий унікальний феномен як схильність та здатність людини до символізації. Саме це стає чинником виникнення культури. Предмети та явища

залежать від здатності людини до символізації. Учений справедливо стверджує, що під поведінкою людини не слід розуміти «сокири та інші знаряддя праці». Предмети та явища – це знаряддя, зроблені людиною, її ж поведінка – це ідеї, ставлення, дії тощо. Відповідно, предмети можна вважати символізацією ідей. Отже, культура чітко відокремлюється від поведінки людини, оскільки в екстрасоматичному контексті важливішим стає взаємозв'язок предметів та явищ, зроблених людиною, ніж їх зв'язок із самою людиною. У цьому контексті предмети стають культурою не як матерія, а скоріше як здатність розвиненої людини до символізації своїх ідей у матеріальних продуктах.

З часом здатність людини до символізації породжує нове сучасне суспільство, у якому людина «символізує» і виявляє свої ідеї не лише через їх матеріальний, але й через духовний еквівалент: знаннєвий, науковий, правовий, мистецький, освітній тощо. Отже, сфера культури – найскладніше інтегроване утворення людського співтовариства. Вона є породженням громадянського суспільства, яке формує необхідний йому, а згодом і відповідний до нього тип духовної та художньої культури (М. Каган).

Сьогодні активно досліджуються проблеми пізнання як феномену, що об'єднує контрастні або різні, суперечливі або протилежні галузі реалізації людського знання і людського духу. Прикладами цього є різновиди культури: природничо-наукової і гуманітарної, архаїчної і урбанізованої, Заходу і Сходу, культури особистісної та загальнолюдської; складні процеси пізнання: взаємозв'язок релігійного і наукового, національного і поліетнічного; типи і образи мислення та його продукти. Усі ці феномени і явища здатні об'єднати світ двома протилежно сукупними процесами людської діяльності: глибокою науковою думкою і позитивною енергією людської емоції, людської душі.

Отже, людина з моменту свого народження відразу потрапляє у світ культури.

У Євгена Богарта є такі рядки: «Два мира есть у человека:

Один, который нас творил,

Другой, который мы от века,

Творим, по мере наших сил».

У цих рядках поет говорить про світ природи (перший світ) і світ культури (другий світ), який є творінням людства. Ці два світи існують разом. За твердженням Ю.Лотмана [166], треба розглядати всесвіт не як «окремі, ізольовані явища, а як великі єдності». Отже, і культуру можна розглядати як єдність усього людства, продукт

взаємодії і взаємовпливу особистостей і народів, людської творчості і духовних надбань, наукових досягнень та мистецьких витворів, усього, що є відбитком людського духу, мислення, розуму та серця, що передається від покоління до покоління, поєднуючи минуле, сучасне і майбутнє.

А. Кребер і К. Клакхон унаслідок наукових узагальнень відомих інтерпретацій культури визначили її як образ, модель, форму, ідеальну конструкцію [23]. Ця позиція дуже близька до розуміння ментальності як образу мислення, що формує наше бачення світу, картини світу. Як стверджує С. Лур'є, культура визначає наші дії і вчинки, комунікацію з іншими людьми. Вона тотожна *картині світу* (*курсив наш – О. Р.*), оскільки містить у собі специфічну логіку мислення й поведінки людини, самоконцепцію, спосіб бачення навколишнього світу, алгоритми взаємодії з іншими носіями культури [168, с. 66]. Саме через культуру визначається унікальність національного мислення, його схожість та відмінності у порівнянні з іншими етнічними групами. Культурні стереотипи, погляди, уподобання потрапляють під етнопсихологічний вплив. На думку Р. Додонова, потрапляючи на певний «ментальний ґрунт» і сприймаючись відповідно до умонастроїв конкретного етносу, відомі раніше ідеї одержують етнічне забарвлення, ніби адаптуються під запити певної етнічної спільноти. Учений також наголошує на визначній ролі творчих особистостей у мистецтві, оскільки вони є «ідеологами етнічного середовища» [86; 87]. Аналогічної думки дотримується А. Панькін, пов'язуючи ментальність нації з її досягненнями в галузі культури. Науковець стверджує, що в літературі, мистецтві, філософії втілюється ментальність нації чи геній народу. Для того, щоб зрозуміти народ, досить зрозуміти світогляд еліти, що виражає його у найвиразнішій формі [201].

О. Шевнюк аргументує своє тлумачення культури в руслі тих констант, які спрямовують думку на ментальні процеси: «Кожен національний або історичний тип культури є неповторним світом, що зумовлений специфікою людського сприйняття навколишньої дійсності і самої себе. Картина, книга, храм, симфонія як витвори культури відкривають перед нами особливий світ невідомих, своєрідних людських почуттів, думок, цінностей [296, с.16]. Саме цей напрям стає найперспективнішим для досліджень з культурології і педагогіки мистецтва. насамперед це стосується соціокультурного аспекту художньої картини світу й художньої ментальності людини.

Отже, можемо стверджувати, що ментальність культури – це сукупність укорінених у свідомості багатьох поколінь соціально та історично зумовлених структур, які породжують умови збагнення, розвитку, творення і відтворення продуктів культурного розвитку людства відповідно до його національного, історичного та етнічного розмаїття. Ці продукти діяльності, творчості, розуму та духовного прагнення істини поєднують у собі різні історичні епохи розвитку національної культури кожного народу. Тому слушними стають рекомендації А. Гуревича: «Досліджуючи ментальність, не варто зупинятися виключно на філософських, релігійних або політичних переконаннях. Дослідника мають зацікавити засади, на яких вони виникають. У центрі його [дослідника] (доповнення наше – О. Р.) уваги – образ світу, закладений *культурою* (курсив наш – О. Р.) у свідомість людей певного суспільства і який перетворюється ними спонтанно, найчастіше без контролю буденної свідомості» [68, с.10-11].

Пізнавальні аспекти культури концентровано репрезентовані в освіті. З цього приводу І. Відт зазначає: «У теорії систем складні історичні та органічні єдності (а культура є такою) містять особливі інформаційні структури, які, з одного боку, забезпечують управління системою, її саморегуляцію, а з іншого, – несуть у собі усі її ознаки, загальну інформацію про ціле. Для культури однією з таких систем є освіта як спосіб передачі соціокодів. Співвідношення «загального і приватного» характеризує закономірність, згідно з якою еволюція освіти має відповідати основним етапам і параметрам еволюції культури. Освіта, яка походить від культури, стає її певною «проекцією» і за своїми морфо-епістемологічними характеристиками відповідає ознакам культури, що її породила [43, с. 4]. Таке розуміння дозволяє спрямувати науковий пошук на педагогічні кореляції між культурою та ментальністю. Педагогіка, як частина культури, здійснює її відтворення і розвиток, а також є базою збереження або зміни традиційних культурних цінностей через сфери моралі, права, релігії, мистецтва, звичаї, традиції тощо [18], що є «концентрованим культурним розчином» ментальності.

Як зауважує О. Рудницька, педагогіка є наукою про освіту, тобто процесом і результатом опанування культурних надбань суспільства [238, с.13], Цю думку С. Гончаренко конкретизує таким чином: «Культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [60, с.182]. Водночас, поняття

«надбання суспільства» важко уявити в будь-якій обмеженій моделі. Надбаннями суспільства є створений людством всесвіт (макросвіт, мікросвіт, навколишнє середовище). Але, насамперед, поняття «культура» охоплює сферу виховання, освіти та розвитку особистості. Так, на думку Ю. Резника, класифікація використання цього поняття в педагогіці може бути такою:

- застосування філософського (родового) контексту в інтерпретації поняття «культура» та різноманітних культурних систем;
- використання індивідуального аспекту культури (індивідуальний феномен культури), який розкривається в психологічних поглядах на культуру;
- опора на співвідношення всезагального й особливого (культурні стилі), зокрема антропологічного контексту, що вивчає індивідуальне та індивідне в культурі крізь призму загального чи родового розвитку людства (культурні риси й універсалії);
- орієнтація на соціологічний аспект культури, що звертає основну увагу на прояви особливого (типового) в культурі з урахуванням її одиничного (індивідуального) й всезагального розвитку (культурні норми й цінності) [229].

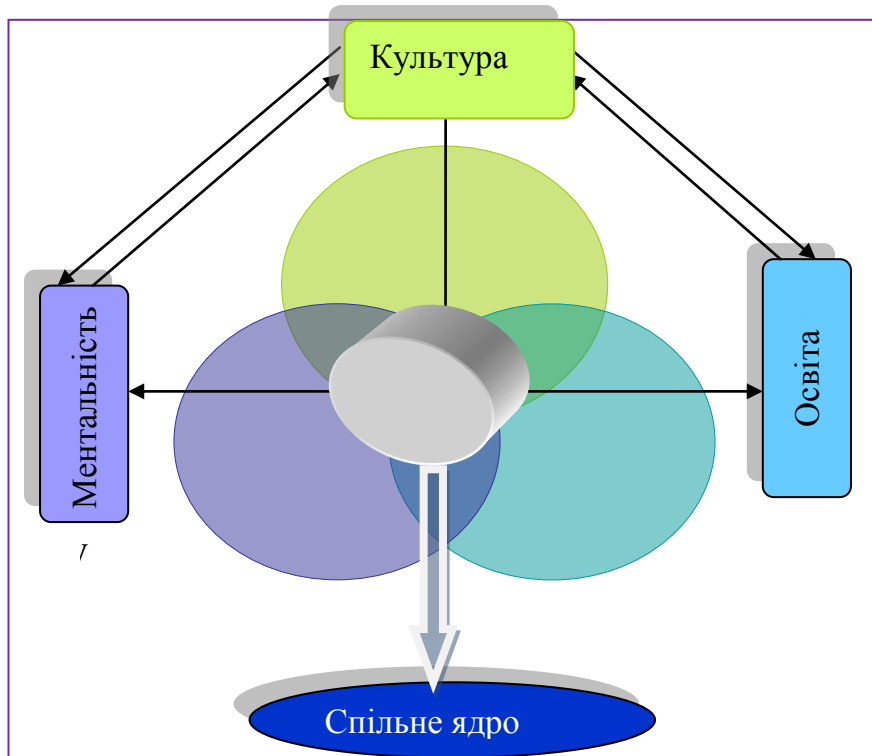
Незважаючи на відмінності в нюансах інтерпретації культури в контексті педагогіки, найбільш істотними її атрибутами, за переконанням Б. Гершунського, є: глибоке, усвідомлене і поважне ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності в тій чи іншій сфері діяльності та відносин [56, с.74].

Отже, педагогіка передає досвід людства в будь-якій сфері. Це стає можливим завдяки її тісному зв'язку з усіма науками. Педагогіка, культура, ментальність – явища, що мають спільне ядро – багатодисциплінарність, поліфункціональність, взаємозалежність від історії розвитку людства, від географічних та генетичних чинників, що впливають на уявлення картини світу. Таку теоретичну тезу можна проілюструвати шляхом моделювання на рисунку 5 (стр. 94)

Модель демонструє дві важливі думки:

- культурне походження ментальності і освіти та їх взаємовплив через культуру;
- спільне, інтегроване ядро культури, ментальності та освіти, що змінюється, еволюціонує під впливом історії розвитку людства.

Відповідно до цього О. Рудницька виокремила три форми зв'язків педагогіки з іншими науками, як-от: використання провідних ідей, теоретичних положень та висновків інших наук; запозичення методів дослідження в інших науках; міждисциплінарні дослідження, у яких педагогічні знання взаємодіють з іншими галузями знань [238, с. 17].



*Рис. 5. Модель взаємозв'язку культури, ментальності та освіти*

Саме таким шляхом реалізується зв'язок культури, ментальності й освіти, оскільки кожна з наук є породженням культурних процесів, відповідає їм і спрямовує розвиток в майбутнє; кожна освіта (в історичній та національній площині) ґрунтується на досягненнях науки, відповідає вимогам культурного суспільства, забезпечує умови входження нових поколінь у її простір; кожна ментальність є засобом розвитку культури на засадах спадкоємності поколінь, шляхом збереження традицій, цінностей, що творять культуру та передаються через освіту.

Отже, освіта є тим суспільним інструментом, за допомогою якого створюється цілісна, гнучка, динамічна соціокультурна і саморозвивальна система: «культура – ментальність». Щоб



забезпечити входження людини до сфери загальнолюдських цінностей та ідеалів культури, освіта має бути культуровідповідною. За цим принципом людина, відповідно до культури певного соціального простору, формує свій ментальний (розумовий, духовний, почуттєвий) світ.

З точки зору ментально-освітніх процесів (розумових і духовних), вважаємо за необхідне уточнити поняття «культура» і подати його в такій інтерпретації: культура в ментально-освітньому просторі є сукупністю продуктів духовної творчості людства (наука, мистецтво, релігія, соціальна сфера), що складає регульовану систему суспільних і людських взаємин, спрямовану на концентрацію і збереження людського досвіду з метою адаптації до нього наступних поколінь.

Зважаючи, що культура, ментальність і освіта залежать від спільного ядра – історичного розвитку людства, доцільним буде уточнити культурні типи ментальності, що виникали в процесі такої еволюції.

#### 2.1.2. Світоглядні витoki ментальності, її культурні типи та різновиди

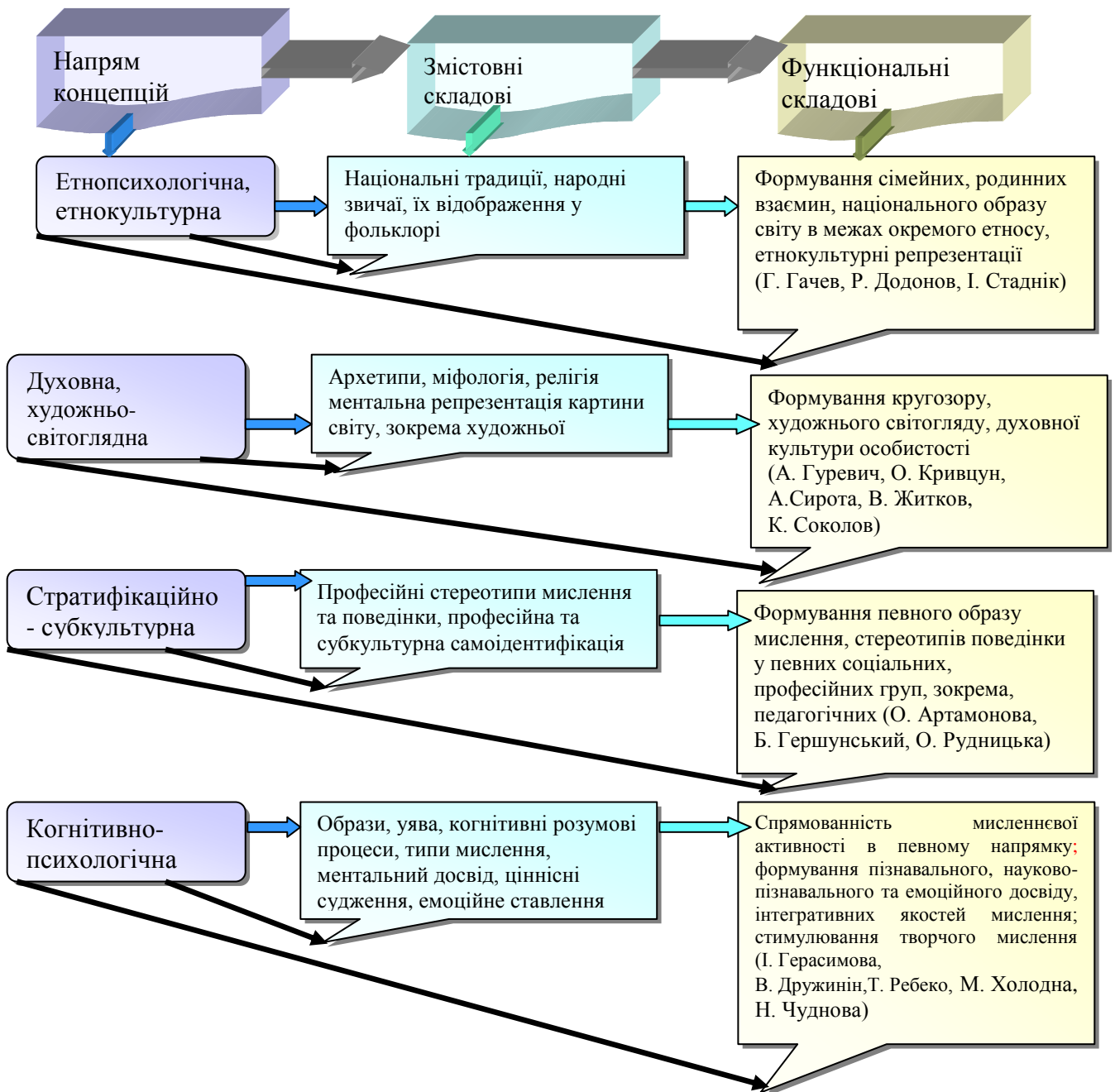
Сутнісні якості ментальності доцільно вивчати через міфологію, релігію і науку. У культурі ментальність реалізується через різноманітні сфери життя і діяльності: соціальну, релігійну, етнічну, національну, художню, професійну. Ці сфери дозволяють сфокусувати увагу на певних напрямках дослідження менталітету, запропонованих у концепції Б.Гершунського:

- 1) з'ясування домінант історії, релігії, філософії, науки, які стають пізнавальним полем для його вивчення ;
- 2) залучення мистецтва та освіти, які мають чітко виражену нормативність і дозволяють судити про те, чому і яким чином формується певна ментальність соціуму; як і за допомогою яких технологій змістові основи ментальності переходять у відповідні параметри світогляду та поведінки особистості [56, с.134].

Культурологічний аналіз наукових теорій та концепцій ментальності, незважаючи на складність та багатозаровість цього феномену, дозволив визначити його основні змістові і функціональні складові, запропоновані в рисунку 6.

На рисунку розглянуті основні концептуальні напрями осмислення ментальності в контексті культури. У своєму складі вони мають змістові структурні елементи, які розвиваються під впливом культурних процесів, а також функціональні структурні елементи – сфери діяльності і відносин між людьми, у яких змістові складові

суттєво впливають на процесуальність та регламентують їх певним чином. Так, етнопсихологічному, етнокультурному напрямам відповідають такі змістові складові: національні традиції, народні звичаї, їх відображення у фольклорі, зокрема пісенному, музично-інструментальному, театральних дійствах. Усі вони виконують такі функції: формування сімейних, родинних взаємин, національного образу світу в межах окремого етносу, етнокультурні репрезентації (Г. Гачев, Р. Додонов, І. Стаднік)



*Рис. 6. Відповідність змістових та функціональних елементів ментальності до визначених концепцій культурно-ментальних процесів.*

Отже, у сучасній гуманітарній парадигмі спостерігаємо міждисциплінарну взаємодію та взаємозалежність різних аспектів ментальності, зокрема етнічного, педагогічного, наукового, художнього тощо, що дає підстави для створення інтегрованого уявлення про цю категорію. Для педагогічної стратегії досліджень ментальності у руслі зазначеного доцільно визначити її культурне поле – той шар соціальних та духовних сфер, які зв'язують ментальність із культурою суспільства.

На думку П. Гуревича, історію ментальності слід аналізувати в широкому загальноісторичному контексті. У ньому опрацювання понять щодо формування життя людей в суспільстві повинне складати, рівноцінно важливий з економічним, культурний аспект. Схожі думки мають місце в дослідженнях Б. Гершунського. Учений підкреслює, що культура є основою ментальності і стверджує: «Незважаючи на різні трактування культури, найбільш суттєвими її атрибутами є глибоке усвідомлене та поважне ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння, перетворення дійсності будь-якій сфері діяльності і відносин» [56, с. 74].

На думку О. Яремчик, ментальність можна розглядати в таких аспектах:

- процес і результат креації образу світу;
- спосіб створення картини світу і своєрідна методологія пізнавальних стратегій особистості;
- семантична матриця свідомості, на яку накладається «жива функціонуюча дійсність»;
- дискурс, що відбиває процес роздумування, а також правила «обговорювання світу»;
- синкретичний гнозис навколишньої дійсності, який водночас є логіко-інтуїтивним і раціонально-емоційним при відображенні свідомого та несвідомого рівнів пізнавальної діяльності особистості [316, с.232].

Варто звернути увагу, що науковець майже до кожного аспекту включає психічні процеси, які існують в координатах: свідомість – творчість – почуття – інтуїція. Визначені дослідницею характеристики доводять, що картини світу в контексті ментальності можна розглядати у двох ракурсах: створення уявлень та процес їх

сприйняття. Погоджуючись з цією точкою зору, а також враховуючи існування різних типів свідомості, можна зробити висновок, що створення ментальних образів буде різним залежно від типу свідомості.

Оскільки ментальність, крім позасвідомого, включає процеси свідомості, тобто оперування образно-інформаційними структурами, то рівні фіксації та суб'єктивації інформації мають впливати на рівні ментальності.

З цього приводу доцільно звернутися до концепції В. Буряка [34]. Розглядаючи фольклорне мислення, автор спирається на дослідження С. Васильєва, О. Леонтєва, Л. Рєзнікова, В. Тугарінова щодо аналізу поняття «інформаційна свідомість» і визначає конкретні різновиди свідомості – міфологічний, художній, публіцистичний, філософський, науковий [34, с. 32]. Автор відтворює систему форм свідомості в інтелектуально-образному контексті і обґрунтовує такі рівні її фіксації й суб'єктивації, як: архетипний, міфологічний, художній, публіцистичний [34, с.33]. Їх зміст подаємо на рисунку 7.



Рис. 7. Рівні свідомості в концепції В. Буряка

У наведених типах свідомості В. Буряк визначає й тип мислення. Як бачимо на рисунку, художньому рівню свідомості притаманне відображальне мислення. У психології такий тип мислення не має категоріального визначення, але йдеться про мислення, що оперує образами під час пізнання та відображення світу. Публіцистичному типові свідомості В. Буряк приписує реальне документальне мислення. На нашу думку, такий тип мислення є скоріше понятійно-розумовим, або науковим, тобто таким, що оперує фактами, доведеною інформацією; він може бути зіставлений з атрибутами «реального, публіцистичного мислення».

Згідно з такою логікою автор визначає рівні свідомості, що відповідають типу або образу мислення, а отже й ментальності. Однак ці чи інші типи не обов'язково пов'язані з певним культурним зрізом. Скоріше в певний час (культурний зріз) той або інший тип мислення та відповідний тип ментальності стають домінуючими.

Водночас, існує і певна часова зумовленість типів свідомості та часових культурних зрізів. Згідно з концепцією В. Буряка, перший прадавній тип свідомості – міфологічний – породжує міфологічне мислення, міфологічний світогляд, звідси й перший *міфологічний тип ментальності*. Спробуємо це довести. Саме міфи в процесі еволюції свідомості формують уявлення про картину світу і стають джерелом культурних традицій, про що свідчить їх фіксація в артефактах, пізніше – у творах мистецтва і наукових пошуках. Залежно від того, які погляди переважають у тій чи іншій сукупності уявлень про світ, а також залежно від засобу включення відповідних поглядів і уявлень у структуру світогляду та способу їх обґрунтування, формуються різні типи світогляду. Серед них міфологія є історично першим типом світогляду, або засобом оформлення світоглядних уявлень. Міфологія є формою суспільної свідомості; способом розуміння природної і соціальної дійсності на різних етапах розвитку суспільства.

Спочатку філософи звернули увагу на особливе ставлення стародавніх людей до явищ, які вони не могли пояснити. Це дало підставу виокремити поняття «примітивної ментальності», автором якого став Л.Леві-Брюль. Запропонована дефініція стала результатом порівняння примітивних і цивілізованих ментальностей.

Міфологічному світоглядові притаманне зіставлення природних та культурних об'єктів, надання їм властивостей людини, особливо душі. Крім того, міфи унормовували систему цінностей, що складалась в певний час. Міф також є проявом етнічного

світогляду, етнічної свідомості та образу світу. Це яскраво доведено в концепції В. Вундта, висвітленій у праці «Volker psychologie» («Психологія народів»). Таким чином, міфологічне мислення, релігійна духовність, загальна духовність є прямим наслідком уявлень картини світу. Не випадково О. Лосев стверджував, що міф не є вигадкою, він має певну структуру, а тому його можна вважати необхідною категорією свідомості і буття загалом» [165, с.40].

Міфологія у контексті культури є вихідною формою людського мислення, джерелом подальших, більш розвинених форм мислення і світогляду: релігійного, художнього, філософського, наукового, які, на думку А. Маркової, складаються з «цеглинок» міфологічного мислення [149, с.148].

Отже, міф є продуктом колективної свідомості, йому властиві національні, етнічні та естетичні ознаки. Міф, за твердженням Т. Гетало – це функціональний контекст ментального [58, с.144].

Однією з ланок слов'янської та світової міфології є українська міфологія. Через неї формувалась ментальність українського народу. Нагадаємо, що давні українці мали свій язичницький Олімп, обожнювали та одухотворювали природу. Крім головних божеств Давньої Русі – Сварога, Хорса, Дажбога, Перуна, Велеса, Стрибога, Мокоши, Ярила, Купала – вони персоніфікували майже всі сили і явища природи: сонце, місяць, зірки, грім і блискавку, мороз, вітер, вогонь, воду; створили поетичні образи долі, різних духів, лісовиків, водянників, домовиків, чортів, упирів тощо. Персонажі української міфології, незважаючи на прийняття християнства, залишилися на довгі століття в поетичному світогляді українців і увійшли до фольклору. Через фольклор сформувалася й особлива українська ментальність. Так, український етноментальний архетип – Богиня-Мати – виник ще у часи трипільської культури і згодом трансформувался в культ Богородиці. Унаслідок цього «...українська релігійність є жіночою, релігійністю колективної біологічної теплоти, що сприймається як містична теплота. Така релігійність відмовляється від чоловічого, активного духовного шляху» [252]. На думку Ю. Чижевського, це не стільки релігія Христа, скільки релігія Богородиці, релігія матері-землі. Архетип Матері позбавляє світогляд українців агресивної активності. Схильність до рефлексії, пише О. Смук, узгоджується з емоційно-чуттєвим характером і зменшує роль раціонально-вольового компонента психіки. У ментальності українців перевага надається почуттям [252].

Новою сходинкою в розвитку міфологічного мислення, нового типу культури і нового типу ментальності став період виникнення та розповсюдження релігійних теорій, що по-своєму тлумачили закони взаємин людини і світу, людини і людини. Релігія – частина культури, яка передає досвід вірування, досвід етичних постулатів у стосунках людей і Бога, які також по-різному склалися в різних культурних зрізах та етнічних традиціях. Релігія – важлива частина культури, оскільки в її лоні розвиваються мистецтво та етичні норми. Крім того, Т. Гетало пов'язує релігійні настанови з ментальними факторами: типом і характером національної ментальності. Тобто існує кореляція між типом релігії, з одного боку, і спрямованістю національного характеру, з іншого [58, с. 145].

Якщо між релігією і мистецтвом, релігією і національною ментальністю є певна кореляція, то між релігією та наукою в усі часи розвитку культури існували «складні взаємини», оскільки релігія намагалася виконувати певну регулятивну роль у сфері наукового пізнання світу, обмежуючи дозвіл на наукові відкриття, особливо в галузі медицини. У релігійних канонах існує етика-норма знань: що може знати людина, а що вона не повинна знати; що може творити людина, а що творить лише Бог. Проте релігія виконує і пізнавальну функцію: вона творить метафоричну символіку законів світових взаємин між людьми та між людиною і Всесвітом у притчах, що стали різновидом пізнання чи предметом нової науки – герменевтики. Була створена «середньовічна граматика, яка передбачала вироблення умінь розпізнавати і тлумачити приховані в текстах значення і смисли» [300]. З часом розвиток герменевтики охопив інші сфери пізнання, зокрема й художню. Інтерпретація художніх творів шляхом використання принципу «герменевтичного кола» стала основним критерієм художньо-виконавського творчого процесу.

Морально-етичні норми, сутність добра і зла також були предметом релігійного тлумачення, що знаходили відображення в мистецтві. Про вплив християнства на розвиток духовності європейської цивілізації писали С. Аверінцев, Ж. Ле Гофф [331], А. Лосєв [165], Й. Хейзинга [286] та інші.

Не слід нівелювати суттєву роль релігії у формуванні художнього світогляду, який розвивався в надрах релігійної традиції. Йдеться не лише про численні витвори мистецтва на релігійні сюжети в культурі Заходу, в храмовій культурі й іконописі слов'ян, що мали вплив на духовну культуру особистості, але й про

загальні принципи образу мислення, цінності, які формувалися під впливом символіки мистецтва в його служінні духовній меті.

Крім уявлень картини світу, міфологічної та релігійної ментальностей «спадщиною минулого» є мова і мистецтво. Згідно з концепціями Й. Гердера, В. Гумбольда, О. Потебні, мова співвідноситься з мисленням людини саме в аспекті її національної специфіки. Наприклад, В. Гумбольд стверджував, що кожній мові відповідає певний світогляд, що народ створює свою мову відповідно до того, як він хоче виразити себе, свою приналежність [66].

Отже, картина світу реалізується в знакових формах, а мова є однією з таких форм, які фіксують її розуміння. Картина світу у певних аспектах зумовлена мовною системою, її будовою та особливостями. Цей зв'язок О. Казакова пояснює таким чином: з одного боку, умови життя народу в будь-якій формі відбиваються у свідомості людей і фіксуються в певних словах і граматичних конструкціях мови, а з іншого – мова має значний вплив на пізнавальну діяльність її носіїв [114, с.12].

Національна самоідентифікація також визначається двома основними культурними факторами: мовою та мистецтвом, які знаходять своє ментальне коріння в народній творчості. Осмислення характерних особливостей народної творчості, її самовираження через побут, звичаї, традиції, тобто усе те, що є основою життєвих джерел культури держави загалом, вважається важливим етапом розвитку національного відродження, самосвідомості та менталітету. Вивчаючи менталітет, дослідники української духовності роблять висновок про особливий національний склад мислення та емоційно-образного відчуття, в основі яких лежить «кордоцентризм» та специфічний чуттєвий характер душі (М. Шлемкевич, Д. Чижевський та ін.). Саме це вплинуло на тенденцію української педагогічної думки висловлюватися в художніх формах, адже педагогічна мета яскравіше проявляється за умови глибокого розуміння і застосування алегорій, метафор, символів, що передаються оригінальною мовою.

Розвиткові художнього вираження педагогічної думки сприяли такі історичні, культурні та етнопедагогічні фактори:

1. Насиченість народного мистецтва, особливо фольклору (прислів'я, приказки, заклики, пісні, колядки, коломийки, щедрівки тощо) морально-виховним змістом.



2. Значний світоглядний вплив літератури, яка втілювала педагогічні принципи християнсько-етичного вчення. До неї належать різнотипні «Слова», «Повчання», «Моління» тощо.

3. Багатогранність таланту численних представників педагогічної думки і мистецтва (П. Русін, Ю. Дрогобич, С. Яворський, А. Духнович, І. Гізель, Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Грабовський, інші), у яких образність мислення не допускала замикання педагогічних ідей і поглядів у повчальних словесних формах.

Отже, інтеграція педагогічної мудрості та мистецтва створила особливий художньо-ментальний пласт української педагогічної думки, який можна досягнути лише мовою оригіналу.

Пізнання в культурі і ментальності (образ мислення) є першоджерелом розвитку цих феноменів. Однак, отримання інформації може здійснюватися цілеспрямовано, послідовно, регульовано (наприклад, в освітньому середовищі), а може протікати в інший спосіб. Так, І. Меркулов виокремлює культурну і біологічну еволюцію і віднаходить у них спільні риси. Автор зазначає, що в ході біологічної еволюції інформація передається генетично, а під час культурної – шляхом вербального і невербального навчання, наслідування тощо. Збереження, зміна і оновлення інформації є характерними як для біологічної, так і для культурної еволюції. Проте культурна еволюція не залежить повністю від випадку – людина здатна активно шукати нову інформацію, свідомо вибираючи напрям своїх пошуків, хоча і використовує при цьому ресурси несвідомого мислення [177, с. 8].

Пізнання суті закодованої в культурних архетипах, наукових поняттях, міфологічній символіці, релігійних канонах інформації відбувається упродовж життя людини на побутовому, суспільному, науковому і художньому рівнях. На цей процес зорієнтовані виховання, навчання та інтелектуальний розвиток дітей в контексті національних традицій і культури. Таким чином поступово формується світогляд особистості, її ментальний досвід.

Людина не тільки досягає культуру, вона є суб'єктом культури. Сприймаючи продукти культури, людина будує свою концепцію життя, свою особисту культуру подібно до того, що вона пізнала: у своїх переживаннях і відносинах вона спирається на досвід інших. Найчастіше це відбувається через мистецтво, адже життя героїв багатьох творів є узагальненою характеристикою складної гами людських взаємин. Таким чином, через мистецтво культура допомагає людині пізнавати світ емоцій, світ духовної сфери. Відповідно мистецтво стає віддзеркаленням дійсності, сприйнятої і

оціненої творчими особами з позицій естетичних категорій (прекрасне, потворне) і втіленої у продуктах творчої діяльності на основі художньо-образної інтуїції, фантазії, уяви. Пізнання дійсності через мистецтво відбувається не прямо, а опосередковано через акцентування уваги творчої особи на будь-якому факті або явищі, яке він передає своєрідною мовою мистецтва.

Мистецтво як феномен культури включає не тільки сприйняття художніх образів, їх осягнення та переживання, але й кодування інформації в особливий спосіб – художньо-символічну образність. Цей процес також має свою ментальність, яка ґрунтується на особливому типі мислення – художньо-образному, має особливі якості і спрямовує процеси естетичного смаку, художніх уподобань, художньо-естетичних цінностей в певне річище. З одного боку, це відповідає нормативним потребам суспільства, а з іншого – стимулює пошук нових творчих досягнень, нових оригінальних ракурсів бачення і розкриття образу.

Художньо-образне мислення репрезентує особливий тип свідомості – художню свідомість, яка формує *художню ментальність*.

Т. Шехтер [300] так обґрунтовує художню свідомість: це представлення людству проектів можливого, варіантів зміни розуміння реальності і себе в ній. Такий проект, як особливий розумово-естетичний континуум, не відкривається відразу, не складається в традиційні уявлення про зміст художньої творчості, про зміст або смисл твору. Трактування твору мистецтва – це шлях пошуку такого проекту, спроба визначити його наявність у творі. Так діє художня свідомість. Її сутність Т. Шехтер характеризує таким чином: «Завжди щось визначальне, яке не має повного та вичерпного вираження в продуктах мистецтва» [300]. Тяжіння сказати і водночас не сказати – специфіка художньої свідомості. Чим напруженішими є відносини між прихованим і висловленим, тим довершенішим є художній твір. Тому приховування і відкриття смислів можна розглядати як «діалектику самовиявлення художньої свідомості в предметній формі».

*Художня ментальність*, в основі якої лежить художня свідомість, стає предметом досліджень філософії мистецтва. Наукові інтереси щодо художньої ментальності стосуються таких питань: відбиття структури світу, взаємин між людиною і Загальним, особистістю і Нескінченністю у творах мистецтва; діалектика буття і небуття у духовному вимірі творчості; особисте ставлення до

загальнолюдських цінностей, поєднання людських прагнень, надій, бажань, духовних екзистенцій тощо.

О. Кривцун розглядає художню ментальність з точки зору історії мистецтв і вбачає значні перспективи наукових розвідок в галузі естетики завдяки категорії «художня ментальність», яка є новим «інструментарієм міждисциплінарних досліджень» [142].

Натомість Є. Глазиріна визначає актуальність ментальності іншими критеріями. Дослідниця розглядає її як одну з важливих умов сучасного художньо-історичного мислення, оскільки ментальність допомагає уникнути помилкового образу іншої культури під впливом відомих стереотипів [59]. Акцентуючи увагу на правомірності впровадження в педагогічну науку категорії «художня ментальність», автор пропонує своє тлумачення її сутності: «... це своєрідний склад художнього мислення і переживання в певну художньо-історичну епоху» [59].

Таке визначення не можна вважати повним, оскільки в ньому не висвітлено носіїв переживань та мислення (чи то творець, художник, майстер, чи то особистість, яка сприймає твір мистецтва). Однак автор започатковує певний вектор у розумінні художньої ментальності, з яким можна погодитися: це підкреслена нерозірваність мислення і переживання.

Ми розуміємо художню ментальність в педагогічному аспекті та інтерпретуємо це поняття як сукупність ментальних ознак мистецтва, його художніх параметрів, відповідних психологічним станам епохи, що відбивається в домінуючих стилях, напрямках, художніх типів світовідчуття та світовідношення і проявляється на свідомому та підсвідомому рівнях, на когнітивних та емоційно-почуттєвих рівнях спілкування з мистецтвом; через це стає чинник впливу на формування духовності особистості.

Якщо *ментальність* – феномен, що визначає сформовані продовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуття та відношення певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини, в яких відбито найбільш важливі для суб'єктів ментальності думки, емоції, установки, стереотипи поведінки, які складають основу їх духовності: вірувань, волі, ціннісних орієнтації, життєвих настанов тощо; то як предмет мистецтва вони складають його сутність, наповнюючи змістом художню ментальність.

Сучасна філософська думка виокремлює й різновиди художньої ментальності. Наприклад, категорія музичної ментальності докладно висвітлена в дослідженнях Г. Джулай, А. Філатової, С. Алексеєва; ментальність архітектури – у розвідках

А. Давидова, ментальність сучасного українського мистецтва розглянута у працях А. Задорожної, М. Ольховік.

З цього робимо висновок, що художній тип свідомості, який має своє естетичне коріння і розвивається в лоні міфологічно-релігійного типу ментальності, сприяє розвитку відповідного типу ментальності – художній ментальності. Цей феномен в сфері мистецтва розвивається завдяки здатності людини охопити світ художньо-образним мисленням та відтворити його в продуктах творчої діяльності.

Пізнання людиною навколишнього світу здійснюється, за переконанням В. Вернадського, в різних напрямках, які доповнюють і збагачують один одного. Йдеться про філософію, мистецтво, релігію, науку [42]. Останню науковець називав «великим творінням духу». Специфіка наукового пізнання з культурологічної точки зору полягає у тому, що науково осмислюватися може будь-яка галузь знань, а також мистецтво, релігія, природа, людські взаємини.

Наука має свою ментальність – наукову. Це підтверджується історією її розвитку, оскільки історіографія висвітлює не лише еволюцію розвитку мислення, але й ретроспективу розвитку суспільства в цілому (Дж. Бернал, Л. де Бройль, П. Гайденок, В. Дмитрієнко, А. Койре, інші.). Наукова ментальність – це процес і результат концентрації усього пізнавально-розумового, дослідницько-творчого ресурсу суспільства та особистості науковця на відкриття нового знання. Вона формується також під впливом культурних процесів, які зумовлюють її сенс, спрямовують стратегію її розквіту.

До історико-наукової проблематики належать праці, у яких історичний погляд на науку реалізується в контексті культури. Це праці таких вчених як А. Зайцева, Н. Злобін, Л. Косарьова, Л. Лаудан, Г. Ріккерт, В. Стьопін, Б. Кебрін, Л. Кузнецова. У цих дослідженнях привертає увагу відповідність історичних етапів розвитку науки етапам розвитку культури. Так в історичному розвитку науки виокремлюють такі форми:

- 1) стародавня переднаука (пранаука) – Месопотамія, Єгипет.
- 2) античний тип науки (7 ст. до н.е. – 3 ст. н. е.);
- 3) середньовічна європейська наука (4 – 16 ст.);
- 4) класична наука (17 – 19 ст.);
- 5) некласична наука (початок 20 ст. – 70-ті рр. 20 ст.);
- 6) постнекласична (70-і рр. 20 ст. – наш час).

Розглянуті форми збігаються з відомими історичними зрізами культури, а саме: архаїчним, античним, середньовічним, класичним,

некласичним та посткласичним. Кожен етап характеризується змінами у свідомості, світогляді та уявленні картини світу, які змінювалися внаслідок нових відкриттів та нових теорій, що виникали при отриманні нового знання про світ.

Якщо серед багатьох класифікацій типів культури звернутися до запропонованої Т. Гетало [58], отримуємо також її відповідність до типу ментальності, оскільки автор розглядає її таким чином:

- базовий, первісний архаїчний тип культури – архаїчний тип ментальності (А. Гуревич, Т. Гетало, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, С. Лур'є);
- античний тип культури – антична ментальність (А. Гуревич, Е. Гусерль, А. Лосєв);
- стародавньо-східний (Т. Гетало, Е. Гусерль, Е. Кульпін) – східна ментальність;
- середньовічний тип культури (Л. Гофф, Й. Хейзінга) – середньовічна ментальність;
- новоєвропейський тип культури (Т. Гетало, О. Шпенглер, А.Токвіль) – європейська ментальність.

Процеси наукового мислення також здійснюються в кілька етапів.

У своєму дослідженні Т. Гетало характеризує ці етапи з позицій ментальної (розумової) настанови науки таким чином:

1 етап – «заява на новизну», протягом якого здійснюється «включення» в роботу, при цьому задіяними стають технічні та когнітивні ресурси особистості;

2 етап – «соціальні переговори», коли наукова спільнота приймає або відкидає нову наукову теорію; це етап, на якому «задіяні «внутрішні культурні ресурси» науки або внутрішні наукові ментальні настанови»;

3 етап – досягнення консенсусу, після якого завдяки ментальним настановам визначається процедура соціокультурного кодування знань та здійснюється їх трансляція науковому товариству [58,с.110].

Отже, уявлення картини світу, як чинник формування типу ментальності, проходить етапи, пов'язані певним чином з типом світогляду (див. рисунок 8, стр.).



Рис. 8. *Етапність еволюції типів світогляду і ментальності*

На рисунку 8 бачимо, що перші три типи картини світу нібито виходять одна з одної, формуючи таким чином відповідний тип ментальності, тобто з часом ці типи не зникають, а доповнюють один одного. Остання сходинка – наукова картина світу і науковий тип мислення мають свою історію: вони реалізуються паралельно з типами культури прадавніх часів, але зв'язок простежується лише з художнім типом, оскільки наука і мистецтво мають певні точки дотику. По-перше, мистецтвознавство здобуло статус наукової теорії, що досліджує процеси та закономірності пізнання світу, відображені засобами мистецтва. По-друге, наука і мистецтво належать до творчої діяльності людства. По-третє, мисленнєві процеси в науці і в мистецтві оперують образами та поняттями, що відображують світ та життя людини. Різницю складає лише перевага логічно-понятійних процесів у науковому пізнанні, образних – у мистецькому або художньому. Існує також незначний зв'язок між наукою та релігією, який розглядаємо в контексті ролі релігії в спонуканні до вирішення проблемних питань, що мають екзистенційну природу та духовно-релігійне пояснення.

Отже, основними типами ментальності в контексті культури є міфологічно-релігійний, художній та науковий типи. Саме в їх структурах знаходять відображення інші аспекти ментальності: етнопсихологічний, національний, поведінковий, емоційно-чуттєвий, фаховий тощо.

На думку Р. Додонова, ментальність – це специфічний стиль світосприйняття [86]. Погоджуючись з цим визначенням, зазначимо – кожному типові культури притаманний свій тип світовідчуття. Від того, які погляди переважають в сукупності уявлень про світ, а також від включення відповідних поглядів і уявлень до структури світогляду, від способу їх обґрунтування залежать і типи світовідчуття. Наприклад, романтизм, як певний духовний стан особистості, був завжди присутній у світовій культурі (теми кохання або героїзму в мистецтві). За певних умов і під впливом певних чинників, зокрема історичних, романтизм стає основою світовідчуття та світосприймання. Ф. Мартинов вважає, що в основі романтичного світосприймання лежить неусвідомлене томління за абсолютною гармонією, спрямованість на загальну єдність, духовне самовдосконалення. У ньому втілюється глибоко особисте, інтимне переживання нескінченних глибин буття і таємниці людської присутності на Землі. Але найповніше, найвиразніше романтизм проявляється як реакція на раціоналізм суспільної свідомості, розповсюдження утилітарного підходу до життя [171].

Інші типи світосприйняття також зумовлені історичними, культурними чинниками, які можуть бути спровоковані природними, географічними умовами. Наприклад, відчуття краси малих форм, властиве японській культурі, бере свої витoki з географічних особливостей, скупого природного ландшафту, обмеженої території.

Підводячи підсумок відзначимо, що культура створюється і розвивається під час фіксації людських знань, інформаційної свідомості, досвіду і творчості з метою передачі їх подальшим поколінням. Такі феномени культури як мистецтво, релігія і наука мають найбільший рівень пізнавального потенціалу для розвитку людської думки. Кожна з цих сфер цілеспрямовано відповідає за певну галузь пізнання: мистецтво – за пізнання відчуттів, емоцій, краси і гармонії; релігія – законів духовності, моральності, етики, суті добра і зла; наука – законів розвитку суспільства, природи, людини. Пізнання як процес діяльності людини можна вважати «розчином», що зв'язує ментальність і культуру, утворюючи нескінченний ланцюг їх діалектичної взаємодії. Культура – сфера виникнення ментальності, яка відповідно до своїх когнітивних, суспільних, духовних, етнічних ознак сприяє її подальшому розквітові. Спираючись на національні, етнічні характеристики духовних процесів, ментальність стає джерелом полікультурності, фактором плюралізму та діалогу культур.

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує вивчення сутнісних, причинно-наслідкових, двосторонніх зв'язків у системі «культура — менталітет соціуму». Двосторонній характер цих зв'язків надзвичайно важливий для пізнання механізмів ефективного перетворення ментальності. Справді, якщо культура — це квінтесенція менталітету соціуму (Б. Гершунский), то менталітет соціуму є квінтесенцією культури. І якщо саме в культурі матеріалізуються ментальні цінності соціуму, то: по-перше, через культуру, через пізнання культурних цінностей можна, нехай і опосередковано, судити про істотні характеристики менталітету соціуму, а по-друге, що є більш важливим, апелюючи до відповідних компонентів культури, можна впливати на менталітет [52, с. 143].

Усі компоненти культури (історія, релігія, філософія, наука, література, мистецтво) істотно впливають на ментальність, але безпосередньо й відносно швидко це завдання може вирішувати сфера освіти. Саме вона здатна акумулювати в собі найцінніші компоненти культури та педагогічно трансформувати їх з метою духовного збагачення учнівської молоді.

Наочно взаємозв'язки культури, освіти і ментальності запропонована на рисунку 9.

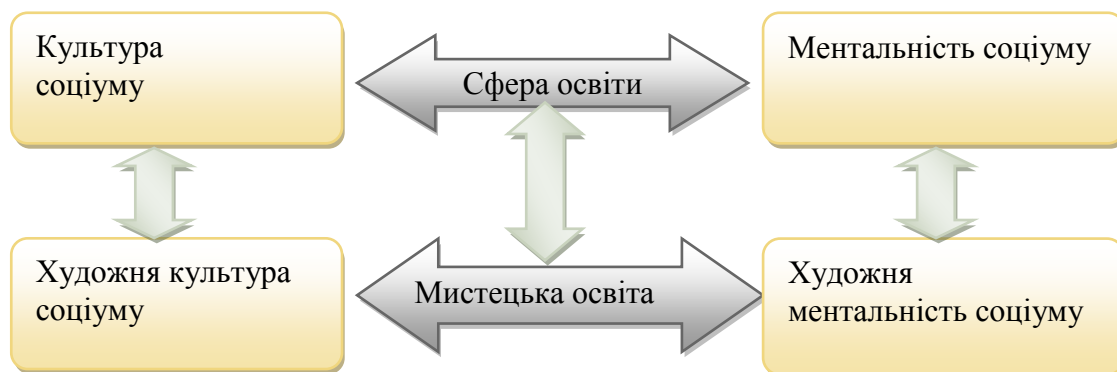


Рис. 9. Взаємозв'язки культури, освіти і ментальності соціуму.

Як засвідчив аналіз культурних типів і різновидів ментальності, кожен із них апелює до таких констант як картина світу, ціннісні орієнтації та духовність, оскільки вони є наскрізними для усіх типів культури в її історичному розвитку. Усі типи світогляду відбивають картину світу, ціннісне ставлення до неї, до життя, міркування над її сенсом і над феноменом духовності. Ці категорії, позначаючи духовно-світоглядні, ціннісні аспекти життя людини, формують її ментальність. З науково-теоретичних позицій вони складають категоріальне поле ментальності.



## 2.2. Споріднені категорії ментальності в контексті культури

Ментальність вивчається, аналізується, інтерпретується через низку категорій, які П. Гуревич охарактеризував як «універсальні категорії культури». Вони мають операційну функцію щодо вивчення ментальності, сприяють усвідомленню «мисленневої інструментарію», «сітки координат», того що «будує модель світу в тій або іншій культурі» [73; 74]. Як стверджує Н. Чернишова, ментальність – це система соціокультурних координат, які складаються в картину світу, генеруючи ідентифікаційні коди суспільства. З цього погляду ментальність є динамічною системою, однак її зміни зумовлені інертністю, оскільки картина світу змінюється повільно і відповідає темпам споживання суспільством інновацій, що відповідають загальним закономірностям соціокультурної динаміки [291, с.11-12].

Розглядаючи типи ментальності та динаміку їх змін, ми звертаємо увагу на факті, що найчастіше вчені оперують такими категоріями як «картина світу», «ціннісні орієнтації», «етнічні традиції», «народна свідомість», «духовність» для пояснення того чи іншого ментального типу. Зазначені поняття постійно існують у колі ментальної проблематики, пояснюючи її окремі характеристики.

Їх часте застосування в науковому обізі теорій ментальності зумовило потребу більш докладного розгляду. Однак, враховуючи основну стратегію нашого науково-теоретичного дослідження – визначення методологічних основ педагогічної ментальності – зазначені категорії ми розглянемо крізь призму ментальності з проекцією на педагогічну стратегію формування особистості, її якісних суцільно-ціннісних властивостей.

### 2.2.1 Картина світу в проекції ментальності

«Картина світу» складна категорія, що містить універсальні, національно-ідентифікаційні, індивідуальні та професійно-специфічні компоненти, це «цілісний образ світу, що складається в голові людини в процесі пізнавальної діяльності» [119, с.25].

У науковому обізі застосовують дві категорії: «картина світу» і «образ світу». Відомо, що термін «образ світу» був започаткований О. Леонтьєвим [157, с.4]. На думку В. Петухова, визначення цього

поняття стало відкриттям, а його наповнення емпіричним змістом ще не завершене [204]. Конкретизуючи поняття «образ», звернемося до його визначення у когнітивній психології. Так, в інтерпретації М. Холодної «образ» співвідноситься з «картиною світу»: образ – це суб'єктивна картина певного фрагмента дійсності (у широкому розумінні); наочне перцептивне враження або просторове уявлення (у вузькому) [287, с.246]. Водночас Р. Немов вважає, що «образ – це узагальнена картина світу (предметів, явищ), що виникає внаслідок переробки інформації про нього і надходить через органи чуття [187, с.668]. Отже, з психологічної точки зору, образ – це певним чином визначена та зумовлена (явно або в уявленні) картина того, що сприймається. Тому надалі ми будемо використовувати ці поняття у такому ж тлумаченні, у якому вони використані в наукових джерелах.

Ми також поділяємо точку зору А. Мурашова щодо розуміння образу в контексті ментальності. «Образ – це не те, що я мислю, відчуваю, сприймаю, роблю, – пише автор, – а радше те, як це відбувається в моїй свідомості і моєму житті, яким чином я будь-що роблю. Тоді образ і відповідно ментальність – це не зміст будь-чого, будь-якої активності, а *спосіб цієї активності, діяльності*» [185].

Термін «картина світу» був уперше застосований Людвігом Вітгенштейном у «Логіко-філософському трактаті» [46], однак в антропологію і семіотику прийшов із праць німецького вченого Лео Вайсгербера [339]. Культурологічна концепція цього поняття була вперше обґрунтована Робертом Редфільдом [335, с.192]. За його визначенням «картина світу» – це бачення світобудови, яке притаманне певному народові; це уявлення членів суспільства про самих себе й про свої дії, свою активність у світі. Науковець запроваджує ідею культурних традицій, стверджує, що не існує єдиної загальнонаціональної «картини світу», оскільки в межах однієї культури існує декілька культурних традицій. Автор доводить свою тезу на прикладі культурної неоднорідності мексиканців. Узагальнене тлумачення поняття «культура» в концепції Р.Редфільда складається з тих буденних смислів, що втілюються в актах і артефактах. Саме вони характеризують суспільство в цілому, впливаючи на свідомість окремої людини.

«Картина світу» також представлена в роботах Рут Бенедикт та Кілфорда Гиртця. Рут Бенедикт, досліджуючи і порівнюючи психологічні типи культури на основі традицій народів Південно-Західної Америки, вживає поняття *world-view* [320]. Учена робить висновок, що в процесі дослідження будь-якої культури ключ до її

розуміння слід шукати «...у базовому психологічному типі, що сформувався в культурі цього регіону впродовж сторіч. Він змінює на свій лад запозичені в сусідніх культурах елементи і, для вираження своїх власних цінностей, створює унікальну культурну модель» [320]. В іншій роботі «Patterns of Culture» Рут Бенедикт розробляє нову концепцію розуміння культури через «модель культури», в основу якої покладено певну єдність, стрижень. Навколо нього й утворюється конфігурація – модель, яка отримала назву «етос культури». В основі цього дослідження лежить концепція «моделей культури», спрямованих на виявлення властивостей кожної культурної єдності, що має ознаки моралі, етики, почуття та інших явищ, що виходять за межі «world-view», а скоріше належать до феномену ментальності.

У 70-ті роки Кліффорд Гіртц конкретизував поняття «картина світу». Він зауважив: «Наші ідеї, цінності, дії і навіть емоції, наша нервова система – продукти культури, вироблені на основі тих тенденцій, можливостей і спільностей, з якими ми народжуємося, але все ж таки вони є сформованими [30,8 с.30-34]. Отже, К. Гіртц спрямовує наукове пізнання картини світу в педагогічну площину, адже картина світу окремої людини повністю залежить від домінуючого типу культури, який також формується під впливом традицій, унормованих правил життєдіяльності та відносин в певному суспільстві. Автор метафорично заявляє, що людина – «це тварина, оплутана витканою нею ж мережею сенсів... якими є культура. Тому аналізувати її повинна не експериментальна наука, яка виявляє закони, а інтерпретативна, що займається пошуками значень» [328, с.3-15].

У наукових концепціях існують різні точки зору на поняття «картина світу», «модель світу», «образ світу». Так, наприклад, В. Артеменко розмежовує їх за принципом приналежності до того, хто пізнає світ:

*Модель світу* («загальне») – це максимально об'єктивований тип відтворення дійсності. Йому притаманне прагнення до узагальненого відтворення дійсності, що виключає особистісні інтерпретації. Це загальнолюдські типи пізнання дійсності, як-от: міфологічна, наукова або релігійна моделі світу.

*Образ світу* («особливе») – це певна інтерпретація моделі світу. Образ світу принципово відрізняється від моделі наявністю ключової дихотомії «Я» і світ. Образ світу проявляється в конкретних колективних або особистих інтерпретаціях *моделей світу*.

*Картина світу* («одиничне») – це фрагментарно-тимчасове, конкретно-історичне відтворення дійсності. Картина світу звужує сегмент світосприйняття до конкретної історично-культурної або життєво-психологічної ситуації, що характеризує стан суспільства або людину на даний момент [8, с.7].

У цій тріаді найбільш мобільною і чутливою до будь-яких змін, на думку автора, є картина світу. Саме вона дозволяє цілісно простежити взаємовідношення системи «людина – світ» на рівні окремої особистості як носія певної культурної, етнічної, професійної спільноти.

Узагальнюючи різні погляди в галузі психології, філософії, соціології і психоаналітики В. Жидков і К. Соколов пропонують два визначення картини світу:

- Система образів і зв'язків між ними – наочні уявлення про світ і місце людини в ньому, відомості про взаємини людини з дійсністю (людини з природою, людини із суспільством, людини з іншою людиною), з самим собою; картину світу складають образи не тільки (і не стільки) зорові, але й слухові, дотикові, нюхові; найчастіше образи й відомості про них мають емоційне забарвлення.
- Породжені своєрідною конфігурацією образів і відомостей життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності, ціннісні орієнтації й духовні орієнтири; будь-які істотні зміни картини світу спричиняють зміни в системі зазначених елементів [99, с. 70].

Визначаючи три основних сфери пізнання, – філософію, релігію та мистецтво – для формування цілісної картини світу, Л. Писарчик так характеризує їх сутність: «Усілякі інтерпретації дійсності виступають як різні картини світу: релігійна, природничо-наукова (фізична, хімічна, біологічна тощо), загальна картина світу, заснована на філософсько-світоглядному знанні, і, нарешті, картина світу, яка виникає в тому чи іншому напрямі мистецтва» [208].

Отже, бачимо, що існує чимало характеристик та інтерпретацій поняття «картина світу», однак зауважимо, що кожному різновидові картини світу (наукова, релігійна, художня, побутова) відповідає і певний тип пізнання. Так, наприклад, у науковій літературі зустрічається поняття «наукова картина світу», якій відповідає науковий тип пізнання. В. Кузьменко зазначає, що термін «наукова картина світу» уперше з'явився в науковому обізі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. У цей період його широко застосовували дослідники природи, зокрема Д. Максвелл, М. Планк та інші. Під цим

поняттям вони розуміли уявлення певної галузі науки про досліджувану реальність, відображену в системі фундаментальних понять та принципів. Так, науковці оперували поняттями «фізична картина світу», «хімічна картина світу», «біологічна картина світу» тощо [146.] Зауважимо, що термін «наукова картина світу» є універсальним для багатьох галузей знань, тому його широко застосовують дослідники різних наук.

М. Попова характеризує картину світу як феномен, що має три якісні ознаки: «гетерогенність», «гетерохронність», «гетеросубстратність» [214]. Така властивість картини світу дає підстави визначити три основні вектори наукового пізнання відносно цієї категорії: визначення різновидів картини світу на основі типів пізнання світу; побудова картини світу, її структурних компонентів (або допоміжних категорій, що її пояснюють); зіставлення картини світу і ментальності як взаємозалежних атрибутів пізнання людиною дійсності та Всесвіту в їх зумовленості типами культури.

*Перший напрям* репрезентований у дослідженнях з когнітивної психології, психології культури, когнітивної лінгвістики. Так, когнітивна лінгвістика розмежовує мовну і концептуальну картини світу. Концептуальна картина світу, як сукупність певним чином організованих концептів, значно ширша і багатша за мовну картину світу, оскільки відомості про світ кодуються не тільки вербально [87, с.101]. Між тим, у психології мовний атрибут не завжди характеризує картину світу. Наприклад, у психологічному словнику за редакцією А. Петровського і М. Ярошевського етнічна картина світу трактується як єдина когнітивна орієнтація, яка є невербалізованим, імпліцитним вираженням членами кожного суспільства (зокрема й етнічної спільноти) «правил життя», продиктованих соціальними, природними, «надприродними» силами [218, с.466].

Протилежну думку висловлює І. Романюк. Вона, навпаки, підкреслює значущість мови у формуванні уявлень картини світу. Автор стверджує, що картина світу не є механічним відображенням реальної дійсності, а постає умовною моделлю, втіленою в мові. Дослідниця пояснює це тим, що необхідною умовою формування картини світу є наявність певної **знакової системи**, здатної втілити і відтворити результат усвідомлення людиною оточуючої дійсності: **свідомість → усвідомлення → знакова система → картина світу** [232, с.19 - 20]. Така залежність від знакової системи дає підстави вважати детермінацію уявлень картини світу її особливостями. Це відкриває можливість аналізувати специфічні прояви картини світу

не лише у носіїв певної мови, а й представників певних професійних груп, які використовують специфічну фахову знакову систему. До таких систем можна віднести й знакову систему мистецтва, яка створює художню картини світу і формує уявлення про неї.

Розмаїття таких мовно-знакових систем утворює плюралізм «картин світу». До них можна віднести й фахові системи, оскільки кожний фаховий напрям має своє наукове підґрунтя, свою наукову мову, отже й символічну, категоріальну понятійну, знакову систему. Наприклад, якщо розглядати поняття «картина світу» в межах мовно-знакових систем культурології, то знаходимо інтерпретацію цього поняття в категоріях середньовіччя (А. Гуревич), просторово-часового виміру в мистецтві (Н. Забурєва), у філософських координатах етичних, естетичних та художніх закономірностей (Б. Мейлах, І. Романюк), координатах психологічного тлумачення образу світу в мистецтві (С. Смирнов, О. Леонтьєв, В. Петухов), у координатах семантичних систем (Ю. Чернявська), зокрема музично-мовних (Б. Яворський, О. Сокол, С. Шип, К. Щоткіна), у ціннісних орієнтаціях (Р. Редфілд, К. Гіртц), як дослідницький метод інтерпретації культури (Р. Редфілд) тощо.

Отже, тлумачення концепту «картина світу» в цьому напрямі характеризується розмаїттям культурних систем, у кожній з яких представлений спектр образів та символів, а також трактувань їх значень (М. Вебер, М. Блок, К. Гіртц, Р. Бенедікт, Р. Редфільд, А. Гуревич та ін.). Ментальність, за узагальненою думкою цих мислителів, у кожен епоху створює певну цілісність – складну і суперечливу картини світу.

*Другий напрям* передбачає визначення структури картини світу. За переконанням А. Гуревича, саме картина світу містить уявлення про особистість та її відношення до соціуму. У різноманітних проявах вона успадкована від попередніх поколінь і неодмінно змінюється під час суспільної практики, що лежить в основі людської поведінки [69].

Звернемося до згаданих раніше архетипів (К. Юнг) – вроджених ідей або спогадів, що зумовлюють той чи інший спосіб сприйняття, переживання та реакції на ситуації [289, с.200]. Ці «первісні моделі» або первісні психічні образи стають чинниками якості інтерпретації того, що сприймається. Вродженими, на думку К. Юнга, у цих психічних образах є можливість реагувати певним чином емоційно, когнітивно і поведінково.

Натомість В. Мартинов вбачає в архетипах первинні психічні структури, що формують активність уявлення. Вони лежать в основі

загальнолюдської символіки, тому й проявляються в міфах, релігії, мистецтві, філософії [171, с.288], що відображають картину світу властивими їм засобами. Характерно, що до неї належать не лише наочні образи картини (міфологія), а й образи, що регулюють взаємини між людьми, відбиваючи таким чином закономірності будови Космосу (космічні закони), а, отже, й світогляд.

Співвідносячи структуру картини світу і світогляду, А. Спіркін визначає, що загальна картина світу – це синтез знань людей про природу і соціальну реальність. Відтак, у світогляді інтеграція знань вища, ніж в загальній картині світу і проявляється вона не тільки в інтелектуальному, а й емоційно-ціннісному ставленні людини до світу» [257, с.375 ].

В. Жидков і К. Соколов також вважають, що картина світу є «каркасом світогляду» [99, с.70]. На їх думку, картина світу людини є системою рухливих образів, кожен з яких складається з двох компонентів: загальних уявлень й емоційних навантажень. Причому останні можуть бути як позитивні чи негативні, так і інтегративні. Тому автори поділяють образи світу на універсальні та індивідуальні [99,с. 65].

У створенні картини світу існує специфічна риса, яка відрізняє її від світогляду. Такою особливістю є ментальний досвід особистості, що формується поетапно в процесі адаптації до конкретних соціально-культурних умов, зокрема соціологічних, екологічних, етнічних, освітніх та інших форм організації суспільства, у яких кожен його суб'єкт буде почувати себе впевнено, якщо орієнтуватиметься у сформованих суспільством цінностях [225; 227]. Така точка зору зумовлена тим, що картини світу в уявленні змінюються з часом, з набуттям зрілості і досвіду.

*Третій напрям* представлений дослідженнями та теоретичними узагальненнями, отриманими унаслідок співставлення картини світу і ментальності. Так, А. Гуревич вважає, що поняття «ментальність» певною мірою замінює поняття «картина світу». Різниця між ними лише в тому, що картина світу – це значною мірою усвідомлене уявлення, зафіксоване в конкретних здобутках культури (наприклад, «наукова картина світу», «релігійна картина світу», «художня картина світу» тощо), а ментальність переживається емоційно і реалізується у поведінці [69].

Водночас, В. Жидков і К. Соколов ототожнюють картину світу з ментальністю. Дослідники зазначають: «Ментальність — це по суті картина світу, у якій відбиваються найважливіші сторони людської життєдіяльності». До її складових автори долучають:

- образ соціального цілого і його субкультур (груп, класів і станів);
- образ природи і способів впливу на неї – від технічних і трудових до магічних;
- уявлення про місце людини в структурі всесвіту;
- уявлення про взаємини світу земного і світу трансцендентного, про зв'язки між ними і роль потойбічних сил у житті індивідів;
- уявлення про простір і час;
- уявлення про історію і її спрямованість (прогрес або регрес, повторення або розвиток);
- форми релігійності, властиві «верхам» і «низам», освіченим та неосвіченим [99].

По відношенню до картини світу також нерідко застосовують термін «концепт», оскільки семантичний простір категорії «картина світу» дозволяє це зробити (О. Кравець, Ю. Степанов, інші). Найчастіше він відтворюється в мовознавчій літературі під час інтерпретації мовної картини світу.

Щодо визначення національної картини світу, то вчені вважають її основою національний менталітет. Саме він стає інструментом створення національної картини світу, яка «є загальною, стійкою, такою, що повторюється в картинах світу окремих представників народу (Т. Светоносова) [244, с. 39-46]. Однак, як стверджують учені, у деяких народів існують й спільні уявлення про картину світу. Особливо це стосується космоцентричної картини світу, у якій «фреймом є триєдність світу, а гельштатом (образом) – світове дерево» (Г. Попова) [214].

Попри усі докази авторів ми не можемо погодитися з їх точкою зору щодо тотожності «картини світу» та «ментальності». Міркування В. Жидкова і К. Соколова щодо «картини світу» містять виключно споглядальні, знаннієві, образні компоненти [99]. Між тим, ментальність включає, крім зазначених компонентів, сформовані відношення до явищ дійсності та до тієї картини світу, яка усвідомлюється. Крім того, до ментальності входить система ціннісних орієнтацій, що формується як на свідомому, так і на безсвідомому рівнях під впливом суспільних, економічних, екологічних, культурно-історичних та етнічних факторів.

Слід також зауважити, що картина світу, як і ментальність, не є раз і назавжди сформованим новоутворенням особистості чи навіть суспільства. З цього приводу О. Омельченко зазначає: «Ми є свідками того, як змінюється картина світу, ціннісні орієнтації та



світогляд людини. Разом зі зміною картини світу змінюється і сама людина. Соціокультурна трансформація сучасності дедалі більше культивує індивідуалізм і прагматизм, спрямований на «егоїстичне захоплення духовного простору». Сучасна система національного виховання пронизана багатьма протиріччями, притаманними соціокультурній ситуації в Україні. До них, перш за все, належить розмитість національної ідеї, на якій базується процес виховання підростаючого покоління та формування його національної самобутності [197]. Отже, картина світу стає категорією *педагогічної науки*, оскільки шляхом формування відповідних уявлень педагогіка здійснює свою місію в суспільстві, передає молодшому поколінню культурні традиції, світоглядні настанови, уявлення і прищеплює відчуття національної ідентичності. Завдяки педагогічній сутності картина світу стає категорією, через яку ми пояснюємо ментальність особистості як носія певної культури, певного народу і певної професійної спільності, і через яку ми маємо можливість впливати на формування ментальності.

О. Олексюк пояснює цю думку можливістю здійснювати організаційно-навчальну практику у формуванні фахівця, орієнтуючись саме на категорію «картина світу». Адже вона є основою змістових аспектів освіти, які інтегруються в навчально-виховному процесі під час поєднання в єдине ціле теоретичної та дослідної, аудиторної та позааудиторної, пізнавальної та виробничої діяльності студентів. Це свідчить про необхідність створення *інтегральної моделі навчання*, яку можна реалізувати лише в межах гуманістичної парадигми освіти, і в якій відображуються не тільки вимоги соціуму, а й особистісний підхід [198, с.105].

У загальному розумінні картину світу можна представити як систему інтуїтивних уявлень про реальність, про дійсність. При цьому інтуїція, як відомо, завжди заснована на певному досвіді, сприйняттю і переданому колективно, чи індивідуально. Водночас картина світу може бути репрезентована, описана або реконструйована будь-яким носієм цього досвіду, як максимально історично (нація, етнос), соціально (соціальні групи, класи, професійні групи, релігійні конфесії, об'єднання) узагальненим, так й індивідуальним (окрема особистість). Картина світу може бути універсальною для певної історичної епохи чи окремо взятого простору, а також унікальною в контексті окремої людини. Це відбувається тому, що особистість є не просто носієм досвіду, знань

та уявлень; вона ще є носієм індивідуального, особистісного ставлення до світу та власного досвіду. Саме цей аспект досвіду, ця сторона картини світу завжди були предметом відображення у мистецтві. Мистецтво намагалося досягнути означені взаємини, вплинути на них, сформувати новий досвід на основі осмислення емоційно-чуттєвого ставлення людини до картини світу, заснованої на знаннях і досвіді інших.

Такі уявлення про картину світу зміщують акцент на дослідження духовної сутності людини, яка є здобутком свідомості та відчуття, розуму та інтуїції, пізнання та самопізнання, адже сприймають й пізнають світ не очі і не мозок, не інші органи почуттів, а людина як цілісна психічна реальність, а у подальшому - як особистість. Ця теза враховується сучасною когнітивною психологією (У. Найссер, Б. Величковський). Тому можемо говорити про інтерес учених до феноменів «картина світу» та «ментальність» у контексті їх ролі в формуванні особистості.

У когнітивній психології відтворення уявної картини світу чітко спрямоване на індивідуальність людини. Це зумовлено тим, що кожна особистість існує в обмеженому світі: родина, професія, етнос, регіон тощо, до якого вона адаптується і входить в його ментальне поле. Між тим, на цей світ впливає інший загальнолюдський світ, який має тривалу історію і сформовані стереотипи. З цього приводу С. Смирнов писав, що образ світу є тим постійним і ніколи не зникаючим тлом, яке випереджає чуттєве враження й на основі якого формується чуттєвий образ зовнішнього об'єкта [251, с.61]. Отже, існуючі стереотипи спонукають до відповідної діяльності суб'єкта пізнання, утворюючи необхідне підґрунтя для формування в особистості певної картини світу. Тому в кожному індивідуальному випадку, в кожній індивідуальній картині світу існує свій «інваріант», створений уявою людини в той час, коли вона намагається «зрозуміти себе».

Картина світу особистості пояснюється через функціонування так званого self (само). Використання зазначеного префікса дозволяло зосередити увагу на внутрішньому світі людини. Завдяки такому підходові людина усвідомлює себе в світі, самоідентифікує себе зі світом шляхом створення своїх уявлень про нього. У цьому діалозі формується її власна картина світу. Недарма категорія «діалог» в концепціях М. Бубера [163], В. Біблера [26], М. Бахтіна [15] розглядається в контексті самоусвідомлення людини через її співвідношення з навколишнім світом. Саме ці позиції науковців стають методологічним підґрунтям культурологічних парадигм

формування особистості у педагогічних дослідженнях, зокрема в галузі мистецької освіти.

На думку О. Казакової, діалог пронизує всі сфери культури людства, виступаючи в якості духовної цінності і засобу формування особливих феноменів: у гносеології – діалектика, герменевтика; в етиці – відповідальність і моральність вчинку; в естетиці – творіння і сприйняття творів мистецтва; у педагогіці – духовне і особистісно-орієнтоване виховання і навчання; у культурному житті – діалог культур; у політиці – політичний діалог; у релігії – екуменізм (діалог Церков), молитва (діалог з Богом) [113].

Продовженням діалогічної парадигми є теорія А. Ухтомського, у якій створення особистісної картини світу і себе в ній стає «домінантою на обличчі іншого», спрямовуючи думку і творчі інтереси особистості. Домінанта в теорії А. Ухтомського поділяється на монологічну та діалогічну. Вона може бути короткочасною, а може, навпаки, впливати на людину тривалий час; у цьому випадку вона перетворюється на установку, потребу [273]. Схожою є теорія С. Смирнова щодо сутнісних та поверхових структур у картині світу особистості. За його переконанням, образ світу є сутнісним утворенням, але він іноді втілюється поверхово у вигляді почуттєвого (модального) оформлення картини світу» [251].

У побудові суб'єктивної картини світу особистості беруть участь різні рівні її свідомості, які відрізняються характером знакового опосередкування: раціонального, рефлексивного, свідомого, несвідомого й повсякденного. Учені вказують на існування таких рівнів психічного відображення світу: сенсорно-перцептивний і вербально-логічний рівень уявлень (Н. Завалова, Б. Ломова, В. Пономаренко, інші). Крім того, Є. Василюк доповнює їх оцінним рівнем. На думку дослідника, активізація оцінної діяльності проявляється в межах інформаційно-когнітивної парадигми у двох вимірах — «оцінки» та «інтерпретації» [39]. Перший вимір пов'язаний із ціннісними орієнтаціями особистості в системі цінностей, а другий – із механізмами, які мають інтелектуальну (порівняння, узагальнення, умовиводи тощо) і перцептивну (під час зовнішніх і внутрішніх подій) форми. Пропонований автором рівень є наслідком трьох попередніх.

Натомість В. Диніч, А. Єльяшевич, Є. Толкачов вважають, що знання про світ запам'ятовуються у суспільній, та індивідуальній свідомості у двох взаємодоповнювальних формах: образній або ірраціональній (естетична, художня, теологічна форми) і раціональній або науковій. Вони підкреслюють, що така подвійність

безпосередньо пов'язана зі специфікою людського мозку, який має ліву і праву півкулі, що відповідають за ірраціональну і раціональну обробку інформації. Тільки залучення до роботи обох півкуль дозволяє створити об'ємний образ реальності, який допомагає людині орієнтуватися в навколишньому світі [92].

З часом змінюється світ, а, відповідно, й змінюються уявлення людини щодо картини світу і ментальності як взаємозв'язаних феноменів. Основним детермінантом цього процесу вчені вважають динамічні зміни свідомості. Крім того, за твердженням А. Афанасьєва, бурхливий розвиток гуманітарної сфери зумовив проникнення її методів у природничі та суспільні науки і змусив методологію науки частіше звертатися до категоріальної бази та методів гуманітарних наук [13, с.191].

На межі ХХ-ХХІ ст. у науці складається нова постнеокласична картина світу. Дослідники Б. Кадомцев, М. Каган, К. Судакін та інші називають її інформаційно-енергетичною й розглядають як прояв вищого світоглядного рівня систематизації знань і уявлень про природу, суспільство, людину, енергію та інформацію. Вона знаходить відображення у філософії науки (Р. Авдєєв, Т. Кун, В. Параджанов та ін.) та педагогіці (Г. Бордовський, В. Візників, Н. Шахмаєв, ін.). Категорія «картина світу» застосовується і в методиці викладання (В. Ефименко, В. Мултановський). У зв'язку з цим виникають нові «концепти картини світу». Так, наприклад, спираючись на концепції глобально-гуманістичної, інформаційної парадигми науки, становлення та розвиток категорії інфоноосфери (Д. Бенк, В. Вернадський, Н. Моїсєєв, Р. Авдєєв, В. Михайловський, А. Суханов, О. Тоффлер), І. Кузібецький визначив феномен «особистіно-інформаційна картина світу» та дослідив педагогічні закономірності його формування у старших школярів. За концепцією вченого, особистіно-інформаційна картина світу є новоутворенням особистості старшокласника, яке визначає його здатність до цілісного збагнення і гуманітарного розуміння інфоноосфери і виконує пізнавальну-інформаційну, гуманітарно-методологічну, комунікативну, ціннісно-рефлексивну, особистіно-етичну функції. До її складу входять інформаційно-пізнавальний, комунікативно-орієнтаційний, ціннісно-смісловий, етично-поведінковий компоненти [145, с. 9].

Отже, ХХІ сторіччя змінило методологію пізнання, зробивши центром уваги наукових досліджень інформаційно-фазовий стан матеріальних систем, що, у свою чергу, змінило існуючі уявлення про світобудову. Відкриття теорії терсійних полів (В. Тихоплав,

Т. Тихоплав), інформаційної сутності походження матерії, новітні природничо-наукові знання у галузі фізики, хімії та біології змінюють уявлення про світ у бік його аналізу як інформаційно-керованої системи. Це дозволяє здійснювати нескінченне пізнання світу будь-яким розумним суб'єктом, що вже досяг відповідного рівня розвитку.

В. Кузьменко пише, що з розвитком знань у людей постійно відбувається оновлення картини світу шляхом революційної заміни існуючої наукової картини світу на нову [146, с.30]. До тенденцій її оновлення належить вироблення інваріантних моделей, залежних від фахової діяльності особистості та від особливостей професійної свідомості, мислення та інших пізнавальних процесів. Так виникає поняття «професійна картина світу», що пов'язана з професійною ментальністю особистості. Наприклад, у дослідженні Є. Артамонової використовується поняття «професійна картина світу вчителя». Під цим складним поняттям авторка розуміє «суб'єктивний образ об'єктивної педагогічної реальності, що існує в свідомості педагога». Крім концепції життя вона включає такі важливі компоненти: уявлення про всесвіт, про сучасні тенденції розвитку людства та суспільства; уявлення про систему соціальних цінностей суспільства; уявлення про професійну місію вчителя, його завдання щодо удосконалення духовного життя людей; ставлення до світу ( благоговіння , здивування і таїнство) [7, с.17].

Отже, професійне середовище також формує картину світу і відповідно до неї професійну ментальність особистості. Щодо загальної картини світу, то вона існує переважно у вигляді живого образу і не матеріалізується в культурі, спеціальних і наукових текстах тощо. Картина світу завжди опредмечується тільки частково, ескізно в художніх творах, філософських трактатах, доповідях на конференціях, у роботах науковців тощо. Враховуючи, що картину світу неможливо знайти у будь-яких джерелах у готовому вигляді і презентувати як продукт безпосереднього аналізу, для її формування, за рекомендацією В. Швирєва, необхідно акцентувати увагу на процесах її створення [222]. Тобто на уявленнях, активності свідомості, рефлексії емоційних ставлень, вражень, усього того, що формує чіткий образ-поняття про сферу існування людини в певний час, певних умовах, у яких вона живе та соціалізується; на тому, що створило цю сферу, ці умови, а також на процесі їх розвитку та вдосконалення під впливом життєтворчості багатьох поколінь. Отже, йдеться про формування ментального досвіду кожної особистості, який зумовлений соціокультурними чинниками. Ментальний досвід - процес індивідуального засвоєння

картини світу с межах рамках культури конкретної історичної епохи шляхом формування ментальної репрезентації (образу - поняття) та адаптації особистості до етнічної і соціальної спільності, яка сформована в зазначеному просторовому та соціокультурному часовому зрізі.

Розгляд категорії «картина світу» з точки зору різних підходів (соціокультурного, міждисциплінарного, інтегративного, гуманістичного, когнітивного, культурологічного, етнопсихологічного, лінгвістичного, інших), теорій і концепцій показав, що ця категорія інтерпретується як індивідуальне або загальне суспільне світоглядне новоутворення особистості, що формується не хаотично, а внаслідок впливу ментальних процесів, притаманних культурним традиціям певних етнічних, суспільно-історичних, професійних спільнот, або певного історико-часового та геополітичного простору. Учені вказують на загальноживаність цієї категорії попри відсутність однозначного усталеного тлумачення [253]. Цей факт можна пояснити тим, що цілісна картина світу містить різноманітні часткові уявлення картини світу як наслідок особливостей типу пізнання та переживання навколишнього, розмаїття символів-знаків, що кодує образи світу. Це й зумовлює плюралізм в інтерпретації останньої. Загалом картина світу формується залежно від типу свідомості, яка є атрибутом наукового, релігійного або мистецького пізнання світу. Крім того, не можна не враховувати побутову свідомості, на яку особливо впливає фактор традицій та ментальності. Будь-яка галузь пізнання зумовлює розвиток певного типу свідомості, професійних поглядів та переконань, що стає чинником формування професійної картини світу як часткового її різновиду.

Отже, картина світу формується завдяки процесам пізнання та побудови системи категорій, символів, знаків; їх розуміння, осягнення, переживання; під впливом традицій та загальновизначених цінностей, унаслідок емоційних переживань та інтуїтивних уявлень, що формують ставлення до побутового, професійного, глобального. Оскільки картина світу є результатом пізнавальної діяльності та інтерпретації дійсності в дуалістичній системі раціо-емоційних, свідомо-позасвідомих процесів, впливу традицій, суспільних навичок поведінки та норм моралі, вона стає засобом соціокультурної ідентичності, атрибутом ментальності особистості через прояв емоційної та поведінкової сфер. Рисунок 10 демонструє взаємозумовленість картини світу і ментальності

культурою через такі константи як образи, поняття, досвід та цінності.

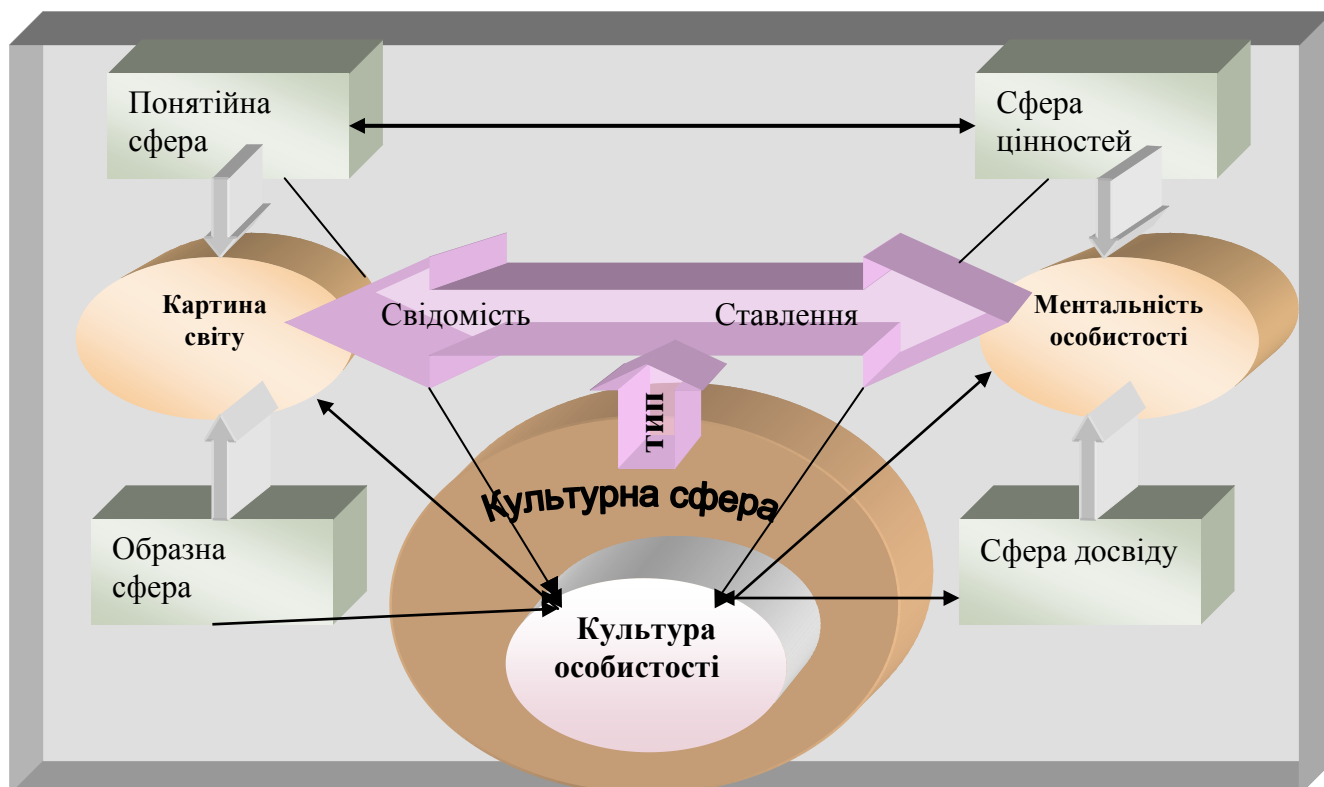


Рис. 10 Вплив сфер картини світу і ментальності на культуру особистості

Рисунок 10 демонструє чотири сфери, які належать до картини світу і ментальності, складаючи культуру особистості: понятійну, образну, ціннісну сфери та сферу досвіду. Залежно від типу культури завдяки роботі свідомості та активізації понятійної та образної сфери формується картина світу; а також завдяки оформленню сфери цінностей та набуття досвіду формується ментальність особистості. Ці сфери взаємозв'язані між собою, що зумовлює зв'язок картини світу і ментальності.

Отже, атрибутами самої картини світу є понятійні категорії як продукти пізнання, а також образи, як продукти процесів, пов'язані з переживаннями, враженнями, емоційними реакціями на навколишнє оточення. Таким чином, картина світу особистості – це відбиття в її психічних процесах основних координат взаємин із навколишнім світом, що проявляється в репрезентованих образах простору і часу, життя і смерті, добра і зла, цінностей буття, природи, суспільства.

Серед визначених сфер звертаємо увагу на сферу цінностей, оскільки ціннісні орієнтації в багатьох концепціях ментальності входять до її структури. У проекції педагогіки мистецтва на цьому феномені ми зосередимо свою увагу.

### 2.2.2 Ціннісні орієнтації і ментальність

Категоріальне поле ментальності в культурі, зокрема в мистецькій освіті, містить у собі й концепт «цінності». Через систему цінностей формується ментальність соціуму і ментальність особистості (Б. Гершунський).

Картина світу у філософії і педагогіці вивчається в контексті світогляду, частіше з таким його важливим компонентом, як ціннісні орієнтації. Учені О. Білик, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук, Н. Лейзеров, Ю. Лукін, Е. Яковлев та інші стверджують, що інтелектуальні й перцептивні процеси життєдіяльності особистості найбільш активно реалізуються в системі її ціннісних орієнтацій, проявляючись у мотивації, інтересах, смаках, уподобаннях, пізнавально-пошуковій діяльності.

Ще Л. Вітгенштейн вбачав системний зв'язок загальних концептів, які формують уявлення картини світу: світ — сприйняття — смисл — цінність. Цей ланцюг утворює картину світу. Автор розглядав цінності як останню сходинку, що завершує процес її утворення. Такої ж позиції дотримувались Р. Редфілд та К. Гіртц, які вважали, що картина світу — це система ціннісних пріоритетів культури [328; 335]. Узагальненням їх думки можна вважати позицію Л. Кондрацької, яка пояснює: «Ціннісна орієнтація є матеріалом, на підставі якого кристалізується та або інша культура. Культурні константи не містять уявлення про спрямованість дії та її моральної оцінки. Така спрямованість задається ціннісною орієнтацією. Культурні константи й ціннісна конфігурація співвідносяться як спосіб дії і мета [135].

Навідміну від категорії «ментальність», цінності завжди були в полі зору мислителів, починаючи від Сократа (засади етичного навчання), Е. Канта (воля як цінність), Д. Юма (судження про те, що має бути), Г. Ріккєрта, Е. Кассирера (основи аксіології). На підставі аналізу теорії цінностей О. Плохотнюк зазначає, що «цінності та ціннісні орієнтації належать до наскрізних питань духовного, соціокультурного розвитку суспільства. В епоху Відродження відбулося зміщення ціннісної домінанти в ієрархії особистісних



ціннісних орієнтацій індивіда від Бога до людини, а потім – від цінностей дійсності до цінності як значущості дійсності» [210, с.8].

А. Кирьякова пояснює, що все розмаїття предметів людської діяльності, суспільних відносин і включених в їх коло природних явищ може виступати цінністю, об'єктом ціннісного ставлення, може оцінюватися в дихотомії добра і зла, істини і помилки, краси і неподобства, допустимого або забороненого, справедливого і несправедливого [124].

Можливість досліджувати природу цінностей, їх місце в реальному житті, взаємозв'язки різних цінностей та їх віддзеркалення у структурі особистості приваблювали дослідників у таких наукових галузях як філософія, соціологія, психологія, педагогіка, історія, естетика, сприяли широкому застосуванню в сферах гуманітарного знання аксіологічного підходу. Нагадаємо, що його потужний науковий потенціал використовувався в педагогіці в різні часи. Інтерпретацію педагогічних явищ крізь призму аксіології знаходимо в працях Я. Коменського, Й.Песталоцці, А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Маслоу, К. Роджерса.

Сучасна педагогіка вивчає проблему формування ціннісних орієнтацій у зв'язку з естетичними оцінками (О. Бурів, Л. Коган, Л. Коваль, А. Молчанова), з ідеалами особистості (Ю. Лармін, Є. Громов), інтересами та смаками людей (Н. Ариніна, В. Скатерщиков, В. Радкіна, В. Цуккерман), ціннісними орієнтаціями молоді (О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Ю. Малишев, О. Семашко), як компонент професійної підготовки майбутніх учителів (С. Бадюл, В. Денисенко, С. Єрмакова, В. Осовський, Г. Падалка, О. Плохотнюк, О. Рудницька, С. Хмара), зокрема в професійній підготовці майбутніх учителів музики (О. Пономарьова, Н. Свещінська, Н.Сегеда, інші науковці).

Як стверджує Н.Сегеда, цінності – це потенційне енергетичне джерело реалізації суб'єктивного буття особистості в певному соціально-професійному просторі, яке ініціює формування і створення особистості, визначає і спрямовує процес її професійного зростання [245,с.192]. Ця властивість цінностей бути «енергетичним джерелом» тісно зв'язує їх ментальністю особистості і дозволяє включити до атрибутивних структур останньої.

Ми визначаємо цінності як вибірково усвідомленні конструкти культури, феномени буття, які спрямовують вектор розвитку особистості в певному напрямку, зумовлюють її психічні реакції, смаки, ставлення, регулюють поведінку.

Існуює декілька концепцій, які розглядають цінності як систему. Зокрема, це концепції Г.Ріккерта, М.Рокіча, Г.Олпорта, Д.Леонтьєва. Їх характеристики пропонуємо розглянути у таблиці 6.

Таблиця №6

**Концепції цінностей в наукових дослідженнях**

Автор концепції	Характеристика цінностей
Г. Ріккерт	<p>У концепції класифіковано шість різновидів цінностей: наукові, художні, релігійні, етичні, цінності відносин, цінності самовдосконалення.</p> <p>Цінності наукового життя характеризуються споглядальністю, вони безособистісні та асоціальні. Ця категорія цінностей відповідає першому ступеню досконалості. Художні цінності розглядаються у взаємовідношенні форми та змісту у їх дуалізмі. Мистецтво також є споглядальним, особистісним та асоціативним, але частково, оскільки не виводить за межі реальності, у майбутнє, на відміну від науки. Релігійні цінності також характеризуються споглядальністю, проте вони включені до цілісної системи цінностей: логічних, естетичних та містичних. Отже, вони відповідають трьом різновидам споглядання. Етичні цінності – це благо, у якому виявляється сенс життя самої особи у всій складності її соціальних зв'язків; цінність, через яку вона стає благом для інших і для себе – це свобода усередині суспільства або соціальна автономія. Цінність життя – домінанта для кожної особистості, вона виявляється через стосунки між людьми, наприклад материнство, систему взаємин між людиною та природою, людиною і людиною; діалог між людиною та релігією; особистісні цінності. У межах цих стосунків здійснюється повнота особистого та соціального буття, визначення власного ставлення до буття та релігії стає шляхом до самовдосконалення [230].</p>
М. Рокіч	<p>У концепції виокремлено дві групи цінностей: базові, термінальні, стабільні, які поєднані функцією</p>

	<p>цілеспрямованості; інструментальні, які поєднані функцією досягнення мети.</p> <p>Якщо перші характеризуються як цінності цілетворення, визначеного сенсом його життя, то друга група – це цінності, які стають засобом, вони характеризують переконання та переваги особистості на шляху досягнення поставленої мети, які проявляються в буденній сфері, у повсякденному та професійному житті [336].</p>
Г. Олпорт	<p>У концепції автора визначено шість груп цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні. Теоретичні цінності характеризуються зацікавленням особистості в розкритті істин, раціональним, критичним, емпіричним підходом до життя. Економічні цінності функціонують як визначення речей, що найбільше цінує особистість, вважає їх корисними, вигідними. Перевага таких цінностей характеризує людей виключно практичних та прагматичних, які орієнтовані на бізнесові стереотипи. Естетичні цінності стають перевагою людини, яка цінує більш за все форму та гармонію. Вони можуть бути властиві не тільки творчим особистостям, але й тим, кого приваблює естетичний бік буття. Соціальні цінності вважаються альтруїстськими, пов'язаними з релігійними цінностями. Найвищий їх прояв – любов до людей. Політичні цінності характеризуються прагненням до авторитету, слави, публічності, влади понад усе. Релігійні цінності репрезентовані зацікавленням розуміння всесвіту як єдиного цілого. В їх площині автор вбачає два можливих типи самовираження: «іманентний містик» – активна життєва позиція, «трансцендентний містик» – відстороненість від життя [289].</p>
Д. Леонтьєв	<p>У концепції виокремлено: суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутні в ньому, узагальнені уявлення про досконалість у різних формах громадського життя; предметне втілення цих ідеалів у діях або здобутках конкретних людей; мотиваційні структури особистості («моделі належного»), що спонукають її до предметного втілення у своєму поведженні і діяльності суспільних ціннісних ідеалів [160].</p>

З наведених у таблиці №7 даних видно, що системи цінностей містять компоненти, які входять до картини світу, охоплюючи ментальну сферу життєдіяльності соціуму і окремої особистості. До них відносяться:

- сфера життєвих (вітальних) цінностей і благ: житло, їжа, одяг, гігієна, комфорт тощо;
- окремі духовні цінності: наука, мистецтво, керівництво економікою, політикою тощо;
- моральні цінності з визнанням цінності особистості як невід'ємного її достоїнства;
- дотримання прав людини.

У свою чергу, сферу моральних цінностей можна представити таким чином:

- повага до життя (благоговіння перед життям, за виразом *А. Швейцера*);
- тяжіння до істини, прагнення її пізнання.

У межах аксіологічного підходу до ментальності цінності розуміють як суспільно унормовані соціально-мотивовані утворення, що притаманні суспільству загалом і кожній окремій особистості. Свої життєві устремління людина формує на основі ментального досвіду, представленого у формі ментальних (емоційних і пізнавальних) структур і сформованих під впливом традицій (етнічних, національних, родинних, регіональних, фахових). У цій системі формуються потреби, бажання, прагнення, інтереси, смаки, уподобання тощо, що в сукупності складає якісно-ціннісний рівень життя людини. Вони стають предметом дослідження багатьох наук (соціології, культурології, психології, естетики, економіки тощо), зокрема ментології та менталеосвіти (Б. Гершунський, А. Кір'якова, С. Кулікова та інші науковці).

У концепції менталеосвіти ментальні цінності виникають у процесі об'єктивної взаємодії ментального простору соціуму та індивідуального менталітету особистості. У національному та історичному розвитку вони відбивають рівень самостійності духовного потенціалу, віри, почуттів певного народу, його культури у співвідношенні зі світовою культурою. За переконанням С. Кулікової, ментальні цінності стають своєрідним захисним механізмом і засобом взаємодії національної і світової культури, окремого індивіда і суспільства [148].

У різних педагогічних концепціях учені застосовують поняття «цінності» з певною конкретизацією: «особистісні цінності»,

«особистісний смисл», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення», «оцінка», «ціннісні настанови» (С. Анісімов, І. Бех, Л. Буєва, А. Здравомислов, М. Каган, О. Рудницька, Г. Тульчинський, І. Фролов та інші науковці). Зазначені концепти і поняття застосовані в педагогічній теорії щодо витлумачення світоглядної проблематики, формування духовності особистості, особистісного підходу [25; 236; 280], проте вони мають безпосереднє відношення до теорії ментальності. Це підтверджено науковими підходами, у яких вони використані вченими. Узагальнюючи існуючі точки зору щодо сутності зазначеної категорії, Н. Ткачова класифікувала їх за науковими напрямками і виокремила такі підходи: семіотико-етимологічний; культурно-історичний, системний, науково-гносеологічний, теологічний, ірраціонально-міфічний, суб'єктно-індивідуалістичний, особистісно-діяльнісний [265].

Варто зазначити, що автор визнає певну умовність зробленої класифікації, однак, на наш погляд, вона охоплює різні сторони ментальності: майновий аспект, культурологічний, науково-пізнавальний, духовно-світоглядний, особистісний тощо.

Інший підхід до категорії «цінності», спостерігається у роботі П. Гуревича «Філософія культури». У ній автор вказує на існування в її інтерпретації певних напрямів, а саме:

- цінність ототожнюється з новою ідеєю, що виступає у якості індивідуального або соціального орієнтиру;
- цінність сприймається як поширений суб'єктивний образ або уявлення, що має людське вимірювання;
- цінність синонімічна культурно-історичним стандартам;
- цінність асоціюється з типом «гідної» поведінки, з конкретним життєвим стилем [ 75, с.116].

Орієнтуючись на розглянуті концептуальні підходи до цінностей, виокремлюємо ще один напрям, який не набув певного висвітлення в науковій літературі: співвідношення цінностей і ментальності за рахунок спільності їх функцій.

Перша функція, на яку звертаємо увагу – *функція стимулювання та визначення стратегії діяльності*. Цінності є стимулом до діяльності. Між тим, ментальність особистості проявляється найбільш яскраво в поведінці, в особливостях вибору дій, вибору рішень. Таким чином, цінності стають домінантою ментальності особистості, спрямовуючи її поведінку в певну площину. При цьому вибір цінностей зумовлений сформованими якостями ментальності (національними, професійними та

особистісними) на основі набуття досвіду життєдіяльності та життєтворчості в певних умовах.

Наступна функція – *регуляція ставлення суб'єктів до об'єктів сприйняття*, яка проявляється у процесі осягнення існуючої дійсності та входження в її простір, спрямовується на формування ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації проявляють себе у певній спрямованості свідомості і поведінки в суспільно вагомих справах та вчинках. Це знайшло відображення в теорії орієнтованої основи діяльності, обґрунтованої П. Гальперінім. На його думку, основа діяльності – це сукупність дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження і планування поведінки; ці дії не обмежуються лише інтелектуальними функціями: потреби, почуття, воля вимагають стратегії на орієнтацію, а отже, втілюють різні форми орієнтованої діяльності суб'єкта в різних проблемних ситуаціях, різних задачах і з різними засобами їх вирішення [139, с.15].

Орієнтація в діяльності відповідно до ментальних стереотипів передбачає процес оформлення ціннісного ставлення до навколишнього світу. Водночас ставлення до світу, до дійсності виявляються як на почуттєвому, так і на інтелектуальному рівнях. Герман Лотце у своїй універсальній праці «Енциклопедія філософії» стверджував, що витoki цінностей слід шукати не в дійсності, а в людській свідомості [167, с. 15]. Цінність виявляє свою сутність через свідоме ставлення, у якому визначається вагомість об'єкта для цілей суб'єкта в якісних і кількісних показниках.

Якщо ставлення як тип ціннісних взаємовідносин з навколишнім світом (В. Мясищев, А. Лазурський) є наслідком індивідуального складу світогляду, то можна вважати *світоглядну функцію* наступною в системі цінностей. Вона також притаманна ментальності, оскільки саме світоглядна функція поєднує з ментальністю не тільки ціннісні орієнтації, а й уявлення картини світу. Однак, самостійно світогляд не завжди є регулятором та чинником діяльності. Діяльність є наслідком усвідомлених мотивів щодо реалізації потреб в межах певної системи цінностей і формується під впливом особливостей ментального простору як на макрорівні (ментальний простір нації, професійної групи), так і на мікрорівні (ментальність особистості).

Одним із різновидів цінностей вважаються духовні цінності. На думку І. Беґа, про духовну цінність можемо говорити тільки тоді, коли порушуємо питання, заради чого здійснюється діяльність

людини або в чому полягає сенс досягнення тих чи інших цілей, прагнень, намірів. Тому сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро тощо, тобто сенс вищих моральних категорій. Якщо це так, то людина завжди усвідомлює свої духовні цінності на противагу різноманітним особистісним смислам, які далеко не завжди мають усвідомлений характер [25, с.196].

Зауважимо, що шлях до глибокого усвідомлення духовних цінностей нелегкий. Він вимагає складної і специфічної внутрішньої роботи стосовно когнітивно-емоційного оцінювання свого життя. Причому на процес такої морально-психологічної діяльності впливає ступінь узагальненості того змісту, який має та чи інша духовна цінність. Так, І. Бех стверджує: «Чим ширшою і невизначенішою стає сфера смислопороджувальної дійсності, тим важчою виявляється робота щодо її усвідомлення» [25, с.196].

У контексті цієї думки набуває актуальності *духовна функція* цінностей особистості, яка збігається з *перетворювальною функцією в її ментальному досвіді*. З педагогічної точки зору, цінності спрямовують особистість на духовні надбання культури (Б. Гершунський, А. Кірьякова). Відтак, варто використати визначення А. Кірьякової щодо сутності ціннісних орієнтацій. Вона називає їх «каналом *перетворення* (курсив наш – О. Р.) культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [124]. Науковець визначає три характеристичні ознаки поняття «орієнтація» в педагогічному розумінні: як процес, як результат і як компонент. У першому випадку орієнтація репрезентує проектні дії від задуму до результату, тобто точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дії у зіставленні вчинку із загальною спрямованістю, планами, життєвими ситуаціями.

У другому випадку вони характеризуються вільним володінням знаннями в певній галузі як своєрідного, необхідного фундаменту для постійного пошуку, розвитку, удосконалення і поглиблення сформованих у людини уявлень. Цінності особистості є компонентом її культури, духовності, ціннісні орієнтації взагалі є атрибутом будь-якої сфери життєдіяльності людини: праці, пізнання, мистецтва, спілкування [124].

На основі цих міркувань правомірно визначити *соціокультурну організаційну функцію* ціннісних орієнтацій.

Педагогічна стратегія формування ціннісних орієнтацій має враховувати їх багатовекторну функціональність, оскільки вони надають загальну спрямованість інтересам і прагненням

особистості; формують ієрархію індивідуальних переваг і зразків; створюють цільову і мотиваційну програми; забезпечують рівень домагань і престижних переваг; сприяють адекватному уявленню та розумінню про належне; забезпечують міру готовності і рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного «проекту» життя. Фактором упровадження цієї концепції у навчальну практику є відповідна стратегія підготовки майбутнього вчителя, зокрема мистецьких дисциплін з проекцією на формування ціннісних орієнтацій у школярів.

На завершення узагальнимо.

Цінності є домінантою в оформленні ментальності, оскільки вони охоплюють практично всі аспекти багатогранного ментального простору: від етно-національного напрямку, притаманного певній категорії людей до індивідуальної ментальності особистості. Таким чином, вони стають регулятором усіх аспектів існування людини в соціокультурному просторі: від поведінки до формування взаємин людини і суспільства, а також створюють умови для збереження та передачі етнічного, культурно-національного досвіду. Отже, як домінанта ментальності особистості або певної групи (етнічної, суспільної, професійної), цінності та ціннісні орієнтації виконують функції, які за змістом збігаються з напрямками функціонування ментальних феноменів і ментальності загалом, а саме: *функцію стимулювання та визначення стратегії діяльності; функцію регуляції ставлення суб'єктів до об'єктів сприйняття, світоглядну функцію, духовно-перетворювальну функцію, соціокультурно - організаційну функцію.*

Змістом ціннісних орієнтацій у психолого-педагогічній і ментальній площині є загальнолюдські цінності та канали духовної культури. У нашому дослідженні вони презентовані як ментальні цінності.

Розглядаючи ментальність з педагогічної точки зору, Б. Гершунський бачить її вищий сенс у формуванні ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації ми розглядаємо як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує активне та вибіркоче ставлення особистості до світу, до себе, наповнює змістом особистісні позиції, поведінку, вчинки, співвідносить їх із загальноновизначеною системою цінностей. Остання має багаторівневу структуру. Її вершина – цінності, пов'язані з ідеалізаціями і життєвими цілями особистості.

Стратегічним для нас є орієнтація студентів на ментальні цінності освіти, зокрема мистецької. Для цього важливим є



визначення сутності ментальності як основи духовності суспільства, певного етносу, або соціальної групи, а також визначення цінностей, які складають специфічне «ядро» ментальності.

Концептуально визначивши системний зв'язок цінностей із ментальним полем особистості і суспільства, ми виділили наступні групи цінностей, які мають пряме відношення до ментальності:

- сфера життєвих цінностей і благ, побутові та сімейні традиції;
- духовні цінності (наука, мистецтво, релігія, економіка, політика та ін.);
- національні цінності (історичне минуле, національні інтереси, етно – національні настанови, що підтримують зв'язок поколінь);
- моральні цінності, визнання цінностей особистості, дотримання прав людини;
- професійні цінності.

Домінуючим та об'єднуючим концептом усіх цінностей у контексті ментальності вважаємо духовні цінності. На підставі цього варто докладно розглянути концепт духовності в культурному полі ментальності.

### 2.2.3 Культурологічні та педагогічні зв'язки духовності і ментальності

Дослідження ментальності з точки зору споріднених до неї категорій показало, що в культурологічних та деяких педагогічних аспектах вона співвідноситься з проблемою духовності, визначеною педагогічною спільнотою у якості шляху відродження моральної культури дітей та молоді, морального здоров'я всієї нації. Це насамперед дослідження духовного розвитку у працях К. Абульханової-Славської, Б. Братуся, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Сухомлинської; духовного потенціалу особистості в дослідженнях О. Олексюк та М. Ткач; застосування категорії «духовна культура особистості» вченими О. Артамонової, О. Горожанкіною, І. Бехом, А. Богуш, Б. Вульффовим, Н. Нікандровим, Г. Падалкою, Л. Поповою та іншими.

За висловленням О. Сухомлинської, мета формування духовності – це виховання у дітей та молоді високих інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які б сприяли розвитку моральної активності дитини; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань [261, с. 15-16]. Вчені вказують на те, що

саме моральні цінності стають першоосновою, знаряддям духовності особистості (А. Богуш, Т. Власова, О. Сухомлинська, інші науковці).

Співвідношення між духовністю і ментальністю Е. Фромм пояснював наступним чином: «Людина осягає світ ментально та емоційно, за допомогою розуму й любові. Сила розуму дає можливість проникати в глибини, вступаючи в активне спілкування зі світом. Сила ж любові дає людині можливість долати перепони, які відокремлюють одну людину від іншої» [282, с.191]. Отже, автор розглядає дуалізм «ментальність і емоційність» як «розум і серце». Характерно, що духовність у цьому висловлюванні є інтегруючим феноменом, який поєднує розум і емоції. Однак таку точку зору в історії науки поділяли далеко не всі. Так, наприклад, представники раціоналістичного напрямку філософії вважали, що дух – виключно ознака мисленневих, свідомих процесів (Г.Гегель, Р.Декарт, Б.Спіноза, Ф.Шеллінг). Е. Ільєнков, розмірковуючи над «надлюдським Розумом» Гегеля, розкриває сутність «космології духу», у якій вбачає постійність, кругообіг процесу мислення, як вищого духовного атрибуту матерії [106, с.418-420]. Представники ірраціоналізму (Ф.Ніцше, А.Шопенгауер, І.Кіреєвський) навпаки, вбачали в духовному виключно почуття, інтуїцію, уяву, волю.

Я. Коменський вважав, що духовність – це космічна енергія людини, яку вона отримує при народженні та розвиває впродовж життя. Т. де Шарден і В. Вернадський пов'язують духовність з явищами енергії. Б. Марков, С. Кримський, М. Щербань та інші науковці тлумачать духовність як поєднання розуму і емоцій.

Наприклад, Б. Марков констатує, що «менталітет не надається з народження, а культивується штучно. Це стосується не тільки розумових навичок і настанов, але і культури емоційного життя: коли потрібно сміятися або плакати, кого любити або боятися, як поводитися в тих або інших обставинах. Старовинний досвід залучення дітей у світ дорослих розшарувався на декілька потоків, найбільш важливими серед яких є герменевтичні практики, що пояснюють єдність людини з природними і трансцендентними силами; різноманітні буденні знання і практичні навички; моральні і релігійні проповіді і повчання. Останні виконують важливу функцію формування специфічних духовних переживань, на основі яких вибудовується людська культура» [170, с.117].

Суттєвим здобутком в теорії духовності стали погляди антропологів. У концепціях М. Шелера, П. Гартмана, Є. Фінка та інших науковців духовність перестає бути чимось ефемерним,

ідеалістичним, абстрактним. Мислителів цікавить сфера людського буття, у якій людина може проявити свою духовність безпосередньо в діяльності, духовному творінні. П. Гуревич у своїй праці «Філософія людини» застосовує антропологічний підхід для пояснення співвідношення розуму і емоцій як основи духовного світу людини [76].

В антропологічних концепціях мислителі не мають спільної думки щодо духовності. Так, наприклад, концепція «інтегризму» І. Кіреєвського полягає у тому, що цілісність структури людини має свій центр – взаємодію всіх духовних здібностей, внутрішню єдність і компактність души. Природній розум – одна з духовних здібностей, «людина може зберегти внутрішню цілісність, якщо повністю підпорядкує власний розум цілісній духовній особистості» [123].

Інший погляд на інтегративність знаходимо в концепції П. Гуревича. Згідно з нею, інтегративність людини – це процес, що зв'язує в єдину цілісність минуле, сучасне і майбутнє. Погоджуючись з такою тезою, вбачаємо в такому розумінні інтегративності своєрідний «голографічний» принцип (Д. Габор), що розуміється в межах дослідження як принцип пізнання і усвідомлення цілісності буття через перспективу взаємозв'язків його різних часових етапів. Індивід як універсальна і вільна природна істота відображає в собі минуле, сьогодення і майбутнє, тобто вона не тільки відтворює у власній практиці досвід минулого, але і змінює, розвиває себе [76].

Певною мірою така позиція кореспондується з думкою І. Кіреєвського про те, що існує глибинна залежність філософії від первісних сповідань того або іншого народу та регіону. Він вважав, що є певний вплив православ'я на тип мислення і склад національної свідомості [123, с.317-319]. П. Гуревич стверджує, що у релігійних концепціях простежується не тільки генезис культури, але її залежність від культу як специфічного феномену. Сама будова культури, її призначення не можуть бути осмислені без ієрархічної природи культу. Як би не тлумачився зв'язок культури й цивілізації, релігійні мислителі бачать, що *саме в релігії закладені глибинні таємні основи культури* [75, с.110].

Слід зауважити, що філософські погляди слов'янофілів щодо «інтегризму» характеризуються поєднанням духовності релігійної та наукової. Прикладом слугують концепції та вчення Г. Аксьонова, Н. Федорова та В. Вернадського.

Рух людської думки у вічному колесі пошуку істини хаотичний, але в ньому є своєрідна повтореність: через злети та падіння вона

знов повертається до джерел життя людини – до віри та релігії. Йдеться не про «несвідому духовність» (В. Франкл), а навпаки, свідому спрямованість особистості до Бога, до розуміння його усім серцем, досвідом його переживання (П.Юркевич, Г.Сковорода).

У теологічних концепціях духовності виникає поняття «досвід» – досвід переживання, особливий релігійний досвід осягнення трансцендентної сутності буття, «містичний досвід» (Г. Шпет), іманентний релігійний досвід (У. Джеймс [85], С. Франк [279], В. Зеньковський (докладно представлений в аналізі Т. Тхоржевської [269], П. Бергер [19], Р. Отто [334]), якому притаманні трансцендентність, інтимність, сакральність, надприродність, безумовність. Протестантський теолог Р. Отто найбільш ґрунтовно досліджував релігійний досвід через категорію «сакральність» і дійшов висновку, що сутність надприродного не можна охопити виключно раціональним шляхом, навіть через такі явища і категорії, як Благо, Істина, Воля. Вони отримують своє головне значення, виходячи з глибини свідомості завдяки ірраціональному, тобто тому, що відкривається для нашої душі, а не для розуму [334, с.79]. Характерно, що Отто звертається до мистецтва як засобу впливу на ірраціональність людської духовності.

Отже, бачимо, що тлумачення категорії «духовність» достатньо різноманітні. З одного боку, її інтерпретують в релігійно-християнських координатах; з іншого – тлумачать як прояв внутрішньої свободи особистості через ідеали добра, краси, істини, віри; як суб'єктивний світ людини, його рефлексивні та аксіологічні процеси (А. Гуревич, О. Кривцун).

Слід наголосити на світоглядному характері духовності, у якому не останню роль відіграють етнічні засади особистості. Так С. Кримський розглядає духовність як «... здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній Всесвіт особистості на етнічних засадах, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свободи від жорсткої залежності перед постійно змінюваними ситуаціями [144, с.23]. Така точка зору належить до філософського розуміння духовності.

З психологічної точки зору, духовність також відповідає ментальності. Так, наприклад, за Д. Леонтьєвим – це вищий рівень людської саморегуляції, що притаманна зрілій особистості та може бути визначена в координатах життєтворчості дорослого. Вона проявляється через сукупність особистісних цінностей і життєвих пріоритетів, протилежних матеріальним цінностям; через творчість у культурі; через релігійність і трансценденцію до чогось вищого

[159, с.16-21]. На думку О. Омельченка, до духовної сутності людини слід відносити такі психічні утворення як абстрактне мислення, соціальні й моральні почуття, пошукові або творчі процеси, а також ієрархію мотивів, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації тощо [197]. Інтелектуальні та над інтелектуальні аспекти відносить до духовності Ю.Канигін.

Для педагогічної теорії й практики важливим є визначення сутності поняття «духовна особистість», яке вперше було застосовано У. Джеймсом. Він розподілив складові компоненти особистості за такими класами: фізична, соціальна, духовна [85].

- фізична або матеріальна особистість містить тілесні потреби та інстинкти, вміння їх задовольняти, створювати собі оточення тощо;
- соціальна особистість – форма визнання в нас особистості з боку інших людей;
- духовна особистість – єдність всіх духовних властивостей і станів: повне об'єднання окремих станів свідомості, конкретно взятих духовних здібностей і властивостей.

У. Деймс застосовує також поняття «душевний стан», яке в сукупності з поняттям «образ мислення» часто відтворюється в літературі з питань ментальності особистості (Р. Емірсон, Л. Февр, В. Вундт, К. Юнг, А. Гуревич та інші).

У сучасних теоріях в аспекті духовності також застосовано поняття «стан». Наприклад, З. Фоміна пише: «Духовність – це стан, у якому людський дух прориває повсякденність у прагненні до безмежності та вічності буття, до первинних сенсів життя Універсуму, завдяки чому починає натхненно, вже з позицій переживання вічного, безмежного буття виконувати утилітарні функції: комунікативну (зв'язок зі світом); екзистенційну (переживання сенсу буття та свого індивідуального життєвого сенсу у цілісному бутті); герменевтичну (як усвідомлення тексту і контексту буття у зв'язку із контекстом свого існування); деонтологічну (добровільного прийняття на себе частини обов'язку у бутті Цілого) [278, с.43]. С. Кримський у духовності вбачає особливий стан етичної рефлексії, оскільки вона пов'язана з вибором власного образу, своєї долі, «поєднання образу світу з моральними законами особистості [144, с.23].

Як особливий стан людини тлумачить духовність В. Барулін, при цьому він зіставляє духовність і ментальність. У його поясненні ментальність – це постійний стан людини, його мисленнєвих і духовних ресурсів, що свідомо або несвідомо, на основі засвоєних

стереотипів диктує стиль поведінки у прийнятті рішень. На думку В. Баруліна, ці два феномени правомірно зіставляти через їх всебічний характер. Духовність, з цього погляду, є «детермінаційно-імперативним компонентом людського буття, імпульсом, аналогом і змістом творчої місії людини, як положення його свободи і певного духовного менталітету, як форма інтеріорізації в освоєнні соціального досвіду» [14].

М. Каган у загальному розумінні духовності вбачає атрибут людини та людського буття. У свою чергу, людське буття складається з усього того, що містить в собі ментальність [112].

А. Фурман поєднує ментальність і духовність в поняття «духовний світ ментальності». На думку вченого, цей феномен має інтерсуб'єктивний характер, тобто утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково й фрагментарно. Звідси вимальовується надскладна структурна організація психо-соціального змісту ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді опозиційні характеристики життя і діяльності людини: природне і культурне; емоційне і раціональне; несвідоме і свідоме; індивідуальне і суспільне; унікальне й універсальне; інстинктивне і духовне. Ментальність, утримуючи важкофіксовані витoki культурно-історичного поступу народу, життєво поєднує несумісне – високораціоналізовані форми свідомості (ідеологія, наука, Церква тощо) і світ людських несвідомих структур та неозначених культурних кодів, що зумовлюють спосіб життя представників певної спільноти. Зазначені опозиції, з одного боку, наповнюють ментальність складним біопсихосоціальним змістом, з іншого – розчиняються у її динамічних структурах [283, с.40]. Отже, на думку вченого, духовність органічно вбудована в ментальність.

Звернення до категорії духовності останнім часом усе частіше зустрічається в педагогічних дослідженнях, методологічною основою яких є концепції духовності у філософії, культурології, психології. Педагогічна теорія звертається до цього методологічного підґрунтя, оскільки, науково-технічний прогрес, за думкою Г.Ніколаї, не сприяв вихованню «людини духовної» і ця тема була «віднесена на маргінес філософської, соціальної та освітянської проблематики». Саме гуманітарні науки знов повернулися до «людиноцентричної парадигми, яка у вигляді різноманітних філософських течій (феноменології, філософської антропології, екзистенціалізму, герменевтики) поступово завойовувала думки людства» [188, с. 109]. Внаслідок цього активно розвивається

філософія освіти, яка, з одного боку, «підкреслює курс на гуманізацію», а з іншого, простежує особливості різноманітних проявів ментальності, акцентуація яких може зрушити в позитивний бік процеси відродження духовності суспільства, оскільки ментальність в концепціях філософії освіти є основою духовності.

З педагогічних позицій категорія «духовність» застосовується в дослідженнях О.Олексюк, М.Ткач, Н. Гуральник, Є. Артамонова, інші науковці. Так, наприклад, Н.Гуральник відносить до духовної сфери феномен інформації, розглядаючи макрокосмос як духовно-енергетичне поле, що вміщує всю накопичену людством і розміщену у всьому просторі інформацію, конкретизуючи його як духовно-енергетичне інформаційне поле. Отже, духовно-енергетичне інформаційне поле впливає на культурний розвиток спільностей, а етнокультурний стан спільностей зі свого боку впливає на стан відкритого інформаційного простору. Науковець підтверджує пізнавально-енергетичну парадигму духовності, а отже і ментальності як її основи [67,с.314].

О.Олексюк та М.Ткач узагальнюючи аналіз сутності духовності в наукових концепціях різних епох дійшли висновку, що «Дух, Духовне, Духовність є позначенням такого модусу буття, як вихід людини за межі актуально даного їй життя і залучення до життя людського роду і його загальному плані [196, с.52]. Між тим, «загальний план людського життя» може бути представлений сукупністю конкретних різновидів ціннісних смислів життєтворчості нації, суспільства, етносу, до яких залучається особистість продовж навчання, виховання, розвитку. У наслідок цього здійснюється її «ментальне прищеплення», яке адаптує дитину до традицій, прагнень, цінностей, уявлень картини світу, властивих певному соціуму.

У педагогічних дослідженнях духовність розглядається через особистісно-індивідуальний, розумово-почуттєвий, ціннісно-орієнтаційний контексти, що наближує її до інтерпретації ментальності в педагогічних теоріях. Так, наприклад, О. Олексюк визначає духовність як сутнісну якість людини, що активно прагне знайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури. Першим, ґрунтовним рівнем духовного потенціалу особистості О. Олексюк та М. Ткач вважають саме ментальність [196, с.7].

З точки зору П. Симонова, педагогічне значення духовності лежить в її психолого-когнітивному потенціалі, тому що: «...людина

духовна настільки, наскільки вона замислюється над цими питаннями й прагне отримати на них відповідь» [247, с.21]. Однак, пізнавальний аспект діяльності особистості ніяк не вичерпує усієї сутності духовності. За думкою В. Диденка, духовне буття людини є сукупністю її пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної й комунікативної активності. Це знаходить реалізацію в науці, філософії, мистецтві, моралі й включається в усі рівні активності особистості – чуттєвий і раціональний, свідомий і несвідомий, мотиваційно-емоційний і когнітивний [84, с.139]. Підсилюючи ці якості в ментальності особистості, В. Кабрін вводить поняття «людина ноетична» (духовна), якій властиві характерні складові: інтуїція, розум, творчість, прояснення, інші духовні інтенції [109].

Узагальнення різних точок зору щодо духовності дозволило визначити, що ця категорія завжди пов'язана з такими явищами як душевність, вихованість, культурність, освіченість, чуттєвість, естетичність (почуття краси), моральність. Важливою детермінантою духовності особистості є феномен ментальності як образ мислення, душевний склад, стан, притаманний певному етносу, народові, або соціальній спільноті. Через це духовність стає предметом педагогічного осмислення з метою вибору виховних стратегій (О. Горожанкіна, О. Олексюк, С. Черніков, О. Омельченко, Г. Шевченко, В. Подрезов та інші).

Загострення педагогічно-виховного аспекту духовності в контексті ментальності знаходимо також в концепції К. Ясперса. Він пише, що зростання духовних можливостей надає невідомі досі перспективи. Проте ці можливості загрожують тим, що внаслідок *передумов, спрямованих на далеке майбутнє, вони здатні «знищити одна одну»*; нові покоління молоді більше не засвоюють досягнутого; створюється враження, що люди не здатні досягнути те, що було надбанням минулого» [330]. Якщо згадати культурологічне визначення ментальності як загальної духовної настроєності, відносно цілісної сукупності думок, вірувань, навичок духу, яка утворює картину світу й скріплює єдність культурних традицій за рахунок їх спадковості, педагогіка має формувати духовну особистість на засадах культурної традиції, ментальності самого народу.

С. Лур'є вважає, що оскільки менталітет є частиною традиції, «сукупністю свідомих і несвідомих настанов», сполучених з етнічною традицією та процесами національної самоідентифікації, він характеризується специфічною логікою мислення й поведінки, способом бачення навколишнього, алгоритмами взаємодії з іншими



носіями культури [168]. Культуру особистості в цьому контексті ми розуміємо як індивідуальну, самодостатню та унікальну субстанцію, в межах якої формується ментальність, водночас обумовлюючи якісний рівень цієї культури.

Отже, взаємозв'язок та співвідношення ментальності та духовності розглядається крізь призму культури. В співвідношенні з духовністю культура представлена в педагогічних дослідженнях з позицій її розвитку. Феномен ментальності як основа духовності розкривається в педагогічних теоріях у різних співвідношеннях з іншими складними категоріями, які містять в собі поняття «культура». Наприклад, духовна культура особистості (О. Артамонова, Б. Вульф, Н. Нікандров, Л. Попов, Н. Щуркова), світоглядна культура особистості (О. Білик, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук, Н. Лейзеров, Ю. Лукін, О. Рудницька, Є. Яковлєв), художня культура вчителя (О. Щолокова, О. Рудницька, О. Шевнюк). Так, наприклад, О. Рудницька стверджує, що поняття «культура» охоплює не лише те, що існує поза людиною, але й ті зміни, що відбуваються в ній самій, в її фізичному та духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей другий «Всесвіт», людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ і своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації [237, с.43].

Така позиція авторки пояснює, чому в педагогічних дослідженнях часто зустрічається поняття «духовна культура особистості». Так, наприклад, за висловленням Г. Шевченко, це поняття відображає рівень уявлень суспільства про істину, добро і красу, рівень соціокультурної поведінки, відповідно до тріади – краса, моральність, творчість [297, с.4-5]. Є. Артамонова застосовує поняття «духовна культура вчителя», інтерпретуючи його як «інтегральну якість особистості, спрямовану на створення власного ціннісно-смыслового поля; спосіб засвоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності; міра присвоєння й актуалізації духовних цінностей. Рівні духовної культури вчителя пов'язані з його самосвідомістю та ілюстровані ціннісно-смысловим полем особистості й принципами самозбереження, самовдосконалення, самовизначення, самопізнання» [7]. Г. Падалка інтерпретує духовну культуру особистості «як систему життєвих смислів людини, пов'язану з внутрішнім психічним її життям та спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності. Духовна культура викладача художніх дисциплін – це особистісно-

професійне утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження цього підходу в учнівському середовищі [200, с.32].

Вчені П. Щербань, В. Шадріков визначають духовну культуру як систему інтелектуального, морального, художньо-естетичного та емоційно-чуттєвого розвитку особистості. Крім того, В. Шадріков включає до неї моральні якості особистості [295].

Звертаємо увагу на те, що нерідко в педагогічних теоріях активно застосовують соціологічний аспект поняття «культура особистості», який пов'язують з професійними, фаховими ракурсами культури, а через це – і з ментальністю, оскільки в концепціях ментальності професійна сфера є однією зі складових ментальності особистості. Розуміючи ментальність як феномен, що визначає сформовані загальні риси мислення, свідомості, почуттів, думок, емоцій, настанов, стереотипів поведінки, які викристалізувалися упродовж культурно-історичної еволюції певного народу, етносу, соціальної групи, логічно припустити, що ці знаряддя ментальності знаходять відбиття в духовній культурі окремої людини. Вона сприймає їх і водночас формується під їх впливом як особистість і як представник певного народу, етносу та професії. Отже ментальність – основа духовності, з якої виокремлюються її змістові компоненти: вірування, воля, ціннісні орієнтації, життєві настанови, які знаходять свій розвиток і формування в професійній сфері.

Педагогічна теорія враховує структуро-творчу функцію ментальності в духовних процесах. Якщо звернутися до основних узагальнюючих компонентів духовності особистості, то зрозумілим стає їх зв'язок з ментальністю. Так, знання та їх різновиди є структурами духовності особистості (І. Бойченко, В. Храмова); у той же час вони мають пряме відношення до когнітивних процесів ментального досвіду особистості (М. Холодна). Віра та переконання як духовні компоненти особистості (В. Андрущенко, П. Копнін та інші) мають пряму залежність від ментальних характеристик родини, етносу, соціальної спільноти. Ціннісні орієнтації, аксіологічні форми свідомості (В. Возняк, В. Волович, інші) формуються під впливом ментальних процесів, які передаються з досвідом родини, етносу, суспільства, професійної спільноти тощо.

Отже, кожна окрема особистість є носієм певних ментальних ознак, які були сформовані у неї під впливом родини, суспільства, етносу. Тому в аспекті духовності особистості ментальність проявляється на всіх рівнях мислення, вона є сукупністю розумово-

духовних настанов індивіда або соціальної групи, що обумовлюють світосприйняття і самосприйняття, думки і почуття, цінності і манери поведінки. Вона є культурно-психологічним ядром духовності особистості як носія певної культурної традиції. У зв'язку з цим звернемо увагу на національно-ментальний контекст духовності, репрезентований в спадщині П. Юркевича, Г. Сковороди, Д. Антоновича, М. Грушевського, М. Драгоманова, Т. Зеньковського, Б.Кістяковського. Ментального забарвлення набуває концепція філософії родознавства (С. Черепанова, А. Шептицький), пошуку унікальності української ментальності (С. Безклубенко, Х. Вовк, А. Єрмоленко, В. Храмова, Л. Шкляр, інші науковці).

Педагогічної значущості набуває етнопсихологічний аспект ментальності в умовах визначення національної ідентифікації, яка завжди спостерігається під час отримання незалежності будь-яких держав та народів [8; 204].

Узагальнюючи теоретичні позиції щодо співвідношення духовності та ментальності, висловимо нашу концептуальну позицію: духовність особистості в контексті ментальності ми розуміємо як стан людини, який з'являється в результаті її поступового входження в енергетично-інформаційний простір певної культури та осягнення її спадщини, створеної розумовою та творчою діяльністю, почуттями та здібностями багатьох поколінь представників різних етносів, народів, окремих талановитих особистостей, а також входження в ментальне поле соціальної та професійної спільноти.

Завершуючи аналіз духовності як основи ментальності, визначимо, через які спільні компоненти цей зв'язок є найбільш потужним. Наочно він представлений на рисунку 11.

На рисунку 11 видно, що сфери, на основі яких формується духовність і ментальність, є спільними, а компоненти – схожими; визначені структури, що пов'язують ці два феномени, охоплюють пізнавальну, вольову, емоційну, особистісну, культурну та фахову сфери. Через них здійснюється зв'язок ментальності соціуму та духовності особистості. Вони є каналами, що забезпечують шлях трансформації традицій минулого, досвіду сучасності соціуму в особистісний досвід окремої людини, впливаючи на її духовність.

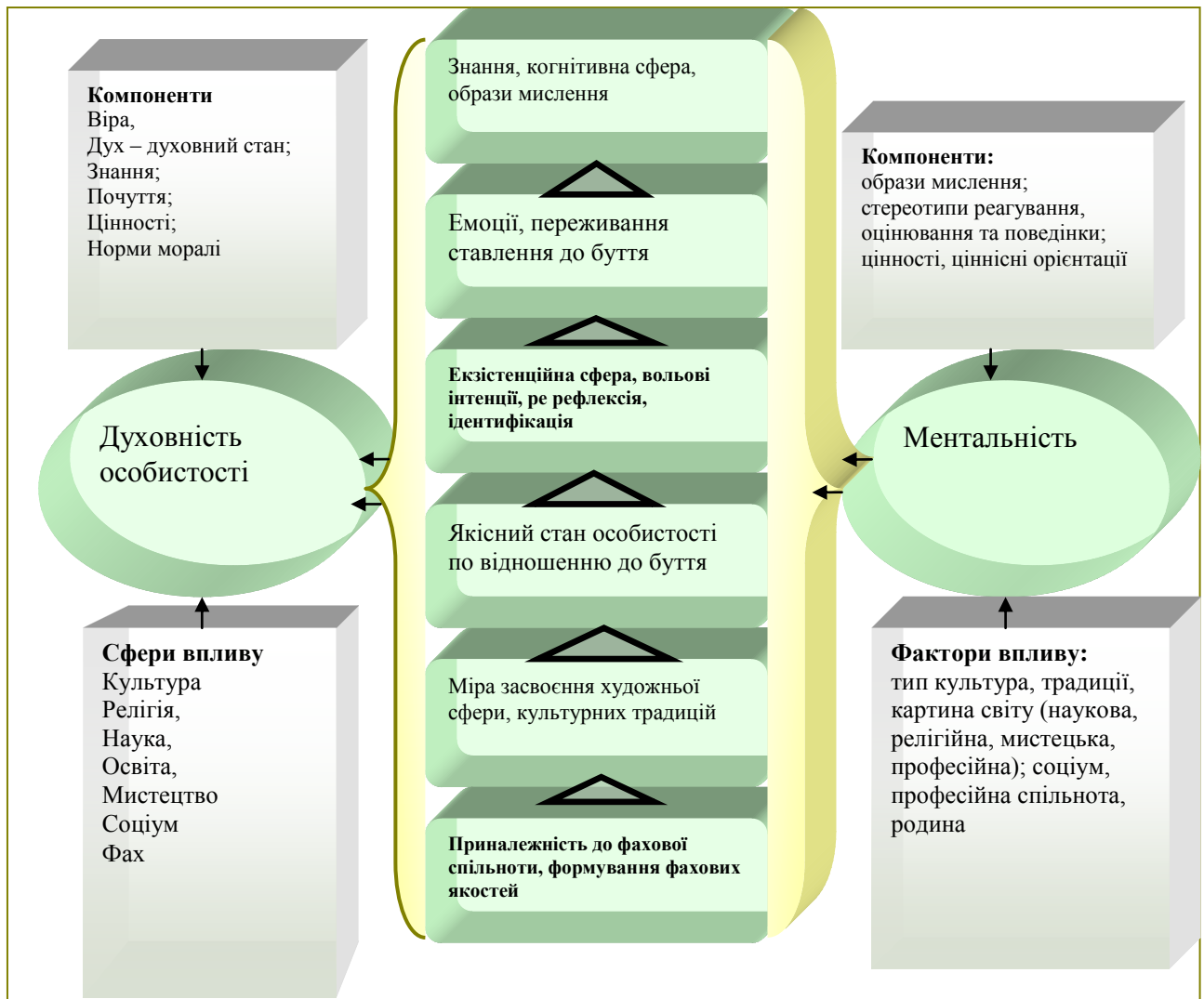


Рис. 11. Зв'язок ментальності і духовності особистості

На рисунку 12 видно, що сфери, на основі яких формується духовність і ментальність, є спільними, а компоненти – схожими; визначені структури, що пов'язують ці два феномени, охоплюють пізнавальну, вольову, емоційну, особистісну, культурну та фахову сфери. Через них здійснюється зв'язок ментальності соціуму та духовності особистості. Вони є каналами, що забезпечують шлях трансформації традицій минулого, досвіду сучасності соціуму в особистісний досвід окремої людини, впливаючи на її духовність.

Оскільки самі по собі сфери впливу на духовність особистості не матимуть реального результату без активності особистості, важливими стають ті регулятори, які формують здатність людини сприймати та засвоювати духовні норми в межах певних культурних та фахових традицій. Це і зумовлює роль ментальності як основи духовності особистості. Саме вона спрямовує потенціальний ресурс людини на збагнення духовності.

## Висновки до другого розділу

Сфера культури – органічна суцільність, яка створюється людським співтовариством упродовж тривалого багатомікового еволюційного процесу. Накопичення досвіду пізнання світу, його відображення у творчій продуктивній діяльності людини стає надбанням культури певного часу і простору та впливає на розвиток наступних поколінь шляхом засвоєння її продуктів. Мозаїчність світу зумовлює розмаїття культури: духовної і матеріальної; природничо-наукової і гуманітарної; народно-творчої та техногенно-урбанізованої; культури Заходу і Сходу, а також чимало інших дуалізмів контрастних та суперечливих або, навпаки, взаємодоповнюючих ракурсів культурних досягнень людського духу, інтелекту, творчості, здібностей.

Розмаїття культур зумовлене складністю процесів пізнання, що охоплює різні сфери людського буття з метою осмислення його сутності та цілісності. Тяжіння до цілісності та гармонії в уявленні картини світу з прадавніх часів до сучасності зумовлює її плюралістичне трактування, в якому розум людини намагався поєднати релігійне і наукове, художнє і технічне, індивідуально-особистісне і загальнолюдське, що в сукупності складало культурний простір людства на різних етапах його розвитку. Історія свідчить про певну етапність еволюції розвитку культури. Ці етапи характеризувалися домінуванням одного з типів культури, заснованого на відповідному типі свідомості й світогляду. Основними типами визначаємо міфологічний, релігійний, художній, науковий. Незважаючи на всі розбіжності, їх поєднує прагнення сформуванню цілісного образу Всесвіту, що пояснює місце людини в ньому, сенс її життя. Таким чином, домінуючий тип свідомості впливає і на домінуючий тип культури та на ментальність, яка формується в межах певного культурно-часового зрізу.

Між ментальністю і культурою існує закономірний зв'язок: особливості культурного простору зумовлюють якісний склад ментальності. Водночас, ментальність, спираючись на національні, етнічні, суспільні, професійні, індивідуальні характеристики духовних процесів (пізнання, емоційне відчуття, оцінювання) стає чинником розповсюдження культурних надбань. У руслі цієї закономірності ментальність створює своє культурне поле, що просуває культурні досягнення людства та досвід від покоління до покоління. Регулятором взаємозв'язку культури і ментальності стає

освіта, яка акумулює в собі всі ціннісні культурні надбання людства й трансформує їх в навчально-педагогічний процес.

Було визначено основні концептуальні напрями, які окреслювали змістові та функціональні складові ментальності в контексті культури. Такими напрямками виявилися: етнопсихологічний, етнокультурний, художньо-світоглядний, стратифікаційно-субкультурний, когнітивно-психологічний. Доведено, що ці феномени культури – мистецтво, релігія і наука – мають найбільший рівень пізнавальних ресурсів для розвитку людської думки: мистецтво – пізнання відчуттів, емоцій, краси і гармонії; релігія – пізнання законів духовності, моральності, етики, суті добра і зла; наука – пізнання законів розвитку суспільства, природи, людини. Через це зазначені сфери мають найвагомий вплив на ментальність соціуму та особистості.

Культурні типи і типи ментальності в літературі пояснюються через низку допоміжних категорій, які поєднують культуру, ментальність та освіту, а саме: «картина світу», «ціннісні орієнтації», «духовність».

Картина світу формуються під час діалогу особистості з навколишнім середовищем, забезпечуючи входження до певного соціокультурного середовища та самоідентифікації особистості в ньому. Варіативний вектор картини світу (наукова картина світу, духовна, релігійна, художня тощо) зумовлює міждисциплінарний підхід до її визначення. Уявлення картини світу пов'язані з ментальністю через образно-пізнавальні, мисленнєві процеси, залежні від типу мислення і свідомості: наукові, релігійні, художні, побутові тощо. Це дозволяє визначити картину світу як етнічний, соціокультурний або професійний атрибут ментальності особистості.

Аналіз концепту «ціннісні орієнтації» показав його зв'язок із ментальністю і з картою світу. Цінності є узагальненим результатом осмислення сприйнятих явищ різного порядку: суспільних, життєвих, етичних, естетичних, релігійних, художніх тощо, на основі чого формується вибіркоче ставлення до сприйнятих явищ. На теоретичному рівні було обґрунтовано функції цінностей, ціннісних орієнтацій в траєкторії ментальності: стимулювання та визначення стратегії діяльності; регулювання ставлення суб'єктів до об'єктів сприйняття, світоглядна, духовна-перетворювальна та соціокультурно-організаційна функції. Домінуюча роль цінностей в ментальності була підтверджена їх класифікацією, що узагальнила всі цінності за різними ментальними

напрямами: сфера життєвих цінностей і благ (вітальні цінності); наука, мистецтво, релігія, економіка, політика тощо (духовні цінності); національні інтереси, етнонаціональні настанови (національні цінності); визнання цінності особистості, дотримання прав людини (моральні цінності); професія, соціальна адаптація, субкультурна самоідентифікація (професійні цінності).

Ціннісні орієнтації особистості в дослідженні інтерпретуються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість, вибірковість і змістовність активності особистості, її загальний підхід до світу. Це додає сенсу її особистісним позиціям, поведінці, вчинкам, оскільки вони фактично орієнтують особистість на систему цінностей в межах певного ментального простору.

Аналіз співвідношення духовності та ментальності як соціокультурних та психоенергетичних атрибутів народної, етнічної культури та культури окремої особистості показав спільність їх координат: релігійних, художніх, розумових, етнічних. Основи духовності закладаються в ментальних процесах – розумових та емоційних, свідомих та позасвідомих, інтуїтивних і стереотипних, а також у поведінці та оцінюванні, в унікальних проявах творчої сфери людини та її особистісного «духовного стану».

Духовність особистості інтерпретується як сформований внутрішньо-енергетичний стан людини, джерелом якого є осягнення культурної спадщини, створеної розумом, почуттями та здібностями багатьох поколінь представників різних етносів, народів, окремих талановитих особистостей, а також входження в ментальне поле соціальної та професійної спільноти.

Співвідношення категорій картини світу, ціннісних орієнтацій, ментальності та духовності репрезентоване як складна система, синтезовані компоненти якої взаємопов'язані між собою. Кожен з елементів певним чином присутній в іншому через окремі атрибутивні складники. Так, картина світу є атрибутом ментальності, однак мисленнєві та емоційно позасвідомі ментальні процеси створюють уявлення картини світу; образ мислення, духовний стан як атрибути ментальності є складовими духовності особистості; ціннісні орієнтації, що створені на основі усвідомлення та оцінювання власного ставлення до картини світу, активізують практичний досвід поведінки в межах певного ментального поля, задають тон творчій самореалізації, проявам особистісного духовного стану та індивідуальних розумово-почуттєвих здібностей і ресурсів кожного.

Відтак, для здійснення педагогічної стратегії формування ментальності особистості важливо усвідомлювати її зв'язок із духовністю. Результативність впливу на духовність зумовлена активністю самої особистості, а регуляторами, що формують здатність людини до сприйняття та засвоєння нею духовних норм у межах певних культурних та фахових традицій, є такі структури ментальності як картини світу, активність пізнання, ціннісні орієнтації, суспільні та фахові стереотипи, емоційний та соціально-практичний досвід, що формує життєві стратегії і зумовлює шлях до самореалізації. Цей комплекс формується на основі національно-культурних традицій, охоплюючи пізнавальну, вольову, емоційну, особистісну, культурну та фахову сфери. Як атрибутивний комплекс, він забезпечує основу духовності, оскільки спрямовує потенціальний ресурс людини на досягнення високої духовної мети.



## РОЗДІЛ 3

### МЕНТАЛЬНІСТЬ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ТА ФАХОВІЙ ПРОЕКЦІЇ

#### 3.1 Культурно-освітній простір та культурно-освітнє середовище в контексті ментальних процесів

Аналіз співвідношення культури і ментальності показав їх взаємозв'язок та взаємозумовленість, адже, з одного боку, ментальність формується під впливом культурних процесів, з іншого – сприяє підтриманню культурних традицій та осягненню цінностей, які прийняті в певному культурному середовищі прийдешнім поколінням людей. Освіта в цьому процесі стає механізмом та регулятором такого зв'язку.

Якщо ментальність формується в умовах певного культурного середовища, а освіта є його суцільним осередком, стає необхідним уточнити сутність та потенційність освіти у формуванні ментальності. У субкультуро-стратифікаційному аспекті ментальності доцільно було визначити сутність та особливості категорії «педагогічна ментальність». Оскільки фахове становлення особистості здійснюється за рахунок формування особливого погляду на світ, на його сприйняття крізь призму своєї професії, набуття метального фахового досвіду стає неминучим процесом. Фахове становлення майбутнього вчителя також передбачає формування у нього відповідних якостей, системи цінностей щодо обраного фаху, що в сукупності утворює відповідну педагогічну ментальність.

У працях та психолого-педагогічних концепціях ментальність або менталітет розглядаються як самодостатні феномени (А. Зайцев, В. Кабрін, Ф. Кремень, О. Огонезова-Григоренко, З. Ружинська, В. Сонін, Е. Стрига, Н. Толтошеїна, М. Шабаловська), а також і через низку інших складних феноменів, що належать культурі, духовності та ціннісній сфері особистості (К. Абульханова-Славська, О. Артамонова, О. Білик, Б. Братусь, В. Бутенко, Л. Виготський, Б. Вульфів, В. Дряпіко, М. Каган, Л. Левчук, Н. Нікандров, Л. Печко, Є. Яковлев, інші). Зазначимо також, що ця проблема опосередковано була відображена в дослідженнях професійної діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін як феномен, що супроводжує їх фахове становлення (О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Б. Целковніков, О. Щолокова, О. Шевнюк). У багатьох дослідженнях автори говорять про вплив

*середовища навчання* та подальшої професійної діяльності, застосовуючи такі схожі, на перший погляд, поняття як «соціокультурний простір» та «соціокультурне середовище». Тож, звернемо увагу на ці категорії з метою висвітлення їх сутності і впливу на формування професійної ментальності.

Середовище як педагогічну проблему досліджували Н. Крилова, Т. Мальковська, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, П. Рокітінський, В. Семенов, М. Скаткін та інші науковці. В узагальненому смислі «середовище» тлумачать як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [253, с.746]. У науковій літературі використовується також поняття «образ середовища», яке виходить до ментально-пізнавальних соціальних явищ [292], до структури картини світу, в яку включено «образ-Я», образ групи, образ часу, образ простору, образ іншого в контексті діалогу культур.

Освітнє середовище як предмет наукового пізнання представлене в дослідженнях у різних аспектах: у концепції Г. Чіконіної – як один з аспектів змісту освіти; у концепції В. Козирєва – як єдність соціокультурного та духовного життя суспільства і неперервна система освіти; у концепції А. Хуторського – як характеристика зовнішнього змісту освіти, що містить умови розвитку особистості в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Освітнє середовище зв'язують з конкретним інститутом навчання: школою (І. Улановська), іншими освітніми установами середньої ланки (С. Лобачев, В. Солдаткін), вищим навчальним закладом (А. Артюхова, А. Хуторський). Через це поступово сформувалися поняття «педагогіка середовища» і «середовищний підхід».

Поняття «освітнього середовища» стало предметом педагогічних досліджень С. Бондирєвої, А. Цимбалару, В. Борисенкова, Н. Баритка, А. Данилюка та інших науковців. За визначенням В. Слободчікова і Є. Ісаєва, середовище, з педагогічної точки зору, – це загальна ситуація, тобто соціальні, культурні, економічні умови, в яких розвивається індивід; разом з тим середовище – це й найближче оточення дитини, насамперед, родина, через яку впливає соціальна сфера; нарешті – це відношення самої дитини до навколишнього світу, яке формується з раннього дитинства [250].

Концептуальні засади щодо створення особливого ракурсу освітнього простору – виховного, у якому саме й відбуваються ментальні процеси, висвітлені в дисертаційному дослідженні М. Боритко [32]. Частково його точка зору збігається з концепцією

Б. Гершунського, а саме: автор розглядає виховання крізь призму гуманістичної педагогіки і бачить здійснення цієї практики в трьох аспектах: соціальне явище, процес і діяльність, які відображають три аспекти духовного буття людини: його соціокультурне (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя і поведінки), індивідуальне (самостановлення суб'єктом культурного процесу) і причетність буття та значущість «інших» в ньому. Цим аспектам буття відповідають три провідні виховні простори: соціальний (поле значень), суб'єктний (поле сенсів) і простір взаємодії (поле цінностей).

Специфіка гуманітарного розуміння виховних явищ і процесів, проектування і освоєння виховної діяльності полягає, за концепцією М. Боритко, у тому, що:

- виховання звернено до сутності людини і може відбуватися лише за логікою якісних змін людини;
- виховний процес – це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення і самоствердження її в соціокультурному середовищі;
- механізм виховання зводиться до ціннісно-сислової взаємодії суб'єктів виховного процесу (педагога і вихованця) в єдиному смислового просторі;
- ситуація виховання має діалогічний характер, коли зовнішня взаємодія є умовою і передумовою становлення внутрішнього світу кожного з його суб'єктів [32, с.10].

Якісні зміни людини, про які говорить М. Боритко, не здійснюються одночасно, вони еволюціонують під впливом соціокультурних факторів, серед яких чинне місце займає професійна ідентифікація людини, тобто, коли вона визнає та відчуває себе представником певної професійної спільноти і на свідомому та позасвідомому рівні стає носієм цих характерних ознак. Йдеться про професійний аспект ментальних процесів, формування професійного світогляду, ставлення до життєвих реалій крізь призму свого фаху, професійної картини світу.

Самовизначення та самоствердження людини – це ментальні виховні процеси, спрямовані на усвідомлення людиною власного «Я». Головне – усвідомити, що для цього важливі саме педагогічні фактори, які можуть допомогти особистості адекватно зрозуміти себе, без підвищення або заниження самооцінки. Якщо зосередитись на фаховому аспекті ментальності вчителя, то за висловленням А. Хуторського, його роль не стільки передбачає передачу знань, вмінь та навичок, скільки організацію відповідного

освітнього середовища, в якому учень навчається, спираючись на особовий потенціал, використовуючи відповідну технологію навчання.

Крім поняття «освітнє середовище» в педагогічній теорії і практиці застосовують поняття «освітній простір», який також розглядається як фактор впливу на ментальність особистості. С. Бондирєва зазначає, що освітній простір «може і має формуватися, по-перше, на ґрунті позитивного досвіду взаємодії; по-друге, на розумінні його стану, що склався на певному етапі; заниження, на характері тих конкретно-історичних завдань, які виникають перед суспільством; по-четверте, з урахуванням сучасного рівня культури, повноти інформації, швидкості появи її нових потоків, засвоєння яких потребує тісного взаємозв'язку між суб'єктами освітнього простору, активного обміну інформацією, наявності спільної мови [30].

«Освітній простір» наповнений змістом, який складає сутність життєвих настанов особистості в певному соціокультурному просторі. У цьому визначається його універсальність, оскільки для всіх вікових груп школярів створені умови, які дозволяють залучити їх до обговорення важливих філософських питань зв'язку людини і природи, цінностей життя та цілісності світобудови. Водночас, педагогічний потенціал освітнього простору набагато ширший, незважаючи на те, що він вивчається в контексті більш локальних визначень: у відношенні до суб'єкта, до конкретних педагогічних завдань тощо. Освітній простір створюється в умовах певної культури і традицій, що й зумовлює його функцію формування ментальності підростаючого покоління.

Відповідно до наукових узагальнень, здійснених А. Цимбалару на основі історичного дослідження категорії «простір», останній (тобто, простір) трактується як «місце», що «існує в соціумі, у якому суб'єктивно задається безліч відносин і зв'язків, а також здійснюються спеціальні дії різних систем (державних, суспільних і змішаних) щодо розвитку індивіда і його соціалізації» [290]. Автор відмічає деяку метафоричність терміна і розглядає декілька напрямів його вживання:

- як метафора;
- як синонім терміну «освітнє середовище»;
- у значенні «територіальної» категорії, пов'язаної з масштабом тих або інших явищ в освіті або соціальній практиці;
- як результат можливої інтеграції існуючих елементів у системі освіти;

- у значенні одного з рівнів соціального простору (разом з економічним, політичним, культурним);
- як явище в суспільних відносинах країн, їх специфічна якість;
- як результат конструктивної діяльності [290].

Розглядаючи освітній простір, Ю. Мануйлов також використовує метафору. На його думку, «освітній простір» можна визначити як простір різноманітних світів, залучених в освітній процес, в систему навчання і виховання. Таких «світів» в освітньому просторі досить багато: світ дитячої творчості, світ проектів, програм, навчальної інформації, професійної освіти тощо [169].

Метафорично пояснює освітній простір й Ю. Лотман [166]. У своїй концепції знакових систем і семіосфери він пояснює, що освітній простір – це співіснування різних мов у єдиній системі, у нашому випадку – педагогічному процесі.

Ми інтерпретуємо такий підхід через феномен культурного тексту. Кожна дисципліна, що включена в навчальний план школи або вузу, представляє собою в певному ракурсі текст зі своїм тезаурусом, що має відношення до конкретної галузі знань. У такому розумінні він є джерелом інформації.

Особливим різновидом текстів є художні тексти. Саме вони найповніше втілюють сутність культури або цілої епохи. У цьому плані художній текст стає кодом пам'яті про етноментальні й художньо-ментальні процеси, які сприймаються суб'єктами освітнього простору. Через сприйняття художніх текстів вони підключаються до культурного досвіду минулих поколінь.

Водночас, цей процес не ізольований від впливу інших систем. Під час взаємодії з ними відбувається аналіз і рефлексія з тенденцією гармонізації взаємин. У тлумаченні Ю. Лотмана, цей процес – це «переклад текстів чужої семіотики на нашу мову», що здійснюється у стані діалогу з «іншими просторовими системами, які багато в чому детермінують динаміку останніх відповідно до розвитку культурного семіозису» [166].

У цьому випадку бачимо, що вчений розуміє простір як явище, обмежене можливостями семіотичної системи. Він вважає, що «простір» можуть характеризувати як досить великі, навіть абстрактні освітні явища, так і достатньо малі. Погоджуючись із такою позицією, можна припустити, що освітні «простори» окреслюються за принципами змістової наповненості, що дає можливість виокремлювати різні за фаховими напрямками простори: педагогічний, художній, фольклорний, політичний, економічний тощо.

Вважаємо за необхідне в контексті порушеної проблеми визначити співвідношення освітнього простору та освітнього середовища. Таке порівняння здійснює Ю. Мануйлов. Простір, на його думку, не є суворою освітньою системою. Безліч «світів», що його створюють і складають, можуть існувати окремо, можуть взаємодіяти, отже, невідповідності, зміни його елементів і частин є звичайним явищем. Середовище, навідріз від простору, не є простором особливих світів, а лише його частиною. Середовище – це те, серед чого перебуває індивідуум; воно є посередником його активності, опосередковує його розвиток [169].

Так, наприклад, освітнє середовище вузу, на думку А. Артюхіної, є необхідним компонентом цілісного механізму професійної соціалізації, джерелом колізій, життєво-професійних ситуацій, які забезпечують занурення студентів у життя, мислення і професійну поведінку фахівця. Множинність середовищ, у яких перебуває особистість студента, структурована в певний простір, у якому різні типи середовищ реалізують специфічний професійно-особовий розвиток фахівця [9].

Звернемося до інтерпретації даних понять у мистецькій освіті. Зокрема, в музичній освіті вживається поняття «музично-освітнє середовище» (МОС) – система впливів і умов формування творчої особистості, а також можливостей для її розвитку (І. Шоломицька [302]); «освітній простір уроку музики» – багатоскладова структура, яка є основою для формування суб'єктивного простору кожного учасника діяльності щодо «організації художнього простору» (Г. Двойніна [82]). Складається враження, що в наведених прикладах середовище – більш широке явище, ніж простір, оскільки останній припускає локальний погляд на формування особистості.

Підкреслюючи розбіжності в інтерпретаціях «простору» та «середовища», вважаємо, що ментальні процеси присутні як в освітньому просторі, так і в освітньому середовищі як його частині. Спробуємо це довести. Оскільки ментальність формується під впливом етнічних, соціокультурних, політичних процесів, що впливають на світогляд і світовідчуття людини, для такого соціовпливу мають існувати більш глобальні умови. Їх існування виходить за межі уявних факторів, зорозок окреслених і конкретизованих. Йдеться про соціокультурні фактори, які впливають, але можуть бути ще невизначеними, недослідженими. У соціокультурному просторі ментальність формується під впливом багатьох факторів і не може бути чітко скерована будь-яким усвідомленим впливом за короткий час. Отже, формування

ментальності в такому просторі є довготривалим процесом, але певною мірою підпорядкованим суспільним стратегіям. Якщо змінюються культурні цінності, то змінюються і стереотипи ставлення до них.

Інша річ – середовище. Воно може бути чітко обмеженим як в просторі, так і в часі. Воно також пов'язане з ментальними, але радше, індивідуальними, або груповими (професійними) ментальними процесами. Відтак, в освіті взаємозв'язок простору та його вплив на середовище нерідко здійснюється саме завдяки ментальним процесам (пізнавально-розумовим, свідомим-позасвідомим, духовним, емоційним, ціннісним, критичним, рефлексивним, ідентифікаційним, самостверджуванним), коли відбувається «зрощення» людського життя і освіти (А. Цимбалару [290]).

На нашу думку, ментальні процеси освітнього простору спрямовані на його розширення до станів, що позначаються префіксом «полі», наприклад, полікультурна, полісемантична, поліфонічна сфери. Водночас, ментальні процеси освітнього середовища, навпаки, тяжіють до конкретизації, диференціації, індивідуалізації. Вони вимагають використання префіксу «само» і зв'язані з рефлексивними процесами. Таку особливість пояснюємо тим, що феномен ментальності є досить широким і символізує безліч явищ у різних галузях знань, тому може проявлятися в різноманітних процесах життєтворчості людини.

Ця слушна думка набуває своєї актуальності в контексті педагогічних завдань, які постають у багатонаціональних державах, що стрімко набувають ознак полікультурного та поліетнічного простору. Освіта завжди стає чинником формування нації, якщо ця проблема є пріоритетною для держави. Соціально-економічні зрушення, які спостерігалися на межі ХХ-ХХІ століть, дозволили визначити в гуманітарних науках закономірність, яку Джон Найсбіт називає «культурним націоналізмом». Йдеться про те, що чим сильніше суспільство входить до глобалізованого простору і стає економічно незалежним, тим стрімкіше у ньому розвивається тяжіння до природного людського існування, яке проявляється в усвідомленні та культивуванні існуючих між культурами розбіжностями: мовними, етнічними, мистецькими тощо. Отже, з одного боку, ми спостерігаємо за процесом активного розвитку національної самоідентифікації, яка стає пріоритетною для політики багатьох держав, а з іншого – демократичні принципи регламентують необхідність визначення структури держави,

наявність у неї повної панорами історико-культурної мозаїки та врахування її в соціально-політичній та освітній політиці.

Пояснимо, як це позначається на поняттях, які ми розглядаємо. Наприклад, сучасне суспільство багатьох держав, зокрема й України, характеризується полікультурністю. Це зумовило активне вживання більш локального поняття «полікультурне середовище», яке є конкретизованим вираженням нових умов набуття освіти в глобалізованому суспільстві. Отже, полікультурний простір зумовлює створення відповідного полікультурного середовища навчання, яке буде сприяти реалізації багатофункціональної ментальної системи. На думку В. Борисенкова, О. Гукаленка і А. Данилюка, теорія полікультурного освітнього простору є цілісним науковим баченням унікальності освіти як феномена культури, у якому людина живе, вчиться і навчається в перетині фізичного і духовного вимірювання об'єктивної дійсності [31]. Автори стверджують, що «у полікультурному освітньому просторі кожна людина здатна інтегрувати в своїй свідомості різні культурні сфери, розширюючи простір власного становлення. Це стає можливим, коли вона постійно знаходиться на межі культур, уміє говорити різними «культурними» мовами, проживати різні культурні моделі життя, сполучати в своїй свідомості різні типи мислення» [31, с.453].

В аспекті полікультурності актуальним стає проблема співвідношення національного, інтернаціонального і загальнолюдського в процесі формування національної культури та національної свідомості кожної особистості. В умовах культурної традиції етноментальність і освітній простір неминуче взаємодіють і взаємовпливають один на одного як складні системні утворення, породжуючи феномен полікультурності освітнього простору. В цьому контексті його розглядають як такий, що спрямовується на збереження, розвиток і взаємодію всього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності певного суспільства, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності й уміння жити в полікультурному суспільстві (Д. Бенкс [318], Дж.Гей [327], К.Гиртс [328], О. Грива [62], О. Гуренко[77], М. Крафт [324], Н. Якса [313], інші)

Саме поєднання національного, полінаціонального та полікультурного стає фактором інтегрованого впливу на характерні ознаки культурно-освітнього середовища, що цілеспрямовано формується в навчальних закладах для створення культуровідповідних умов набуття освіти і фаху.



Означений фактор запропонований у науковій педагогічній літературі в різних аспектах із використанням різних допоміжних, уточнюючих понять. Так, Г. Абібуллаєва, М. Красовицький, Т. Клінченко, А. Джуринський, Є. Ковальчук вживають поняття «полікультурна освіта», Г. Дмитрієва використовує поняття «багатокультурна освіта»; З. Гасанова – «виховання міжнаціонального спілкування»; О. Алексєєва – «полікультурне виховання». Зустрічається також поняття «мультікультурна освіта» (А. Абсалямова, Н. Крилова). Більш вузьке прикладне значення набуває поняття «міжетнічна перцепція», яку В. Горбунова розглядає в структурі етнічної свідомості.

Отже, бачимо, що проблема взаємовпливу багатонаціональності структури держави, породжуючи феномен полікультурності освітніх процесів, є актуальною для педагогічної наукової думки, оскільки створення нових умов навчання зумовлює і формування нових якостей та компетенцій вчителя, що закономірно змінить і його професійну ментальність.

Крім того, слід наголосити на значенні мистецької складової освітнього простору, оскільки саме через мистецтво процеси взаємоадаптації та взаємовпливу різних етнокультур здійснюються найбільш ефективно. Крім того, в умовах полікультурного середовища загострюється проблема «діалогу ментальностей», що в контексті мистецької освіти набуває значення «діалогу художніх ментальностей». Через це виникає й педагогічна проблема підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до роботи в полікультурному освітньому середовищі, які глибоко усвідомлюють усе розмаїття ментальностей, що співіснують в полікультурному просторі та конкретному середовищі.

Наші думки щодо такого суспільного явища як *полікультурність* потребують декількох конкретних зауважень. Ми звернули увагу на публікацію А. Перотті «Виступ на захист полікультурності. Інтеркультурна освіта» [206]. Автор повідомляє про посилену увагу Ради Європи до проблем формування як індивідуальних, так і колективних ідентичностей. На підставі глибокого аналізу зарубіжних публікацій з приводу етнічної ідентифікації, полікультурності (А. Жордана, А. Тевенана, А. Турена, Ф. Одіж'є, Ю. Вольтона, М. Стобарта та інших науковців) він пише, що всі спроби обійти національні почуття, потреби людей реалізувати свою приналежність до будь-якої спільноти зазнали невдачі [206, с.15]. Вчений розкриває основні реалії, які характеризують полікультурні суспільства і на які, за нашим

переконанням, слід орієнтуватися вчителю у педагогічній діяльності, коли він працює в умовах полікультурності.

Відтак, полікультурність освітнього простору обов'язково має бути врахована в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Одним зі шляхів цього такого врахування вважаємо формування компетентності вчителя в ментальній проблематиці. Для цього має бути побудована певна стратегія: від компетентності в фаховій сфері – до компетентності в сфері полікультурності: розуміння іншого та повага до його цінностей. Це дасть можливість реалізувати слушну вимогу Н. Якси: професійна підготовка майбутнього вчителя має бути наповнена культурними смислами і бути полікультурною за своїм змістом [313, с.98].

Погоджуючись з такою думкою, пояснимо своє бачення цієї позиції.

По-перше, ми погоджуємося з точкою зору Є. Ковальчук з приводу того, що полікультурна освіта має бути процесом, а не одноразовою програмою [130], і що основною ідеєю полікультурної освіти має стати діалог у взаємодії різноманітних культур. Це пояснюється тим, що власна культура найповніше усвідомлюється тільки за умов взаємодії, діалогу різних культур, коли стають унаочненими й зрозумілими особливості кожної окремої культури [131]. Слід зауважити, що вживання категорії «діалог культур» з культурологічної площини (М. Бахтін, В. Біблер) поширилося вже й на педагогічний простір (Г. Кучинський, С. Братченко, О. Крутій). Вона розглядається в контексті діалогічного мислення (Г. Буш, Р. Павільоніс, О. Самолов) та в контексті педагогічної діалогової взаємодії учасників навчального процесу (Л. Зазуліна, В. Морозов). Отже, категорія «діалог культур» у педагогічному просторі виступає принципом, методом, умовою і технологією навчання. В усіх цих аспектах важливим є саме зерно цього феномену – розуміння іншого. Тому для підготовки майбутніх учителів щодо їх професійної діяльності в умовах полікультурного середовища особливої значущості набуває саме вміння почути іншого, розуміти духовний світ іншої людини – представника іншого етносу, іншої субкультури.

По-друге, можна погодитися з думкою Є. Ковальчук, що у процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, змінюється характер сприйняття: воно стає далекоглядним, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності [130]. Через засвоєння цінностей іншої культури засвоюється й інша ментальність.

Ми під полікультурністю розуміємо обставини, що об'єктивно виникають під час сумісної життєдіяльності (навчання, виробництво, творчість) представників різних етносів, народів, різних культур і ментальностей, які зумовлюють діалог між ними, спрямований на порозуміння, толерантність, поважне ставлення до традицій, цінностей, вірувань та культурних надбань. Отже, полікультурність, що спирається на діалог культур, інтегративні зв'язки культури, стає фактором, який формує освітнє середовище у відповідності до існуючого, історично створеного соціокультурного освітнього простору. Регулятором ефективності впливу цієї системи на особистість є багатофункціональні ментальні процеси.

Розглядаючи поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» як об'єктивні реалії, у яких народжуються, функціонують та перетворюються ментальності (індивідуальні та групові), ми узгоджували ці поняття з культурою, враховували спільність компонентів культури і освіти та їх взаємовплив (Б. Гершунський, В. Бенін, І. Відт). На думку І. Відта, спільність компонентів культури та освіти виявляється в таких різновидах: компоненти культури – реліктовий, актуальний, потенціальний; компоненти освіти – традиційний, актуальний, інноваційний [43]. Покажемо на рисунку 12 утворення спільних компонентів культури і освіти, а на рисунку 13 – їх відповідність ментальним процесам.

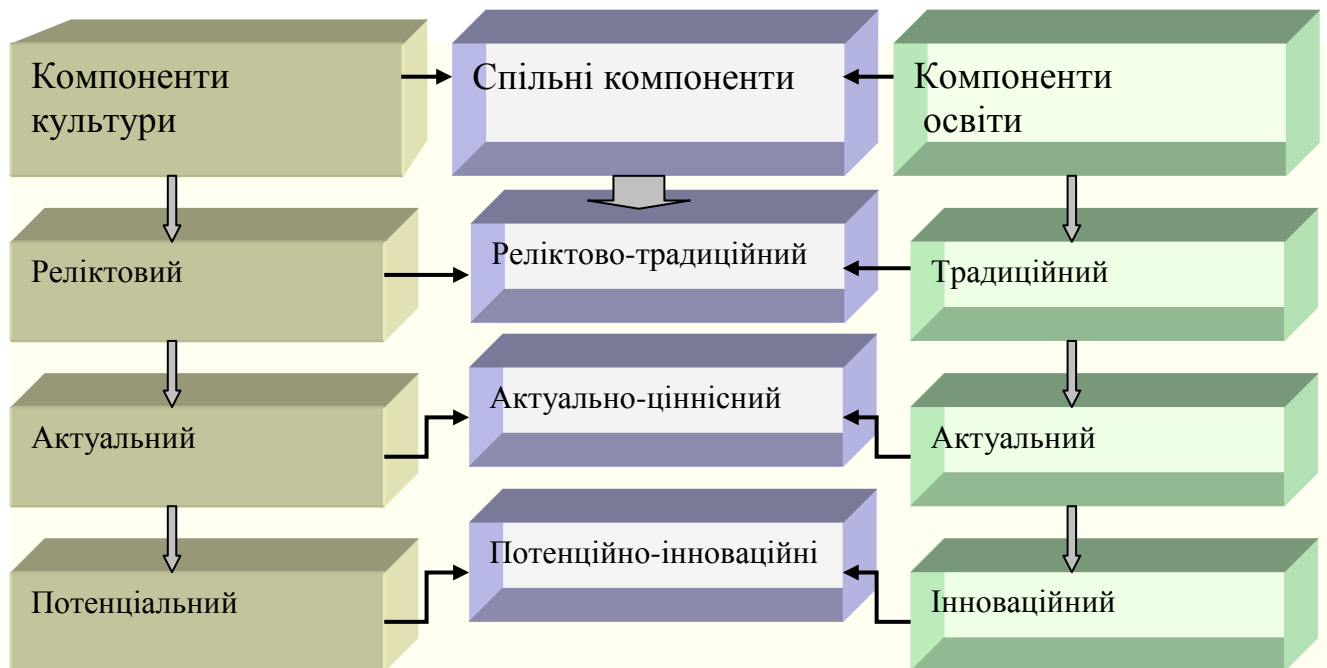


Рис. 12. Спільні компоненти культури і освіти

Спільними компонентами є реліктово-традиційний, актуально-ціннісний, потенційно-інноваційний. Вони поєднують минуле, сучасне та майбутнє в культурі, освіті та житті кожної особистості. Через це формуються усталені ознаки ментальності (етнічної, національної, фахової тощо).

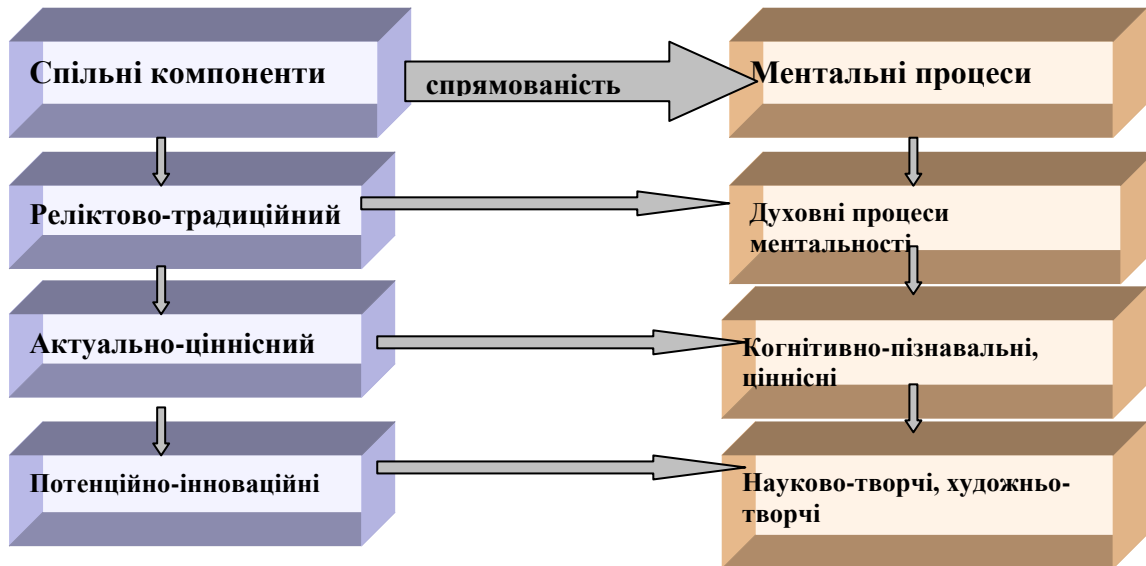


Рис. 13. *Спрямованість спільних компонентів освіти і культури в ментальну площину*

Звернемо увагу на другий спільний компонент – актуально-ціннісний. Оскільки компонент «актуальний» повністю збігається в структурах культури і освіти, посилюємо його, додавши ціннісний аспект. Це важливо в проекції ментальності, в царині якої актуальним стає те, що вважається цінним (духовність, мистецтво, наука, професійна сфера тощо).

Рисунки 12 і 13 демонструють не лише спільність компонентів культури та освіти, а й їх спрямованість на певний сегмент цілісної ментальної сфери, що підтверджує важливість і необхідність використання культури і освіти у якості полігону функціонування ментальностей.

На підставі аналізу літератури щодо освітнього простору, освітнього середовища та їх співвідношення й зв'язку з культурною сферою ми визначили два важливих для дослідження ментальності поняття та уточнили їх сутність. Це культурно-освітній простір та культурно-освітнє середовище. Їх інтерпретація уточнена в проекції ментальних процесів.

*Отже, культурно-освітній простір – це система здійснення освітньої діяльності всіх учасників педагогічного процесу відповідно до вимог, традицій, потреб, завдань, що постають в певному регіонально-часовому соціокультурному діапазоні. Ця система складається з різноманітних освітніх середовищ.*

*Культурно-освітнє середовище – це частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору.*

У контексті нашого дослідження освітній простір характеризується наявністю тісної взаємодії його учасників (викладача й студентів, вчителя і учнів) у їхньому прагненні осмислити розмаїття інформаційного потоку, а також культурних текстів, зокрема, художніх, через які передається досвід поколінь з метою засвоєння напрацьованих традицій.

### **3.2 Фаховий контекст ментального простору особистості**

У центрі дії будь-яких ментальних процесів завжди перебуває особистість. Навіть, якщо йдеться про ментальність соціуму (Б. Гершунський), то важливо враховувати, що соціум також складається з достатньо великої кількості особистостей, кожна з яких є носієм інваріантних моделей ментальності соціуму і своєї особистісної ментальності. Отже, кожна особистість входить у динамічний процес функціонування складної системи: культура – освіта – ментальність – культура, у якій формується її власна ментальність і набувається власний ментальний (емоційний, когнітивний, поведінковий, творчо-перетворювальний) досвід. Якщо йдеться про культурно-освітній простір, то його суб'єкт уміщений у динамічну відкриту систему, у якій взаємодіють культурно-освітній простір – культурно-освітнє середовище та ментальний простір – ментальне середовище. На цьому етапі теоретичного дослідження варто визначити особливості ментального простору, у якому формується та розвивається особистість, зокрема особистість майбутнього фахівця, оскільки його культурно-освітній простір – це, передусім, фаховий простір.

В. Ключко висловлює слушну думку, що саме ментальні процеси утворюють ментальний простір у певних координатах.

Серед них він виділяє об'єктивні (просторові і часові) та суб'єктивні (значення, смисл, цінність) [127]. Ментальний простір існує на перетині культурно-освітніх і соціально-психологічних координат, звідси й виникають об'єктивні та суб'єктивні фактори впливу. Саме об'єктивні свідчать про наявність певного соціокультурного зрізу (тип культури, епоха, стиль тощо); суб'єктивні – про емоційно-почуттєві процеси у ментальному просторі. А. Журавльов і А. Купрейченко вважають соціально-психологічний простір «суб'єктивним» середовищем, яке сприймається вибірково та індивідуально. Цей різновид простору розуміється вченими як сформована суб'єктом система позитивно або негативно значущих соціальних об'єктів або явищ, які займають конкретні позиції в цілісній соціально-психологічній структурі, перебувають у певних зв'язках одне з одним і виконують певні функції або ролі відповідно до норм, правил, стандартів і закономірностей» [102]. Це завжди співвідносні з особистістю і об'єктивною реальністю фактори, за яких суб'єкт є учасником створеного соціально-психологічного простору. Щодо ментального простору, то під цим поняттям, за твердженням В. Ключко, стоїть не комплекс зв'язаних у систему елементів об'єктивної дійсності і не свавілля системотворення, здійсненого людиною, а те, що відбувається між людиною і середовищем. Тобто простір, у якому нівелюється як об'єктивна логіка середовища, так і суб'єктивна логіка людини; усе підпорядковується єдиній логіці – логіці самоорганізації людини як відкритої системи» [127, с. 33 - 34].

Конкретизуємо сутність поняття «ментальний простір людини» у тому аспекті, у якому він є причетним до її професійної діяльності.

На думку В. Ключко, психологічними проявами динамічних характеристик ментального простору є легкість (складність) перебудови ціннісно-смислових вимірів життєвого світу людини, її готовність до діяльності в системі цінностей, якість віддзеркалення у свідомості багатовимірного простору власного буття (образ світу, спосіб життя, образ думки), самого себе як суб'єкта активності (локус контролю) і своєї можливості розширити життєвий простір як простір самореалізації, стійкість пов'язаних із цінностями і сенсами поведінкових стереотипів (ригідність) [127]. Погоджуючись з цією позицією, акцентуємо увагу на тому, що в епіцентрі ціннісних ставлень людини до життєвого простору перебуває вона сама. Це й зумовлює мотивацію до самовизначення, самореалізації, фахового зростання. Такий підхід не можна вважати егоїстичним, він, радше, є суспільно сформованим. Набутий «інстинкт» самовиживання, який

дозволяє не тільки досягати поставленої мети, а й через вдосконалення власного «Я» удосконалювати, перетворювати культурні процеси в соціумі.

Така точка зору кореспондується з концепцією В. Кабріна, згідно з якою ментальний простір людини не є суб'єктивним або об'єктивним, він є транссуб'єктивним і формується у процесі комунікації [108]. Менталітет людини, на його думку, – це культурна багаторівнева матриця, яка складається з «різноманітних ейдосів»: від культурних архетипів до соціальних уявлень і стереотипів. Вони утворюють той соціокультурний смисловий простір, у якому формується ментальна сфера людини як особистості [110, с.9]. Ця ментальна сфера розвивається завдяки активним комунікативним процесам, через які «відкривається нове вимірювання і новий сенс, відбувається і *зустріч* людини зі світом, людини з людиною, людини з собою [110, с.7]. Отже, людина – це суб'єкт внутрішнього та зовнішнього світу. Зовнішній – міжособистісний світ, внутрішній – духовний світ, простір «К-світу» (комунікативний світ), у якому підтримуються та розвиваються ментальні структури свого «Я» [108, с.37].

Ментальна модель особистості, яку представляє В. Кабрін, уявляється цікавою. В її основі покладено глибинні психічні процеси суб'єктивного переживання, які виникають під час «зустрічі людини з культурою». Ця модель є ментальним планом особистості і має транскомунікативний характер. Вона складається з домінуючих переживань комунікативних процесів:

НТК – низхідна транскомунікація;

ІТК – імпресивна транскомунікація;

ЕТК – екстенсивна транскомунікація;

ВТК – висхідна транскомунікація.

Науковець пояснює феномен транскомунікації через її атрибутивні компоненти: імпрітінг, екстаз; інсайт, катарсис [110, с.10-19], а саме:

*Імпрітінг* – в ширшому сенсі – враження, що характеризує імпресивну (інформативну) психотрансформацію і означає імпресивну транскомунікацію.

*Екстаз* – експансивне, екстенсивне, експресивне переживання, яке вказує на екстенсивну транскомунікацію (вираз невимовного, «осягнення неосяжного»).

*Інсайт* – осяяння, інтуїція, прояснення, натхнення, котре вказує на висхідну транскомунікацію.

*Катарсис* – психоенергетична акцентована трансформація, що

є «маркером» (синдромом) низхідної транскомунікації (у одного або багатьох суб'єктів).

Отже, бачимо, що автор вказує на психоемоційні стани різного типу переживань, які можуть виникати в людини під час сприйняття будь-якої інформації: від «очищення через страждання» (катарсис) до творчого натхнення, яке породжує нову інформацію. Психоемоційний стан переживання залежить від багатьох індивідуальних властивостей людини: від рівня її індивідуальної культури, компетентності, того, що може впливати на ментальний план людини навіть від її темпераменту, нервової системи

Транскомунікація, на думку В. Замарьохіної, є центральним поняттям у теорії В. Кабріна, яке дозволяє синтезувати рівні ментальної сфери особи в контексті її комунікативного світу. Потенціал цього категоріального поняття дозволяє відобразити невидиму, приховану сторону складних психічних явищ, які перебувають в безперервній динаміці, відображаючи процес становлення багатовимірного світу людини. Транскомунікація як явище об'єднує і зумовлює процеси і стани, які визначаються «піковим» душевним процесом і станом стресс-транс-формації [104].

Таким чином, робимо висновок, що в концепції В. Кабріна здійснено спробу визначити структурні та атрибутивні елементи ментального простору особистості. Автор виокремлює дві групи атрибутів, або напрямів ментального простору, у яких вони проявляються. Напрямами є *ейдетичність та комунікативність*. Ейдетика як складний інтегрований атрибут ментального простору особистості містить усе, що пов'язане з «динамікою образів як інформаційно-енергетичних утворень, ідей, ейдосів, картин, «мислеформ», що містять «почуттєві знання». Комунікативність – також складний атрибут, який поєднує усе, що можна віднести до екзистенційної сфери комунікативного процесу: катарсис, імпрітинг, екстаз, інсайт. У ментальному контексті – це реакції особистості на різні форми комунікації, у результаті якої отримується інформація. Ейдетичність або ейдетика та комунікативність тісно зв'язані між собою, і створюють цілісність ментального простору особистості.

Висловлені твердження доцільно доповнити моделлю ментального світу людини, обґрунтовану в концепції А. Фурмана. Її автор стверджує, що «оволодіння людиною соціально-культурним досвідом у процесі життя доленосно відбувається двома способами: через зовнішні впливи соціуму на особистість (як організовані, так і ситуативні) і через смислове занурення індивіда у власний



*ментальний досвід* (курсив наш – О. Р.) (реально пережитий та ідеально осягнутий). У першому випадку особа навчається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального і духовного життя. Якщо в основу першої стратегії, її соціально-культурного розвитку закладена зовні детермінована психічна активність, яка є своєрідною реакцією на динамізм оточення, то в основі другої стратегії лежать концепти та структури, які властиві етносу, соціуму та індивіду (архетип, розум, почуття, мотиви, вірування тощо) [283, с. 7]. Автор вживає поняття «функціональний простір ментальності» та презентує його в різних координатах і вимірах [283, с.18]. Ми поєднали визначені функції, запропоновані автором, з нашим тлумаченням функції ментального простору особистості та його структурним полем, що складається з соціальної адаптації, національної ідентифікації, життєвого (вітального) досвіду, духовно-ціннісної, полікультурної та фахової сфер. У результаті теоретичного експерименту отримали шість груп **функцій ментального простору особистості**, які охоплюють основні сегменти ментальності: соціальний, національний, життєвий, духовний, полікультурний і фаховий. Пояснимо їх сутність.

Першу групу складають функції, що забезпечують співіснування особистості в соціумі, умови адаптації людини до суспільного середовища через залучення її до соціокультурних традицій, до менталітету соціуму. Цей процес соціальної площини ментальності охоплює початок життя дитини в родині, у системі освіти. Дитячий садок, школа, вуз – сходинок, на яких людина соціалізується за допомогою педагогічних закономірностей, технологій та методик. Функції, що складають цю групу, номіновані як *суспільно-адаптивні*.

Другу групу складають функції національної ідентифікації. Завдяки їм людина залучається до традицій свого народу, засвоює психологію етносу, визначає свою приналежність до нації. Педагогічний ресурс стає домінуючим, оскільки включає у зміст навчання актуальну для нації проблематику та на її основі створює відповідно орієнтоване середовище навчання, що сприяє національній самоідентифікації особи. Ці функції забезпечують національну площину ментальності, тому вони названі *національно-ідентифікаційними*.

Третю групу складають функції, що забезпечують стратегію життєтворчості та життєактивності. Будь-яка особистість обирає стратегію свого життя, яка охоплює побут, приватні життєві

потреби, будування планів на короткочасне та подальше майбутнє. Ця група функцій найтісніше відбиває потребово-мотиваційну сферу особистості та ієрархію її цінностей, орієнтуючись на які людина здобуває життєвий досвід. Освіта формує ціннісну систему особистості та спонукає її на досягнення життєвої мети. Ці функції забезпечують досвідну та мотиваційно-ціннісну площину ментальності та позначені як *вітально-досвідні*.

Четверту групу утворюють функції, що спрямовують почуттєву сферу ментального простору особистості. Вони пов'язані з духовним світом людини, її екзистенцією, її емоційним досвідом, досвідом почуттів та співпереживань. Ця група функцій також спрямована на ціннісні орієнтації, але в духовній сфері: світоглядній, екзистенційній, моральній, релігійній тощо. Найбільш вагому роль у цьому процесі має мистецька освіта, яка залучає людину до художньої творчості, формує в ній досвід сприйняття та переживання мистецтва. Загалом ці функції визначені як *духовно-екзистенційні*.

П'яту групу складають функції, що активізують виключно культурно-естетичну сферу ментального простору, особливо його полікультурний сегмент. В умовах глобалізаційних тенденцій розвитку держав культурний плюралізм стає характерною ознакою. Сьогодні людина активно входить у світовий культурний простір, який вимагає від неї компетенцій співіснування та життєтворчості в етнокультурній мозаїчній картині світу. Отже, ці функції визначені як *полікультурно-компетентнісні*.

Шосту групу складають функції, що забезпечують фахову, професійну ментальність особистості, яка виникає та розвивається у межах впливу соціокультурного та культурно-освітнього простору, зокрема в умовах визначеного професійного середовища. Ця група функцій цілеспрямовано залучає особистість до фахової спільноти, спілкування з її представниками разом з процесом навчання професії забезпечує набуття професійно-ментального досвіду. Формується відчуття належності до професійного субкультурного прошарку суспільства, яке підсилюється енергетикою інших більш кваліфікованих та досвідчених фахівців, що своїм прикладом позитивно впливають на особистість. Особливо яскраво такий вплив спостерігається в педагогічному процесі: якщо викладач є високоосвіченим фахівцем, уміє зацікавити своїм предметом, то в учнів або студентів помічаємо деякі елементи «копіювання» найпривабливіших рис чи манери поведінки авторитетного

викладача. Найбільш рельєфно це проявляється в мистецькій освіті, де вплив викладача за умов індивідуальних занять набагато більший. Наслідком такої тісної взаємодії є схожі риси в манері виконання, диригентському жесту, манері звуковидобуття тощо. Зазвичай це робиться позасвідомо, тому має яскраво виражений ментальний характер. Отже, функції останньої групи ми номінуємо як *фахово-орієнтаційні*.

У таблиці 7 пропонуємо перелік уточнюючих функцій або конкретизації сфер їх реалізації за визначеними групами.

Таблиця 7.

### Функції ментального простору особистості

№п/п	Групи функції, що відповідають сегментів ментального простору	Уточнений перелік функцій та сфер їх реалізації
1	<i>Суспільно адаптивні</i> –	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Поглиблення взаєморозуміння між людьми.</li> <li>▪ Полегшення кооперації діяльності, групового співжиття.</li> <li>▪ Адаптація особистості до природного довкілля і соціуму. Символізація суспільних нормативів, вимог, правил, етичних відносин і поведінки, які пояснюють відмінності «своїх» від «чужих» .</li> <li>▪ Психологічна підтримка, створення комфорту і скорочення соціальної дистанції між людьми.</li> <li>▪ Стабілізація емоційно-вольових контактів особистості з оточенням.</li> <li>▪ Протидія насильницьким революційно-реформаторським перетворенням.</li> <li>▪ Змістове наповнення ідеалів і цінностей на етнонаціональному та внутрішньогруповому рівнях згуртованості.</li> <li>▪ Визначення критеріальних основ особистісних суспільних відносин щодо різних аспектів життя, поведінки, вчинків.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Очікування людських взаємин і поведінки.</li> </ul>
2	<i>Національно-ідентифікаційні</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Об'єктивація соціального і духовного життя національної ідеї.</li> <li>▪ Формування національного світогляду шляхом уявлення образу «МИ»: «Ми — людство», «Ми — нація», «Ми — громада».</li> <li>▪ Осмислення інтерпретації загальнолюдських норм і цінностей через етнонаціональні.</li> <li>▪ Плекання національної самосвідомості, патріотичних почуттів, героїзму.</li> <li>▪ Створення суверенності колективної (національної) свідомості.</li> <li>▪ Забезпечення психологічної спільності представників певної культури, етносу.</li> <li>▪ Визначення соціального характеру етносу в динаміки розвитку і практичній дії.</li> </ul>
3	<i>Вітально-досвідні</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Стимулювання природного глибинного інтересу до життя.</li> <li>▪ Уможливлення високого життєвого (творчого) тону і пошуку сенсу життя.</li> <li>▪ Наближення очікуваних поведінкових актів до реальної поведінки.</li> <li>▪ Створення соціально-психологічної передумови для дружби, кохання.</li> <li>▪ Формування уявлень цінності життя як універсального антистресового засобу.</li> <li>▪ Набуття життєвого досвіду через активізацію життєвої спроможності мислити, діяти, змагатися за краще.</li> <li>▪ Будування стратегії життя в голографічній проекції: минуле – сучасне - майбутнє.</li> </ul>
4	<i>Духовно-екзистенційні,</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Створює атмосферу емоційної спорідненості.</li> <li>▪ Єднання людей у вищих формах духовності - любові, красі, величі, творчості.</li> <li>▪ Створення позитивних емоцій переживання простору духовного життя</li> </ul>

		<p>індивіда.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Розвитку мови і мовлення як культурного і природного продукту.</li> <li>▪ Фіксація «живого життя архетипів свідомості» (Карл Юнг), збереження її в пам'ятниках культури.</li> <li>▪ Визначення якостей розуму, які властиві індивіду або людській спільноті.</li> <li>▪ Спрямування на духовну субстанцію, що властива окремому соціумові.</li> <li>▪ Характеризує потенціал світовідчуття та енергетику окремої спільноти.</li> <li>▪ Концентрує духовний потенціал людини на досягнення високих результатів творчого саморозвитку.</li> </ul>
5	<i>Полікультурно - компетентнісні (функції культурного плюралізму)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Гуманітаризація, естетизація взаємин між групами людей та окремими індивідами.</li> <li>▪ Формування уявлень єдиного розуміння комічного, смішного, жартівливого, трагічного, прекрасного, потворного тощо.</li> <li>▪ Забезпечення розуміння тонкощів духовного життя нації і окремої особи.</li> <li>▪ Забезпечення еволюційного шляху культурних, соціальних та інших змін у суспільному житті.</li> <li>▪ Мотивація вибору вищих пріоритетів культурно-освітнього цілепокладання.</li> <li>▪ Орієнтація в полікультурному середовищі, прийняття та розуміння іншої культури.</li> <li>▪ Стимулювання культурної мобільності та впевненості в умовах полікультурного або інокультурного середовища</li> </ul>
6	<i>Фахово-орієнтаційні</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Забезпечення формування уявлень фахової картини світу.</li> <li>▪ Стимулювання накопичення фахового досвіду.</li> <li>▪ Сформованість ієрархії цінностей в галузі обраного фаху.</li> <li>▪ Визначення стратегії фахового росту.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Розвиток мислення, відповідного до професійної діяльності.</li> <li>▪ Формування власного професійного іміджу та критичного ставлення до професійних досягнень.</li> </ul>
--	--	---

Таким чином, на підставі узагальнення наукових джерел робимо висновок, що ментальний простір людини належить до складних систем і є системним утворенням, яке опосередковує зв'язок людини з об'єктивною реальністю, а також визначає багатовекторність її буття в певному соціокультурному просторі. Динаміка ментального простору забезпечується зняттям протиріч, що перманентно виникають між способом життя і образом світу, які найвиразніше проявляється в періоди входження людини в нове соціокультурне, зокрема професійне середовище, котре має тенденції до інновацій та модернізації.

Аналіз літератури дав змогу уточнити сутність ментального простору особистості в культурно-освітніх координатах: через суб'єктно-об'єктний контекст, через визначення взаємозв'язку духовно-енергетичної та комунікативної сфер, через функціональний підхід, через моделювання структурних компонентів ментального простору особистості. *Отже, ментальний простір особистості в нашому дослідженні репрезентований складною відкритою системою взаємовідношення людини з об'єктивною дійсністю в процесі її пізнання, отримання інформації про неї, що викликає особистісне емоційне ставлення, вибіркоче формування ціннісних орієнтацій та норм поведінки.* Ментальний простір особистості має певний вектор координат, які охоплюють протилежні психічні стани особистості, її комунікативну, когнітивну, аксіологічну, екзистенційну сфери, що функціонують у межах ментальних процесів. Ментальний простір особистості – феномен, який формується в певному просторі та середовищі, зокрема, педагогічному.

Освітній простір та освітнє середовище пов'язані педагогічною метою, досягнення якої здійснюється поетапно та є пролонгованим в часі. Цілеспрямованість на досягнення педагогічної мети активізує динаміку створення ментального освітнього простору, до якого входять фахово спрямовані ментально-освітні середовища. Останнє, в свою чергу, стає каталізатором формування ментального досвіду особистості, охоплює низку важливих для

ментальності особистості компонентів. Усе зазначене наочно розглядаємо в рисунку 14.



Рис. 14. *Модель ментального простору особистості*

Як бачимо на рисунку, педагогічна мета формується на перетині культурно-освітнього середовища та ментальних процесів, які йому відповідають. Якщо, наприклад, йдеться про культурно-освітнє середовище інституту мистецтв педагогічного університету, то йому властиві ментальні процеси, що охоплюють:

- пізнання та емоційне переживання мистецтва;
- художньо-комунікативні процеси;
- осягнення розмаїття етноментальної художньої спадщини;
- формування індивідуального творчого досвіду самовираження у виконавській інтерпретаційній та педагогічній діяльності;
- мистецько-просвітницькі інтенції поведінки.

Загалом ці процеси зумовлюють ментальний простір особистості, який охоплює когнітивну, комунікативну, аксіологічну, екзистенційну та праксіологічну сфери.

Кожна структурна сфера ментального простору особистості містить у собі структурні компоненти. Серед них виділяємо ті, які найбільше властиві ментальному простору особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Водночас вважаємо, що пропонувані структури властиві ментальному просторові

представників інших гуманітарних спеціальностей. Покажемо їх на рисунку 15.

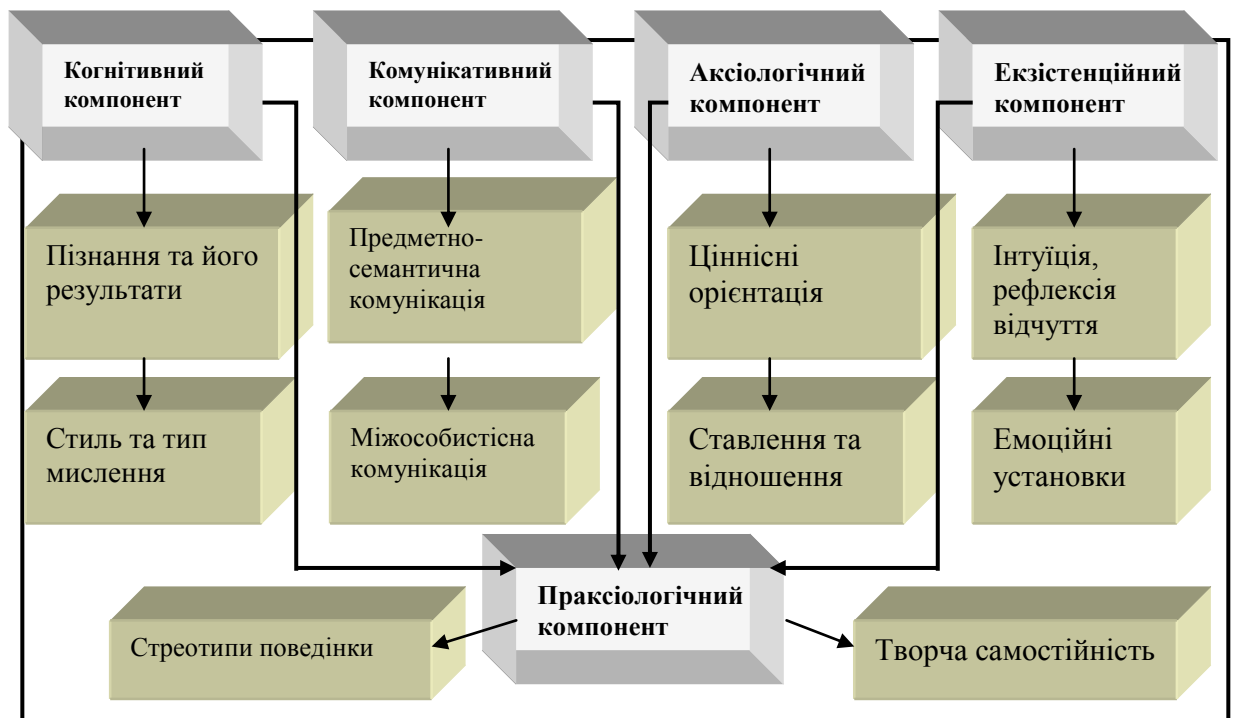


Рис. 15. Структурні компоненти ментального простору особистості фахівця

Усі пропонувані компоненти повністю відповідають визначеним сферам ментального простору особистості. Пояснимо запропоновану на рисунку структурну модель:

- структура когнітивного компоненту охоплює процеси і результати пізнання, сформовані стилі і типи мислення відповідно до фахової діяльності, яка зумовлює вміння мислити знаковими семіотичними системами, тобто атрибутами певної галузі знань;
- комунікативний компонент передбачає володіння предметним семантичним тезаурусом, який стає інструментом фахової комунікації, міжособистісною комунікацією, що також є джерелом надходження нової фахової інформації;
- аксіологічний компонент репрезентований сформованими ціннісними орієнтаціями, особливостями і характером ставлень та відношень до явищ буття і фахового напрямку;
- екзистенційний компонент утілений сукупністю інтуїтивних уявлень, рефлексії власних почуттів, емоційних вражень та



настанов, які формуються внаслідок емоційних переживань та їх рефлексії;

- практиологічний компонент представлений стереотипами поведінки та протилежним йому творчо-самостійним показником.

Отже, на рисунках 15 і 16 показано, що усі сфери ментального простору особистості фахівця спрямовані на практиологічну сферу, у межах якої формується ментальний досвід, який ґрунтується на відповідних фахових знаннях, вмінні їх застосовувати в нових ситуаціях, що виникають у педагогічній сфері та поза умовами фаху; на фахово-комунікативних уміннях та навичках використовувати їх для продуктивної педагогічної діяльності, самовдосконалення; на сформованій системі цінностей та емоційно-рефлексивних настанов.

Розроблена модель має універсальний характер, але вона може мати й варіанти, які залежать від фахового напрямку і професійної специфіки. В умовах ментального середовища, сформованого з урахуванням професійної картини світу, типу мислення, стереотипів поведінки та ставлень, професійної системи цінностей тощо, кристалізується й ментальність особистості як фахівця.

Слід зауважити, що ментальні процеси в підготовці фахівців, створюючи ментальний простір, стають вагомим фактором професіоналізації особистості, оскільки сприяють входженню її до спільноти фахівців, розвивають необхідне мислення, формують професійну картину світу та розвивають необхідні властивості, здібності та якості.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі розкрито основні аспекти ментальності в контексті соціокультурних процесів. Показано взаємодію ментальності та культури, посередником якої стає освіта, через створення культурно-освітнього **простору** та конкретних культурно-освітніх середовищ як механізмів трансформації культурних надбань від покоління до покоління; визначено сутність поняття «ментальний **простір**» особистості у фаховому контексті.

На основі аналізу позицій таких вчених як А. Артюхова, Н. Баритко, С. Бондирева, В. Борисенкова, Б. Гершунський, А. Данилюк, Є. Ісаєв, В. Козирева, Н. Крилова, С. Лобачев, Т. Мальковська, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, П. Рокітінський,

В. Семенов, М. Скаткін, В. Слободчиков, В. Солдаткін, Г. Чіконіна, М. Улановська, А. Хуторської, А. Цимбалару розкрита сутність освітнього простору та освітнього середовища в культурному контексті як факторів впливу на індивідуальну та групову ментальність.

*Культурно-освітній простір* репрезентований як система освітньої діяльності усіх можливих учасників педагогічного процесу; вона спрямована на вирішення завдань, які постають у певному регіонально-часовому соціокультурному діапазоні.

*Культурно-освітнє середовище* – це частина, фрагмент культурно-освітнього простору, в основі якого створюється сукупність умов для досягнення конкретної педагогічної мети. Акцентовано увагу на сучасному полікультурному феномені освітнього простору, який актуалізує застосування принципів діалогу культур, інтеграції, освітньо-культурного плюралізму у створенні освітніх середовищ і підсилює багатофункціональні ментальні процеси: духовні, когнітивно-пізнавальні, ціннісні, наукові та художньо-творчі. Останні набувають культурно-освітнього сенсу, розвиваючись під впливом спільних компонентів освіти і культури: реліктово-традиційних, актуально-ціннісних, потенційно-інноваційних. Завдяки зворотному зв'язку ментальні процеси в освітньому просторі та освітньому середовищі підсилюють культурно-освітню ефективність спеціально створених середовищ, спрямованих на досягнення конкретної мети.

Стратегія нашого дослідження вимагала впровадження в робочий тезаурус поняття «*ментальний простір особистості*». На підставі узагальнення позицій наукової теорії щодо зазначеного феномену було конкретизовано його сутність в загальноновизнаному розумінні та в контексті його соціокультурних координат. Отже ментальний простір особистості – складне системне утворення, що створюється на основі взаємовідношення людини з об'єктивною дійсністю (етнічною, художньою, професійною тощо) у процесі її пізнання, емоційного відчуття, ставлення, вибіркового формування ціннісних орієнтацій та норм поведінки; складається з соціальної адаптації, національної ідентифікації, життєвого (вітального) досвіду, духовно-ціннісної, полікультурної та фахової сфер, завдяки яким особистість набуває свого культурного, освітнього, а також фахового досвіду. Цей феномен опосередкований зв'язком людини з об'єктивною реальністю, яка характеризує багатовекторність її буття. Вона детермінована особливостями

соціокультурного простору, у якому періодично виникають суперечливі явища.

На підставі цього було визначено **групу функцій** ментального простору особистості, як-от: суспільно-адаптивна, національно-ідентифікаційна, вітально-досвідна, духовно-екзистенційна, полікультурно-компетентнісна, фахово-орієнтаційна.

У фаховому контексті ментальний простір особистості – явище багатовекторне, яке охоплює такі сфери: комунікативну, когнітивну, аксіологічну, екзистенційну та праксіологічну, відповідно до яких кристалізується структурна модель ментального простору фахівця. Вона складається з когнітивного, комунікативного, аксіологічного, екзистенційного та праксіологічного компонентів, що взаємзв'язані між собою та як цілісна сукупність, впливають на праксіологічний компонент ментальності, у межах якого фахівець набуває власного ментального досвіду.

## **РОЗДІЛ 4 СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ**

### **4.1 Педагогічна ментальність як проблема наукових досліджень**

Як було теоретично доведено в попередніх підрозділах, атрибутами освітнього простору та механізмами його дієздатності через окремо створені культурно-освітні середовища є поліфункціональність ментальних процесів. Це зумовлює особливий аспект підготовки майбутніх учителів – забезпечення ефективності та відповідної соціокультурної спрямованості навчально-виховного процесу на різних рівнях освіти. Така підготовка передбачає формування у майбутніх учителів педагогічної ментальності як професійної якості.

Згідно з концепцією А. Гуревича, «ментальність одночасно є спільною для всього суспільства і диференційованою залежно від соціально-класової структури, що зумовлює рівень освіти, можливість або відсутність доступу до книги тощо. Тому історики говорять не про «ментальність» (в однині), а про «ментальності» (у множині) [69]. Ця теза також пояснює існування професійної ментальності, оскільки залежно від фаху людина має певну галузь знань, професійні якості мислення та професійну картину світу, що й формує її особливу фахову компетентність, яка стає сходинкою у формуванні відповідної ментальності. Отже, крім визначення функцій ментальності в соціальних процесах і особливо в культурно-освітньому просторі, важливим є з'ясування структурних та якісних ознак ментальності залежно від фаху, від приналежності особистості до певної субкультурної та професійної спільноти. У процесі професіоналізації, зокрема педагогічної, сумісно з набуттям фахового досвіду особистості стають властиві і нові якості, нові розвинуті здібності. Як пише Н. Гузій, поява і збагачення психічних новоутворень людини під впливом професійної праці зумовлюється дією як зовнішніх факторів зміни змісту самої професії, структури і форм професійної діяльності, професійних цінностей педагогічного співтовариства, його ментальності, так і внутрішньоособистісною динамікою уявлень людини про професію, про критерії успішності професійної праці [65, с.5]. У зазначеному форматі науковець також застосовує поняття «професіогенез», яке у широкому «психолого-педагогічному контексті відображає закономірності та механізми процесів соціалізації й індивідуалізації особистості в професії, що

відбуваються під впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх факторів [65, с.3].

Досліджуючи соціально-стратифікаційні особливості студентів різних вузів, А. Сирота акцентує увагу на соціальній структурі суспільства як на багаторівневій системі, що складається з соціальних, національних, вікових, професійних структурних груп, психічні особливості яких розвиваються під впливом мікросередовища (родина, друзі) і макросередовища, до якого належить особистість [248]. Цей фаховий соціальний аспект заакцентовує у своїх дослідженнях і В. Кабрін. У його інтерпретації ментальність є найважливішою соціально-психологічною характеристикою особи, яка виявляється в соціальних уявленнях, ціннісно-смысловій сфері, спрямованості, життєвому шляху тощо [109].

На думку Є. Клімова, «професійний менталітет» доцільно досліджувати через механізми «професійної свідомості» та «професійної діяльності», оскільки у процесі діяльності формується знання про світ з точки зору типу професії. Водночас, на думку автора, «професіонали по-різному уявляють об'єктивну і суб'єктивну реальність, оскільки їх уявлення універсуму, реального цілісного світу істотно й не випадково різняться залежно від типу професії, з якою пов'язаний професіонал як суб'єкт діяльності» [125, с.385].

Підтвердженням цієї думки є розуміння професійної ментальності в дослідженні Д. Оборіної. На думку вченої, це поняття відображає той факт, коли включення людини в професійну діяльність її ставлення до світу, сприйняття, мислення, поведінка набувають професійного характеру [191].

Обґрунтовуючи доцільність упровадження в науковий обіг поняття «професійний менталітет», В. Сонін наголошує, що це є наслідком життєвих реалій, оскільки в результаті включення особистості в професійне поле діяльності сама її позиція ставлення до світу, внутрішні настанови, мислення, поведінка конгруентні цій діяльності [255, с.3].

Підводячи підсумок, зазначимо, що впровадження в науковий обіг поняття професійний менталітет, на нашу думку, зумовлений тим, що людина, маючи достатньо високий рівень фахової компетентності, бачить та оцінює світ крізь призму свого фаху. Це пояснює її відмінність від представників іншого фаху, тобто практика свідчить, а теорія підтверджує наявність особливого типу ментальності – професійної. Професійна ментальність – це те загальне, що характеризує професіоналів певної галузі: професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості

сприйняття професійно значущих об'єктів і поведінки по відношенню до них. *Професійна ментальність* майбутнього фахівця – це якісне новоутворення, детерміноване належністю особистості до певних культурних традицій, у межах яких розвивається і еволюціонує обраний фаховий напрямок і необхідні до нього атрибути: тип мислення, уявлення фахової картини світу, професійного світогляду, певним чином сформовані ознаки особистості, які відповідають спільноті професіоналів.

У нашому дослідженні наголошено значення професійної ментальності майбутніх учителів. В окремих аспектах і прикладах ми зосереджуємо увагу на такій фаховій спільноті як вчителі мистецьких дисциплін. Але сукупною ознакою ментальності вчителів визначаємо *педагогічну ментальність*.

Останнім часом категорія «педагогічна ментальність» широко досліджується педагогічною наукою. Зокрема в наукових розвідках О. Зайцева [103], З. Ружинської [239], О. Гусаченко [78], В. Соніна [254], Д. Карнаухова [118], Ф. Кремень [140], Е. Стриги [260] та інших учених.

Зосереджуємо також увагу на можливому зіставленні категорій «професійне становлення» та «професійний менталітет». Проблема педагогічної ментальності може бути розглянута в контексті теорії професійного становлення. На думку В. Орлова, теоретичні положення професійного становлення фахівця є наслідком загальної теорії становлення індивіда, згідно з якою головною цінністю, «мірилом всього суцього» є людська особистість [198]. Орієнтація на людську особистість в професійному педагогічному становленні спрямовує пошуки на поєднання понять «ментальність особистості» та «ментальність педагога». Професійне становлення майбутнього вчителя слід розглядати як певну стадію розвитку свідомості фахівця від того, яким студент себе уявляє, і до того, яким він себе мислить вже в статусі вчителя. Професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а мислить себе фахівцем, адже уявляти себе вчителем студент може на основі психічної дії, створюючи уявний образ власного «Я», який у дійсності ніколи не мав місця. На відміну від цього мислити себе фахівцем – означає бачити себе професіоналом, який реально володіє професійними якостями і довів це на власному досвіді.

Таким чином, поняття «професійне становлення» виступає, з одного боку, певним етапом процесу розвитку професійної культури, а з іншого – становленням суб'єктності, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності [198, с.10].

В. Сонін у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому психолого-педагогічній проблемі професійного менталітету вчителя, створює загальну систему професійного становлення через спрямованість підготовки молоді до педагогічної діяльності. Вона реалізується шляхом взаємодії інститутів, що змінюють один одного та взаємодіють між собою: школа – лицей – педагогічний університет. Ця система поступово і цілеспрямовано формує менталітет майбутнього вчителя [254]. Ми вбачаємо в концепції В. Соніна взаємозв'язок культурно-освітнього середовища та ментальних процесів у фаховій підготовці майбутнього вчителя.

Сьогодні в практиці дійсно існують комплексні структури, які відповідають ознакам цієї системи. Прикладом може бути комплекс «Педагог», який існує на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». До цього комплексу входять школи, лицей, педагогічні училища. Наприклад, Білгород-Дністровське педагогічне училище вже багато років є основою ранньої педагогічної профорієнтації студентів, спрямовуючи їх подальше навчання в педагогічну галузь. Дослідження показали, що саме випускники цього училища не змінюють з часом обрану професію, розвиваючи, доповнюючи свою фахову підготовку різними професійними творчими навичками. Саме ця категорія студентів стає професійно мобільною у дотриманні обраної спеціальності. Це дозволяє думати про стійку сформованість у них професійної педагогічної ментальності.

У процесі професійного становлення формується професійна культура (набуття фахового досвіду попередніх поколінь) і індивідуальна фахова позиція. Професійна ідентифікація стикається з індивідуальною фаховою позицією саме в процесі професійного становлення. Чим раніше починається професійне становлення, тим міцнішою стає відповідна фахова ментальність, професійне бачення світу та потреба самореалізації в обраному фасі. Професійне бачення світу як система відношення спеціаліста – професіонала з об'єктами світу І. Ханіна визначає як сукупність таких складових: професійна семантика, особливості професійного відображення ситуації, особливості міжособистісного сприйняття, професійні аспекти спілкування [285]. Застосування автором конструкту «професійне бачення світу» дає можливість визначити, що конкретно від професії додається до образу світу; як відбувається становлення професійного бачення світу в реальному

процесі навчання; як цей процес проявляється з урахуванням спеціалізації.

Аналіз наукових джерел показує, що автори нерідко впроваджують в науковий обіг нові конструкти, за допомогою яких пояснюють різні явища професійно-ментального характеру. Наприклад, Фаїна Кремень вважає, що з впровадженням конструкту «світ професії» дослідження професійної діяльності набули нової якості: з'явилась можливість визначити основні типоутворювальні параметри і для диференціації людей за особистісним та евристичним статусом, і для диференціації професій за типом їх внутрішніх структур [140, с.35].

У цьому аспекті також доцільно згадати дослідження Є. Артамонової, яка на підставі обґрунтування феномену «професійне бачення світу» впроваджує в науковий обіг поняття «концепція професійного життя», «професійна картина світу», «професійна позиція вчителя» та «індивідуальний стиль духовності» [7]. Зазначені концепти науковець застосовує в контексті духовної культури вчителя. Відтак, тісний зв'язок ментальності та духовності, інтерпретація ментальності як основи духовності, її базису дає підстави враховувати визначені автором інтегративні особистісні утворення під час пояснення педагогічної ментальності.

Так, «концепція професійного життя» складається з сформованих настанов, цінностей, модифікацій системи універсальних опозицій свідомості та уявлень. Настанови належать природі, людству, Вітчизні, етнічності, професійній групі тощо, а також до самого собі; фундаментальні цінності охоплюють «ціннісні зразки», наприклад, позитивні якості вчителя або моделі поведінки вчителя в певній ситуації; модифікація системи універсальних опозицій свідомості має осмислювати існуючі протиріччя в цінностях; уявлення, представлені в концепції Артамонової, стосуються національно значущих цінностей, а також «аксіом свідомості», що традиційно передаються людині як риси національного характеру. Останні виконують роль засобів «монтажу картини світу», опорних елементів пізнавально-оцінної діяльності фундаментальних основ соціальних норм і правил поведінки.

Отже, «концепція професійного життя» запропонована Є. Артамоною здебільшого у формі ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість особистості вчителя. Враховуючи відповідність ціннісних орієнтацій структурним та змістовим компонентам ментальності, їх домінуючій ролі в цілісній моделі



(Б. Гершунський, А. Кірьякова, С. Кулікова, Б. Марков, інші науковці), робимо логічний висновок, що «концепція професійного життя» відноситься до структури професійної ментальності саме через її ціннісний контекст.

Якщо застосувати визначений концепт до мистецької освіти, то виникає питання, серед яких цінностей здійснюється «професійне життя» майбутніх учителів мистецьких дисциплін? Це, передусім, ці цінності, на які спирається мистецька освіта. Серед перших цінностей назвемо національні цінності художньої спадщини, які формують національний образ світу з покоління в покоління. Другою ментальною цінністю для мистецької освіти ми вважаємо загальнолюдські цінності і цінності іншого як продовження концепції діалогу культур; зазначені цінності стають актуальними в реаліях полікультурного середовища, зокрема в умовах полікультурної освіти. Через діалог культур логічно перевести увагу на діалог цінностей, в тому числі і художніх. До ментальних цінностей відносимо також художні традиції минулих часів та сучасного походження. У цьому питанні для мистецької освіти важливим стає вивчення такого явища як субкультура молодіжного середовища, в якому мистецтву належить чільне місце. Як свідчить практика, сучасні вчителі музичного мистецтва мало компетентні в галузі музичної субкультури.

Отже, відповідаючи на поставлене проблемне запитання, даємо відповідь: основними ментальними цінностями, на які має спиратися мистецька освіта, і які створюють «професійне життя» майбутнього вчителя мистецьких дисциплін є: етно-національна художня спадщина; загальнолюдські цінності зображенні у світовій художній спадщині, полінаціональні та регіональні надбання мистецтва; духовний потенціал особистості, та особливості функціонування мистецтва в молодіжному субкультурному середовищі [226].

Щодо концепту «професійна картина світу вчителя» то він застосовується автором як суб'єктивний образ об'єктивної педагогічної реальності, яка існує у свідомості педагога і включає: стратегію життя, уявлення про всесвіт, сучасні тенденції розвитку людства, суспільства, систему соціальних цінностей суспільства, професійну місію вчителя та його завдання щодо вдосконалення духовного життя людей. Отже, професійна картина світу вчителя – це сукупність уявлень усіх ментальних аспектів професії, у тому числі її соціальної сутності, а також відношень, сформованих на основі існуючих уявлень.

У проекція на фахову підготовку майбутніх вчителів мистецького профілю така «професійна картина світу» має голографічну ознаку, оскільки включає «педагогічну картину світу» та «художню картину світу», яка сама вже є, на думку О.Рудницької, притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений вид осягнення та образного вираження дійсності, який є результатом художньо-творчої діяльності; в цьому процесі відбувається реалізація історичного культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної та суспільної свідомості [238,с.62].

Концепт «професійна позиція вчителя» за Є.Артамоною, розкриває інтеграційну характеристику його особистості і містить такі ментальні ознаки: пізнання, ставлення, оцінювання, спрямованість світогляду, смислоутворення, розуміння унормованого та особистісного (творча самореалізація). Водночас «індивідуальний стиль духовності» – це характеристика того, як індивід організовує та здійснює властивим і характерним лише для нього способом свою професійну життєдіяльність. До неї також входить система стійких рис учителя, які формуються на основі духовних потреб, здібностей і виявляються в процесі його творчості [7, с.18].

Прийнявши таке пояснення, можна віднести побудову власного фахового стилю та професійного іміджу загалом до духовної сфери діяльності вчителя, яка ґрунтується на засадах професійної ментальності, оскільки саме в її межах і формується особлива постать фахівця. Осягнувши та прийнявши усі ментальні універсалиї професії, майбутній фахівець шукає свою специфіку в манері викладання, у становленні власних позицій, у пошуку оригінальних методик тощо. Отже, на основі загального будується індивідуальне. Ця закономірність є своєрідним відголоском соціокультурних ментальних процесів: лише на основі усвідомлення спільних загальнолюдських цінностей, розмаїтих культурних традицій можна відрізнити та відчутти унікальність своєї національної, етнічної приналежності, так само, як і свої унікальні фахові властивості. Особливої актуальності це набуває по відношенню до вчителів творчих спеціальностей, зокрема, вчителів мистецького профілю, в яких домінує мотивація творчого самовираження в процесі виконавської діяльності.

Поділяючи в цілому думку Є. Артамоною щодо визначення зазначених новоутворень духовної культури особистості вчителя, хочемо зауважити, що автор не конкретизує змістову сферу духовності, яка для ментальності є дуже важливою. Тому

доповнимо, що духовність в контексті педагогічної ментальності включає міфологічні, етичні, естетичні, етнокультурні, мистецькі, наукові знання та уявлення, вірування та розуміння, почуття та прагнення, ціннісні орієнтації. Ці змістові ознаки формують у майбутнього вчителя професійну картину світу, його педагогічну ментальність.

Як фахові якісні новоутворення вчителя вони розвиваються на двох рівнях: *образно-рефлексивному та свідомо-понятійному*. До образно-рефлексивного рівня відносимо уявлення, що відбивають в його психічних процесах основні координати взаємин людини та світу і проявляються в репрезентованих образах простору та часу. До свідомо-понятійного рівня відносимо уявлення закономірностей педагогічних явищ та реалій освітньо-виховного процесу.

Отже, особливе бачення світу крізь призму спеціалізації представлено в науці через різні конструкти: «професійно зафарбованого образу світу», що впливає на своєрідність системи відношення зі світом та до ставлення світу (Ф. Кремень); «професійна специфіка уявлень про навколишній світ» (Е. Климов), «діагностика професійного бачення світу» (Є. Артемьєва, І. Ханіна), «груповий інваріант суб'єктивного ставлення професіоналів до об'єктів» (Є. Артемьєва, Ю. Вяткін).

Аналіз концепцій та різних точок зору щодо професійної педагогічної ментальності показав, що умовно можна визначити *два напрями досліджень*. *Перший* охоплює дослідження, у яких автори зосереджують увагу на психологічних або психолого-педагогічних аспектах ментальності (О. Зайцев, Ф. Кремень, Д. Карнаухов, В. Сонін, інші), а *другий* представлений проблематикою соціокультурного аспекту професійної педагогічної ментальності, її зв'язком із суспільними завданнями освіти та культурними тенденціями (О. Гусаченко, М. Дудіна, З. Ружицька, Е. Стрига, інші науковці).

Наведемо декілька прикладів з переліку наукових концепцій за визначеними напрямками.

Перший напрям включає дослідження, які розглядають ментальність в контексті психолого-педагогічної науки. Так, на думку Ф. Кремень, професійна ментальність педагога розглядається як інтегральне системне утворення, що характеризує професійне співтовариство. До нього автор включає: особливості світосприймання, професійну діяльність, міжгрупову взаємодію, які становлять груповий рівень професійної ментальності. Крім того, існує індивідуальний рівень, який перебуває в єдності з груповим. Індивідуальний рівень розкриває особливості професійно-

особистісного становлення суб'єкта діяльності, його професійну свідомість тощо [140]. Обґрунтовуючи сутність ментальності педагога, Ф. Кремень пише, що з психолого-педагогічних позицій важливість учительської професії зумовлюється можливістю впливати на найважливіші процеси життєдіяльності школяра, які визначають його особисту і професійну долю. Все це дозволяє характеризувати вчителів як професійну групу, яка має дуже серйозний та довготривалий вплив на особистість, що розвивається. Така професійна група формується не тільки й не стільки за рахунок кількісного і якісного нагромадження теоретичних знань, умінь і навичок у процесі професійного навчання. Визначальне значення має процес психологічного приєднання фахівця до професійного середовища, результатом якого є *професіоналізація свідомості (курсив наш – О. Р.)*. Тому особливе місце належить вивченню професійної педагогічної ментальності, яка відображає специфіку професійної свідомості вчительського корпусу й забезпечує реалізацію індивідуальних якостей кожного вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності [140, с.3].

Про специфіку соціально-психологічного типу вчителя пишуть й інші науковці. Так, на думку В. Соніна, професійний менталітет учителя визначається наявністю соціально-психологічного типу особистості, до структури якого входять як типові форми психічного віддзеркалення дійсності, так і специфічні системи ціннісних орієнтацій, відносин, експектацій, соціальних настанов, що індивідуально розкриваються в спрямованості на професійно-педагогічну діяльність [254]. Важливим видається включення в структуру менталітету вчителя *експектацій*, оскільки усвідомлення вчителем сутності вимог до нього з боку інших корегує його власну поведінку та вимоги до самого себе, що стає вагомим чинником набуття ментального досвіду. Якщо таких уявлень не має, то може і не здійснюватися самооцінка, рефлексивне ставлення до себе як до фахівця. Це якісно гальмуватиме набуття фахового ментального досвіду, оскільки вчитель не усвідомлює еталонні фахові характеристики як зразок для самовдосконалення.

Б. Зайцев також пише про особливий психічний склад ментальності вчителів. Він визначає менталітет як сукупність специфічних особливостей психічного складу і світогляду людей, що належать до певного суспільства, народу, соціальної групи. Професійний менталітет учителя є інтегральною характеристикою особистості, яка системно відбиває специфічні особливості

психічного складу і світогляду осіб, які належать до педагогічної професії [103, с.27]. Серед положень, які відстоює автор, слушною є думка про вплив на процес становлення професійної педагогічної ментальності колективних стосунків, зокрема неформальних стосунків з боку педагогічного колективу освітньої установи. Йдеться про створену особливим чином психічну атмосферу в колективі, яка має вплив і на виробничу ефективність, зокрема педагогічну діяльність і на формування педагогічної ментальності. Механізм цієї дії розкривається через поняття організаційної (корпоративної) культури [103, с.11]. Повністю поділяючи думку автора, зазначимо, що в будь-якій установі, у тому числі й освітній, створюється не лише культурно-освітнє середовище, а й корпоративне. Воно складається з відносин, що виникають між учасниками виробничого процесу, і стає структурованим відповідно до закономірностей створення колективу: виникає група лідерів, генераторів ідей щодо проведення колективних заходів тощо. Як правило, такими лідерами стають не ті, хто займає вищу сходинку у виробничій ієрархії, а просто активні, динамічні та енергетично позитивні особи.

Незважаючи на те, що корпоративне управління виникло в сфері бізнесу, організаційні моделі такої взаємодії поступово переносяться на інші виробничі сфери, зокрема, в організацію педагогічного процесу. Якщо відсутні неформальні колективні традиції, що мають великий вплив на формування педагогічної ментальності, у колективі створюється виключно виробнича атмосфера. У цьому випадку об'єднувальним фактором стають вийнятоково професійні стосунки та спільні цінності: інтереси, що об'єднують та організують колектив, спільна виробнича мета, створення атмосфери взаємовідносин та взаємодопомоги, що сприяє ефективності праці та характеризує *професійне співтовариство* (Ф. Кремень) на ментальному рівні. У такому колективі односторонні виникають і відповідні мотиви професійного росту та творчої самореалізації. Вони стають чинниками формування певних якостей ментальності, що відповідають професійній стратегії корпоративного управління. Особливо значущим у цьому аспекті є *партисипативність*, оскільки співпричетність підвищує мотивацію і формує відчуття відповідальності за виробничий результат. Отже, входячи до плану управління, партисипативність набуває методичного значення для набуття ментального досвіду майбутнього вчителя, набуваючи ознак принципу і створюючи відповідні умови.

У зазначеному контексті, особливо з точки зору професійної ментальності, інтерес викликає корпоративний аспект, започаткований в дослідженні О. Огонезової-Григоренко і присвячений менталітетові вокалістів [192]. Автор, ґрунтуючись на філософських поясненнях ментальності А. Огурцова [193], феномен *корпоративності* пов'язує з професійними якостями фахівців, з їх фаховою належністю до «корпорації» вокалістів. Проблема, на думку автора, полягає в тому, що в періоди соціальних потрясінь, руйнування певних усталених правил і трафаретів діяльності, зокрема й професійних, здійснюються певні зміщення в ментальних професійних структурах, відбувається їх подвійність [192]. Це пояснюється втручанням новітніх тенденцій в життєві реалії, що нерідко диктують необхідність набуття другої спеціальності. Своєрідним символом цих процесів став педагогічний лозунг-стратегія: «навчання упродовж життя», яке стало реалією сьогодення.

На думку О. Огонезової-Григоренко, у професійному корпоративному середовищі з'являється значна кількість «людей випадкових, не здатних стати якісно дієвими елементами професійної групи. Наявність у корпоративному середовищі таких індивідів різко погіршує «генофонд» професійної корпорації, оскільки, по-перше, знижує престижність і професійну планку, а по-друге, є передумовою появи певної кількості «чужинців» – малопрофесійних людей, потім менш професійно орієнтованого покоління, яке не має творчого потенціалу розвитку, тому зводить рівень корпоративного професійного менталітету нанівець, стираючи його особливості та межі й, врешті решт, втрачаючи моральне й соціальне призначення професії» [192, с.41]. Такий «синдром стирання архетипових відмінностей професій виникає через руйнацію системи підготовки й працевлаштування, конкретно, вокалістів», – стверджує автор.

Знову звернувшись до концепції В. Кабріна, зокрема до його пояснень сутності транскомунікативного поля в контексті формування ментальності фахівця, висловимо думку про можливість зіставлення корпоративного підходу до формування ментальності з транскомунікативним полем. Такі дії вважаємо логічними, оскільки В. Кабрін говорить про особливий транскомунікативний смислотворчий підхід викладача до студента, у результаті якого створюється металний простір «зустрічі викладача і студента», між якими, з точки зору педагогіки взаємодії (Н. Якса) також виникає явища локального корпоративного укладу навчання.

Дослідження смислових просторів навчального курсу дозволило автору перейти від освітньої парадигми «знання» до концепції «розуміння» матеріалу [109, с.4]. Ми вже звертали увагу на перспективність такого методичного підходу, оскільки комунікативні ментальні карти віддзеркалюють особливості конструювання уявлень учасників освітнього процесу один про одного [109, с.5]. Безумовно, порівнюючи концепцію корпоративного управління та комунікативного світу у формуванні ментальності, говоримо про їх умовну схожість у межах комунікативної сфери, через яку формується професійно-педагогічна ментальність та передається ментальний досвід. Причому ментальний досвід набувається в двох видах спілкування: позафаховому та фаховому. У першому випадку набувається досвід спілкування з іншими, знаходження свого місця в колективі однодумців, у другому – набувається практично-фаховий досвід, який також має свою ментальну сутність. Він відбивається в сформованих цінностях та стереотипах поведінки і ставлення, в активізації мисленнєвих та емоційних процесів в річищі педагогічного професійного спрямування.

Професійне спрямування – такий педагогічний процес, який надає сенс навчанню та творчій самореалізації майбутнього вчителя. Спрямованість загалом – це поняття, що прийшло в педагогіку з психологічної науки. Згадаємо поняття «спрямованість особистості» К. Платонова, «спрямованість на діяльність» С. Рубінштейна. Вони розглядали цей феномен як «динамічну тенденцію виконання обов'язків». Його психологічний механізм породжений потребами, у яких вирішальне значення має співвідношення між внутрішнім і зовнішнім, тобто коли зовнішні цілі, завдання, ідеї стають особистісними, внутрішніми [235, с.623]. Поняття «система професійної спрямованості» запроваджується в концепції В. Соніна. Визначаючи структуру професійної спрямованості, науковець виводить її основні характерні ознаки, застосовуючи їх до вчителя: інтелектуальність, моральність, воля, емоційність. Цікаво, що до структури інтелектуальності В. Сонін включає допитливість, пошук, творчість [254].

Якщо, перші два твердження не викликають сумніву, то творчість не вичерпується інтелектуальністю, адже сама творчість складає особливу групу якостей: креативність, образне мислення, уяву, евристичні здібності, творчі навички в конкретному предметі. Через це й формується індивідуальний тип ментальності в межах обраного фаху, оскільки йдеться про умотивованість фахового

творчого самовираження – без нього не може бути справжнього вчителя.

Так, М. Шабаловська, досліджуючи феномен ментальності в системі творчого розвитку особистості, визначає в ньому два інтегрованих складники: власна індивідуальність, неповторність та унікальна властивість способу сприйняття дійсності [294, с.66]. Остання, на нашу думку, зумовлена і фаховим аспектом, способом сприймати дійсність крізь призму свого фаху. Якщо поєднуються індивідуальні властивості та фахові універсали, то відбувається творчий розвиток в певній фаховій сфері, який зумовлює індивідуальний фахово-ментальний рівень.

Пізніше проблема спрямованості досліджувалась Г. Колевим, Л. Кондратовою, Л. Мітіною, А. Марковою, В. Сластьоніним та іншими. У дослідженнях науковців подаються визначення сутності цього поняття та його структури як психолого-педагогічного феномену підготовки вчителя.

Отже, на завершення аналізу позицій авторів щодо *психологічного напрямку* дослідження професійної педагогічної ментальності можна зробити такий висновок: учені акцентують увагу на сутності психологічних процесів, які породжують професійну ментальність загалом та педагогічну зокрема. Серед них найголовнішими є такі:

- а) професіоналізація свідомості, що зумовлює формування типових форм психічного віддзеркалення дійсності;*
- б) фахова трансконікативність (множинність угруповань фахового спілкування), що створює професійне співтовариство;*
- в) професійне спрямування діяльності, що динамізує процес набуття фахових навичок та стереотипів діяльності;*
- г) мотивація самореалізації в межах фаху, що ґрунтується на вибірковості цінностей у межах обраної спеціальності.*

Відповідні процеси здійснюються в умовах професійної підготовки та поступового входження до фахової спільноти (Л. Мітіна, Ф. Кремень, О. Зайцев). Цьому сприяє створене певним чином комунікативне поле, через яке майбутній учитель набуває досвіду та формує свої уявлення про особливості педагогічної діяльності, а також знаходить можливості власного самовираження. (О. Зайцев, Д. Карнаухов, В. Сонін, А. Огурцов, В. Кабрін та інші).

**Другий напрямок** досліджень охоплює проблематику соціокультурних засад професійної педагогічної ментальності. З ним ми пов'язуємо і процес професійної соціалізації. Цікавою є



точка зору М. Дудіної, яка в контексті своєї концепції етичної педагогіки стверджує, що вчитель має нести відповідальність за ментальність народу через самоусвідомлення *істинних цінностей* [90; 91]. Відповідальність за ментальність народу спрямовує власну ментальність учителя в соціокультурну площину.

Соціокультура площина іноді тлумачиться як навколишнє середовище, оскільки воно – це не лише природне середовище, а й побутове, професійне, культурне, субкультурне тощо. На думку З. Ружинської, навколишнє середовище як інтегроване явище зумовлює усталені психічні особливості вчителя, через які він і усвідомлює репрезентативну систему вчительської поведінки, стереотипи оцінювання, що поступово формують усталені психічні особливості [239]. До всього зазначеного додамо індивідуальну ментальність. Вважаємо, що соціокультурні аспекти ментальності впливають на психологічні в межах обраного фаху.

Однак, у соціокультурному просторі існують певні протиріччя, які впливають на формування педагогічної ментальності. Швидка зміна політичних домінант, ідеологічні трансформації, економічні чинники вимагають гнучких і швидких змін у ментальності вчителя, однак, ментальність не є мобільно трансформаційною якістю, а, навпаки, – усталеною формою свідомості, оцінок, відчуттів, ставлень та поведінки. На цьому рівні й виникають найсуттєвіші протиріччя у формуванні чи, радше, переформуванні педагогічної ментальності, відповідно до вимог часу.

У такому контексті О. Гусаченко конкретизує протиріччя між швидкою зміною ментальності соціуму та усталеною ментальністю вчителя. Автор висловлюється таким чином: «Педагог, який є особливим провідником соціокультурного досвіду і панівних суспільних цінностей, у сучасній ситуації опинився у становищі, коли його досвід не завжди відповідає вимогам часу. Зміни, що стрімко відбуваються в країні без відповідної ідеологічної підготовки не дають педагогові можливості переорієнтувати свої цивільні і педагогічні засади. Проте тільки свідоме ухвалення домінуючих у суспільстві цінностей і готовність до інновацій дозволяє вирішувати завдання, що стоять перед вчителем щодо формування особистості учня. Для цього у педагога повинен бути сформований сучасноорієнтований професійний менталітет» [78, с.3].

У цьому протиріччі не має чогось непередбаченого: «протиріччя батьків і дітей» існували впродовж усього розвитку взаємин між поколіннями. Таким чином, ми спостерігаємо яскравий приклад виникнення непогодженості поглядів: вчитель музики, який

має суто академічні музичні уподобання, що відповідають програмним нормативним вимогам, вступає у протиріччя зі смаками та уподобаннями школярів, оскільки школярі, здебільшого, є прихильниками нової субкультури. Нерідко вчитель, який має іншу художню ментальність, ніж його учні, стає не озброєним до усвідомлення такого художньо-освітнього середовища. Отже, учитель має бути відкритим до інновацій та здатним їх проектувати. Він має розуміти плюралізм художньо-ментальних процесів і бути підготовленим до створення відповідного художньо-ментального середовища в межах визначених суспільством цінностей. У цьому контексті важливим є формування такої ментальності майбутнього вчителя, яка була б спрямована на упередження, тобто мала б такі ознаки, які актуалізуються в умовах будь-яких соціально-суспільних перетворень.

Відповідно до зазначених поглядів соціокультурні засади педагогічної ментальності активізують ідею її індивідуального ракурсу, що зумовлена рівнем осягнення особистістю властивостей культурного освітнього середовища. У цьому контексті К. Янцен розглядає ментальність як спосіб *організації змісту культури у свідомості особистості (курсив наш – О.Р.)*; свідомість безпосередньо залежить від інтеріоризації (Л. Виготський) або інтерналізації (Дж. Г. Мід) особистістю змісту культури, що виражається в комунікативній діяльності суб'єкта. На думку вченого, такі словоформи як «ментальність групи, нації, народу, еліти» або «свідомість колективу, суспільна свідомість» – лише метафори, які свідчать про те, що будь-які соціально-психологічні елементи ментальності більше поширені в певному суспільстві. Менталітет суспільства може бути представлений як сукупність типів ментальності індивідів, що входять до нього [315].

Прийнявши за основу тезу про типи ментальності в сучасному суспільстві, розглядаємо їх залежно від *фахового напрямку або домінуючої галузі знань*, через яку засвоюється основна інформація про картину світу. Навіть у межах однієї фахової спільноти, наприклад, спільноти вчителів, можуть існувати різні типи ментальності. Тут важливо звернути увагу на те, що вже з'являються дослідження педагогічної ментальності з урахуванням фахового напрямку педагогічної спеціальності. Наприклад, у дослідженні Е. Стриги обґрунтовано сутність і структуру поняття «професійний менталітет учителя гуманітарних дисциплін», який формується під час навчання та діяльності в педагогічній галузі [260]. Аналіз та узагальнення наукових концепцій щодо цього

феномену дав змогу вченій зробити висновок про те, що професійний менталітет учителя утворює таку духовно-поведінкову специфічність педагогічної діяльності, яка визначається певним способом мислення, цінностями та культурою і вирізняє представників педагогічного фаху від інших. Через це важливим фактором стає самоідентифікація цієї професійної спільноти. Автор у своєму дослідженні враховує специфіку підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю і розглядає педагогічний менталітет як інтегративну якість особистості, що визначається специфікою гуманітарного способу пізнання, цінностями, поглядами, нормами, стереотипами і формами поведінки, зумовленими професійною культурою на рівні постійної рефлексії [260, с.7-8].

Професійна ментальність психологів досліджує І. Поспєлова. На її думку, наявність професійної ментальності як складної психічної системи, що утворює певну цілісність і репрезентується у професійній діяльності психолога, зумовлює стійку орієнтацію на свій «образ життя» як фахівця. Це відрізняє професійну ментальність від простого виконавства та ремесла. Професійна ментальність зумовлена особливостями мислення фахівця, його поведінкою та ціннісними орієнтаціями [215, с.3].

Професійний контекст ментальності також знаходимо в наукових здобутках Н. Толстошеїної [266]. Дослідниця інтерпретує професійний менталітет як соціально-психологічний феномен, характеризуючи рівень засвоєння суб'єктом професійної культури, свідомості та можливості їх адекватного використання під час практичної діяльності. Він є діалектичною єдністю об'єктивного, тобто сукупністю змістових, цільових, процесуальних складників діяльності та суб'єктивних, які поєднують професійну свідомість, мислення та мотивацію діяльності. У зазначеній інтерпретації ми не знаходимо специфічних ознак ментальності фахівців (дослідження охоплювало експериментальну групу психологів), натомість, помічаємо суттєвий акцент на мотивації діяльності, спрямованій на готовність майбутнього фахівця до взаємодії з професійною спільнотою. У таких діях автор вбачає суттєву якісну характеристику ментальності, зумовлену взаємодією мотиваційно-потребових, змістових та перцептивних компонентів, специфічно спроектованих у сферу фахової взаємодії.

На жаль, поки що не існує окремих досліджень, присвячених ментальності фахівців з актуалізацією ментального потенціалу

фахової галузі педагогічних знань. Однак вважаємо, що саме цей аспект потребує вичерпного висвітлення у сучасній педагогічній науці, адже кожна наукова галузь, сфера культури, яка досліджується або вивчається, має певний ментально-педагогічний потенціал, оскільки розвивається під впливом певних обставин, в орбіті визначених культурних або етнічних традицій, утілює існуючі в суспільстві погляди та стереотипи, а також обов'язково є частиною цілісної картини світу.

Під ментально-педагогічним потенціалом фахової галузі педагогічних знань ми розуміємо сукупність властивостей об'єктів, предметів, феноменів, які впливають на ментальність особистості за рахунок притаманних їм якостей та змістових ознак, якщо вони входять до координат інформаційно-комунікативного поля особистості. Так, учителям мистецьких дисциплін властива педагогічна ментальність з ознаками художності, оскільки мистецтво не лише формує художню картини світу в уявленнях фахівців, а й спрямовує увесь комплекс їх професійного потенціалу в рідше творчої самореалізації в мистецтві.

Отже, узагальнюючи основні концептуальні положення соціокультурних напрямку досліджень ментальності, ми визначили наступні відповідності, яким властиві ознаки *закономірностей*:

- а) зумовленість психологічних аспектів ментальності соціокультурними;*
- б) залежність ментальності від фахового напрямку або домінуючої галузі знань;*
- в) відповідність змістовності системи ментальних настанов і цінностей соціокультурному просторові;*
- г) загостреність менталетворення особистості фахівця протиріччями між усталеними формами ментальності та динамікою соціокультурних змін.*

Докладно розглянувши проблему виникнення основ професійної, зокрема педагогічної ментальності в соціокультурному контексті та скориставшись концепцією Б. Гершунського [56] щодо динаміки результативності освіти від грамотності до ментальності, робимо висновок, що відмінності фахової педагогічної ментальності вчителів різних спеціальностей полягають в атрибутах фахової свідомості, що репрезентована певним різновидом функціональної грамотності, яка під час навчання у ВНЗ переходить у стан елементарної фахової компетентності, а потім у стадію зрілої фахової компетентності як стартової сходинки до рівня фахової ментальності.

Б. Гершунський у монографії «Філософія освіти для XXI століття» розглядає грамотність як категорію. При цьому вчений констатує, що в теорії і практиці не існує спільного розуміння «сутності та рівня освітніх особистісних надбань, які відображають цю категорію» [56, с.68]. Завдяки концепції американського вченого Е. Херша, у науковій обіг було введено поняття «культурна грамотність», що набула статусу функціональної грамотності, яка забезпечує *спосіб соціальної орієнтації особистості, інтегруючи зв'язок освіти з багатоплановою людською діяльністю* [326].

Проаналізувавши перелік різних досліджень щодо грамотності, ми дійшли висновку, що ця категорія найчастіше з'являється та використовується там, де є певні атрибути: мовні (природні, штучні, мистецькі), термінологічні (наукові, методологічні), комунікативні (наявність прецеденту спілкування, коли без певного відповідного рівня грамотності в конкретній сфері не буде можливим результат порозуміння). Це сприяло впровадженню в науковий обіг таких різновидів грамотності, як соціальна, управлінська, правова, політична, економічна, екологічна, фінансова, історична, світоглядна, релігійна, художня тощо (П. Фролова, Т. Акатова, С. Вершловський, Е. Каліцький, С. Крупник, Н. Назарова, А. Новіков, П. Щедровицький). Функціональну грамотність у педагогічній науці пов'язують із проблемами якості освіти О. Лебедев, О. Локшина, Л. Кашкарьова, Е. Піскунова, Т. Стефановська та інші.

Т. Акатова зробила висновок про складність, багатоплановість, інтегративний характер феномену функціональної грамотності та визначила три основних пояснення цієї дефініції. Особливу увагу звертаємо на другому визначенні (він виокремлений курсивом):

- здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем та максимально швидко адаптуватися і функціонувати в ньому;
- *якість володіння професією, компетентність і технологічна підготовленість людини як спеціаліста своєї справи;*
- можливості людини, які сягають вище базової грамотності та дозволяють визначити рівень діяльності людини з використанням друкованого слова [3].

Професійний підхід до функціональної грамотності, здійснений П. Фроловою у дисертаційному дослідженні щодо фахівців технічного профілю, дозволив автору сформулювати сутність поняття «функціональна грамотність» як рівень освіченості, який є необхідною складовою сучасної професійної освіти. Функціональна грамотність є сукупністю предметних, міжпредметних інтегративних

знань, умінь, навичок та способів рішення функціональних проблем, які застосовуються тими, хто навчається, у процесі діяльності і пов'язана з процесом сприйняття, перетворення інформації, вирішення типових навчальних і професійних завдань, а також завдань взаємодії із суспільством [281, с.7]. Таке визначення стосується студентів технічного профілю, однак вважаємо можливим застосовувати його в межах фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Отже, на основі запропонованого аналізу щодо сутності поняття «функціональна грамотність» зробимо його уточнення в контексті діяльності вчителя. Ураховуючи діяльність педагога щодо передання дітям досвіду попередніх поколінь за допомогою мовленнєвих (природних та штучних) засобів у процесі спілкування, *функціональну грамотність розглядаємо як професійну інтегровану якість, що відображує необхідний базовий рівень знань, загальнокультурної орієнтації, науково-технічної інформативності.* Вона забезпечує здатність і готовність до самостійного вирішення завдань педагогічного спрямування, що виходять за межі суто фахового змісту.

Як категорію професієнтології і рівень компетентності презентує функціональну грамотність Е. Зеєр [105]. Досягнувши свого найвищого рівня, функціональна грамотність переходить в статус освіченості (Б. Гершунський, О. Лебедев, Н. Назарова), тобто якості, яка є індивідуально-особистісним результатом освіти і полягає в умінні особистості розв'язувати завдання, розкривати питання, вирішувати проблеми в різноманітних сферах та видах діяльності.

На думку Б. Гершунського, ці категорії однопорядкові в структурному плані, однак різняться за кількісними характеристиками. Крім того, розбіжності стосуються обсягу, широти і глибини знань, умінь та навичок, способів творчої діяльності, світоглядних та поведінкових характеристик. Освіченість – це грамотність, що доведена до суспільного та особистісно необхідного рівня [56, с. 72]. Б. Гершунський також зауважує етапність переходу грамотності в освіченість. Неможливо бути стати освіченим без грамотності. Однак, освіченість передбачає вибірковість у поглибленні будь-яких складових грамотності, що і виводить особистість на рівень професійної освіченості. Науковець пише: «Об'єктивна необхідність у зміні структури та змісту освіченості призводить до відповідних змін у структурі та змісті грамотності» [56, с. 72].

Такий зв'язок є закономірним, оскільки забезпечується цілісний розвиток особистості фахівця, здійснюється поширення його фахового кругозору та поглиблення професійно обраних орієнтирів. Освіченість у фаховій сфері – це рівень значно вищий, аніж грамотність, однак освіченість для вчителя передбачає культурний контекст: учитель будь-якої дисципліни має бути освіченою особистістю в широкій галузі знань. Це зумовлено тим, що соціокультурна орієнтація дозволяє йому точно визначати значущість та практичне застосування свого предмета, а це дає можливість підвищити мотивацію для його вивчення з боку школярів.

Досягнення професійної ментальності обов'язково проходить етап рівня компетентності в обраному фасі. У концепції Б. Гершунського компетентність – це наступний етап результативності освіти. Зазначимо, що ця категорія стає дедалі досліджуванішою в суспільних науках, особливо в культурології і педагогіці (Л. Алексєєва, Є. Бондаревська, Т. Браже, Н. Запрудський, І. Зимня, Н. Кузьміна, С. Кульнєвич, Л. Мітіна, Б. Оскарсон, Д. Равен, В. Сластьонін, Н. Стеніна, Н. Розов, Г. Халаж, Н. Хомський, А. Хуторської, Nutmacher Walo, інші науковці). Серед українських учених педагогів проблема компетентності представлена в працях таких вчених як Н. Бібік, О. Овчарук, О. Олексюк, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Семьонова, С. Трубачева, Л. Хоружа, О. Щолокова. У контексті використання компетентності в професійній сфері її можна представити як якісну відповідність кваліфікації (знання та досвід) посадовця, фахівця. У більш вузькому розумінні професійна компетентність інтерпретується як здатність, готовність фахівця брати участь у розробці певного кола завдань або вирішувати самому питання завдяки його володінню відповідними знаннями та навичками [40, с. 66]. Є. Бондаревська та С. Кульнєвич висловлюють слушну думку, що компетентність є особистісно усвідомленою системою знань, умінь, навичок, яка увійшла до суб'єктивного досвіду та набула особистісного смислу, має універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах педагогічної діяльності для вирішення значної кількості життєво значущих проблем [29]. У такому сенсі компетентність вже є вагомою сходинкою до ментальності особистості як представника певної культури або спільноти.

З педагогічної точки зору компетентність — це відповідним чином структурований (організований) обсяг знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання і дають змогу людині

визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Компетентний — освічений у певній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати або вирішувати «будь-що» [202, с.449].

Про зв'язок компетентності з освіченістю пише Б. Гершунський: «Категорія «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіченості, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її умотивованим прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчого та відповідального ставлення до дії» [56, с. 74]. Лише досягнувши цього рівня виникає закономірність переходу кількості в якість і фахова компетентність майбутнього вчителя, досягнувши рівня зрілості, перетворюється у фахову культуру, а вже згодом у педагогічну ментальність. Завдяки цьому вчитель не просто стає носієм знань зі свого фаху та його методичного забезпечення, а, як особистість, стає представником вчительської професії, здатної на свідомому та позасвідомому рівні спрямовувати весь свій особистісно-творчий потенціал на перетворення навколишнього середовища і соціокультурного простору на основі предметної галузі, у межах якої формується компетентність, поза межами фахової діяльності.

Ю. Савін пов'язує з ментальністю більш високий рівень – компетентність. Залежно від характеру предметної галузі, відповідно до якої формується компетентність, компоненти ментального досвіду є системоутворюючими структурами, які визначають індивідуальну своєрідність інтелектуальної сфери компетентних особистостей [241].

Аналіз наукової літератури щодо соціокультурного виміру професійної педагогічної ментальності показав, що саме цей напрям є малодослідженим. Відкритими залишаються питання впливу спеціалізації на професійну ментальність майбутніх учителів різних фахових спеціальностей, а саме: чи має однакову ментальність учитель фізичного виховання та вчитель мистецьких дисциплін; який педагогічний потенціал щодо професійної ментальності має основна професійна дисципліна як галузь фахового знання та спеціального типу мислення, свідомості, ціннісних орієнтацій? Відповіді на ці питання є важливими, оскільки вони відкривають шлях до методичного забезпечення процесу формування фахового ментального досвіду.

Порівнюючи дослідження двох розглянутих напрямів, було помічено, що в них є спільний аспект – структурні та якісні показники



професійної педагогічної ментальності. Це стимулювало інтерес до розкриття характеристик та структурних ознак професійної педагогічної ментальності.

Усе вищесказане дає змогу констатувати, що професійна ментальність здебільшого характеризує певну спільноту як особистостей, що мають спільні погляди на професійну картину світу, спільні професійні цінності та певні стереотипи професійної поведінки. *Педагогічна ментальність – професійне якісне утворення, властиве спільноті вчителів та викладачів, які поєднані спільною метою – трансляцією накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його вихованню в традиціях сформованих правил та норм, творчого розвитку особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства, це зумовлює специфічність їх ціннісних орієнтації, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки.* Педагогічна ментальність ґрунтується на засвоєнні: фахової функціональної грамотності, яка є атрибутом фахової свідомості; освіченості, яка дозволяє визначати соціально-суспільні координати свого предмета та своєї професії; компетентності, яка дозволяє впевнено та ефективно вирішувати усі поточні та перспективні педагогічні завдання. Однак педагогічна ментальність як вища сходинка фахового становлення вчителя передбачає сформованість певних якостей та складників, що відповідають спільноті представників педагогічної професії.

#### **4.2 Якісні та структурні складники педагогічної ментальності сучасного вчителя**

У теоретичному дослідженні категоріальної сутності ментальності висвітлено перелік основних науково-педагогічних підходів, серед яких є системно-структурний підхід. На цьому етапі дослідження розкриємо домінантні структурні компоненти педагогічної ментальності, звернемо увагу на окремі якісні складники, які відповідають сучасним особливостям педагогічного фаху.

Безумовно, усі дослідники педагогічної ментальності зосереджують увагу на її структурі й системному зв'язку компонентів. Так, у дослідженні Ф. Кремень ужито поняття «системоутворюючі властивості ментальності», яке витлумачено як комплекс змістовних характеристик, зумовлених професіоналізацією свідомості й поведінки суб'єктів педагогічної

діяльності. Системоутворюючі властивості детерміновані особливостями й умовами педагогічної професії, однак вони не залишаються вузько професійними й накладають відбиток на свідомість і діяльність суб'єкта в цілому. До таких характеристик автор зараховує професійні, морально-психологічні, ділові, емоційно-вольові властивості та зовнішню привабливість [140, с.9]. Становлення системоутворюючих властивостей характеризується постійною взаємодією з процесом утворення патернів особистісних властивостей, які втілюються в соціально-професійному типі педагога і стають «усталеним утворенням»; реалізуються під час професійного розвитку завдяки збільшенню педагогічного стажу, взаємодії особистих властивостей із фаховим середовищем, завдяки набутому досвіду перебудовуються, створюючи нові патерни (набір стереотипів поведінки або поведінкових реакцій). Розглянуті структуротвірні властивості ментальності педагога в концепції Ф. Кремень [140, с. 98], пропонуємо в таблиці 8.

Таблиця 8

### Системоутворюючі властивості ментальності (за Ф. Кремень)

Професійні	знання предмета, творчі здібності, ерудованість
Ділові	охайність, ініціативність, об'єктивність; відповідальність, організаційні здібності, вимогливість, суворість
Комунікативні	повага, товарицькість, розуміння учнів, відвертість, фактичність, почуття гумору
Морально-психологічні	доброта, довіра, відвертість, любов до дітей, співчутливість, співпереживання, справедливість
Емоційно-вольові	оптимізм, уміння володіти собою, терпіння, упевненість у собі, емоційна стійкість
Зовнішня привабливість	стереотипи, що формуються при першій зустрічі і в майбутньому впливають на взаємини між учителем і учнем

Одним із перших обґрунтував значення феномену ментальності для педагога В. Сонін. Дослідник підкреслив, що саме цей феномен актуалізується в умовах технологізації та комп'ютеризації, оскільки є інтегральним утворенням, яке може пояснити когнітивний, емоційно-чуттєвий та поведінковий сенс

професійної діяльності, зокрема й педагогічної [254, с. 227]. Отже, в педагогічній ментальності автор поєднує *когнітивну, емоційну та поведінкову* сфери діяльності вчителя.

У структурі професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін Е. Стрига виокремлює три компоненти: *соціальний*, який характеризується активною участю студентів у системі соціальних відносин через розширення та примноження соціальних зв'язків із соціумом; *рефлексивний*, зумовлений когнітивним походженням досліджуваного утворення, яке проявляється у специфічному стилі мислення під час вирішення професійних завдань та своєрідному підході до певних фахових обов'язків; *нормативний*, який проявляється у здатності особистості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін дотримуватися норм педагогічної культури [260, с.15].

Н. Толстошеїна зосереджує увагу на взаємозв'язку компонентів ментальності як цілісного утворення, а саме: *мотиваційно-потребовому, смислового та перцептивному*, спроектованих у сферу «професійної ментальної взаємодії» [266, с.7]. Структура ментальності педагога, за Д. Оборіною, також містить *мотиваційний* компонент. Серед інших авторка включає систему *ціннісних орієнтацій та професійно-соціальних настанов* [191]. Модель феномену ментальності, запропонована дослідницею З. Ружицькою, репрезентована взаємопов'язаними компонентами: *мотиваційним, когнітивно-операційним, афективним та поведінковим* [239].

У більшості досліджень, присвячених ментальності педагога, спостерігаємо її стійкій розподіл на індивідуальний та груповий рівні. Груповий рівень характеризує професійну спільноту загалом, розглядає специфіку сприйняття світу, професійної діяльності, міжгрупову взаємодію. Він поєднується з індивідуальним рівнем, який розкриває особливості професійно-особистого суб'єкта діяльності, його професійної свідомості, когнітивно-перцептивних і мотиваційних складових [140, с. 39]. Тісний взаємозв'язок між індивідуальним та груповим рівнями зумовлює їх спільні ознаки, серед яких Н. Толстошеїна визначає такі:

- засвоєння і трансляція, що здійснюється на несвідомому або усвідомленому рівнях;
- ознаки двох рівнів, що є частинами цілісної системи діяльності;
- індивідуальна та групова ментальність, що взаємодетермінують одна одну;

- відносно стабільна система професійних уявлень індивіда (групи), що виступає підґрунтям для засвоєння та продукування індивідуального і групового досвіду.
- адаптаційно-гомеостатична ознака, яка соціалізує особистість [266].

Погоджуючись з точкою зору науковця, акцентуємо увагу на пункті, що стосується питання індивідуального та групового досвіду. На нашу думку, саме *досвід* є основою формування ментальності. Досвід професійний, культурний, етнічний, духовний, досвід спілкування, інші різновиди досвіду, які врешті-решт кристалізують систему цінностей. Отже, усі знання, навички професійної діяльності, якості, ціннісні орієнтації та орієнтації в системі цінностей є продуктами набуття досвіду.

Варто відзначити, що ще дослідник В. Соловйов стверджував, що весь матеріальний зміст здобутих розумом понять надається або проводиться досвідом. Лише в процесі пізнання світу, знаходячи відповіді на питання, людина набуває досвіду існування в суспільстві, адаптується до нього, розвивається, осмислює набуті знання, саморозвиток, творить себе і впливає на створення свого середовища. У праці «Діяльність. Свідомість. Особистість» О. Леонтьєв пояснював цей факт таким чином: людина поступово збільшує коло своїх зацікавлень середовищем, завдяки чому збільшує простір середовища, яке на нього впливає, і стає предметом його пізнання. Через це вона перебуває в постійному колообізі розвитку та саморозвитку, який має творчу проекцію [158].

Отже, відзначимо, що *структурний підхід* щодо сутності педагогічної ментальності в більшості досліджень характеризує або компоненти моделі цієї ментальності, або її рівні. Науковці визначають мотиваційно-потребовий, когнітивно-свідомий, ціннісний, світоглядний, рефлексивний та діяльнісний компоненти. Зазначений вибір компонентів збігається з вибором компонентів професійної компетентності і професійної культури, що є цілком логічним, оскільки вони складають основу педагогічної ментальності.

Крім того, обрані науковцями компоненти мають достатньо широку сферу застосування щодо різних предметів фахової підготовки майбутніх учителів, а тому варто визначити конкретну структуру, яка найбільш чітко відповідає обраному фахові, детермінує свідомість, професійний світогляд, систему цінностей, специфіку мислення і ставлення. Незважаючи на зацікавленість науковців ментальністю, до сьогодні, на жаль, немає чіткого

обґрунтування її структурних компонентів та якісних ознак, що відповідають певному фаховому напрямку. Ми усвідомлюємо, що такий багатоаспектний феномен навряд чи можна розглядати в межах одного дослідження. Однак, вважаємо за доцільне визначити особливості педагогічної ментальності як основи формування ментального досвіду вчителя, зокрема художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Крім структурних компонентів увагу науковців привертають особливі якості вчителя, що характеризують його як носія професійної педагогічної ментальності. Питання професійних якостей педагога розглянуті у багато дослідженнях, як-от: Б. Ананьєва, С. Вершловського, Ф. Гоноболіна, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, В. Сластьоніна, та інших науковців.

Наведемо приклади, які висвітлюють питання якісних ознак ментальності педагога. Так, Ф. Кремень у своєму дослідженні визначає типову якість ментальності вчителів на основі гендерного підходу, вважаючи, що саме гендерні характеристики якісно впливають на особливості професійно-педагогічного менталітету. Таким чином, автор акцентує увагу на «жіночому типі» ментальності вчителя і називає його «фемінним» [140].

У концепції В. Соніна сформульовані специфічні якості вчителя, які характеризують його педагогічну ментальність. До них науковець відносить: *оптимізм, винахідливість, передбачення, імпровізацію, емпатію* (у значенні «емоційне співпереживання») [254, с.20-21]. Усі означені якості, на думку вченого, складають педагогічні здібності.

За твердженням Л. Мітіної [182], до переліку особистісних якостей учителя слід зарахувати: *вдумливість, ввічливість, вимогливість, уважність, вихованість, вразливість, витримку й уміння володіти собою, гнучкість поведінки, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброзичливість, сумлінність, чесність, доброту, ідейну переконливість, ініціативність, щирість, колективізм, критичність, логічність, любов до дітей, спостережливість, наполегливість, товариськість, організованість, відповідальність, чуйність, патріотизм, педагогічну ерудицію, політичну свідомість, порядність, правдивість, передбачливість, принциповість, самокритичність, самостійність, скромність, сміливість, кмітливість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, відчуття нового, почуття власної гідності, емоційність* [182, с. 21]. Отже, Л. Мітіна запропонувала найбільш повний перелік якісних ознак ментальності вчителя. Однак, на наш погляд, запропонований

перелік потребує класифікації, оскільки чітко не простежується фахова спрямованість ментальності вчителя. Перелічені автором якості можуть бути властиві фахівцю будь-якої спеціальності.

Важливою якісною ознакою професійної педагогічної ментальності вчителя є *комунікативність*. На цьому факті наголошують Ф. Кремень, Н. Толстошеїна, Д. Карнаухов та інші науковці. Варто зауважити, що в педагогічній діяльності вчителя комунікативність є професійно зумовленою якістю. Крім того, комунікативність професійної сфери вчителя характеризується складністю, оскільки охоплює різні суб'єкти спілкування та знаково-семіотичну систему, що є основою професійно-комунікативних процесів. Йдеться про наукову або штучна мову предмету, який викладається (поняття, знаки, символи, терміни, художня мова мистецтва, інформаційна мова комп'ютерних програм тощо) під час навчальної діяльності. Мова стає засобом фахового спілкування учасників освітнього процесу, а для вчителя – засобом інтерпретації, пояснення інформації, яка підлягає засвоєнню. Таким чином, педагогічна ментальність містить у собі загально-педагогічну та специфічно-фахову комунікації. Наприклад, у випадку з мистецьким освітнім процесом до структури педагогічної ментальності належить художньо-комунікативний компонент.

Особливу увагу науковці приділяють такій якості як *професійна спрямованість особистості*, зокрема педагогічну спрямованість як професійну якість визначає Ф. Кремень [140, с. 21]. В аспекті ментальності педагогічна спрямованість належить до мотиваційної сфери педагога. Ця якість була за акцентована в дослідженні як одне з найперспективніших проблемних питань. Слід зазначити, що в більшості концепцій щодо педагогічної ментальності науковці визначають *ціннісно-орієнтаційну спрямованість* педагогічної ментальності як професійної, яка формується в площині цінностей професійного фаху вчителя і стає підґрунтям особистісних ціннісних орієнтацій (М. Дудіна, Г. Колев, Л. Мітіна, Л. Кондрашова). Спрямованість, пише Н.Сегеда - «складне особистісне утворення, яке визначає усю поведінку викладача, систему його сприймань», а педагогічна спрямованість – «мотивація до педагогічної професії...», «...підґрунтя, яке компонує основні професійно значущі властивості...» [245, с.197].

Цікавий аспект цієї проблеми запропонований у дослідженні Л. Кондрашової. Учена виокремлює феномен особистісної спрямованості вузівського процесу підготовки майбутнього педагога. Завдяки особливостям вузівського ментального

середовища, знання, одержані на заняттях і під час виконання самостійної роботи, природно перетворюються в засоби діяльності, розвитку і становлення особистості фахівця. Перетворення знань у засоби духовно-професійного збагачення особистості змінює її позицію з об'єкта на суб'єкт, що закріплює усвідомлену зацікавленість студентів в отриманні знань і розвитку професійних якостей [136]. Крім того, автор наполягає на тому, що до змісту підготовки майбутніх фахівців необхідно додати художньо-естетичне спрямування, яке виступає основою поєднання *інтелектуального та емоційного аспектів* навчального процесу. У свою чергу зазначимо, що це сприяє цілісності професійної ментальності, оскільки гармонізує усі її соціокультурні та індивідуальні складники.

Отже, визначаючи якості, що характеризують педагогічну ментальність, підкреслимо регулятивне значення педагогічної спрямованості, оскільки вона концентрує увесь комплекс педагогічних потенцій особистості та переводить їх в статус актуальних, забезпечує потребу в педагогічній самореалізації. Відчуття такої потреби не завжди усвідомлюється майбутнім вчителем, вона накопичується поступово, збираючи енергію усіх його фахових ресурсів, і в час набуття певної «критичної маси» такої енергії переводить потреби в стан усвідомленості, після чого дії стають цілеспрямованими, прагматичними, умотивованими, вольовими та результативними.

Окреслюючи основні якості професійної педагогічної ментальності, слід зосередити увагу на *інноваційних тенденціях*, які сприяють зрушенню старих та виникненню нових компонентів педагогічної ментальності, зумовлюють розвиток нових якостей.

Останні роки позначені принциповими змінами в економічній та соціальній сферах життєдіяльності, переоцінкою цінностей, зокрема в галузі педагогічної освіти. Зазначені трансформації актуалізували необхідність формування таких професійних якостей ментальності педагога, які відповідають динамічним змінам суспільства. Сучасний відкритий інформаційний простір, потужна комп'ютеризація змінює і соціокультурний простір, зрушуються старі та виникають нові за формою і змістом культурно-освітні заклади, осередки, в межах яких створюються фахово-культурні середовища нового типу. До новацій, що змінюють професійну педагогічну ментальність, відносимо такі:

- форма організації: державна, приватна, стаціонарна, дистанційна, екстернатна, заочна, післядипломна освіта;

- модернізація переліку спеціальностей: введення таких, що відповідають інтеграційним освітнім процесам;
- цілеспрямоване керування процесом удосконалення якості підготовки фахівця: питання управління якістю освіти, моніторингу самостійної підготовки тощо;
- комп'ютеризація та формування інформаційної культури: вільне володіння пошуком інформації, застосування новітніх технологій у начальному процесі;
- полікультурність освітнього простору: актуалізація діалогу культур, який передбачає створення умов для обміну думок представників різних спеціальностей у межах навчання в одному ВНЗ;
- створення широких можливостей отримання додаткової спеціалізації в освітній галузі.

З приводу останньої позиції, зауважимо, що вимоги часу потребують від вчителя більш широких, ґрунтовних знань, освоєння додаткових спеціалізацій. Беручи до уваги досвід підготовки вчителів музики О. Ростовський конкретизує це твердження таким чином: «Перспектива розвитку шкільної музичної освіти зумовлює необхідність пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музики, здатних забезпечити вирішення нових музично-освітніх завдань, серед яких найважливішим буде завдання передачі учням досвіду ціннісного ставлення до мистецтва і до дійсності. У цьому плані вузько профільована професійна підготовка вчителів музики вже не відповідає духу часу» [234, с.241].

Усе зазначене вище спрямовує наукову думку на визначення нових якостей вчителя, які поступово стають ознаками педагогічної ментальності сучасного фахівця в галузі освіти. Актуальними сьогодні стають педагогічні якості, що спрямовані на адаптивність учителя до суспільних змін. Однією з таких якостей учені вважають *професійну мобільність* (З.Курлянд, Ю.Биченко, Л.Рибнікова, Л.Лесохіна). На думку З.Курлянд, - це інтегрована якість особистості, що проявляється у здатності успішно переключатись на іншу педагогічну діяльність або змінювати види діяльності. залишаючись у педагогічному просторі. Ця якість передбачає володіння системою узагальнених професійно-педагогічних методів і прийомів для виконання будь-яких завдань у межах навчально-виховного процесу та вміння порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого [151]. Оскільки професійна мобільність розглядається як найважливіша складова кваліфікаційної



характеристики спеціаліста, в перспективі вона має стати якісною ознакою його ментальності. Це твердження ми схильні аргументувати тим, що професійній мобільності властиві такі риси ментальності:

- вітальність – забезпечує впевненість у майбутньому, зважаючи на здобутий у минулому досвід; формує стратегію життя (дозволяє просуватись службовими сходинками); забезпечує умови самореалізації шляхом втілення бажань, досягнення мети;
- умотивованість – стимулює розширення світогляду (світоглядна сфера ментальності); активізує мисленнєві процеси і розвиває необхідний фахові тип мислення в момент швидкого прийняття рішень (когнітивна та творча сфери ментальності); спонукає до набуття ментального досвіду шляхом поглиблення сформованих стереотипів поведінки і набуття навичок емоційних реакцій, ставлень відповідно до цінностей професійної сфери (праксіологічна й аксіологічна сфери ментальності).

Посилаючись на висловлення З. Курлянд, підкреслимо, що професійна мобільність учителя має свою специфіку, – віддзеркалення особливостей педагогічної роботи та завдань, які суспільство ставить перед викладачами під час навчання, виховання і формування особистості майбутнього спеціаліста [151, с.40]. Це, в свою чергу, відповідає соціокультурній, суспільній сфері ментальності.

Професійна мобільність як якісна ознака педагогічної ментальності актуалізує інші її характеристики. Вона вимагає високого рівня узагальнених професійно-педагогічних знань, умінь їх вдосконалювати і самостійно здобувати, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні здобутки і гуманістичне світобачення.

Професійна мобільність учителя, як будь-яка інша якість, пов'язана з внутрішнім самовдосконаленням особистості, що ґрунтується на стабільних цінностях та потребі самовдосконалення. У цьому аспекті професійна мобільність тісно пов'язана з позитивною Я-концепцією вчителя, оскільки її серцевиною є ціннісний компонент і самооцінка. Висока самооцінка стає основою такої якості як упевненість в собі, яка багато в чому визначає зовнішню поведінку людини [151, с.41].

Погоджуючись із думкою науковця, ми вважаємо, що професійна мобільність ще не стала усталеною якісною ознакою фахової педагогічної ментальності сучасного вчителя, однак вона є актуальною на часі, поступово набирає обертів у професіограмі вчителя і через певний час стане ознакою педагогічної ментальності. Водночас, можна стверджувати, що соціальна мобільність все ж таки є ознакою педагогічної ментальності, оскільки саме вчитель краще пристосовується до нової професії в складних економічно-кризових умовах, має потужний потенціал суспільно-адаптивних властивостей завдяки якісно сформованим навичкам та здібностям до навчання, гнучкому застосуванню навичок спілкування, умінню слухати та розуміти інших.

В умовах посилення гуманістичної парадигми освіти актуальним стає розвиток *гуманістично-світоглядної спрямованості* вчителя, що також є фаховою ознакою педагогічної ментальності. Увесь комплекс педагогічного арсеналу вчителя: знання предмету, його методики, технологій навчання та спілкування, досвід, тяжіння до передачі знань, усе концентровано спрямовується на кожну особистість. Учитель прагне до розвитку та високих досягнень для кожного учня, здійснюючи стратегію гуманістичної педагогіки. До неї пропонуємо додати нові полікультурні, міждисциплінарні, інтегративні характеристики, а також *педагогічний плюралізм*. Ці ознаки розвиваються в руслі діалогічно орієнтованої педагогіки, яка в структурі професійних якостей учителя позначається як *діалогічна спрямованість*, «діалог культур», діалогічність мислення (О. Рудницька, Г. Двойніна, Є. Улибіна, інші науковці).

До світоглядних ознак вчителя, які детермінують його педагогічну ментальність, слід віднести національно-світоглядні орієнтири та етнопсихологічний сегмент світогляду, що мають потужний педагогічний та ментальний потенціал. Багато педагогічних засад та принципів, що застосовуються при формуванні світоглядних орієнтацій школярів, започатковані українською етнопедогогікою, яка сформувалась на ґрунті української національної ментальності. У її межах विकристалізувалися основні ментальні цінності народу.

Ми вже наголошували на компетентнісному підході до проблеми дослідження і формування ментальності. Наразі зазначимо, що володіння низкою необхідних компетенцій є якісною ознакою, яка відповідає сучасному педагогічному просторові в контексті євроінтеграційних процесів.

Швидкі євроінтеграційні тенденції в галузі освіти актуалізували увагу науковців на сутності професійної компетентності фахівця з вищою педагогічною освітою. Звичні в теоретичних концепціях минулого знання, уміння, навички сьогодні набувають нового значення. По-перше, вони стають виміром професійного потенціалу особистості, у яких фахові знання, сформовані навички, вміння є основою професійної самоідентифікації. По-друге, акцентують увагу на додаткових компонентах професійної підготовки фахівця, а саме: цінностях, ставленні до професійних явищ. Таким чином, висвітлюється єдність теоретичної, практичної та ціннісно-регулятивної складових професійної компетентності майбутнього вчителя. До такого розуміння компетентності націлюють концепції Є. Бондаревської, С. Кульневича, Т. Браже, І. Лернера, В. Сластьоніна, А. Семенової, Дж. Равена, В. Хутмахера та інших.

Професійна компетентність – це та складна інтегрована якість, яка стає підґрунтям формування професійної педагогічної ментальності майбутнього вчителя. Крім того, навіть структурний підхід до компетентності демонструє схожі з ментальністю складники. А. Семенова на підставі аналізу відомих класифікацій компетентності визначає її наступні компоненти відповідно до фахівця: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-регуляційний [202]. Як бачимо, зазначені науковцем компоненти професійної компетентності збігаються з компонентами педагогічної ментальності, які ми визначили як узагальнені на підставі аналізу наукових досліджень.

Фахова компетентність як категорія науки представлена різноманітними визначеннями, які можна класифікувати за напрямками: а) знання, вміння, навички, володіння певним багажем фахової інформативності; б) досвід, що дозволяє приймати кваліфіковані рішення; в) психосоціальні якості, що сформовані на основі фахових знань, навичок та умінь.

Крім фахової компетентності до новітніх утворень професійної сфери вчителя належать такі якості: самоменеджмент (О. Цокур); самоідентифікація (А. Ліненко); інноваційний, духовний потенціал (О. Олексюк). Усі вони продиктовані вимогами часу і тому складають ресурс, який впливає на зміни в ментальності педагога.

Розглянуті нові категорії дуже важливі для аналізу сутності педагогічної ментальності, адже саме вони виникли внаслідок трансформацій суспільства і, відповідно, педагогічної науки. Явища, які вони пояснюють впливають на зміни у ментальності особистості фахівця, зокрема й педагога.

Наприклад, субкультурні аспекти ментальності пов'язані з професійною діяльністю особистості, торкаються питання професійної самоідентифікації, тобто усвідомлення себе як представника певної професії. А. Ліненко мотивує це тим, що сучасна педагогічна освіта передусім передбачає усвідомлену й осмислену взаємодію студента з професійним освітнім середовищем, до якого входить зміст навчання, особистість майбутнього вчителя, а також навколишній соціум із його історичною, матеріальною та духовною культурою. Відтак, у педагогіці особистості пріоритетним є формування особистісних структур свідомості, а вже через них – усіх інших якостей [161, с.43].

О. Газман, А. Ліненко, підкреслюють значущість свідомості у становленні самоідентифікації. Так, О. Газман оперує поняттям «самовизначення» [50], у структурі якого свідомість представлена головною цінністю освіти. Вона має три взаємозалежних компоненти: «образ світу», «напрямок думок», «образ «Я», а тому ця категорія «найбільше характеризує особистість як суб'єкта свідомості... свідомість творить діяльність, а, виходить, і саму людину» [49].

О. Газман по-новому інтерпретує питання про «об'єкт» освіти. У гуманістичній педагогіці об'єктом не може виступати ні окрема особистість, ні клас (група, колектив), а тільки освітній матеріал (предмети, явища, символи, моделі, ситуації, цінності, діяльність, відносини, психологічна атмосфера), під час відбору, дослідження й перетворення якого відбувається самовизначення й саморозвиток і вчителів, і учнів, і взаємодіючої групи. У такий спосіб відбуваються якісні зміни усіх учасників освітнього процесу. Самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих умовах, головним механізмом знаходження внутрішньої волі [50].

*Педагогічна свідомість*, яку ми вже презентували як якісний атрибут педагогічної ментальності, потребує також докладного пояснення, оскільки це передусім мисленнєвий процес, який відповідає за когнітивну складову ментальності. За словами А.Ліненко, педагогічна свідомість передбачає узагальнене, оцінне та цілеспрямоване відображення; конструктивно-творче перетворення педагогічної дійсності на попередньо мисленнєво вибудовану діяльність із передбаченням її результатів, а також регулювання й самоконтроль власної професійної діяльності. За своєю природою вона обіймає ставлення особистості до майбутньої професії, систему уявлень про сутність праці вчителя, вимог, що ставляться до нього, і

систему понять про своє професійне «Я» [161, с.43]. Професійна свідомість – найбільш вагомий чинник професійного образу світу, механізм формування уявлень і регулятор дій, зокрема й професійних.

Єдність свідомості та діяльності – домінуючий принцип психологічної науки, який цілком виправдано можна доповнити ще одним концептом – спільністю поглядів та дій певної категорії людей, поєднаних спільним професійним образом світу. Спільність – фундаментальне підґрунтя існування людини [140, с.36]. Саме педагогічна свідомість найбільш гнучко реагує на процеси модернізації освіти, тим самим зумовлюючи нові моделі поведінки та цінностей. До останніх у контексті ментальності відносимо: *асертивність* – якість, яка є актуальною в аспекті полікультурної освіти, оскільки позначає здатність особистості висловлювати власну позицію, точку зору, відстоювати свої цінності не пригнічуючи інших, не порушуючи їх прав та поважаючи їх гідність. Ця якість зумовлює і особливу модель поведінки. Іншим сучасним вибором моделі поведінки для вчителя стає *партисипативність* – вміння залучити учнів до співпраці, стимулюючи їх відповідальність за спільні дії.

Крім професійної свідомості вчителя до педагогічної ментальності також зараховують *самосвідомість*, оскільки вона є основою самоідентичності. Ця категорія має пряме відношення до педагогічної ментальності, оскільки пояснює рефлексію, відчуття причетності особистості до фахової спільноти. Педагогічна самоідентичність, на думку А. Ліненко, є необхідною умовою становлення та самоактуалізації майбутньою вчителя. Вона передбачає ототожнення учителя з педагогічним еталоном, відчуття причетності до педагогічного співтовариства. Успішна професійна самоідентичність залежить від рівня потреби в педагогічній професії, актуалізації мотивації на педагогічну діяльність, наявності педагогічної культури, педагогічних знань, умінь, придатності до праці вчителя. У межах професійної ідентичності студент порівнює себе з педагогічними еталонами і через ці еталони – із практикуючими вчителями [161, с.43].

Самоідентичність і самосвідомість як її основа створює функцію контролю та перетворення. В. Орлов зазначає, що свідомість здійснює функції контролю й оцінки, будує стратегію і тактику діяльності життєвого і професійного досвіду особистості на основі її ставлення до інших людей, порівнянні себе з іншими. Адекватна самооцінка і професійне самоусвідомлення дозволяють

особистості бачити себе зі сторони, усвідомлювати і створювати власний соціальний образ фахівця. І, навпаки, нерозвинений образ самого себе, нездатність до рефлексії, до адекватних оцінок не тільки своїх дій і проявів, але своєї особистості загалом ставлять майбутнього вчителя у ситуацію «внутрішнього глухого кута» [198, с.19].

Завершуючи огляд феномену педагогічної свідомості в контексті професійної педагогічної ментальності, зауважимо, що головним акцентом у цьому питанні вважається *рефлексивність свідомості*, яка регулює процеси фахового усвідомлення набутих знань, фахової ідентифікації, управління власним професійним потенціалом.

На цьому розгляд проблем фахової педагогічної свідомості логічно продовжити її мисленням та акцентувати увагу на типі мисленні, який властивий педагогічній ментальності. До свідомо-мисленнєвих структур педагога у запропонованому дослідженні відносимо *критичне та рефлексивне мислення*. Педагогічна культура тривалий час розглядалася як сукупність норм і правил, а регулятивна діяльність педагога як прояв його такту й освіченості. Безумовно, це важливі, необхідні характеристики педагогічної культури, однак вони не відображають усіх її структурних і функціональних компонентів. У вирішенні проблем формування професійно-педагогічної культури важливим є не тільки факт оволодіння культурно-педагогічною спадщиною, але й включення викладача як суб'єкта культури в процес інноваційної діяльності зі створення і впровадження педагогічних новацій. Для їх утілення вчитель повинен мати розвинене професійно-педагогічне мислення, зумовлене його фаховими знаннями (математичними, музичними, юридичними, медичними тощо). До індивідуальних особливостей мислення належать і якості пізнавальної діяльності: глибина, широта, гнучкість, стійкість, усвідомленість, критичність, самостійність. Важливою ознакою будь-якого професійно-педагогічного мислення є його критичність. Критичність мислення — прагнення все аналізувати, оцінювати, не приймати все на віру, уміння правильно кваліфікувати свої дії, здібності, виявляти і визначати помилки. Таке мислення функціонує під час вирішення аналітико-рефлексивних завдань, пов'язаних з аналізом і рефлексією цілісного педагогічного процесу та його елементів.

Критичне мислення в науці ще не знайшло вичерпного наукового осмислення. Нам відомі праці, які розглядають цей феномен у контексті конкретної діяльності, наприклад в аспектах медіаосвіти (Є. Столбнікова), суспільних наук (В. Андрущенко), в

при розв'язанні завдань (А. Хінчин), у поєднанні з творчим мисленням (Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон).

В. Орлов акцентує увагу на рефлексивному мисленні як способі феноменологічного пізнання, який впливає на регулятивні підвалини мисленнєвих процесів та їх продуктивність. Учений вбачає в такому типі мислення методологічну функцію і вважає, що високий рівень професійної культури педагога характеризується досягненням рівня методологічного рефлексивного мислення. Йому притаманні істинність, повнота, систематичність засвоєння свого об'єкта, а про його наявність у свідомості фахівця свідчать інтуїція, персоніфікація, зразки, правила, концептуальні системи, на які він спирається [198, с.49]. До компонентів рефлексивного мислення відповідно фаху вчителів мистецького профілю він включає:

- *поле суб'єктивних уявлень*: чуттєво-емоційне переживання при сприйнятті мистецтва та ноетичні акти (уява, фантазія, ілюзія, спогади);
- *поле конгруентності* – встановлення відповідності досвіду, його усвідомленню інтенціональними, ідеаціонними, конституювальними методами;
- *поле об'єктивної інформації*, що складається з сукупності знань: побутових (у галузі мистецтва), а також наукових, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, естетичних [198, с.264].

*Зв'язок професійної рефлексії і предметно-педагогічного мислення* розглядаємо як одну із суттєвих ознак педагогічної ментальності. Наприклад, у педагогічній ментальності, зокрема ментальності вчителів мистецьких дисциплін, взаємодія рефлексивного та художньо-педагогічного мислення формує розумовий базис творчої інтерпретації художніх образів, оскільки завдяки цій взаємодії виникає синтез психологічної, феноменологічної, художньо-методологічної та творчої рефлексії у виконавському або художньо-педагогічному процесі.

Не можна не звернути увагу на те, що рефлексивне мислення забезпечує формування *іміджу* педагога (вчителя). Цей феномен став предметом спеціальної науки – іміджології. Імідж – це практичне втілення ментальних настанов на особистісному рефлексивно дієвому рівні, який проявляється в узагальненому вигляді та складається з індивідуальних характеристик, особистісних, комунікативних, діяльнісних та зовнішньо поведінкових компонентів (М. Гомезо, Л. Мітіна). Ці компоненти реалізують власні уявлення вчителя про себе, задовольняючи його

потребу в професійній самореалізації. Психологічний аспект іміджу висвітлений у дослідженнях таких учених, як Р. Ромашкіна, Е. Манякіна, Е. Гришуніна, П. Гуревич, Ф. Кузін, І. Федоров. Педагогічний імідж став предметом досліджень Л. Мітіної, М. Гамезо, Є. Петрової, Л. Орлової, В. Шепель та інших науковців.

У структурі іміджу професіонала, запропонованої Л. Мітіною, виділені зовнішній, процесуальний і внутрішній компоненти. Автор описує ці складові таким чином:

*Зовнішня складова* включає міміку, жести, тембр і силу голосу, одяг, манери, ходу. Зовнішній вигляд викладача, безумовно, може створити робочий або неробочий настрій на уроці, сприяти або перешкоджати взаєморозумінню, полегшуючи або ускладнюючи педагогічне спілкування. Професійна діяльність, на думку Л. Мітіної, розкривається через *процесуальну* складову іміджу, яка конкретизується такими формами спілкування як професіоналізм, пластичність, виразність та інші. Багатий на емоції вчитель, який володіє прийомами вербального і невербального виявлення почуттів і цілеспрямовано їх застосовує, здатний поживавити урок, зробити його експресивним, наблизити до природного спілкування. *Внутрішня складова* — це внутрішній світ людини, уявлення про його духовний і інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності, його особа в цілому [183].

Поняття «імідж» певним чином кореспондується з поняттям «стиль». Іноді в загальнонауковому розумінні вони навіть ототожнюються. Однак, на нашу думку, у педагогічному контексті їх варто розмежовувати, оскільки імідж стосується ширшого прояву індивідуальності в усіх сферах її життєдіяльності, у ньому відбиті індивідуальні риси ментальності, традицій, які вплинули на особистість, їх індивідуальну інтерпретацію і бажання самовираження і висвітлення себе серед інших. Стиль – категорія, яка відповідає професійній сфері. Наприклад, «стиль поведінки», «стиль одягу»; в педагогіці – «стиль викладання», «стиль виконавської діяльності»; у музичній педагогіці – «музичний стиль», «художній стиль», «творчо-виконавський стиль» тощо. До останніх різновидів стильової проблематики відносимо поняття «власний стиль викладання музики» запропоноване в науковий обіг Ю.Найдою [186]. У мовному обізі фахівців не застосовується поняття «виконавський імідж», «імідж педагогічної діяльності», «імідж викладання» тощо.

Між тим, М. Гамезо застосовує поняття «імідж» до фахових ознак учителя, включаючи до його складу такі структурні



компоненти: індивідуальні і особові якості, комунікативність, особливості професійної діяльності і поведінки [51].

З огляду на стрімку модернізацію культурно-освітнього простору, дослідження якостей сучасного вчителя потребує нових методологічних підходів. Так, зауважуючи перспективність гуманістичної парадигми в педагогіці, яка посилює увагу на емоційно-чуттєвій сфері особистості, на її духовному й душевному стані, можливостях саморозвитку тощо, актуальними стають концепції філософії освіти, зорієнтовані на альтернативні методологічні засади. Одним із таких є напрям, відомий широкому науковому загалові як «екзистенціалізм», висвітлений у працях М. Бердяєва, А. Камю, Ж. Сартра, М. Хайдеггера та інших філософів кінця XIX – початку XX століття. У їх поглядах визнається унікальність, індивідуальність кожної особистості. Сьогодні екзистенціалізм об'єднує різні філософські та психологічні концепції, спрямовані на особистість як індивідуальність, на осягнення смислу її існування. Екзистенціалізм як методологічна основа гуманістичних педагогічних поглядів дозволяє розглядати виховання як умову саморозвитку і самореалізації особистості, як допомогу майбутньому вчителю у самовизначенні, виборі своєї позиції, усвідомленому прийнятті рішень, свого іміджу, своєї свідомості, зокрема професійної, свого ментального «Я» і ментального досвіду. Екзистенціалізм як методологічний напрям при визначенні ментальних якостей учителя дозволяє їх співвідносити з тими, що закладені в особистості від природи. Це проявляється через вибірковість інтенцій особистості до визначених нею цінностей у фаховій та ширше, гуманітарній сфері.

Сьогодні екзистенція з її ноетичними, трансцендентними (К. Свасьян), інтенціональними (М. Холодна) аспектами залучається до поля суб'єктивних уявлень (В. Орлов), зокрема педагогічних (А. Кабрін, Д. Карнаухов). Найбільш яскраво це простежується в галузі мистецької освіти (В. Орлов), зокрема герменевтичних процесах інтерпретації творів мистецтва (О. Олексюк, Д. Лісун, Г. Падалка, О. Щолокова та інші науковці).

Усвідомлюючи відповідність зазначених фахових якостей, зокрема комунікативності, педагогічної свідомості, гуманістичного світогляду, професійного спрямування особистості, критичного та рефлексивного мислення, професійної мобільності, компетентності, іміджу, асертивних та партесипативних моделей діяльності як якості поведінки, можемо зробити висновок, що усі зазначені якості проходять у полі ментальності через призму потребо-

мотиваційної сфери особистості. Завдяки цьому поступово створюється система її фахових цінностей, орієнтація на які формує відповідний ментальний досвід майбутнього вчителя. Таким чином, усі ментально вагомі професійні якості особистості вчителя проходять через призму ціннісного ставлення до педагогічної професії на основі особистісно-фахової умотивованості.

Узагальнюючи розглянуті концепції, визначаємо педагогічні якості в проекції педагогічної ментальності за такими напрямками: *діалогово-комунікативний, професійно-світоглядний, мотиваційно-регулятивний, інноваційно-потенційний, творчо-особистісний, когнітивно-свідомий, мисленнєво-рефлексивний, професійно-компетентнісний*. Зазначені напрями визначають якісні ознаки та компоненти педагогічної ментальності вчителя. Усі вони спрямовані на набуття фахового досвіду крізь призму ціннісно-орієнтаційної сфери педагогічної ментальності.

Така класифікація якостей, здібностей та інших ознак професійної діяльності педагога досягає ментального рівня. Кожен напрям включає конкретні, індивідуальні та групові якості, які відрізняються завдяки відповідній фаховій підготовці вчителя. Означену модель репрезентуємо наочно на рисунку 16.

Щодо специфічних ознак поведінки та діяльності, то вони формуються на основі довготривалих стереотипів, характерних для певного культурно-освітнього простору і середовища, що регулюють поведінку, спосіб життя і усвідомлене сприйняття тих або інших явищ педагогічної дійсності, які узагальнено можна позначити професійною картиною світу.

Проявом педагогічної ментальності є комплекс сформованих професійних якостей, які виявляються свідомо у виробничому середовищі і несвідомо у навколишньому. Серед якостей, що характеризують педагогічну спільноту, визначаємо наступні:

- потреба в передачі знань;
- повчальний характер спілкування поза умовами професійної діяльності;
- вибірковий, цілеспрямований характер пізнавальної діяльності, зумовлений настановою на подальшу передачу учням суми знань певного змісту;
- соціальна активність та відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті;



Рис.16 Якісні ознаки, компоненти та основні сфери педагогічної ментальності вчителя

- «молодіжний дух», глибоке розуміння дитячого світу, його відчуття; потреба в самоосвіті, поширення світогляду, кругозору, поінформованості;
- високий рівень прояву саморегуляції, етичність спілкування та толерантність.

Для вчителів мистецьких дисциплін додатково визначаємо особливу потребу в творчості, створення художніх образів у різних видах мистецтва та уроку в цілому з залученням творчості учнів.

Зіставлення загальної та педагогічної ментальності демонструє їх спільність, а головне – стратегію розповсюдження ментальності соціуму в певному культурному просторі через педагогічну ментальність. За визначенням Б. Гершунського вона здійснюється таким чином:

- трансляція історично створених, найбільш стабільних духовних, світоглядних і культурних цінностей, що відповідають соціумові;

- збагачення індивідуальних та суспільних ментальних якостей даного соціуму загальнолюдськими моральними цінностями, які відображують об'єктивну цілісність, єдність людської цивілізації та природні тенденції до духовної конвергенції і поступової інтеграції різних соціумів, більш активного діалогу культур;
- корекція та перетворення за необхідних умов тих ціннісно-життєвих орієнтирів, які на особистісному рівні та на рівні соціуму визначають найбільш можливі поведінки та вчинки людей, спрямовують їх «ментальну енергію на досягнення поставленої мети» [56, с.160].

На рисунку 17 пропонуємо схему взаємодії загальної та педагогічної ментальності.

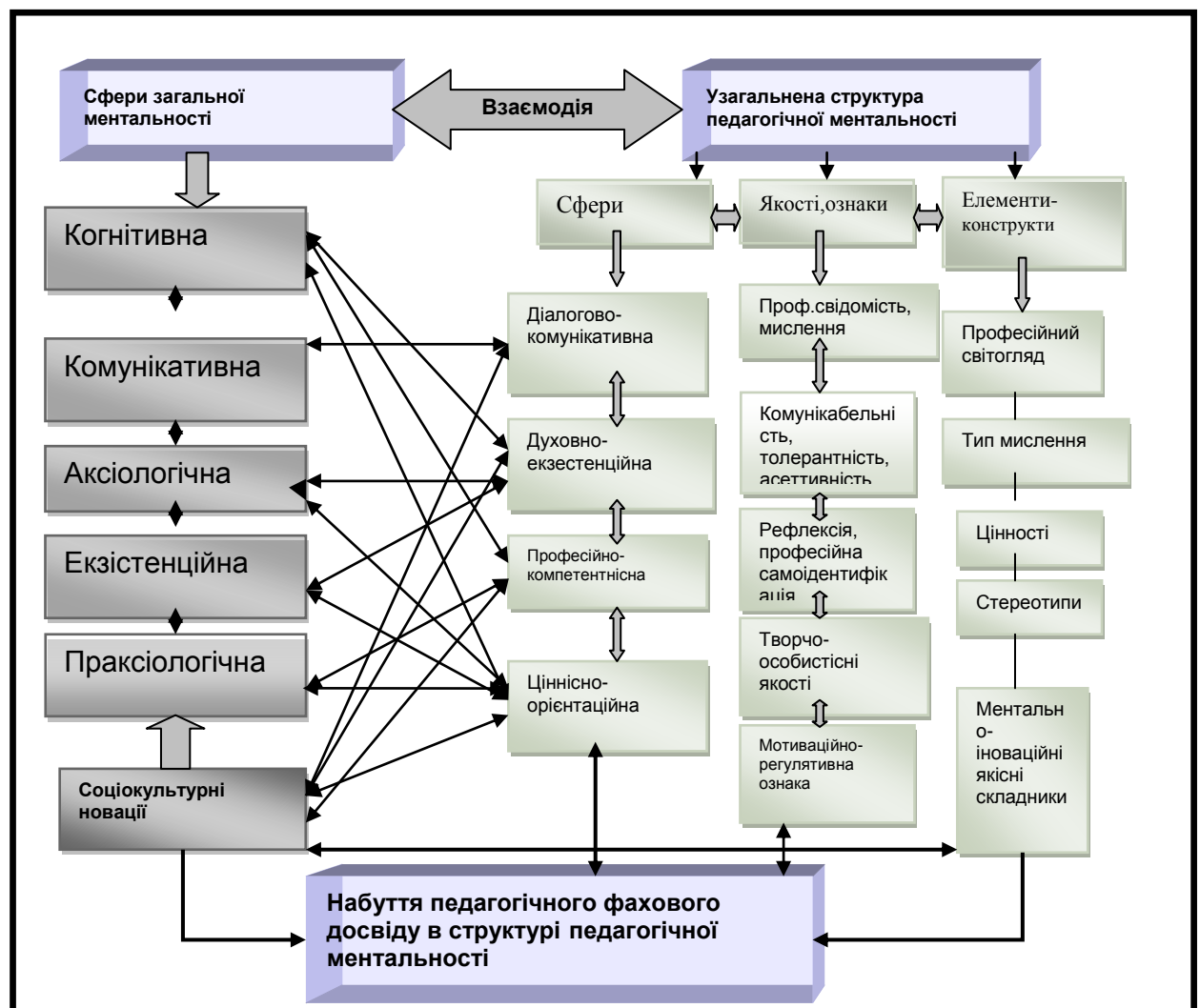


Рис.17 Взаємодія загальної та педагогічної ментальності

На рисунку наведено зв'язки між сферами загальної

ментальності та узагальненою структурою педагогічної ментальності: когнітивна сфера взаємодіє з духовно-екзистенційною, професійна – з компетентісною, ціннісно-орієнтаційною; комунікативна – з діалогово-комунікативною; аксіологічна – з духовно-екзистенційною та ціннісно-орієнтаційною; екзистенційна – з духовно-екзистенційною та ціннісно-орієнтаційною; праксіологічна сфера – найголовніша, оскільки через неї здійснюється зв'язок усіх ментальних сфер. Узагальнену структуру педагогічної ментальності складають якості-ознаки та елементи-конструкти, які відносяться до певних компонентів, відповідних до визначених ментальних сфер.

На підставі узагальнення різноманітних точок зору науковців щодо структури та якісних ознак педагогічної ментальності, ми з'ясували, що вона формується упродовж фахового становлення. Цей процес є довготривалим. Він охоплює довузівську підготовку, період навчання у ВНЗ, під час якої формується фахова компетентність, набувається фаховий досвід, відбувається усвідомлення власної належності до певної фахової спільноти. Педагогічна ментальність є складним утворенням, яке охоплює комунікативну, духовно-екзистенційну, когнітивно-розумову, аксіологічну та досвідну сферу фахового становлення вчителя.

Отже, **педагогічна ментальність** у нашому тлумаченні – це складне інтегроване утворення, яке має латентний характер формування, і навколо якого концентрується енергетичний фахово-особистісний ресурс учителя на засвоєння психолого-педагогічних констант та цінностей обраного фаху, а також сукупності розумово-духовних настанов на процес розвитку та вдосконалення якостей, що відповідають фаховій спільноті. Формування педагогічної ментальності ґрунтується на сформованій фаховій компетентності, реалізується паралельно з процесом набуття фахового досвіду і стає каталізатором, який забезпечує успішність, ефективність та оптимальність зазначеним процесам.

У нашому дослідженні визначаємо ментальність учителів – фахівців в галузі мистецької освіти. Основою їх професійної діяльності, фаховою домінантою стає творчість, творча самореалізація та набуття педагогічного досвіду у розвитку творчості своїх учнів. Отже, творчість для них – це основа професійної діяльності, яка сама по собі є генералізованою якістю. Крім того, учителі мистецьких дисциплін мають особливий тип ментальності – художньо-педагогічний, в якому усі зазначені якості проявляються крізь призму спілкування з мистецтвом. Визначаючи

особливий тип педагогічної ментальності вчителів мистецьких дисциплін – художню ментальність, ми усвідомлюємо, що цей різновид достатньо специфічний, зумовлений впливом особливого художньо-творчого ментального середовища. Це зумовлює перспективність його подальшого більш ґрунтового дослідження. Між тим, вважаємо доцільним в межах даного теоретичного дослідження схарактеризувати вчителів мистецьких дисциплін як фахову спільноту.

### 4.3 Вчителі мистецьких дисциплін як фахова спільнота

У ході теоретичного дослідження ментальності було доведено, що ментальність особистості формується під впливом певного культурного середовища: етнічного, культурно-історичного, субкультурного, професійного. Кожна професійна спільнота – цілісне соціокультурне утворення, яке скріплене спільними конструктами фахової сфери діяльності: уявленнями картини світу (у даному випадку – професійної), цінностями, метою діяльності, інтересами, мотивами тощо. Отже, певна духовна спільність сприяє якісним змінам в особистості, створюючи з неї фахівця. З цього приводу нагадаємо слушне висловлення В. Келле про те, що ментальна динаміка, яка характеризує умонастрої, інтелектуальну активність, творчу спрямованість, освітні інтереси, управлінську культуру учасників і їх особистісне зростання, стає інтегральним показником якості освіти [121]. Прилучення до професійних стереотипів та стратегії діяльності впливає і на ключові, життєтворчі якості особистості. Не можна стверджувати, що всі члени певної професійної спільноти однакові, кожна людина – унікальна особистість. Однак, певні спільні ментально-професійні ознаки все ж такі присутні. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розглянути фахову спільноту вчителів мистецьких дисциплін.

У педагогічному науковому обізі вже застосовуються певні категорії, що позначають вчителів за обраним фахом: «гуманітарії», «математики», «вчителі фізичної культури» тощо. О. Олексюк використовує більш широку фахову категорію – фахівці соціокультурної сфери [195, с.6], до якої відносяться і майбутні вчителі мистецьких дисциплін, учителі музики, викладачі-музиканти тощо. Л. Кондрацька застосовує у своєму дослідженні поняття «вчителі художньо-естетичних спеціальностей» [135], які виконують ті ж самі функції, що й вчителі мистецьких дисциплін.

До вчителів мистецьких дисциплін, згідно з класифікацією напрямів підготовки, належать вчителі музики, образотворчого мистецтва, вчителі художньої культури і, останнім часом за особливим призначенням до сфери діяльності в закладах освіти, – вчителі хореографії. Вчителі мистецьких дисциплін – фахівці, які готуються до роботи в галузі мистецької освіти, зокрема до здійснення завдань загального художньо-естетичного виховання дітей, учнів, студентів, навіть дорослих. Мистецька освіта – освітня галузь, що розуміється як «процес навчання, виховання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтва (музики, театру, хореографії, кіно, образотворчого мистецтва, архітектури, дизайну тощо)». Цей процес спрямований на «...підготовку виконавців, теоретиків, істориків, мистецтва..», а також загального художньо-естетичного виховання особистості» [95, с.504]. Основою духовного розвитку національної культури С.Волков [47] вважає мистецьку освіту, що підтверджує, на наш погляд, ментальні інтенції мистецької освіти та підготовки фахівців щодо її здійснення, які компетентні впливати на становлення дитини, готувати її «... до життя в гармонії з собою, природою, людьми...», здатні сприяти формуванню їх «...особистісного культурного простору» (О.Лобова [164, с. 58] ).

Варто нагадати, що мистецька педагогіка набуває особливого розвитку після започаткування теорії поліхудожнього виховання Б. Юсова [311] у 1987 році. Вона набула широкого узагальнення, більш глибокого розкриття у працях нової генерації вчених, серед яких Л. Масол, Н. Міропольська О. Шевнюк, О. Щолокова, інші. Логічним завершенням цього напрямку можна вважати створення підручників, монографій, в яких набуває визначеного статусу нова педагогіка – мистецька. Це, перш за все, роботи О. Рудницької «Педагогіка загальна та мистецька» [238], Г. Падалки «Педагогіка мистецтва» [200], О. Щолокової «Методика викладання світової художньої культури».

В основі даного напрямку лежить еволюція мистецького синтезу, який виник в прадавні часи як цілісний художньо-творчий продукт наших пращурів. Згодом виокремилися різні види мистецтва, розвилася система їх художньо-мовних засобів, стилів, художнього методу тощо, створилася методика викладання мистецтва. Але тяжіння до синтезу як наслідок генетичного, прадавнього ментального походження поступово знов поєднує види мистецтва в складні художні форми, що викликає і відповідний педагогічний напрям дослідження цього явища.

Про синтез мистецтва згадував Б. Яворський, О. Скрябін, М. Чурльоніс. В педагогіці знаходимо відгуки інтеграції видів мистецтва в багатьох працях таких вчених, як-от: Л. Ващенко, Д. Водзинський, Т. Дорошенко, Д. Кабалевський, Н. Коляденко, А. Любомудров, Б. Неменський, В. Остроменський, А. Торопов, Л. Хлєбнікова, С. Шацький.

Започаткування спеціалізації «Художня культура» в підготовці вчителів мистецьких дисциплін зумовило активізацію науково-методичних розробок щодо викладання художньої культури через синтез мистецтв (Л. Масол, О. Щолокова, О. Отич, Н. Миропольська, О. Пролатайко, інші). Крім того, актуалізувалася проблема визначення «професійного портрету» вчителя мистецьких дисциплін, зокрема з урахуванням особливостей предмету викладання, а саме: художньої культури, синтезу мистецтв, а також з огляду на специфічні властивості, що відрізняють вчителів музики, хореографії, образотворчого мистецтва.

Ідентифікаційну ознаку цієї фахової спільноти визначено В. Орловим. **Вчителі мистецьких дисциплін** – це категорія працівників освіти, предметом діяльності яких є формування і розвиток художньо-естетичної культури підростаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва. До вчителів мистецьких дисциплін науковець відносить фахівців освітньої галузі, які працюють у загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах різних рівнів акредитації і форм власності: вчителів музики і співів, образотворчого мистецтва, хореографії і пластики, світового художнього мистецтва тощо [198, с.210]. Г.Падалка виокремлює категорію викладачів мистецьких дисциплін в контексті визначення сутності духовної культури. На думку вченої, духовна культура викладача мистецьких дисциплін – це особистісно-професійне утворення, сутністю якого є здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження, поширення цього підходу в учнівському середовищі [200, с.32]. Науковець зауважує на гуманістичній налаштованості вчителів мистецьких дисциплін, визнає цю якість як генералізовану ознаку їх духовної культури, яка виводить учителів мистецького профілю в особливу категорію освітян. Отже, до їх ментальних особливостей можна включити цілеспрямоване використання мистецтва у взаємодії з учнями на засадах гуманізму: «визнання права кожної дитини на музичний розвиток незалежно від її природних здібностей» [200, с.45]. На гуманістичну спрямованість діяльності музиканта-педагога вказує і О. Олексюк, визначаючи її як окрему



характерну складову серед таких, як педагогічна, виконавська, дослідницька, комунікативна, які синтезуються у загальнопрофесійних і спеціальних музичних здібностях, знаннях, уміннях, якостях [194, с. 172]. Як стверджує Т. Петриченко, складність і багатоплановість спеціальності вчителя мистецьких дисциплін потребує від нього художньої компетентності, розвиненості дидактичних та спеціальних художніх здібностей, що є характерним для цієї категорії фахівців [203, с.5].

Інколи, під час визначення характеристичних ознак учителів мистецьких дисциплін, вчені посилаються на такі, що властиві вчителю музики. Це можна пояснити тим, що в практиці естетичного виховання школярів залучення їх до інших видів мистецтва нерідко здійснюється на уроках музики. В цьому аспекті, наприклад, Е. Абдуллін музичну культуру прирівнює до високої духовної культури, при цьому вчитель музики для учнів «виступає як взірець ставлення до світу, до мистецтва...» [1, с.199].

Отже, найчастіше у науці можна зустріти характеристики або вимоги щодо вчителя музики. Так, наприклад, І. Пігарєва згадує про концепцію Д. Кабалевського, в якій вперше чітко визначені *вимоги до професійно компетентного вчителя музики*: окрім загальнопедагогічної підготовки, кваліфікований учитель повинен бути музично освіченим викладачем – володіти музичним інструментом, вокальною та диригентсько-хоровою технікою, знаннями в галузі історії і теорії музики [207].

Докладно професіограму вчителів музики в її еволюційній проєкції презентує О. Лобова [164]. Вчену хвилює питання підготовки вчителя музики до формування музичної культури школярів. Підтримуючи важливість питання, висловимо, що в цьому аспекті актуальними є майже всі дослідницькі розвідки останніх часів, серед яких зазначаємо найголовніші: проблема культури, сприйняття та інтерпретації творів мистецтва вчителем музики (К. Васильковська, Н. Згурська, В. Мішедченко, Я. Сопіна, О. Полатайко, О. Соколова, М. Сібірякова-Хіхловська, Р. Тельчарова, А. Ткачук); формування компетентності та компетенцій різної якості (В. Андрющенко, Т. Танько, М. Михаськова, Н. Цюлюпа, Лю Цяньцян, Ши-Дзюнь-бо); методична та дидактична, інноваційна діяльність учителя музики та його готовність до музичного навчання та музично-естетичного виховання школярів (О. Білоус, Л. Василенко О. Бурська, Л. Ліхницька, У. Дутчак); виконавська підготовки та майстерність (Л. Гусейнова, В. Крицький, А. Козир, О. Щербініна).

На підставі теоретичних узагальнень О. Лобова пише, що певні якості вчителя музики конкретизуються саме з огляду на фахову специфіку [164]. Серед них науковець подає такі:

- музично-педагогічне мислення (здатність до проектування, здійснення та реалізації музично-освітнього процесу);
- особистісна професійна позиція та методологічна культура вчителя музики;
- музично-педагогічна інтуїція, що забезпечує індивідуальне бачення проблем і шляхів їх розв'язання тощо.

Серед провідних сторін діяльності вчителя музики, які кореспондуються із загально педагогічними якостями, О. Лобова визначає наступні [164, с.463]:

- дослідну (аналіз творів музичного й інших мистецтв; вивчення фахової літератури, досвіду колег, учнів, аналіз власної роботи);
- проектувальну (планування навчально-виховного процесу, розподіл освітніх, розвивальних, виховних завдань музичної освіти);
- конструктивну (побудова уроків і позакласних музичних занять);
- комунікативну (встановлення взаємовідношень зі школярами на основі поваги та довіри; набуття авторитету в учнів);
- організаторську (практичне розв'язання начальних-виховних задач).

Згодом учителі музики стали отримувати додаткову спеціалізацію – «Художня культура». На сьогодні її вже отримують і майбутні вчителі хореографії, образотворчого мистецтва. Тобто, художня культура стала інтеграційним фактором, завдяки якому вчителі окремого виду мистецтва входять у поліхудожнє середовище в процесі фахового становлення. Це впливає і на їх фахову ментальність: вона набуває художньої змістової сутності, оскільки в інститутах мистецтв об'єктивно створюються поліхудожні умови, які є потужним додатковим джерелом опанування художньої грамотності та формування художньої компетентності студентів. Мова йде про такі частіше некеровані процеси, які характерні для позааудиторної роботи, під час якої збільшуються художньо-професійні контакти представників різних мистецтв.

Запровадження синтезу мистецтв в початково-виховний процес з учнями вимагає і відповідної компетентності вчителів. Звернемося до рекомендацій Б. Асаф'єва. Він радив учителю музики виконувати функції теоретика, регента, фахівця з питань історії музики, музичної етнографії, бути хорошим виконавцем, який володіє музичним інструментом, тощо [11]. По-перше, вчений наголошує на такій функції діяльності вчителя музики, яку можна визначити як науково-пізнавальну. По-друге, підготовка вчителя музики має бути багатоплановою, що інтегрує у собі декілька функцій. Саме такою має бути підготовка інших учителів мистецьких дисциплін. Тобто, вчитель хореографії також має бути компетентним у викладанні всіх видів, жанрів хореографії, бути освіченим в музиці, в художній культурі тощо. Така вимога практики зумовлює наукове обґрунтування та дослідження більш широких фахових утворень: художньої компетентності (О. Нікітіна, Лю Цяньцян), мистецької компетентності (Г. Падалка, Ши Дзюнь-бо), естетичної компетентності (Е. Попова).

Інший ракурс, який приближений до фахової художньої компетентності, знаходимо в дослідженні І. Прокоф'євої. Науковець застосовує поняття «художньо-педагогічна діяльність» та досліджує особливості фахової діяльності майбутніх учителів музики з художньо-педагогічних позицій. При цьому, художньо-педагогічна діяльність презентується як спеціально організований процес, націлений на створення педагогічних умов, що сприяють формуванню досвіду емоційно-ціннісного та творчого ставлення учнів до дійсності [217, с. 6,15].

Отже, бачимо, що запровадження в процес фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії потужного блоку спеціалізації «Художня культура» зумовлює і формування досвіду застосування комплексу мистецтв в їх виконавській, педагогічній діяльності, який ґрунтується на сформованій художній компетентності – одній з останніх сходинок до формування художньої ментальності. Цей факт вже знаходить відображення в наукових дослідженнях. Крім того, вчителі музики та хореографії нібито автоматично потрапляють до фахової спільноти, яка номінована як «вчителі мистецьких дисциплін», адже цього потребує мистецька педагогічна практика сьогодення.

Між тим, В. Орлов звертає увагу на те, що існує певне протиріччя в підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, яке полягає у тому, що частина студентів і викладачів мистецьких дисциплін ВНЗ орієнтуються не на професію педагога (вчителя), а

на предметну, мистецьку спеціалізацію [198, с.21]. Ми погоджуємося з точкою зору Н. Сегеди з приводу того, що у «визначенні професійного менталітету викладача музичного мистецтва менталітет музиканта-виконавця є обов'язковою складовою, проте його професійний менталітет відбиває, перш за все, сутність художньої освіти» [245]. Натомість вважаємо, що художня ментальність майбутніх учителів мистецьких дисциплін відмінна від художньої ментальності, наприклад, мистецтвознавця, саме цілеспрямованою генералізованою професійною якістю, яку ми позначаємо поняттям *«інтенціональна духовність»* – потреба та спрямованість творчого ресурсу в напрямку впливу на духовність іншого через мистецтво. Таке прагнення до духовної самореалізації, з філософської точки зору, належить до індивідуального прояву «свободи художньої творчості», яка віддзеркалює внутрішні потенції митця, «що створені на основі поєднання унікальних психічних особливостей та виховання» [284]. Для артиста, митця акцент робиться на самовираженні в мистецтві, на пошук нової інтерпретації, або осягненні сутності мистецтва переш за все для себе. І навіть, коли художник, артист творить для слухача, глядача, він не відчуває такої відповідальності за духовну сферу «іншого», як вчитель. Для вчителя мистецьких дисциплін наголос робимо на дієслові «впливати», тобто виховувати, відповідати за духовний стан іншого. С. Ключаєв стверджує, що будь-яка професійна діяльність формує психічні риси особистості, щодо творчої особистості, то їй властиві здібності до перетворення, входження в образ іншого, навіть того, кого взагалі не існує. Поступово це стає потребою, яка підкорює ритм дійсності логіці вимислу [129]. Приймаючи цю думку за основу, переведемо її на фахову ментальність вчителя мистецьких дисциплін – його творча самореалізація проявляє себе у формі перетворення духовного світу учнів. Це прагнення є постійним, свідомим або позасвідомим, воно регулює сенс життя у професії, дозволяє відчувати справжнє натхнення та задоволення від досягнень своїх вихованців. Між тим, В. Орлов визначає такий етап, коли свідомість майбутнього вчителя вже «готова» до естетичної дії, а практика ще відсутня і «художньо-педагогічна діяльність відбувається на інтуїтивному рівні» [198, с.16]. Науковець визначає цей стан як кризовий. Але, звернемо увагу на те, що такий стан існує об'єктивно. Виникає питання: чи відчуває студент-вокаліст, який навчається в музичній академії, стан «кризи» від того, що не передає свої знання, не використовує свій художній досвід як засіб впливу на духовність іншого з метою

вдосконалення останнього та відчуття фахового задоволення від цього. Розуміючи певну риторичність такого запитання, можемо припустити, що такий «кризовий стан» не є типовим у підготовці фахівців мистецьких ВНЗ непедагогічного профілю. Однак, не можна нехтувати і прагненням студента музиканта або хореографа до фахової виконавської самореалізації. Нерідко, творча виконавська діяльність, в якій здійснюється процес самовираження, самореалізації, стає домінуючим фактором на певному етапі фахового навчання і складає ту мотивацію, яка згодом підтягує всі інші складники.

На початковому етапі навчання процес виконавської підготовки, як правило, проходить важкий шлях подолання недоліків та розвинення нових необхідних виконавських умінь та навичок. Саме через спирання на мотивацію в подоланні недоліків кристалізується бажання та мета досягти творчої художньої самостійності в інтерпретації творів. Лише при досягненні необхідної фахової впевненості виникає бажання передати накопичений виконавський досвід, використати його задля більш високої мети. Цей етап є базовим і відповідає ментальному рівню, на якому будується весь останній процес фахового навчання (О. Олексюк, М. Ткач). «Ареол автономно-індивідуального мікрокультурного простору, в якому особливу роль відіграють власні ставлення до культури» [194, с. 6], характеризується на момент початку навчання у ВНЗ певною суб'єктивністю, що зумовлено відсутністю фахового досвіду, досвіду входження в мистецько-педагогічний простір та прийняття його закономірностей до своїх ставлень, уподобань, цінностей. Однак, він дуже важливий, оскільки основи фахових якостей закладаються саме на першому етапі навчання на фоні домінуючої мотивації внутрішньої особистісної самореалізації у творчості.

У викладанні художньої культури вчителю мистецьких дисциплін потрібний цілий спектр різноманітних знань, умінь та навичок їх застосування, компетенцій та досвіду щодо залучення школярів до цінностей мистецтва, а головне – особливі узагальнюючі та аналітичні операції мислення, вміння синтезувати, порівнювати, інтегрувати, поєднувати, які дозволяють здивувати, захопити, активізувати всі модуси сприйняття образу творів. Такі властивості мислення є сукупністю якостей, що забезпечує практичне втілення художньо-педагогічних задумів щодо спонукання учнів до подиву і зацікавленого ставлення до мистецтва. Відповідно до художніх явищ та їх продукування в освітній простір вчитель

мистецьких дисциплін має володіти особливою, різномною моделлю мислення, вміти поєднувати єдиний інформаційно-образний потік, складні приклади асоціативного характеру, вміти бачити спільності в різних явищах природи, культури, людських стосунках. Різоматичне мислення, яке, на думку Г. Меднікової [175], є найбільш креативним, оскільки є продуктом візуалізації мислення, з нашого погляду виникає не лише за рахунок візуалізації, а й за рахунок багатовекторності пошуку асоціативних зв'язків, образних співставлень, глибокого проникнення у сутність явища з різних його сторін. Складний, глобалізований світ, що динамічно змінюється, вимагає від учителя саме такого мислення.

Від того, наскільки особистісні якості вчителя відповідають потребам сьогодення, значною мірою залежить подальший розвиток інтелектуального потенціалу країни. Тому дедалі більшого значення набувають культурологічні аспекти вдосконалення просвітницько-педагогічної та науково-пізнавальної підготовки студентів різних педагогічних спеціальностей, зокрема, майбутніх фахівців мистецької освіти (О. Рудницька). Увага до цих аспектів таких науковців як Е. Абдулін, Г. Ніколаї, О. Соколова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хомич та інших підтверджує актуальність питання підготовки вчителів музики до застосування комплексу або інтеграції мистецтва в навчальному процесі з дітьми. В цьому контексті стосовно майбутніх учителів мистецьких дисциплін науковці актуалізують проблему їх культурологічної підготовки. Зокрема це дослідження Л. Кондрацької, Т. Рейзенкінд, Л. Настенко, Т. Фурсенко, О. Шевнюк, О. Щолокової та інших науковців. Так, наприклад, О. Щолокова звертає увагу на таку якість як художня освіченість, яка спрямовується на процес формування культурологічного світогляду особистості вчителя, його «вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та якості» [305, с.14]. На основі культурологічного підходу, за думкою Т. Кулакової, формується і імідж педагога. У своєму дослідженні науковець визначила закономірності цього процесу [147, с.25]. Серед закономірностей формування іміджу на засадах культурологічного підходу Т. Кулакова визначила такі, що належать до минулих часів і такі, що відповідають сьогоденню. До першої групи автором віднесено такі закономірності:

- проектування та конструювання образу суб'єкта з урахуванням особливостей його сприйняття;
- вивчення сприйняття образу суб'єкта як соціального та природного феномену;

- формування іміджу педагога як єдності соціального і психологічного «Я».

До закономірностей, що відбивають необхідність формування іміджу педагога в сучасних умовах автором віднесено:

- інтенсивний розвиток інформаційного суспільства;
- потреба в спеціалістах високої культури і компетентності;
- пріоритетність освіти та освіченості в рішенні сучасних проблем та актуальних задач розвитку суспільства та особистості.

Професійний імідж педагога в роботі представлений як інтегроване, соціально-психологічне утворення особистості, структура якого складається із загальнокультурної та професійної грамотності; вербальної та невербальної комунікації, культури зовнішнього вигляду. Професійний імідж педагога реалізується на основі гнучкого педагогічного мислення, співпраці, аналітико-прогностичної, конструктивної, організаційно-комунікативної діяльності [147].

У цілому погоджуючись з означеними характеристиками і з тим, що вчені визначають важливість освіченості та грамотності, вербальних та невербальних організаційно-комунікативних ресурсів у питаннях культурологічного порядку, вважаємо за потрібне також заакцентувати увагу на особливих, суто ментальних аспектах, серед яких визначаємо:

- єдність і гармонійність національного та полінаціонального, інтелектуального та образно-метафоричного в аналітичній діяльності щодо художніх образів;
- цілеспрямоване застосування інтеграції мистецтв у педагогічному процесі та процесах педагогічного самовдосконалення та творчого самовираження;
- спрямування енергетично-духовного центру особистості на зацікавлене ставлення до художньої культури і прагнення її екстраполяції в усі ланки життєдіяльності: професійну сферу, сферу побуту, дозвілля тощо.

Порушуючи питання сутності вчителів мистецьких дисциплін як фахової спільноти, ми вважаємо, що розкривати її варто через два взаємообумовлені утворення: структуру та якість. Якщо взяти за основу структури, що пропонує В. Келле [121], то визначаємо такі з них: умонастрої; інтелектуальна активність; творча спрямованість; освітні інтереси; управлінську культуру. На нашу думку, вони найбільш залежать від тих ментальних сфер, які були визначені

нами відповідно до педагогічної ментальності, як-то: *діалогово-комунікативна, професійно-світоглядна, мотиваційно-регулятивна, інноваційно-потенційна, творчо-особистісна, когнітивно-свідома, мисленнєво-рефлексивна, професійно-компетентнісна*. Щоб схарактеризувати вчителів мистецьких дисциплін як фахову спільноту, зробимо деякі доповнення з огляду на особливості фахової діяльності: по-перше, замінимо умонастрої на *образ мислення*, як структуру, що більш відповідає ментальності; по-друге, освітні інтереси, змінимо на *фахову умотивованість*; по-третє, додамо до них *ставлення* не до мистецтв, а до мистецько-педагогічних явищ, які формують ціннісні орієнтації. Розкриємо кожну зі структур у таблиці № 9.

Таблиця 9

Сутність структурних елементів фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін

№	Структурні елементи	Змістова сутність структурних елементів
1	Образ мислення	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є художнє мислення, між тим, у залежності від домінуючого виду мистецтва розвивається його образний інваріант. Можна говорити про мислення хормейстера, скрипаля, піаніста, вокаліста. Образ мислення також розрізняється за типом впливу загального мислення особистості, воно може бути більш раціональним, або творчо-асоціативним, емоційно-образним, може бути гармонізованим. Це не різновиди мислення, а образи мислення.
2	Інтелектуальна активність	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є пошукова аналітична діяльність у роботі над мистецьким твором, що зумовлено вимогою до його інтерпретації.
3	Фахова умотивованість	Спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є умотивованість на опанування мистецтвом на фаховому



		рівні, бажання передати сформований художній досвід, поділитися духовним осягненням мистецтва з іншими; до умотивованості також належить бажання творчого успіху своїх учнів.
4	Ставлення, цінності	При всіх розбіжностях ставлень до мистецтва і художньо-педагогічних явищ в аспекті стилів, виконавських шкіл тощо, спільним для усіх вчителів мистецьких дисциплін є ставлення до мистецтва як до найвагоміших цінностей суспільства та пріоритетність художньо-творчих видів діяльності над іншими в будь-який час життєдіяльності.
5	Творча спрямованість	Творчість є домінантою будь-якої художньої діяльності, у тому числі фахового навчання вчителів мистецьких дисциплін, яке поєднує у собі педагогічну, виконавську та художньо-наукову творчість
6	Управлінська культура	Спільне цілеспрямоване прагнення до самостійності фахової самореалізації та досвіду формувати художню культуру школярів на основі власної художньої компетентності та регуляторних дій щодо застосування її в художньо-педагогічній практиці.

Вплив мистецтва зумовлює і розвиток якостей, які властиві спільноті вчителів мистецьких дисциплін. З одного боку вони набувають психолого-педагогічних знань та педагогічних технологій, що формує в них якості педагогічної усталеності, толерантності, емоційної стійкості тощо, а з іншого, є носіями художньої культури, особистостями, в яких художній світогляд є професійним, а власна художньо-творча діяльність є домінуючою можливістю професійної самореалізації, що зумовлює поступове формування таких якостей, як емпатія, тяжіння до рефлексії в творчих процесах, пізнавальна допитливість, конструктивна ініціатива тощо. Цьому сприяє і той факт, що сьогодні вчителю мистецьких дисциплін надається право вносити необхідні зміни не тільки в зміст окремого уроку, але й в навчальні програми, широко використовувати як традиційні, так і

нові методи і форми роботи (бінарні уроки, уроки-мандрівки, уроки-концерти тощо), розробляти і впроваджувати власні підходи до організації художньо-педагогічного процесу в школі, широко використовувати інтеграцію різних видів мистецтва та різних форм творчої діяльності. Усе це вимагає від учителя особливого складу мислення, який характеризується поєднанням пізнавально-пошукових та емоційно-чуттєвих компонентів, що надає йому гнучкості, мобільності, творчої самореалізації в інноваційних формах професійній діяльності.

У науковій літературі обговорюються властивості, що характеризують учителів мистецьких дисциплін. Наприклад, домінуючими якостями вчителя музики за концепцією Е. Абдуліна і Є. Ніколаєвої [1, с.203-217] визначають наступні:

- *музикальність*, що проявляється в усіх видах діяльності, формує музично-естетичний смак, пронизує усі інші професійні якості;
- *емпатійність*, що виражається в любові до дітей, в їх розумінні, в оптимізмі та в ідеалах, спрямованих на майбутнє (Ш. Амонашвілі);
- *професійне мислення*, яке допомагає вчителю у налагодженні контакту з дітьми та з музичним твором на основі знання музичної мови;
- *самосвідомість*, яка народжує професійну рефлексію.

Остання має дуже важливе регулятивне значення і здатна довести фахову підготовку до рівня професійної майстерності, оскільки дозволяє вчителю «перетворитися з формального виконавця директивних вимог і вказівок у фахівця, здатного до творчої інтерпретації ідеї, підходів і технологій у сфері своєї діяльності...» [1, с.208]. Наслідком педагогічної професійної рефлексії стає і музично-педагогічна *інтуїція*. На думку Е. Абдуліна, музично-педагогічна інтуїція розвивається на основі досвіду педагогічної діяльності, знання своїх учнів, природної здатності до мислення [1, с.210]. Однак, якщо йдеться про музичну а ширше, про художню інтуїцію, то не можна не враховувати набутий художній досвід, як перцептивний, так і виконавський, без якого інтуїція не буде проявлятися на високому художньо-компетентному рівні. Е. Абдулін також відносить до домінуючих якостей *артистизм*, який складається з психофізичного, емоційно-естетичного та художньо-логічного компонентів [1, с.211]. Важливою ознакою також вважається *креативність*. На творчий характер діяльності вчителя музики вказує Л. Арчажнікова. Вона наголошує на тому, що творчий

характер вчителя музики зумовлений специфікою діяльності, оскільки вона є публічною, здійснюється в окремій аудиторії і потребує вміння управляти своїми почуттями та настроями [10, с.19]. І остання якість, на яку вказує Е. Абдуллін, це – *особистісна професійна позиція*, яка акумулює увесь попередній досвід у мистецькій, музичній, музично-педагогічній сфері [1].

Оскільки вчитель мистецьких дисциплін є фахівцем в галузі мистецтва на базі обраного мистецького фаху (музика або хореографія, художня культура), то йому притаманні цілеспрямована налаштованість на використання комплексу мистецтв, художня інтегрованість образного мислення, синестезія сприйняття та асоціативність педагогічної інтерпретації образу в педагогічній діяльності. Ми визначили цю якість як *поліхудожня орієнтація*.

Останнім часом серед досліджень педагогіки мистецтва все частіше з'являються такі, що присвячені використанню нових інформативних технологій, інших новацій в мистецько-педагогічний процес. Зокрема, це дослідження Л. Ліхницької, Ю. Олійника, О. Піксаєвої, І. Черешнюк, інших. У контексті зазначеного ми особливу увагу приділяємо науково-пізнавальній діяльності фахівців мистецької освіти, яка належить площині поєднання емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак. Це проявляється у таких процесах:

- пізнання природи музики та інших видів мистецтва, їх мови, естетичної сутності та матеріальних форм її вираження;
- сприйняття художніх образів, їх пояснення, інтерпретація; створення емоційно-насиченої та пізнавально-активної атмосфери у класі;
- активізація самовираження, саморозвитку, самореалізації;
- навички знаходження та витримання емоційного тону уроку завдяки цікавим, евристичним методам впливу на позитивно-емоційний стан учнів: спонукання до емоційної діяльності, переживання; стимулювання протікання емоційних процесів; підкріплення когнітивного компонента навчання; активізація мнемічних процесів; включення оцінних механізмів.

Отже, особливістю науково-пізнавальної діяльності фахівців мистецьких дисциплін є поєднання художньо-емоційного та раціонально-пізнавального, що врешті-решт формує особливий тип

культури фахівця мистецької освіти – емоційно-раціональний, який відповідає *об'єктивно-суб'єктивному* типу емоційного ставлення до художніх явищ, пізнання та усвідомлення твору мистецтва як предмета естетичного. Г. Кечхуашвілі відзначав, що істотним для такого ставлення до мистецтва (на прикладі музики) є усвідомлення того, що воно розкриває внутрішній світ людини через втілення в музичних образах суспільно-важливих і типових переживань.

Таким чином, зазначимо, що серед основних якостей вчителя мистецьких дисциплін, що зумовлюють його фахову художню ментальність, можна визначити:

- художність – як якість, що забезпечує відчуття, розуміння і переживання художніх образів адекватно їх художньо-естетичному, стилю, напрямку, настрою тощо;
- художньо-образне мислення – як якісна ознака, специфічна форма мислення, що забезпечує синтезійність, цілісність, асоціативність сприйняття та інтерпретацію художніх образів в художньо-комунікативних процесах;
- художньо-творча рефлексія – як якість, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері, спрямовує свідомість на «перехід від смислу художньо-педагогічної ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда» (В. Орлов) [198, с. 249];
- креативність – як інтегративна генералізована якість, що поєднує усі сфери фахового навчання, прагнення до нового відкриття, що має особистісну та фахову цінність; творчість для вчителів мистецьких дисциплін – основа професійної діяльності; прагнення і налаштованість на художньо-творче самовираження, гнучке проникнення в «образ героя», артистизм;
- індивідуальність особистісної фахової позиції щодо оцінювання мистецьких та мистецько-педагогічних явищ; ціннісні орієнтації, вибіркова критична оцінна позиція;
- поліхудожня зорієнтованість – як потреба у створенні та опрацюванні усіх можливих зв'язків між видами мистецтва, їх жанрами, стилями тощо, у формуванні художньої культури школярів та власної художньо-творчої

діяльності; особлива асоціативна полімодальність художнього сприйняття.

- художньо-пізнавальна наукова цілеспрямованість – як духовна інтенціональність, що характеризується синтезом емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак; науково-дослідна діяльність має інтегруючу функцію, об'єднуючу науково-творчий і художньо-мистецький потенціал особистості фахівця, з урахуванням його індивідуального художнього досвіду.

Модель художньої ментальності вчителя мистецьких дисциплін пропонуємо на рисунку 18.



Рис. 18 Структурна модель художньої ментальності вчителя мистецьких дисциплін

Як бачимо на рисунку 18, визначені структури художньої ментальності кореспондуються з якостями, між ними існує тісний взаємозв'язок, який робить художню ментальність вчителя мистецьких дисциплін цілісним системним утворенням.

Ми вважаємо, що найважливішим показником, що відображує художню ментальність особистості майбутнього вчителя є наявність

якісних змін в динаміці формування художньо-творчої самостійності: педагогічної, виконавської, наукової.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі уточнено поняття «професійна ментальність» та продемонстровано наукові напрями досліджень професійної педагогічної ментальності вчителя. Професійна ментальність як фахове якісне новоутворення залежить від певних культурних традицій, у яких кристалізуються унормовані особливості будь-якої професії. Зміни соціокультурного простору, його модернізація детермінують інноваційні пошуки в професійній сфері, які сприятимуть динамічним перетворенням професійної ментальності. Нововведення в професійній сфері змінюють атрибути професійної ментальності. Це проявляється на образно-рефлексивному та свідомо-понятійному рівнях. Образно-рефлексивний рівень охоплює уявлення, переживання, різноманітні екзистенції, які втілюються в репрезентованих образах простору, часу, життя, смерті, добра, зла, ціннісних орієнтаціях, природі, суспільстві тощо. Свідомо-понятійний рівень охоплює уявлення та розуміння закономірностей різноманітних педагогічних явищ.

На підставі аналізу існуючих концепцій та наукових досліджень професійної педагогічної ментальності було констатовано наявність двох основних напрямів наукових розвідок: перший – охоплює психологічні та психолого-педагогічні аспекти ментальності педагога (О. Зайцева, Ф. Кремень, Д. Карнаухова, В. Соніна, інші); другий – розкриває соціокультурні аспекти професійної педагогічної ментальності (О. Гусаченко, М. Дудіна, З. Ружицька, Е. Стрига, інші науковців). Якщо перший здебільшого досліджує структуру педагогічної ментальності, то другий скоріше розкриває її фахові якісні ознаки.

На теоретичному рівні доведено детермінованість професійної педагогічної ментальності особливостями фаху: типами мислення, спільною виробничою взаємодією фахового угруповання, поступовим набуттям професійного досвіду на основі професійної свідомості та сформованої системи професійних цінностей.

Серед атрибутів та структурних компонентів педагогічної ментальності визначено такі, що залежать від інноваційних процесів у культурно-освітньому просторі: професійна мобільність, педагогічна свідомість та самосвідомість, особливі ознаки мислення

(рефлексія, критичність, аналітичність); екзистенції: професійна інтуїція, образні уявлення, відчуття; компетентність; асертивні та партесипативні моделі поведінки. Уточнено та класифіковано наукові погляди щодо професійної компетентності, а саме визначено: а) фахові знання, уміння і навички володіння певним багажем фахової інформативності; б) досвід, що дозволяє приймати кваліфіковані рішення; в) психосоціальні якості, що сформовані на основі фахових знань, навичок та умінь.

Педагогічні якості, які обґрунтовано відносять до педагогічної ментальності, поєднані за такими напрямками: діалогово-комунікативний, професійно-світоглядний, мотиваційний-регулятивний, інноваційно-потенційний, творчо-особистісний, когнітивно-свідомий, мисленнєво-рефлексивний, професійно-компетентнісний. У сукупності формування ментально-педагогічних якостей формується система цінностей в обраній педагогічній площині, набувається фаховий досвід.

Серед найбільш типових якостей, які об'єднують педагогічну спільноту, визначено такі: стійка і усвідомлена потреба в передачі знань та самоосвіті; потреба в поширенні кругозору та поінформованості; повчальний характер спілкування в умовах та поза умовами професійної діяльності; соціальна активність, відповідальність, мобільність; «молодіжний дух»; високий рівень прояву саморегуляції, толерантність у спілкуванні, асертивність.

Педагогічна ментальність починає формуватися на основі елементарної компетентності у фаховій сфері, закладеній у довузівський профорієнтаційний період та кристалізується упродовж фахового становлення під час навчання у ВНЗ і формування фахової компетентності. Фахова компетентність ґрунтується на функціональній грамотності, що відповідає обраному фахові (економічній, комп'ютерній, культурологічній, мистецькій, психолого-педагогічній та ін.). Компетентність як основа ментальності (Б. Гершунський) охоплює основні ментальні сфери: когнітивну, ціннісну, комунікативну, духовно-екзистенційну, практиологічну та фахово-якісну.

Пролонгованість її формування дозволяє інтерпретувати педагогічну ментальність і як процес, і як результат, який є складним інтегрованим фахово-особистісним утворенням, що поступово розвивається на основі фахової компетентності та відповідних якостей. Їх сукупність формує особистість як представника педагогічної спільноти з відповідними поглядами, цінностями, стереотипами поведінки, забезпечуючи успішну,

ефективну педагогічну практику за обраним педагогічним фахом. Умотивованість фахової самоідентифікації та творчо-педагогічного самовираження сприяє концентрації духовно-енергетичного потенціалу майбутнього вчителя, спрямовує його розумово-духовні настанови на активне входження у фаховий педагогічний простір з метою досягнення власної успішності завдяки сформованому фаховому досвіду. Оскільки такий досвід формується під прямим впливом розмаїття металевих процесів, ми визначаємо його як ментальний. Від загального розуміння фахового досвіду ментальний досвід ми відрізняємо тим, що процес формування знань, набуття навичок, умінь, компетенцій тощо здійснюється на основі цілеспрямованого і паралельного розвинення якостей, властивих фаховій спільноті вчителів, які поступово здійснюють перетворення особи, що навчається, в особу, що є яскравим представником педагогічної спільноти за обраним фахом та успішно продукує власний фахово-творчий ресурс у широкому соціокультурному просторі.

В залежності від фахового напрямку педагогічної діяльності формується і відповідний тип педагогічної ментальності. У якості фахової спільноти виокремлено вчителів мистецьких дисциплін, схарактеризовані сукупні компоненти і властивості, які визначені генералізованим показником – художністю, заснованою на синтезі мистецтва; на вмінні вбачати в своєму фаховому виді мистецтва ознаки цілісного художнього явища; на вміннях через свій вид мистецтва глибоко сприймати та розуміти образи інших видів мистецтва; на прагненні та умотивованості в продукуванні художніх цінностей (національних, світових) та залучення до них майбутні покоління.



## ПІСЛЯМОВА

Заглиблення наукової думки в сутність картини світу здійснюється шляхом збагачення форм мислення складними поняттями і категоріями, які пояснюють цілісність та гармонійність світобудови і місце людини в ній. Серед таких категорій чільне місце займає «ментальність». Як наукова категорія вона пройшла складний шлях розвитку: від латентного періоду до науково-синтезованого методологічного узагальнення. Ментальність отримала статус категорії, оскільки повністю відповідає критеріям категоріального визначення, як-от: універсальність, багатовекторність, поліаспектність, міждисциплінарність. Крім того, на думку вчених, вона залишає за собою унікальне право бути витлумаченою неоднозначно, плюралістично, тобто в такому контексті, який потрібен для певного дослідження в широкому спектрі науки.

Ментальність має потужний педагогічний потенціал, оскільки є ресурсом національно-виховного, культурно-освітнього, творчорозвивального процесів. Особливу роль ментальність відіграє у процесі професійного становлення фахівців, зокрема в освітній галузі. Як загальнонауковий феномен вона формується під впливом певної культури, її етнічних, ціннісних, світоглядних координат. У соціокультурному просторі будь-якої держави створюється міцна духовно-розвивальна система: культура – освіта – ментальність. Саме через освіту культура народу зберігає свої цінності від покоління до покоління, формуючи стійкі ментальні настанови. Це зумовлює і культуровідповідність освіти та її менталетворчу функцію.

Ментальність є складним явищем, яке поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні, стереотипно-усталені моделі поведінки тощо. Вона певною мірою залежить від типу свідомості, оскільки на його основі й виникає тип та образ мислення. У контексті еволюції культури найбільш вагомими й такими, що регулюють усі життєтворчі процеси людства, були міфологічно-релігійні, художній та науковий види свідомості. Відповідно до означених видів формувалися картини світу і типи ментальності, у структурах яких втілювалися та знаходили свого розвитку інші різновиди та прояви ментальності, а саме: етнопсихологічний, національний, поведінковий, емоційно-чуттєвий, фаховий тощо. Ментальність, як основа духовності народу, атрибутивний компонент його національної культури, є антропо- і

соціокультурним, психологічно усталеним явищем. Щодо фахового типу ментальності – явищем більш гнучким та динамічним, оскільки професійність будь-якої галузі як сегмент культурно-освітнього простору постійно змінюється, удосконалюється, модернізується, що зумовлює і зміни в ментальності фахівців.

Аналіз різноманітних підходів і поглядів щодо витлумачення ментальності показав, що найчастіше це явище пояснюють через зв'язок із картиною світу, духовністю та ціннісними орієнтаціями, а серед структур ментальності визначають: образ мислення, стереотипи поведінки та ставлення до дійсності, які утворюють систему цінностей.

Процес професіоналізації свідомості найбільш впливовий на формування фахової ментальності. Як процес, що віддзеркалює картину світу в особливих, властивих даній культурі, мовних, символічних знаках і формах, що впливає на якість індивідуальної та колективної свідомості, систему цінностей, які регулюють поведінку та ставлення до навколишнього середовища. Ментальність відіграє головну роль в етнічній, національній, та професійній самоідентифікації особистості, її адаптації до мінливих умов, оскільки стає стрижнем особистості, нації, етносу, держави і дозволяє зберегти унікальність кожного прояву життєтворчості людини в динамічному культурному просторі.

Педагогічна наука сьогодення усе частіше послуговується категорією ментальності та досліджує різноманітні феномени, які вона позначає. Найбільш перспективним, на наш погляд, є управління якістю освіти майбутніх фахівців саме через входження особистості до професійної спільноти, ідентифікації з нею та прийнятті цінностей обраної професії. Ментальність у цьому процесі є каталізатором, що забезпечує інтенсивність та оптимальність професійного становлення. Актуалізація проблеми дослідження розмаїття професійної ментальності залежно від домінуючого фаху та галузі знань, які стають основними для особистості, зумовлюють його професійну картину світу, професійну ментальність і професійний сенс життя. У подальших дослідженнях важливим стає концентрувати увагу на специфічних ознаках професійної ментальності в залежності від фахового напрямку педагогічної освіти. Стосовно підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін виявляється перспективним висвітлити сутність поняття «художня ментальність», яка стає для них фаховою, оскільки зумовлює формування в них особливого типу свідомості та професійного художньо-педагогічного портрету.

## ГЛОСАРІЙ

**Ключові слова, терміни, поняття, категорії, що застосовані в теоретичному дослідженні і подаються в інтерпретації автора**

**Архетипи** в контексті ментальності – усталені поняття-образи, які відносяться і до минулого, і до сучасного, але є кодом, зліпком, інформацією про почуття, думки, уявлення, образи людей минулих часів, культур, традицій. Вони репрезентують їхнє втілення у сьогоденні, в сучасній свідомості, в колективному безсвідомому, пояснюють значення та символіку.

**Асертивність** – ментальна якість, актуальна в умовах полікультурного середовища, позначає здатність особистості висловлювати власну позицію, точку зору, відстоювати свої цінності не пригнічуючи інших, не порушуючи їх прав та поважаючи їх гідність.

**Голографічний підхід** (А. Белкін) в дослідженні ментальних явищ – науково-пізнавальна діяльність, що забезпечує об'ємність знання про вітагенну інформацію щодо ментального досвіду особистості.

**Диспозиційний підхід** в дослідженні ментальності – дотримання принципу вивчення індивіда за стійкими якостями, які притаманні особистості і забезпечують постійність її поведінки в змінних ситуаціях протягом певного часу.

**Духовність особистості** – сформований внутрішньо-енергетичний стан людини, джерелом якого є осягнення культурної спадщини, створеної розумом, почуттями та здібностями багатьох поколінь представників різних етносів, народів, окремих талановитих особистостей, а також входження в ментальне поле соціальної та професійної спільноти.

**Інтенціональна духовність** вчителя мистецьких дисциплін – потреба та спрямованість творчого ресурсу особистості в напрямку впливу на духовність іншого через мистецтво.

**Картина світу** – складна категорія, що містить універсальні, національно-ідентифікаційні, індивідуальні та професійно-специфічні компоненти, які відбивають характер співвідношення людини та навколишнього середовища, особистості та суспільних об'єктивних реалій.

**Картина світу особистості** – відбиття в психічних процесах особистості основних координат взаємин із навколишнім світом, що

проявляється в репрезентованих образах простору і часу, життя і смерті, добра і зла, цінностей буття, природи, суспільства.

**Категорії** – найбільш узагальнені поняття, що можуть тлумачитися не лише в межах однієї теорії, а й у цілому науковому напрямі систематизації знання і пізнавального процесу, де вони грають роль позначень для визначених об'єктів та предметів наукового знання; систематизують знання в певному науковому напрямі та вказують на можливість зв'язку з іншими науковими галузями.

**Категорії мистецької освіти** – складні понятійні лексеми, що застосовуються в науково-мистецькому обізі і розкривають сучасні концептуальні погляди на цілісність, складність, системність, інтеграційність педагогічних процесів у галузі педагогіки мистецтва.

**Компаративістський підхід** в дослідженні ментальних явищ – науково-пізнавальна діяльність, що дозволяє порівняти існуючі педагогічні системи у формуванні ментальності особистості.

**Корпоративний підхід** в дослідженні ментальних явищ – науково-пізнавальна діяльність, що вивчає сукупність моделей поведінки, які виникають у певній організації під час її адаптації до соціального середовища.

**Культура в ментально-освітньому просторі** – регульована система суспільних і людських взаємин, спрямованих на концентрацію і збереження людського досвіду з метою адаптації до нього наступних поколінь, в основі якої знаходиться сукупність продуктів духовної творчості людства: наука, мистецтво, релігія, соціальна сфера.

**Культурні цінності в освіті** – найголовніші вибіркові та усвідомлені конструкти культури, феномени соціокультурного буття, які спрямовують вектор розвитку особистості в певному напрямку, зумовлюють її психічні реакції, смаки, ставлення, регулюють поведінку і стають предметом цілеспрямованого засвоєння молоддю будучи підтриманими з боку освітніх інституцій.

**Культурно-освітнє середовище** в контексті ментальної проблематики – це частина, фрагмент культурно-освітнього простору, в основі якого створюється сукупність умов для досягнення конкретної педагогічної мети у відповідності до його змістових характерних ознак і нормативних вимог.

**Культурно-освітній простір** в контексті ментальної проблематики – система освітньої діяльності усіх можливих учасників педагогічного процесу відповідно до вимог, традицій, потреб, завдань, що постають у певному регіонально-часовому соціокультурному діапазоні.

**Культурологічний підхід** в дослідженні ментальних явищ – багатоаспектна науково-пізнавальна діяльність, що ґрунтується на досягненнях історичної та психологічної антропології, історичному аспекті розвитку культури, мистецтва та здатності людини охопити його образно-символічну мову.

**Менталітет** – якісний результат, змістовність вироблених уявлень про картину світу, усталеність певних стереотипів поведінки, оцінювань, ставлень, зумовлених суспільними вимогами.

**Ментальний досвід** – процес індивідуального засвоєння картини світу в межах культури конкретної історичної епохи шляхом формування ментальної репрезентації (образу-поняття) та адаптації особистості до етнічної і соціальної спільності, яка сформована в зазначеному просторовому та соціокультурному часовому зрізі; в межах *педагогічного фаху* набувається під впливом ментальних процесів, відрізняється тим, що формування знань, набуття навичок, умінь, компетенцій тощо здійснюється на основі цілеспрямованого і паралельного розвинення властивих фаховій спільноті якостей, які поступово здійснюють перетворення особи, що навчається, в особу, що є яскравим представником педагогічної спільноти за обраним фахом та успішно продукує власний фахово-творчий ресурс у широкому соціокультурному просторі.

**Ментальний простір особистості** – складна відкрита система взаємовідношення людини з об'єктивною дійсністю в процесі її пізнання, отримання інформації про неї, що викликає особистісне емоційне ставлення, вибіркоче формування ціннісних орієнтацій та норм поведінки, формується в певному просторі та середовищі, зокрема, педагогічному і охоплює протилежні психічні стани особистості: комунікативну, когнітивну, аксіологічну, екзистенційну сфери, що функціонують у межах ментальних процесів.

**Ментальні якості** – специфічні властивості, які є спільними для представників певного етносу, класу, спільноти, відрізняють їх від інших за схожими параметрами схарактеризованості.

**Ментальність** – складне, інтегроване, системне явище соціокультурного характеру, яке визначає сформовані впродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуттів та ставлення до всесвіту певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини; це процес віддзеркалення картини світу в особливих, властивих певній культурі, мовних, символічних знаках і формах, що впливає на якість індивідуальної і колективної

свідомості, систему цінностей, поведінку й ставлення до навколишнього середовища.

**Ментальність культури** – сукупність укорінених у свідомості багатьох поколінь соціально та історично зумовлених структур, які породжують умови збагнення, розвитку, творення і відтворення продуктів культурного розвитку людства відповідно до його національного, історичного та етнічного розмаїття.

**Ментальність особистості** – процес індивідуального засвоєння картини світу, зумовлений особливостями конкретної культури даного просторо-часового зрізу, що характеризується своєрідним входженням індивіда в національну, соціальну, професійну спільноту, в результаті чого формується певний опосередкований спосіб світосприйняття, ставлення до навколишнього середовища та поведінка.

**Ментальність як категорія** – лексема, що увійшла до складних категоріальних систем, які забезпечують та пояснюють пізнавальні процеси історії людства, його культури; належить до когнітивних одиниць багатодисциплінарних досліджень; відображає унормування духовно-суспільних процесів. У сучасній науці категорія ментальності актуалізує увагу дослідників на пізнанні цілісності таких явищ як картина світу, індивідуальна і групова (етнічна, соціальна, навіть професійна) психіка, на емоційному переживанні й особливому відношенні до навколишнього світу на основі сформованих або інтуїтивних уявлень про нього, вироблених під впливом керованих (виховних, ідеологічних) і некерованих (генетико-біологічних, етнічних, хаотичних) процесів.

**Ментальність як категорія мистецької освіти** – складне, широке поняття, що найповніше відповідає концепції багатовекторності та багатодисциплінарності, тобто інтеграційним процесам в пізнанні, усвідомленні, поясненні та інтерпретації художньо-педагогічних явищ та специфічних ментальних процесів в освітній художній сфері.

**Ментальність як феномен** – явище, що визначає сформовані продовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуттів, думок, емоцій, настанов, стереотипів поведінки, які викристалізувалися упродовж культурно-історичної еволюції певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини, в яких відбиті найбільш важливі для суб'єктів ментальності думки, емоції, настанови, стереотипи поведінки, що складають основу їх духовності.

**Ментально-педагогічний потенціал фахових знань** – здатність сукупності об'єктів, предметів, феноменів, що засвоюються, впливати на формування атрибутів та якостей ментальності особистості за рахунок їх властивостей та змісту.

**Наукова ментальність** – це процес і результат концентрації усього пізнавально-розумового, дослідницько-творчого ресурсу суспільства та особистості науковця на відкриття нового знання, формується під впливом культурних процесів, які зумовлюють її сенс, спрямовують стратегію її розквіту.

**Науковий підхід** – процес концентрації пізнавально-дослідницьких та організаційно-методичних впливових дій, що реалізуються по відношенню до педагогічного явища в межах певного погляду, який існує в будь-якому науковому співтоваристві відповідно до сутності цього явища.

**Партисипативність** – актуальна метальна якість поведінки сучасного вчителя, що ґрунтується на принципах співтворчості, на вмінні залучати інших (у тому числі учнів) до співпраці, стимулюючи їх відповідальність за спільні дії.

**Педагогічна ментальність** – професійне якісне утворення, властиве спільноті вчителів та викладачів, які поєднані спільною метою – трансляцією накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його вихованню в традиціях, сформованих правил та норм, творчого розвитку особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства, що зумовлює специфічність їх ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки.

**Полікультурність** – обставини, що об'єктивно виникають під час сумісної життєдіяльності (навчання, виробництво, творчість) представників різних етносів, народів, різних культур і ментальностей, які зумовлюють діалог між ними, спрямований на порозуміння, толерантність, поважне ставлення до традицій, цінностей, вірувань та культурних надбань.

**Поліхудожня орієнтація вчителя мистецьких дисциплін** – фахове якісне утворення, що є процесом і результатом цілеспрямованої налаштованості на використання комплексу мистецтв в навчальному та педагогічному процесі, художньої інтегрованості образного мислення, синестезією сприйняття та полімодальною асоціативністю педагогічної інтерпретації образу в педагогічній діяльності.

**Прототип** – поняття, що позначає результат створення на основі власного досвіду і розумових операцій комбінацій щодо типових

сенсорно-перцептивних ознак об'єкту, який підлягає аналізу, відтворенню, інтерпретації.

**Професійна ідентифікація** – процес самооцінювання особистістю фахівця своїх власних можливостей, якостей, досвіду поведінки за критерієм схожості зі специфічними властивостями фахової спільноти.

**Професійна ментальність** – це складне інтегроване утворення, яке має латентний характер формування, і навколо якого концентрується енергетичний фахово-особистісний ресурс вчителя на засвоєння психолого-педагогічних констант та цінностей обраного фаху, а також сукупності розумово-духовних настанов на процес розвитку та вдосконалення якостей, що відповідають фаховій спільноті.

**Професійна свідомість** – атрибутивна якість відображення професійного образу світу в мисленневих процесах, що стає механізмом формування фахових уявлень і регулятором свідомої поведінки в професійній діяльності.

**Професійна спільнота** – цілісне соціокультурне утворення, яке скріплене спільними конструктами фахової сфери діяльності: уявленнями картини світу (у даному випадку – професійної), цінностями, метою діяльності, інтересами, мотивами тощо.

**Слово-образ, поняття-образ** – атрибути психологічної науки, яка досліджує процеси мислення, сприйняття і функціонування свідомості людини.

**Стереотип** – поняття, яке показує спрощене, неповне і забарвлене суспільною оцінкою сприйняття дійсності та формування уявлень, які стають відповідними до результатів суспільної свідомості певної суспільної групи; виникають ситуативно, без попереднього аналізу та усвідомлення. Стереотипи демонструють неперервний зв'язок часу, зберігають уявлення про будь-кого чи будь-що до сьогоднішнього дня, а тому є стійкими атрибутами ментальності.

**Стратифікаційний підхід** в дослідженні ментальних явищ – науково-пізнавальна діяльність, що застосовується для визначення фахових ідентифікаційних якостей майбутнього вчителя і формування в них відчуттів приналежності до фахової спільноти.

**Структурні елементи ментальності** – сукупність усталених конструктів психічно-поведінкового змісту, що створюють специфічну цілісну характеристику представників суспільства, нації, етносу фахової спільноти за критеріями спільності та специфічності, до яких належать: образ мислення, інтелект, ціннісні орієнтації і



ставлення, мотивація на досягнення життєвих настанов, стереотипи поведінки, емоційні реакції та набутий досвід, бажання діяти певним чином в певних умовах, обставинах.

**Сфера культури** – органічна суцільність, яка створюється людським співтовариством упродовж тривалого багатовікового еволюційного процесу.

**Танатологічний підхід** до витлумачення ментальності – науково-пізнавальна діяльність, що здійснюється в межах більш складного культурологічного підходу, виокремлює в ньому езотеричні позиції щодо питань життя і смерті, і відбиття їх в артефактах мистецтва.

**Типи ментальності** – сукупність специфічних характерних властивостей ментальних процесів, зумовлених домінуючим типом свідомості та світоглядом у цілому. У дослідженні визначено релігійно-міфологічний, художній та науковий тип ментальності як найбільш важливі для педагогіки мистецтва.

**Функціональна грамотність** – професійна інтегрована якість, що відображує необхідний рівень ментальності в рамках якості освіти, складається з базових знань, загальнокультурної орієнтації, науково-технічної інформативності, забезпечує здатність і готовність до самостійного подальшого навчання та вирішення завдань, що можуть виходити за межі фахового змісту.

**Художній текст** – атрибут мистецтва, в якому втілюються сутнісні ознаки культури або цілої епохи, код пам'яті про етноментальні й художньо-ментальні процеси, культурний досвід минулих поколінь, які сприймаються суб'єктами соціокультурного простору.

**Художньо-ментальні властивості мистецтва** – специфічні художньо-мовні атрибути, особливості художнього методу, які відбивають характерні особливості певної епохи та домінуючий тип світовідчуття, картини світу, людських стосунків в параметрах художньо-комунікативного міжісторичного, міжкультурного, міжособистісного діалогу.

**Художня ментальність** в педагогічному аспекті – сукупність ментальних ознак мистецтва, його художніх параметрів, відповідних психологічним станам епохи, що відбивається в домінуючих стилях, напрямках, художніх типах світовідчуття та світовідношення і проявляється на свідомому та підсвідомому рівнях, на когнітивних та емоційно-почуттєвих рівнях спілкування з мистецтвом; через це стає чинником впливу на формування духовності особистості, на її ментальність.

**Художньо-педагогічна діяльність** вчителя мистецьких дисциплін – цілеспрямована практика фахових дій, націлених на формування художньої культури школярів на основі досвіду застосування художньо-ментальних властивостей мистецтва.

**Ціннісні орієнтації** – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує активне та вибіркоче ставлення особистості до світу, до себе, наповнює змістом особистісні позиції, поведінку, вчинки, співвідносить їх із загально визначеною системою цінностей.

**Цінності** – узагальнений результат осмислення сприйнятих явищ різного порядку: суспільних, життєвих, етичних, естетичних, релігійних, художніх тощо, на основі чого формується вибіркоче ставлення до сприйнятих явищ.

## Література

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие / Е. Б. Абдуллин, Е.В.Николаева – М.:Прометей, – 2003. – 223с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Акатова Т. И. К вопросу о функциональной грамотности будущего педагога [Электронный ресурс] / Т. И. Акатова // Классическая дидактика и современное образование: «Пятое Межрегиональные педагогические чтения посвященные 90-летию И. Я. Лернера». – Режим доступа: <http://chekhoviana.ru/lerner/feedback.htm>.
4. Алексеєва О. В. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання / О. В. Алексеєва // Психологія і педагогіка. – №4. – 2004. – С. 62. (АНДРУЩЕНКО вставить) Андрущенко В. П. Історія соціальної філософії: (Західноєвропейський контекст) : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Андрущенко. – К.: Тандем, 2000. – 416 с.
5. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / В.Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – №1. – С.5-10.
6. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В.Лутай // Академія наук вищої освіти України. Режим доступа [http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE\\_user\\_op=view\\_page&PAGE\\_id=399](http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=399)
7. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика» / Е. И. Артамонова. – Москва, 2000. – 55 с.
8. Артеменко В. М. Національний образ світу та питання стилеутворення в російському симфонізмі 60-70-х років XIX століття: автореф. дис. на здоб. наук. ступеню канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» / В. М. Артеменко. – Київ, 2007. – 22 с.
9. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика

- профессионального образования» / А. И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
10. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: книга для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М., 1984. – с.19.
  11. Асафьев Б.В. Избранные статьи в музыкальном просвещении и образовании / Борис Асафьев, Л: Музыка,1973. – 143 с.
  12. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/attachment.aspx>
  13. Афанасьев А. И. Картина мира гуманитарных наук / А. И. Афанасьев // Актуальні проблеми духовності: Зб.наукових праць [ Відп. ред.Я. В. Шрамко ], – 2008. – №9. – С. 191 – 200.
  14. Барулин В. С. Социально-философская антропология. Общие начала в социально-философской антропологии / В. С. Барулин. – М.: Онега, 1994. – С. 90 – 92.
  15. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Предисловие. Часть 1. Глава 1 [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – Режим доступа: <http://lib.irismedia.Org/book/lib/M123/LITRA/DOSTOEWISKIJ/bahutin.htmlcc>.
  16. Белкин А. С. Актуальные понятия современной педагогіки [Электронный ресурс] / А. С. Белкин, В. О. Кутьев // Научная он-лайн библиотека Порталус. – Режим доступа: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_show\\_archives.php](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php).
  17. Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А. С. Белкин. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1997. – 12 с.
  18. Бенин В. Л. Обоснование педагогической культурологии [Электронный ресурс] / В. Л. Бенин // Педагогическая культурология. – Режим доступа: <http://vlbenin.blogspot.com/2009/04/blog-post.html>.
  19. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Электронный ресурс] / П. Бергер, Т. Лукман, 2001. – 163 с. – Режим доступа: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/berger\\_reality\\_social\\_construction](http://www.i-u.ru/biblio/archive/berger_reality_social_construction).
  20. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания / А. Бергсон // Собр. соч., т. 1. – М., 1992. – С. 105 – 106.
  21. Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.: ТЕРРА, 2001. – 384 с.

22. Бессмертный Ю. Л. «Анналы»: переломный этап? / Ю. Л. Бессмертный // Одиссей. Человек в истории. Культурно-антропологическая история сегодня. – М., 1991. – С. 5 – 27.
23. Берестовская Д.С. Культурология. Учебное пособия / Д.С.Берестовская. – Симферополь: Бизнес-Информ, 2005. – 392 с.
24. Бетильмерзаева М. М. Этническая ментальность в системе культуры: дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Марет Максламовна Бетильмерзаева. – Ростов-на-Дону, 2005. – 198 с.
25. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
26. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М., 1991. – 410 с.
27. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. – М, 1986 – С. 90 – 98.
28. Бондар В. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз / В. Бондар // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 7 – 9.
29. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика, 2004. – №10. – С.23 – 31.
30. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств / С. К. Бондырева // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 72 – 80.
31. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
32. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 40 с.

33. Булатов М. А. Категории философии и категории культуры / М. А. Булатов, В. А. Звиглянич, Е. И. Андрос и др. / [Ответственные редакторы М. А. Булатов, В. Г. Табачковский] – К.: Издательство «Наукова думка», 1983. – С. 3–263.
34. Буряк В. Д. Фольклорне, художнє та публіцистичне мислення у контексті інтелектуально-образної еволюції (Форми і методи вираження інформації у творчій свідомості етносу): дис. ... доктора філологічних наук 10.01.07 – «Фольклористика»; 10.01.08 - «Журналістика» / Володимир Дмитрович Буряк. – К., 2003. – 409 с.
35. Буященко В. В. Ментальність як парадигма співбуття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. – «Соціальна філософія та філософія історії» (філософські науки) / В. В. Буященко. – Київ, 1997. – 26 с.
36. Быстрая Е. Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компететности [Электронный ресурс] / Е. Б. Быстрая // Вестник ОГУ On-line. – 2003. – № 6. – Режим доступа: [http://vestnik.osu.ru/2003\\_6/13.pdf](http://vestnik.osu.ru/2003_6/13.pdf)
37. Валлон А. От действия к мысли / А. Валлон. – М.: Директ-Медиа, 2008 – 416 с.
38. Вальцев С. В. Структура, содержание и особенности национального менталитета (Монография) [Электронный ресурс] / С. В. Вальцев. – М.: Издательство МГОУ, 2005. – 121 с. – Режим доступа: <http://mental.rusmissia.ru/index.html>.
39. Василюк Е. Методологический анализ в психология / Е. Василюк. – М.: МГППУ Смысл, 2003. – 240 с.
40. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / [А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.] — М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
41. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М.: Мысль, 1991. – 271 с.
42. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
43. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Е. Видт. – Тюмень, 2003 – 40 с.

44. Визгин В. П. Ментальность, менталитет / В. П. Визгин // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат, 1991. – С. 175.
45. Визгин В. П. Теоретическая культурология / В. П. Визгин, А. В. Ахутин, А. А. Воронин и др. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. – 624 с. (Серия «Энциклопедия культурологии»).
46. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; [пер. с нем. И. Добронравовым и Д. Лахути]. – М., 1958. – 136 с.
47. Волоков С. М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ століття / С. М. Волоков. - К., - 2006. – 207 с.
48. Вундт В. Проблемы психологии народов [пер. с нем. Н. Самсонова] / В. Вундт // Психология народов. – М.: Изд-во «Эксмо»; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – С. 9 – 116.
49. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 10 – 37.
50. Газман О. С. Самоопределение / О. С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – С. 82.
51. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
52. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М., 1983. – 445 с.
53. Гегель Г.-В. Науки логики. В трех томах .[Электронный ресурс] / Гегель Том I-II-III. – М.: Мысль (Серия «Философское наследие» ТТ. 37, 43, 48). – Режим доступа: [http://platonanet.org.ua/load/knigi\\_po\\_filosofii/logika/gegel\\_nauka\\_logiki\\_v\\_3\\_tomakh\\_tom\\_1\\_2\\_3/18-1-0-401](http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/logika/gegel_nauka_logiki_v_3_tomakh_tom_1_2_3/18-1-0-401).
54. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин [перевод с англ. С. Комарова]. – СПб: Питер, 2003. – 272 с.
55. Гербарт И. Ф. Психология / И. Ф. Герберт [Предисловие В. Куренного]. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 288 с.
56. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных

- концепцій) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
57. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; [Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев]. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.
58. Гетало Т. Е. Онтологія ментальності: філософсько-культурологічний аналіз: дис ... канд. філос. наук: спец. 09.00.04 – «Філософська антропологія, філософія культури»/ Татьяна Евгеньевна Гетало. – Харьков, 1999. – 159 с.
59. Глазырина Е. Ю. Художественная ментальность [Электронный ресурс] / Е. Ю. Глазырина // *Hermeneutics in Russia. ISSUE 4 VOLUME (2 year 1998)*. – Режим доступа: <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1998-4/1998-4-26.pdf>.
60. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
61. Гражданников Е. Д. Метод систематизации философских категорий / Е. Д. Гражданников. – Новосибирск: Наука, 1985. – С. 3 – 80.
62. Грива О. А. Толерантність як складова життєвої компетентності особистості / О. А. Грива // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7, Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : Вип. 6 (19). До 170-річного ювілею / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : [б. и.], 2005. – С.58 – 67.
63. Грожан Д. В. Справочник по культурології / Д. В. Грожан, А. Ю. Новиков. – Ростов-на Дону: ООО «Мини Тайм», 2005. – 224 с.
64. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм в аксіологічному вимірі // Вища освіта в Україні. – 2010. – № 3 (додаток 1) Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: теорія, методика, технології. –С. 89 – 96.
65. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н. В. Гузій // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред.кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін.). – Вип.11 (21). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 3 – 6.



66. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – [Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева]. — М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
67. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: Монографія / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ. – 460 с.
68. Гуревич А. Я. Исторический синтез и школа «Анналов» / А. Я. Гуревич. – М., 1993. – 328 с.
69. Гуревич А. Я. Марк Блок и «Апология истории» / А. Я. Гуревич // Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М.: Наука, 1986. – С. 182 – 231.
70. Гуревич А. Я. От истории ментальностей к историческому синтезу / А. Я. Гуревич // Споры о главном. Дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов». – М.: Наука, 1993. – С. 20 – 58.
71. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. – Вып. 1. – М., 1989. – С. 75 – 89.
72. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры / Избранные труды. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – 542 с.
73. Гуревич П. С. Ментальность как тип культуры / П. С. Гуревич О. И. Шульман // Философские науки, 1995. – № 2-4. – С. 125–137.
74. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич. – М.: Олимп, ООО «Фирма «Издательство» АСТ», 1999. – 528 с.
75. Гуревич П. С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитар. Вузов / П. С. Гуревич. – 2-е изд. – М.: «Аспект Пресс», 1995. – 288 с.
76. Гуревич П. С. Философия человека [Электронный ресурс] / П. С. Гуревич. – М.: ИФРАН, 1999-2001. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/gurep01/txt17.htm#9>.
77. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.

78. Гусаченко О. И. Менталитет современного педагога и условия его формирования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика» / О. И. Гусаченко. – Москва, 2004. – 28с.
79. Гусельцева М. С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии, 2006. – № 4. – С. 3 – 14.
80. Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии / Э. Гуссерль; [перевод, предисловие и примечания В. И. Молчанова] // Журнал «Логос». – 1991. – № 1. – С. 12 – 21.
81. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Г.И. Давыдова. – М., 2009. – 44 с.
82. Двойнина Г.Б. Свойство художественного пространства урока музыки [Электронный ресурс] / Г.Б. Двойнина // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 2 / Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. 80 с. Режим доступа <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/index.htm#index>
83. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнёва. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006 . – 496 с.
84. Диденко В. Ф. Искусство. Духовная культура. Философия / В. Ф. Диденко. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 200 с.
85. Джемс У. Личность [Электронный ресурс] / У. Джеймс // Психология. – М., 1991.– Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1018.html>.
86. Додонов Р. А. Теория ментальности: учение о детерминантах мыслительных автоматизмов / Р. А. Додонов. – Запорожье: р/а «Тандем-У», 1999. – 264 с.
87. Додонов Р. А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования / Р. А. Додонов. – Запорожье: РА «Тандем-У», 1998. – 205 с.

88. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
89. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И. Г. Дубов // Вопросы психологи. – 1993. – №5. – С.20 – 29.
90. Дудина М. Н. Природа и история: человек в космосе [Электронный ресурс] / М. Н. Дудина // Электронная библиотека Международного Центра Рерихов. – Режим доступа: <http://lib.icr.su/node/1017>.
91. Дудина М. Н. Этическая педагогика: проблемы компетентности учителя [Электронный ресурс] / М. Н. Дудина // Научные исследования. – Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2008/ped2\(3\)2008\\_1.pdf](http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2008/ped2(3)2008_1.pdf).
92. Дынич В. И. Внеаучное знания и научное мировоззрение / В. Дынич, А. Ельяшевич, Е. Толкачев, др. // Вопросы философии. – 1994. – № 12. – С. 123.
93. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции после 1950 года / Ж. Дюби // Одиссей. Человек в истории. – М., 1991. – С. 48 – 59.
94. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / [пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – М.: «Канон», 1995. – С. 29 – 39.
95. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред.. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
96. Еремеев В. Е. Представления о структуре психики в древнеиндийском учении санкхья / В. Е. Еремеев // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 2. – С. 161 – 174.
97. Еромасова А. А. Ментальность русского человека как феномен национальной культуры (философско-антропологический анализ): дис. ... докт. филос. наук: спец. 09.00.13 [Электронный ресурс] / Александра Анатольевна Еромасова. – Санкт-Петербург, 2007. – 365 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/mentalnost-russkogo-cheloveka-kak-fenomen-natsionalnoi-kultury-filosofsko-antropologicheskii>.
98. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів: автореф. на здоб. наук. ступеню докт. пед. Наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – Київ, 2010. – 43 с.

99. Жидков В. С. Искусство и картина мира / В. Жидков, К. Соколов. – СПб.: Алетейя, 2003. – 464 с.
100. Жмыриков А. Н. Менталитет, ментальность, полиментальность : структурно-функциональные соотношения / А. Н. Жмыриков // Современные проблемы российской ментальности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (24-25 ноября 2005 года). – Санкт-Петербург, 2005. – С.18.
101. Журавлев А. Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание , характеристики, виды [ Электронный ресурс] / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Методологический семинар. – 2007. – №2. – Режим доступа: [http://www.rospsy.ru/files/file/2007\\_2%207.pdf](http://www.rospsy.ru/files/file/2007_2%207.pdf).
102. Забелина Н. А. Ментальность и менталитет [Электронный ресурс] / Н. А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – №1. – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/001-04.pdf>.
103. Зайцев А. В. Организационная культура как фактор формирования профессионального менталитета учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика» / А. В. Зайцев. – М., 2000. – 166 с.
104. Замарёхина И. В. Феномен коммуникативного мира личности в психологии [ Электронный ресурс] / И. В.Замарёхина // Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск № 3. – Слов'янськ, 2010. – С. 303 – 308. – Режим доступа: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gnvp/2010\\_3\\_SV/45.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_3_SV/45.pdf).
105. Зеер Е. Ф. Основы профориентологии: Учеб. пособие для вузов / Е. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовников. – М.: Высш. шк., 2005. – 159 с.
106. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
107. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. Сборник статей [Электронный ресурс]. – М., 1996. – 255 с. – Режим доступа [http://bookssite.pp.ua/scr/read\\_123095\\_0.html](http://bookssite.pp.ua/scr/read_123095_0.html).
108. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования [Текст] / В. И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

109. Кабрин В. И. Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность Коллективная монография / В. И. Кабрин, К. И. Янцен / Под ред. В. И. Кабрина. - Томск: Издательство Томского государственного университета, 2002. – 258 с.
110. Кабрин В. И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования. Учебно-методическое пособие / В. И. Кабрин. – Томск, 2002. – 118 с.
111. Кабрин В. И. Энергия смыслообразования в профессиональной ментальности [ Электронный ресурс] / В. И. Кабрин, Д. А. Карнаухов. – Режим доступа: [http://www.mentality.ru/site/publication/article\\_1.html](http://www.mentality.ru/site/publication/article_1.html),
112. Каган М. С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы [Электронный ресурс] / М. С. Каган // Социально-гуманитарные знания. – Москва, 2000. – № 6. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/texts/kagan1.htm>.
113. Казакова О. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов (на примере иностранного языка): автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Казакова. – Нижний Новгород, 2007. – 26 с.
114. Казакова О. М. Национальный менталитет в языковой картине мира (на примере сопоставления русскоязычной и англоязычной картин мира): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук: спец. 24.00.01 – «Терия и история культуры» / О. М. Казакова. – Барнаул, 2007. – 20 с.
115. Казин Ф. Христианские ценности и потребительское сознание. Пути преодоления конфликта в условиях глобализации / Ф. Казин // Россия и Грузия: диалог и родство культур: сборник материалов симпозиума. [Под ред. В. В. парцвания]. – Выпуск 1 – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 142 – 144.
116. Калина Н. Ф. Лики ментальности и поле политики: Монография / Н. Ф. Калина, Е. В. Черный, А. Д. Шоркин. – К.: Агропромвидав України, 1999. – 184 с.
117. Кант Э. Критика чистого разума [ Электронный ресурс] / Э. Кант // Собр соч. в 6 т. – Т.3. – Режим доступа: <http://ru.books.wikia.com/wiki/>.

118. Карнаухов Д. А. Коммуниативные аспекты ментальных карт участников образовательного процесса: автореф. дис на соискание учен степени канд психологических наук: спец. 19.00.05 – «Социальная психология» / Д. А. Карнаухов. – Томск, 2004. – 15 с.
119. Картина мира и способы её репрезентации [Текст] : сб. науч. докладов / ред. Л. И. Гришаева, М. К. Попова. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т [изд.], 2003. – 325 с.
120. Квасниця І. Ю. Педагогічні ідеї полікультурного виховання [Електронний ресурс] / І. Ю. Квасниця // Спадщина України: Західно-Українська Асоціація. – Режим доступу [http : //www.spadshina.com/ua/](http://www.spadshina.com/ua/).
121. Келле В.Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал //В диапазоне гуманитарного знания. Сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана. Серия «Мыслители», выпуск 4. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. Режим доступа [http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan\\_03.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan_03.html)
122. Киреевский И. В. Критика и эстетика / И. В. Киреевский. – М., 1979. – С. 310 – 325.
123. Киреевский И. В. Отрывки / И. В. Киреевский // Избранные статьи. – М., 1984. – С. 270 – 300.
124. Кирьякова А. И. Ориентация личности в мире цінностей / А. В. Кирьякова // «Magister», міжнародний психолого-педагогічний журнал. –1998. – N4. – С. 37 – 50.
125. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов . — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
126. Климович А. Проти стереотипів і упередженості / А. Климович // Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя [за редакцією А.Климович; переклад О.Стиславська]. – Варшава, 2004. – 176 с.
127. Ключко В. Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления / В. Е. Ключко // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. – Томск: Томский университет, 2002. – С. 30 – 44.
128. Ключко В. Е. Психология инновационного поведения [Электронный ресурс] / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. Томск: Томский государственнй университет, 2009. – 141 с. – Режим доступа:

<http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http://ourlife.ucoz.org/load/0-0-0-2->

129. Ключева С.С. Девіантність творчої особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. «Соціальна філософія, та філософія історії»/С.С.Ключева. – Одеса, 2007. – 19с.
130. Ковальчук Е. С. Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - «Общая педагогика, история педагогики образования» / Елена Сергеевна Ковальчук. – К.: Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2003. – 243 с.
131. Ковальчук О. С. Полікультурній підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец.13.00.01. – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Ковальчук. – К., 2004. – 21 с.
132. Когнитивная психология. Учебник для вузов / [под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 480 с.
133. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання», 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / А. В.Козир. – К., 2009. – 43 с.
134. Кондаков И. В. Введение в историю русской культуры: Учебное пособие / И. В. Кондаков. – М.: Аспект Пресс, 1997. – С. 38 – 41.
135. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: автореф. дис. на здоб. наук. ступеню докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 35 с.
136. Кондрашова О. В. Семантика поэтического слова (функционально-типологический аспект): автореф. дис. на соиск. ученой степени док-ра филол. наук: спец. 10.02.01 – «Русский язык» (по филологическим наукам) / О. В. Кондратова; Краснодар, 1998. – 42 с.
137. Конкин М. И. Проблема формирования и развития философских категорий: Монография / М. И. Конкин. – М.: Высш. школа, 1980. – 245 с.

138. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
139. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н / Д: Изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.
140. Кремень Ф. М. Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности педагога: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00-07 [Электронный ресурс] / Ф. М. Кремень. – М.: РГБ, 2003. – 181 с.
141. Кривцун О. А. Человек в его историческом бытии: опыт психологических и художественных измерений [Электронный ресурс] / О. Кривцун // Психологический журнал, – 1997. – №4. – Режим доступа: <http://www.ipras.ru/08.shtml>; <http://www.deol.ru/users/krivtsun/article3.htm>.
142. Кривцун О. А. Эстетика: Навчальний посібник [Электронный ресурс] / О. А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 447 с. – Режим доступа: [http://ualib.com.ua/b\\_131.html](http://ualib.com.ua/b_131.html)
143. Кром М. М. Историческая антропология: Пособие к лекционному курсу [2-е изд., испр. доп.] / М. М. Кром. – СПб, 2004. – 168 с.
144. Крымский С. Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – №11. – С. 21 – 28.
145. Кузибецкий И. А. Формирование личностно-информационной картины мира старшеклассников с применением компьютерных технологий образования: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. А. Кузибецкий. – Волгоград, 2003. – 26 с.
146. Кузьменко В. В. Теоретичні і методичні засади формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти (XX століття): дис. ... доктора пед. наук : спец. 13. 00. 01 / Василь Васильович Кузьменко. – Херсон, 2009. – 306 с.
147. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического похода. Автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук специальности 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс]/ Татьяна Борисовна Кулакова. –М.,



2009. – 197с. Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-imidzha-budushchego-pedagoga-v-kontekste-kulturologicheskogo-podkhoda>
148. Куликова С. Аксиологические основы национального образования в современной России [Электронный ресурс] / С. Куликова // Образование. – 2004. – №7 (174). – Режим доступа: [http://www.rau.ru/observer/N7\\_2004/7\\_09.htm](http://www.rau.ru/observer/N7_2004/7_09.htm)
149. Культурология. История мировой культуры. Учебник для вузов. История мировой культуры / [Под ред. Марковой А.Н. 2-е изд., перераб. и доп]. - М.: ЮНИТИ, 2000 — 600 с.
150. Кусов В. Г. Категория ментальности в социологическом измерении / В. Г. Кусов // Социс. – 2000. – № 9. – С. 132 – 135.
151. Курлянд З. Н. Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2005. – №7-8. – С. 40 – 42.
152. Кучменко Е.М. Культура як світ утілених цінностей [Електронний ресурс] / Е.М. Кучменко, Б.А. Кучменко // Теорія та історія культури (філософські й культурологічні виміри) Режим доступа : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ku/2010\\_30/ku30-1-02.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ku/2010_30/ku30-1-02.pdf)
153. Ларцев В. С. Архетипы мифов как средство формирования личности в эпигенезе [Электронный ресурс] / В. С. Ларцев // Філософія міфу. Класичний та сучасний підходи. – Режим доступа: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?DETAIL=3519>.
154. Ларцев В. С. Формування української особистості: духовно-ментальні фактори в контексті сучасності [Електронний ресурс] / В. С. Ларцев. – Режим доступу: <http://iai.donetsk.ua/u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html>
155. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 340 с.
156. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – 261 с.
157. Леонтьев А. Н. Психология образа. / А. Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – М., 1979. – № 2. – С. 3 – 13.

158. Леонтьев Д. А. Деятельность. Сознание. Личность / А. Д. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
159. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета). – 2005. – № 7. – С. 16 – 21.
160. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17с.
161. Ліненко А. Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта. Науково-проактивний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2005. – №7-8.– С. 43 – 45.
162. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос.наук: спец. 09.00.13 - «Философия и история религии, философская антропология» / Ли Пин. – Чита, 2007. – 26 с.
163. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера [Электронный ресурс] / Т. П. Лифинцева. – М.: ИФРАН, 1999. – Режим доступа: [http://www.philosophy.ru/iphras/library/lifinceva.html#\\_edn156](http://www.philosophy.ru/iphras/library/lifinceva.html#_edn156).
164. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика : [Монографія] /Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516с.
165. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М., 1991. – 524 с.
166. Лотман Ю. О семиосфере: Труды по знаковым системам / Ю. Лотман. – Тарту. – 1984. – № 17. – С. 5 – 23.
167. Лотце Р. Г. Основания практической философии / Р. Г. Лотце. – М.: Изд. М. И. Румша, 1882. – 87 с.
168. Лурье С. Психологическая антропология / С. Лурье. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
169. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Открытый класс: Веб сайт: Сетевые образовательные сообщества. – Режим доступа: <http://sandbox.openclass.ru/stories/87717>.
170. Марков Б. В. Разум и сердце: история и теория менталитета. / Б. Марков. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993 – 215 с.

171. Мартынов В. Ф. Мировая художественная культура: Уч. пособие / В. Ф. Мартынов. – Минск, 1997. – 320 с.
172. Махній М.М. Незвичайна антропологія: Науково-популярний курс / М. М. Махній. – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2011. – 188 с.
173. Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс] / В. В. Мацкевич // Визуальный словарь: Новейший философский словарь / [Под ред. А.А. Грицанова]. — Электрон. версия словаря. — Минск., 2003. — Режим доступа (на 05.11.2006): <http://fil.vslovar.org.ru>, свободный. — Загл. с экрана // Словопедия. Новейший философский словарь. — Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/6/207/770959.html>.
174. Медведкова О. Л. Профессиональная ментальность как объект внутришкольного управления: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01-«Общая педагогика, история педагогики и образования». – Барнаул, 1999. – 22с.
175. Медникова Г.С. Феномен креативности как выражение парадигмальных культурных трансформаций [Электронный ресурс] / Галина Семеновна Медникова // Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук. Режим доступу <http://ntsa-ifon-npu.at.ua/blog/>
176. Мень А. Истоки религии. В поисках пути, истины и жизни. Учеб. пособие / А. Мень — М.: Издательская группа «ФОРУМ-ИНФРА-М», 1997. — 216 с.
177. Меркулов, И. П. Эволюционная эпистемология: история и современные подходы. Текст. / И. П. Меркулов // Эволюция, культура, познание. – М.: 1996. – 167 с.
178. Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы международной научной конференции, 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. Серия «Symposium» (Выпуск №12). – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – 328 с.
179. Метелев А. В. Ментальность в этимологических и категориальных системах [ Электронный ресурс] / А. В. Метелев // «Известия АлтГУ». – Алтайский государственный университет, 1996 – 2009. – Режим доступа:

<http://izvestia.asu.ru/2000/4/phls-peda/TheNewsOfASU-2000-4-phls-peda-02.pdf>.

180. Миропольська Н. Є. Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти (на матеріалі «Зарубіжної художньої культури», компонент – музичне мистецтво) / Н. Є. Миропольська // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С.238 – 257.
181. Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя [за редакцією А.Климович, переклад О.Стиславська]. – Варшава, 2004. – 176 с.
182. Митина Л. М. Психологія професійного розвитку учителя / Л. М. Митина. – М.: Флінта: Московський психолого-соціальний інститут, 1998. – 200 с.
183. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М., 1994. – 216 с.
184. Михина Е. М. Ле Гофф. Ментальности: двусмысленная история [Mentalitätengeschichte. Zur Rekonstruktion geistlicher Prozesse. /W/ Berlin, 1987 ] / Е. М. Михина [ Реферат] // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 42.
185. Мурашов А. Б. Ментология как теория и практика ментальности. [Электронный ресурс] // Имя: альманах метаномического опыта. – Томск, 2001. – С. 99 – 103. – Режим доступа: <http://www.consulter.tomsk.ru/articles/193/>
186. Найда Ю.М. Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів: автореф. на здобут. наук. ступеня канд.пед.наук спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання / Ю.М.Найда. – Київ, 2012. – 21с.
187. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1998. – 687 с.
188. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія / Г. Ю. Ніколаї. – Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с.
189. Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс] [Интернет-версия издания] / Ин-т философии РАН;

- Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов и др. — М.: Мысль, 2000–2001. — 744с. — Режим доступа: [http://platonanet.org.ua/load/knigi\\_po\\_filosofii/slovari\\_ehnciklopedii/novaja\\_filosofskaja\\_ehnciklopedija\\_v\\_4\\_tomakh\\_2010/23-1-0-1152](http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/slovari_ehnciklopedii/novaja_filosofskaja_ehnciklopedija_v_4_tomakh_2010/23-1-0-1152).
190. Новикова Т. М. Философия искусства. Эзотерические традиции: Учебное пособие / Т. М. Новикова . — М.: Изд-во МАИ, 1996. — 72 с.
  191. Оборина Д. В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07 — «Возрастная и педагогическая психология» / Д. В. Оборина. — М.: ПИ РАО, 1992. — 20 с.
  192. Оганезова-Григоренко О. В. Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Вадимівна Оганезова-Григоренко. — Одеса, 2009. — 191 с.
  193. Огурцов А. П. Национальный менталитет и история России / А. П. Огурцов // Вопросы философии. — 1994. — № 1. — С. 7-13.
  194. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. К.: КНУКіМ, 2006. — 188с.
  195. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. М.М. — К.: Знання України, 2009. — 123с.
  196. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. — .К.: Знання України, 2004. — 264 с.
  197. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно-освітньому просторі: дис. ... канд. пед. наук: спеціальність 13.00.07 - «Теорія і методика дошкільного образования» / Олексій Петрович Омельченко. — Луганськ, 2006. — 220 с.
  198. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. — Київ: Наукова думка, 2003. — 264 с.
  199. Отич О. М. Педагогіка мистецтва в системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В.

- Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 39 – 70.
200. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
201. Панькин А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования. Монография / А. Б. Панькин. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 318.
202. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перераб і доп.] – К.: Знання, 2007. – 495 с.
203. Петриченко Т.В. Профессиональная адаптация будущего учителя художественных дисциплин в учебном процессе высшей школы: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования / Петриченко Татьяна Викторовна; Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина. – Елец, 2001. – 17 с.
204. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13 – 20.
205. Пенионжек Е. В. Философия как наука: Густав Густавович Шпет [Электронная версия]. / Е. В. Пенионжек // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии / [Ред. Б. В. Емельянов]. – Екатеринбург, 2006 – №9 – 260 с. – Режим доступа: <http://www.eunnet.net/sofia/09-2006/>.
206. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті // Інтеркультурна освіта. Рада культурного співробітництва. – К.: Видавництво Ради Європи, 1994 (переклад “Кальварія», 2001). – 126 с.
207. Пигарева И. В. Повышение профессиональной компетентности учителя музыки в процессе изучения творческого наследия Д.Б. Кабалевского: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка). – Москва, 2006. – С. 12.
208. Писарчук Л. Ю. Гуманистические основы взаимосвязи науки и искусства [Электронный ресурс] / Писарчук Татьяна Петровна // Теоретический журнал CREDO NEW. – 1999. – №5.

- Режим доступа: [http://credonew.ru/component/option,com\\_joomap/Itemid,42](http://credonew.ru/component/option,com_joomap/Itemid,42).
209. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 354 с.
210. Плохотнюк О. С. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Плохотнюк. – Луганськ, 2009. – 22 с.
211. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
212. Полежаев Д. В. Психология социальной установки в контексте исследования ментальных феноменов [Электронный ресурс] / Д. В. Полежаев. – Режим доступа: <http://borytko.nm.ru/papers/subject3/polezhaev.htm>.
213. Полякова Т. А. Генезис понятия менталитет [Электронный ресурс] / Т. А. Полякова, Н. И. Ромах // Электронное научное издание «Аналитика культурологии», 2004 – 2009. – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func>.
214. Попова М. К. Национальная ментальность, национальная картина мира, художественная литература [Электронный ресурс] / М. К. Попова // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее : Материалы научно-практической конференции. – Режим доступа: [http://www.isuct.ru/konf/hum2005/lang\\_edu\\_rus\\_2005.htm#Nats\\_Mentalnost\\_Popova](http://www.isuct.ru/konf/hum2005/lang_edu_rus_2005.htm#Nats_Mentalnost_Popova).
215. Поспелова И. Ю. Развитие профессиональной ментальности психолога в условиях вузовского обучения: автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / И. Ю. Поспелова. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с.
216. Поштарёва Г. В. Формирование этнокультурной компетентности / Г. В. Поштарёва // Педагогика – 2005. – №3. – С. 35 – 42.
217. Прокофьева И. В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности. Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук специальности 13.00.01 - Общая педагогика,

- история педагогики и образования наук / И.В.Прокофьева. – Тюмень, 2002. – 21 с.
218. Психология. Словарь / [составитель Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд. испр. и доп.] – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
219. Разумов В. И. Категориальный аппарат в современном естествознании / В. И. Разумов, В. П. Сизиков // Философия науки. – 2004. – № 1. – С. 3 – 29.
220. Райл Г. Понятие сознания. [Электронный ресурс] / Г. Райл; [перевод с англ.] – М.: Идея-Пресс. Дом Интеллектуальной книги. – С. 323 - 338. – Режим доступа: <http://www.philosophy.Ru/library/ryle/kategor.html>.
221. Рахимбаева И. Э. Управление качеством образования на художественно-творческих факультетах педвузов : автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / И. Э. Рахимбаева. – Саратовский гос. ун. им. Н. Г. Чернышевского. – 43 с.
222. Рациональность как предмет философского исследования. / [Электронный ресурс] / [Отв. редакторы – Б. И. Пружинин, В. С. Швырев; вводная статья В. С. Швырев]. – М., 1995. – 225 с. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000980/st000.shtml>.
223. Реброва О. Є. Застосування регіонального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Частина II. – Луганськ, 2010. – № 6 (193). – С. 76 – 83.
224. Реброва Е. Е. Значение языка науки в формировании научно-педагогического мышления будущих учителей / Е. Е. Реброва // Язык. Общение. Бизнес: Доклады и тезисы выступлений. VII международный научно-практический семинар 30 января – 3 февраля 1996. – М., 1996. – С. 30-34.
225. Реброва О. Є. Картина світу: плюралізм наукових підходів та інтерпретацій / О. Є. Реброва // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді. – Випуск 2. – Одеса, 2010. – С. 22 – 24.
226. Реброва О.Є. Ментальні цінності мистецької освіти / О.Є.Реброва // Теоретичні та методичні засади неперервної



- освіти: Зб.матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С.36-38.
227. Реброва О. Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [За заг.ред.проф. Є.І. Коваленко]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – №4. – С. 24 – 28.
228. Реброва О. Є. Теоретичний аналіз педагогічної ментальності / О. Є. Реброва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2010. – №6(8). – С. 372 – 381.
229. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) / Ю. М. Резни // Личность. Культура. Общество. – М., 2000. – Т. 2. – Вып. 3-4. – С. 216 – 217.
230. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [перевод с нем. ] / Г. Риккерт; [Общ ред. и предисл. А. Ф. Зотова]. – М.; Республика, 1998. – 413 с.
231. Розов М. А. Философия без сообщества? / М. А. Розов // Вопросы философии. – 1988. – № 8. – С. 25.
232. Романюк І. А «Картина світу» в системі категорій аналізу музики (на прикладі української музичної культури: дис. ... канд. мистецтвознавства: спец.17.00.03 / Ірина Анатоліївна Романюк; Харків, 2009. – 205 с.
233. Ромах Н. И. Феноменология менталитета в культуре [Электронный ресурс] / Н. И. Ромах, Т. А. Полякова // Электронное научное издание «Аналитика культурологии», 2004-2009 . – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=39> .
234. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С.213 – 241.
235. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – М.:Госучпедгиз, 1946. – 704 с.
236. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Рудницька. – К.: Музична Україна, 1983. – 112 с.

237. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К.: ІЗІН, 1998. – 248 с.
238. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: Навч. Посібник / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
239. Ружинская З. С. Педагогические условия формирования профессионального менталитета будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / Злата Сергеевна Ружинская. – Магнитогорск, 2002. – 169с. – М. – РГБ, 2003.
240. Румянцева Т. Г. «Наука логики» [Электронный ресурс] / Т. Г. Румянцева // История философии. Энциклопедия / [Сост. и гл. научн. ред.. А. А. Грицанов]. – Минск.: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/gritz01/index.html>.
241. Савин Ю.Е. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Ю.Е.Савин // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19-20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 62 – 67.
242. Сальдаева О. В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система : автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика , история педагогики и образования» / О. В. Сальдаева. – Оренбург, 2008. – 46 с.
243. Сарпова О. В. Философия исторического познания в трудах школы «Анналов» (Франция, 1929-1994): дис. ... канд.. философ. наук : спец. 09.00.03 / Ольга Васильевна Сарпова. – Екатеринбург, 2004. – 162 с.
244. Светоносова Т. А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: черты и различия / Т. А. Светоносова // Филологические науки в МГИМО : сборник науч. трудов / [отв. ред. Г.И. Гладков]. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – № 27 (42). – 203 с.
245. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н.А.Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.– 273с.

246. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник / А. В. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2006. – 130 с.
247. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 350 с.
248. Сирота А. Н. Особенности восприятия социально-стратификационных различий студентами вуза: автореф. на соискание учен. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / А. Н. Сирота. – Краснодар, 1999. – 23 с.
249. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В.А. Слостенина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
250. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 384 с.
251. Смирнов С. Д. Образ мира как предмет психологии познания. / С. Д. Смирнов // Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – ч. 1. – С. 60 – 62.
252. Смуk О. Т. Ментальність українців як відродження духовного світу людини та соціальної спільноти [Електронний ресурс] / О. Т. Смуk. – Режим доступу: [www.socwd.uzhgorod.ua.nbuv.gov.ua](http://www.socwd.uzhgorod.ua.nbuv.gov.ua) «Наукові фахові видання»/ 2009-01/ MarasykStat.Pdf
253. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
254. Сонин В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 – "Педагогическая психология" [Электронный ресурс] / В. А. Сонин. – Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М., 1998. – 49 с. – Режим доступа: [http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/C2\\_%C0\\_2\\_1998.htm](http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/C2_%C0_2_1998.htm).
255. Сонин В. А. Психолого-педагогические проблемы профессионального менталитета учителя / В. А. Сонин. – 1997. – 250 с.

256. Сошнікова А. О. Репрезентація української ментальності у соціокультурних синтезах: автореф. дис. на здоб. наук. ступеню канд. філос. наук: спеціальність 09.00.01 – «Онтологія, гносеологія, феноменологія». – Харків, 2000. – 18 с.
257. Спиркин А. Г. Мироззрение / А. Г. Спиркин // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – С. 375 –376.
258. Стадник І. Б. Українська ментальність у контексті відродження національної духовності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. філос. наук: спеціальність 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Б. Стадник. – Одеса: Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 20 с.
259. Старовойт І. С. Збіг та своєрідності західноєвропейської та української ментальностей: Філософсько-історичний аналіз / І. С. Старовойт. – Тернопіль: Діалог, 1997. - 256с.
260. Стрига Е. В. Формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Е. В. Стрига. – Одеса, 2010. – 20 с.
261. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13 – 18.
262. Таранов П. С. Анатомія мудрости: 120 філософов: В 2-х т. / П. С. Таранов. – Симферополь: «Таврія», 1995. – Т. 1. – 463 с.
263. Теоретическая культурология / В. П. Визгин, А. В. Ахутин, А. А. Воронин и др. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. – 624 с.
264. Тищенко В. Викладач вищої школи: феномен професії. Монографія [ Електронний ресурс ] / В. Тищенко. – Львів, 2006. – Режим доступу: [http://www.ukrreferat.com/lib/pedagog/vykladach\\_vyshchoi\\_shkoly/index.htm](http://www.ukrreferat.com/lib/pedagog/vykladach_vyshchoi_shkoly/index.htm).
265. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх закладах: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Наталія Олександрівна Ткачова. – Луганськ, 2006. – 510 с.

266. Толстошеина Н. В. Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности будущего специалиста: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд психологических наук: спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / Н. В. Толстошеина. – Курск, 2001. – 20 с.
267. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 26 с.
268. Тупичкина Е. А. Интеллектуальное развитие как ситуация обогащения ментального опыта [Электронный ресурс] / Е. А. Тупичкина // Образование: исследование в мире. 09.04.2003. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=318.asp>.
269. Тхоржевська Т. Д. Внесок В. В. Зеньковського в розвиток вітчизняної теорії православного виховання / Т. Д. Тхоржевська // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць / [За заг. ред. М.Б. Євтуха, укл. О.В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2001. – Випуск 14. – С. 8 – 14.
270. Тянь Ли. Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697). – Режим доступа: <http://www.cnki.net>.
271. Універсальні виміри української культури / [Ред.колегія В. А. Рижко (голова ред. колегії), О. С. Кирилюк, В. С. Горський, С. Б. Кримський, інші]. – Одеса: Друк, 2000. – 216 с.
272. Усенко О. Г. К определению понятия «менталитет» / О. Г. Усенко // Российская ментальность: методы и проблемы изучения. — М., 1994. – С. 23 – 77.
273. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966. – 273 с.
274. Февр Л. Бои за историю / Л. Февр. – М.: Наука, 1991. – 630 с.
275. Философия. Энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
276. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc\\_philosophy/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/).
277. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – [5-е изд.] – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

278. Фомина З. В. Человеческая духовность: бытие и ценности / З. В. Фомина. – Саратов: СГУ, 1997. – 250 с.
279. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
280. Фролов И. Т. Единство и своеобразие культуры / И. Т. Фролов // Красная книга культуры. – М., 1989. – С. 38 – 44.
281. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / П. И. Фролова. – Омск, 2008. – 23 с.
282. Фромм Э. Человек для себя. Исследования психологических проблем этики / Э. Фромм. – Минск: «Коллегиум», 1992. – 253 с.
283. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: Наукове видання / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
284. Ханжи В.Б. 525 Свобода художньої творчості: можливість і дійсність: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. Наук: спец. 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання»/ В.Б.Ханжи. – Одеса, 2003. – 20 с.
285. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И. Б. Ханина // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 1999. – №3. – С. 42 – 50.
286. Хейзинга Й. Осень средневековья / Й.Хейзинга // Сочинения. В 3-х т. – Т.1. – М.: изд группы «Прогресс» – «Культура», 1995. – 416 с.
287. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб., доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
288. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К., 1992. – С. 3 – 15.
289. Хьелл Л. Теория личности (основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.
290. Цимбалару А. Д. Моделювання освітнього простору в школі – організаційна система її інноваційного розвитку [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Веб-сайт:

Інноваційний розвиток закладів. – March 16, 2009 . – Режим доступу: <http://innovation.ftl.kherson.ua/?q=node/154>  
<http://innovation.ftl.kherson.ua/>.

291. Чернышева Н. М. Ментальность советского общества через призму кинематографа: Период детоталитаризации: дисс. ... канд..философ. наук: спец. 24.00.01 – «Теория и история культуры» / Наталия Михайловна Чернишова. – Пермь, 2001. – 244 с.
292. Чиконина Г. В. Образовательная среда как один из аспектов содержания образования [Электронный ресурс] / Г.В.Чиконина // Наука в современном мире: материалы I Международной научно-практической конференции (1 апреля 2010 г.). Сборник научных трудов. – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.tagcnm.ru/nvsm.pdf>.
293. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 31 – 39.
294. Шабаловская М. В. Роль ментальности в развитии произвольной активности личности / М. В. Шабаловская // Вестник ТГПУ. Серия. Психология. – 2007. – № 10 (73). – С. 64 – 67.
295. Шадриков В. Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для вузов / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
296. Шевнюк О. Л. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / О. Л. Шевнюк. – [2-ге видання, виправлене]. – Київ: «Знання –Прес», 2003. – 277 с.
297. Шевченко Г. П. Духовність особистості: сучасні погляди і підходи / Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / [гол. ред: Г. П. Шевченко]. – Луганськ: Вид. Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – Вип. 2.– С. 3 – 13.
298. Шелудченко И. Е. Формирование поликультурной компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / И. Е. Шелудченко. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
299. Шенкао М. А. Основы философской танатологии. [Электронный ресурс] / М. А. Шенкао. – Черкесск: КЧТИ, 2002.

- 252 с. // Библиотека «Полка букиниста». – Режим доступа: [http://society.polbu.ru/shenkaotanatology/ch03\\_vi.html](http://society.polbu.ru/shenkaotanatology/ch03_vi.html).
300. Шехтер Т. Е. Динамика художественного сознания / Т. Е. Шехтер // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы международной научной конференции, 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. Серия «Symposium». – Выпуск №12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 323 – 326.
301. Шкуратов В. А. Историческая психология: Уч. пос. / В. А. Шкуратов. – [2-е изд.] – М., 1997– 505 с.
302. Шоломицкая И.П. Педагогический потенциал музыкально-образовательной среды [Электронный ресурс] / И.П.Шоломицкая // Наука в современном мире. Материалы I Международной научно-практической конференции (1 апреля 2010 г.).Сборник научных трудов / И.П. Шоломицкая. – М., 2010. Режим доступа <http://www.tagcnm.ru/nvsm.pdf>
303. Щедровицкий Г. П. ОРУ: Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций [Электронный ресурс] / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 4. — М., 2000. — 382 с. – Режим доступа <http://oru2.narod.ru>.
304. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – Вип.11 (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 15 – 19.
305. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / Щолокова О.П. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – Вип.4 (9). – К.:НПУ, 2007. – С.11-15.
306. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – Вип.7 (12). – К.: НПУ, 2009. – С. 9 – 13.
307. Щученко В. А. Менталитет русской культуры: актуальные проблемы его историко-генетического анализа [Электронный



- ресурс] / В. А. Щученко. – Режим доступа: <http://www.rculture.spb.ru/docs/shuchenko/shuchenko.htm>.
308. Эволюция, культура, познание. Сборник статей / [ Отв. ред. И. П. Меркулов; РАН. Ин-т философии]. – М., 1996. – 167 с.
309. Энциклопедия современной эзотерики [Электронный ресурс] / Метализм. – Режим доступа: <http://ariom.ru/wiki/Mentalizm>.
310. Юрій М. Т. Етногенез та менталітет українського народу / М. Т. Юрій. – К.: Таксон, 1997. – 237 с.
311. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (Новая парадигма). / Б.П.Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Международной научно – практической конференции. 25 – 29 августа 1997 г. [Ред. Л.П.Казанцева, сост. П.С.Волкова.]. – Астрахань, 1997. – С. 214 – 220.
312. Ющишин О. І. Поняття національного характеру, ментальності і національної свідомості як інструмент культурологічного аналізу / О. І. Ющишин // Наука. Релігія. Суспільство: Наук. журнал. – Донецьк: Донецький державний інститут штучного інтелекту. – 2010. – № 3. – С. 221 – 227.
313. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: дис.. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 / Наталія Володимирівна Якса. – Київ, 2009. – 508 с.
314. Янів В. Нариси до української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – 275 с.
315. Янцен К. И. Политические и образовательные ценности в структуре ментальности студентов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – «Социальная психология» / К. И. Янцен. – Томск, 2002. – 21 с.
316. Яремчик О. В. Міфологічний компонент ментальності особистості (культурно-історичний підхід): дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.01 / Оксана Василівна Яремчик. – Одеса, 2000. – 270 с.
317. Яцук Н. Є. Українська ментальність як феномен етногенетичного та соціокультурного буття народу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. філос. наук: спец. 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії» (філософські науки) / Н. Є. Яцук. – Запоріжжя, 2003. – 16 с.

318. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices / J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) // Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – 2nd ed. – pp. 3–29.
319. Beals R. L. An introduction to anthropology / Ralph L. Beals and Harry Hoijer. – New. York The Macmillan Co, 1953. – p. 210.
320. Benedict R. Psychological Types in the Cultures of Southwest / R. Benedict // Proceedings of the Twenty-third International Congress of Americanists. N.Y., 1928. – P. 572-581. Перевод выполнен по изданию: Readings in Social Psychology. N.Y. 1947. – P. 15-23.
321. Boas F. The mind of primitive man revised edition / Franz Boas.- New York The Macmillan Co. – 1938. – p. 159.
322. Burke P. The annals in global context / P.Burke // Intern.Rev. Of sjiacal history.-Assen,1990.-Vol.35 pt 3. – P. 421 – 432.
323. Buzan T. How to Mind Map : The Thinking Tool That Will Change Your Life / Tony Buzan. – HarperCollins Publishers Limited, 2002. – 128 p.
324. Craft M. Multicultural Education in the United Kingdom / M. Craft // Multicultural Education in Western Societies. – London - New York - Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 76 – 97.
325. Duby G. Histoire des mentalites / G. Duby // L'histoire et ses methodes. – Paris, 1961. – P. 917 – 966.
326. Hirsch E. D. Cultural literacy. What every American needs to know / E. D. Hirsch. – N Y, 1988. – 251 pp.
327. Gay G. Multicultural Teacher Education / G. Gay // Multicultural Education in Western Societies. London- New York Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 154 – 177.
328. Geertz C. The Interpretation of Cultures / Clifford Geertz. – NY, 1973. – P. 3 – 54.
329. Eysenk M. W. Cognitive Psychology. A student's hendbook / M.W. Eysenk, M.T. Kean. 4-th edition. Psychology Press. Hove and New York, 2002. – 536 pp.
330. Jaspers K. Die gestige Situation der Zeit. / K. Jaspers; B.- Leipzig, 1932 [Перевод М.Левиной] // К. Ясперс «Смысл и назначение истории». – М.: Политиздат, 1991. – С. 288 – 418.
331. Le Goff J. Mentalities: a history of ambiguities / J. Le Goff // Constructing the past: Essays in hist. methodology: Engl.trans./

- Ed.by Le Goff., Nora P. with introd. By Lucas C. – Cambridge ets.; P. : Cambridge univ. Press, 1985. – 166 – 167.
332. Lippman W. Public Opinion / Walter Lippman.- Harcourt, Brace and Company, 1922. – 427p. [http : // xroads. virginia. Edu /~ Hyper / lippman/contents.html](http://xroads.virginia.edu/~Hyper/lippman/contents.html).
333. Mandrou R. La France au XVII et XVIII s. / R. Mandrou – P., 1974. – 360 p.
334. Otto R. The Idea of the Holy / R. Otto.— London; Oxford, 1923. – 256 p.
335. Redfield R. Memorandum on the Study of Acculturation / R. Redfield, R. Linton, M. J. Herskovits // American Anthropologist. V. XXXVIII, 1936. – p.149 – 152.
336. Rokeach M. Long-term value change Initiated by computer feedback // Rokeach M. Understanding human values: Individual and societal. N.Y.: Free Press, 1979. – pp. 210 – 225.
337. Sleeter C. E. An analysis of multicultural research in the United States / C. E.Sleeter, C.A. Grant // Harvard Educational Review, 1987. – № 57(4). – pp. 421 – 445.
338. Taylor W. W. A study of archeology / Walter W. Taylor // American Anthropological Association Memoir. – 1948. – No.69. – PP. 48-102.
339. Weisgerber J. L. Muttersprache und Geistesbildung. / Johann Leo Weisgerber. – Göttingen,1939. – 170 p.
340. White L. A. The Concept of Culture / Leslie A. White // American Anthropologist. Wash.,1959. – Vol.61. – P. 227 – 251.