

DOI
УДК 373: 379.8+781: 159.9
ORCID ID [0000-0002-3679-9673](https://orcid.org/0000-0002-3679-9673)

Оксана Комаровська

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

МИСТЕЦЬКА ПОДІЄВІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

***Анотація.** Актуалізовано розроблення механізмів педагогічного впливу на художні цінності особистості як центральне завдання сучасної мистецької освіти. Мета статті – розкрити взаємозв'язок художньо-освітнього середовища та змісту ціннісної сфери учнів. Застосовано методи теоретичного аналізу для уточнення понятійного апарату, узагальнення експериментальних даних з порівняння змісту художньо-освітнього середовища закладу та ставлення до нього суб'єктів-учнів. Уточнюється сутність та взаємозв'язок понять художньо-освітній простір та художньо-освітнє середовище стосовно закладу загальної середньої освіти та у проекції на утворення особистісних художніх цінностей учнів. Пропонується розуміння алгоритму утворення особистісних художніх цінностей як переживання твору мистецтва як цінності, осмислення пізнаного і власних переживань, уведення рефлексій у внутрішній світ особистості. Визначається структура художньо-освітнього середовища в єдності подієвості мистецького життя та художньо-предметного поля, які взаємодіють завдяки діяльності суб'єктів у персоналізації ними художньо-освітнього простору в процесі багатоаспектної художньої комунікації. Подається алгоритм створення художньо-освітнього середовища закладу. Актуалізується поняття «мистецької події» як дієво-практичного переживання суб'єктами мистецьких явищ. Розкриваються параметри оцінювання ефективності художньо-освітнього середовища (діяльнісно-динамічний, образно-унікальнісний, ціннісний); доведено інтегральну роль чуття комфорту дитиною в художньо-освітньому середовищі під час оцінювання його ефективності. Наукова новизна полягає в розкритті практичних аспектів утворення художньо-освітнього середовища спрямовано на особистісні художні цінності учнів-суб'єктів; розробленні параметрів оцінювання його дієвості. Адресовано вчителям мистецтва та інших дисциплін закладів загальної середньої освіти.*

***Ключові слова:** мистецька подія, особистісні художні цінності, параметри оцінювання, суб'єкти середовища, художній простір, художньо-освітнє середовище.*

Komarovska Oksana

*Doctor of Sciences in Pedagogy
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine
Kyiv*

**ARTISTIC EVENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE
CONTEXT OF ARTISTIC VALUES OF PERSONALITY**

Abstract. *The development of mechanisms of pedagogical influence on the artistic values of personality as the central task of modern art education is actualized. The purpose of the article is to reveal the relationship between art and educational environment and the content of the students' value sphere. The methods of theoretical analysis were used to clarify the conceptual apparatus, generalize experimental data to compare the content of the artistic-educational environment of the institution and students' attitude towards it. The essence and interrelation of the concepts of artistic-educational space and artistic-educational environment in relation to the institution of general secondary education and in the projection of the formation of students' personal artistic values are specified. The understanding of the algorithm of formation of personal artistic values as experience of the work of art as a value, comprehension of one's own perception and experiences, introduction of reflections into the person's inner world is offered. The structure of the artistic-educational environment in the unity of life of the artistic event and the artistic-subject field is determined, which interact due to the activity of individuals in their personalization of the artistic-educational space in the process of multifaceted artistic communication. The algorithm for creating the artistic-educational environment of the institution is presented. The notion of "artistic event" as an effective and practical personal experience of artistic phenomena is presented. The parameters of evaluating the effectiveness of the artistic-educational environment (activity-dynamic, image-unique, value) are revealed; the integral role of the child's sense of comfort in the artistic-educational environment during the evaluation of its effectiveness has been proved. The scientific novelty is to reveal the practical aspects of the formation of artistic-educational environment aimed at personal artistic values of students; development of parameters for evaluating its effectiveness. The research results are addressed to teachers of art and other disciplines of general secondary education.*

Key words: *art event, personal artistic values, evaluation parameters, subjects of the environment, artistic space, artistic-educational environment.*

Вступ. Проблема ціннісного становлення особистості набуває актуальності в ситуації нестабільності інформаційних процесів, складником яких є мистецькі та квазімистецькі впливи на свідомість. Художні цінності як орієнтир формування особистості позиціонуються ключовими в мистецькій освіті. Складність формування ціннісної сфери людини засобами мистецтва полягає в тому, що особистісні художні цінності найяскравіше проступають у педагогічно некерованій сфері життєтворчості. Сутність художніх цінностей найчастіше є предметом аналізу в працях естетико-філософських та мистецтвознавчих (І. Зязюн, Л. Кияновська, О. Комаровська, С. Кримський, Л. Левчук, Г. Філіпчук та ін.), в галузі культурології, соціології мистецтва

(Ю. Богуцький, П. Герчанівська, К. Станіславська, С. Стоян та ін.), психології мистецтва і художньої творчості (О. Завгородня, Д. Леонтєв, О. Рудницька та ін.). У педагогічному контексті проблема цінностей постає у взаємозв'язку з категоріями художнього смаку, інтересу, уподобань, потреб, формування здатності естетичної оцінки тощо (С. Коновець, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

У пошуках зазначених педагогічних механізмів спираємось на ідею діалектичного зв'язку художньо-освітнього простору і художньо-освітнього середовища (Т. Алексеєнко, І. Бех, В. Ясвін та ін.), а також на ідею «мистецької події», що розробляється вченими переважно в контексті інтегрованої мистецької освіти (Б. Ельконін, Л. Савенкова, Б. Юсов та ін.).

Вочевидь актуалізується розроблення педагогічних механізмів формування особистісних художніх цінностей учнів та готовності педагогів до художньої комунікації з учнями задля ефективного коригування їхньої ціннісної сфери в конкретній інформаційній ситуації, а також способи адекватного оцінювання ефективності таких механізмів.

Мета та завдання. Мета статті – на підставі теоретичного аналізу обґрунтувати практичні аспекти взаємозв'язку функціонування художньо-освітнього середовища закладу та змісту художньо-ціннісної сфери учнів.

Окреслено *завдання* визначити механізми педагогічного коригування художньо-ціннісної сфери учнів закладів; уточнити сутність поняття «мистецька подія» в контексті художньо-освітнього середовища в проекції на формування особистісних художніх цінностей; з'ясувати параметри оцінювання результативності художньо-освітнього середовища.

Перевіряється *припущення* щодо залежності динаміки збагачення ціннісної сфери учнів і їхньої суб'єктності в просторі, головним чинником чого постає художня комунікація.

Методи дослідження. Для уточнення понятійного апарату, передусім для встановлення зв'язку понять, застосовано методи теоретичного аналізу та синтезу естетико-філософських та психолого-педагогічних джерел. Для конкретизації механізму дії художньо-освітнього середовища

узагальнюються дані порівняння його змісту та ставлення до нього суб'єктив-учнів, що дозволяє визначити параметри оцінювання результативності середовища саме в його впливі на ціннісну сферу суб'єктів.

Результати дослідження. Для знаходження педагогічних механізмів впливу і коригування ціннісної сфери дитини, передусім її особистісних художніх цінностей, маємо усвідомити, якими є власне механізми утворення такої цінності, що безпосередньо виражається у ставленні особистості до об'єкта пізнання. Як пояснює логіку утворення цінностей І. Бех, «трансформація «Я» особистості з її нижчого «Я» в «Я» духовно досконале відбувається за рахунок прагнення вищих цінностей, які постануть «реальним масштабом для її духовного «Я», визначаючи його справжню якість»; а «простір дії духовного «Я» розширюватиметься завдяки його самоусвідомленню суб'єктом, наповнення цього простору не лише «іншими індивідами, між якими розгортаються різні за сенсом взаємодії, а й тими ідеалами, на основі яких суб'єкт піднімається над сферою реальної життєдіяльності й часом, в якому він діє» (Бех, 2011, с. 9). Упродовж наведеної думки звернімо увагу на тезу М. Кагана, що розкриває подвійну сутність особистісної цінності: «ціннісне ставлення з погляду суб'єкта реалізується подвійно – стосовно цінності об'єкта, що оцінюється, і як його осмислення... Причому, суб'єкт у сприйманні кожного об'єкта виходить з уже складених у нього уявлень про цінності, але водночас, ціннісне ставлення припускає... необхідність осмислення того, що оцінюється, тобто розуміння конкретного смислу, що конкретний об'єкт має для суб'єкта» (Каган, 1997, с. 51). Отже, особистісна художня цінність народжується в процесі *художнього пізнання*, яке має свою логіку і внутрішні закономірності, а головне, базується на переживанні і привласненні твору як цінності і усвідомленні свого ставлення до нього як цінності. Відтак, для ефективного педагогічного впливу на ціннісну сферу учнів будь-якого віку вчителю необхідно зосередитись на кількох векторах:

1) забезпечення *цілісності художнього пізнання мистецтва* як багатогранної палітри видів, стилів, жанрів; кожен учень повинен мати

можливість обирати з багатоманіття найактуальніше для себе «тут і зараз», уявляючи широке коло різноманітних митецьких явищ і орієнтуючись у них. Оскільки істотну роль у художньому пізнанні відіграє внутрішня мотивація і вільний вибір дитини, слід зосередитись на наданні можливості дитині занурюватись у розмаїту і дискусійну художньо-інформаційну площину, яка реалізуватиме цей вільний вибір; а також на готовності вчителя коригувати орієнтування дитини в цій «площині»;

2) забезпечення цілісного пізнання *кожного твору* / мистецького явища, яке привернуло увагу дитини; лише така цілісність уможливорює оцінювання явища в зіставленні з цінностями, які вже представлені в її внутрішньому світі. Оскільки йдеться про художнє пізнання, спрямовуємо свою увагу на те, що, *по-перше*, твір мистецтва вже є об'єктивною художньою цінністю; він може стати внутрішньо близьким дитині, яка буде звертатиметься до нього в різних ситуаціях за внутрішньою спонукою; *по-друге*, твір мистецтва є художнім пізнанням життя і виразником ставлення до життя з боку його автора, тобто виводить дитину у широкий світ *життєво важливих цінностей, закладених у творах* в художніх формі (образі): добра, любові, вірності, справедливості тощо. Тому досягти цілісного пізнання мистецтва учнями означає розвивати в них 1) здатність емоційно-рефлексивного ставлення до конкретного твору як художньої цінності; 2) здатність емоційно-рефлексивного ставлення до художнього твору як смислового концентрату життєвих цінностей, які в ньому закладені;

3) з попереднього випливає, що художні цінності особистості будуть тим багатшими, чим повноціннішим буде пізнання різних сфер життя. Йдеться про інтегрування мистецького змісту в *інші галузі знання*; емоційно прожиті мистецькі враження накладаються на наукове знання, емоційно забарвлюють і його, а отже й оптимізують його набуття.

Виокремлені позиції разом складають цілісність – освітнє середовище, яке логічно позначаємо як *художньо-освітнє середовище, що є* виховною структурою, котра наскрізно пронизує освітній процес, є рухомою, динамічною, перманентно насичується ціннісними смислами завдяки

діяльності суб'єктів. Створення художньо-освітнього середовища розглядається як детермінанта, стрижнева педагогічна умова, а виокремлені вище позиції, що забезпечують функціонування такого середовища, – як супутні *педагогічні умови* виховання особистісних художніх цінностей учнів.

Автор статті свого часу сформулювала аналогічні вимоги до феномену «художньо-освітнього простору» (Комаровська, 2014, с. 232-241). Чим же відмінні між собою *художньо-освітній простір* і *художньо-освітнє середовище*?

Узагальнено спираємось на усталене розуміння освітнього середовища як такого оточення людини, що центрується на ній і створюється з метою цілеспрямованого впливу на неї; ця структура є частиною простору, з якою особистість безпосередньо взаємодіє, перебуваючи в ній як складник системи. Художньо-освітній простір об'єктивніший, ніж середовище, є множиною мистецьких об'єктів – художньо-ціннісних «світів», які існують незалежно від знання людини про них. Ці об'єкти, якщо вони не пізнані, проходять повз переживань і свідомості людини. Тобто художньо-освітній простір – це потенційні можливості для утворення особистісної художньої цінності, які суб'єкт може використовувати (або не використовувати) у своїх цілях і за своїм бажанням. Цінності простору перетворюються на цінності особистості тільки завдяки діяльній активності людини – суб'єкта, яка мотивована їх пізнати. Простір безмежний, розгортається в часі; отже – безкінечним є його пізнання. І лише в разі, якщо привласнення відбулося з ініціативи людини, переконуємось, що нею створено «своє» художньо-освітнє середовище, індивідуальне для кожного окремого суб'єкта.

Звідси випливає: неможливо створити єдине, однакове для всіх художньо-освітнє середовище закладу, оскільки кожен суб'єкт створює його для себе, в зручному для себе темпоритмі, з цікавим для нього змістом, наповненим близькими саме йому смислами. Прагнучи пізнавати мистецькі об'єкти як ціннісні «світи», суб'єкт поступово пізнає простір, усвідомлює його різноманіття, розширює коло пізнання, формує ставлення до пізаного. Відбувається персоналізація простору: цей термін, уведений А. Петровським

(Петровский, 1998), означає, що суб'єкт ідентифікує себе з простором, прагне бути представленим у свідомості інших суб'єктів тими індивідуальними гранями, які сам в собі цінує. Тобто *художньо-освітнє середовище* – це часточка особистісно пізнаного простору, з якого кожен вилучає те, що суголосно очікуванню і «тут і зараз»; але одночасно усвідомлює, що в просторі присутнє і дещо інше, що потенційно може бути «своїм» за потреби і за умови персоналізації. «Середовище» і «простір», як бачимо, поняття діалектичні, а межа між ними рухома.

Якщо ж мистецтво – це безкінечна і постійно наповнювана множина художньо неповторних феноменів, то художньо-освітнє середовище як частинка персоналізованого простору наповнюється суб'єктом у діалозі з іншими саме такою неповторністю. Отже, художньо-освітнє середовище в кожному закладі має унікальний образ, який подібно до художнього образу неможливо уніфікувати. В закладах загальної середньої освіти таке середовище, насамперед, підпорядковується завданням *загальноестетичного розвитку*, передбачає естетизацію освітнього процесу (Миропольська, & Комаровська, 2013).

З наростанням відчуття причетності простір для особистості втрачає «об'єктивність»; окремі сегменти набувають статусу середовища, що перетворює простір на потужний стимул пізнання мистецтва, світу через мистецтво, себе через мистецтво, свій внутрішній світ, збагачений художніми цінностями. Для цього суб'єкти мають перебувати в різновекторному і багатовимірному діалозі, *художній комунікації*. Як зазначають учені, роль спілкування в житті особистості особливо підноситься в час розвитку комунікаційних технологій, що «тягнуть за собою потребу у розвитку технологій самої, розвитку особистості та розвитку автентичності» (Frunza Sandu, 2018), що у відповідь сприяє мобільності особистості в її орієнтуванні в «художніх індустріях» (Holinska, T., Komarovska, O., Melnyk, O., Petko, L., Shpitsa, R., Sova, O., & Strohal, T., 2019).

З позиції митця це діалог зі світом; «самоспілкування митця» (вираз К.Станіславського) як осмислення світу; діалог із героями своїх творів; з

реципієнтом через твір; діалог / полілог із глядачами-слухачами-читачами, які до того ж у різний спосіб спілкуються між собою навколо художнього образу.

З позиції реципієнта, тобто учня, художня комунікація як психолого-педагогічний і естетико-мистецтвознавчий феномен також постає в декількох ракурсах: як комунікація з твором (художніми образами, створеними митцем) (результатом такої комунікації є індивідуалізовано «прочитаний» образ-інтерпретація самого реципієнта); комунікація реципієнта з митцем – через ті твори, які він сприймає та інтерпретує (цей ракурс комунікації важливий для поглиблення розуміння художнього образу); комунікація «навколо» творів мистецтва як спілкування реципієнтів між собою (в дискусіях, обміні враженнями, через критику, музикознавчі публікації, рецензії тощо); комунікація-саморефлексія реципієнта (декодуючи смисли, закладені в твори мистецтва, він дослухається до власного життєвого і художнього досвіду, зіставляє його з тим, що тільки що пізнав, відзначаючи «нове» для себе, приймаючи або не приймаючи це «нове» до свого внутрішнього світу і світу особистісних цінностей).

Суб'єктами середовища є, насамперед, учителі (серед яких провідна роль належить учителям мистецтва) та учні, а також всі, хто долучається до мистецького життя закладу. Наприклад, батьки учнів, діячі культури, представники різноманітних товариств тощо. Залучення може бути постійним, системним або ситуативним. Власне, на створення художньо-освітнього середовища впливає навіть позиція технічних працівників школи, які прониклись важливістю формування цінностей учнів.

Структурно художньо-освітнє середовище складається з двох чинників – *мистецької події* і *предметного поля*.

Зрозуміло, що *мистецьку подію* складають різноманітні події життя школи, які насичуються мистецтвом: по-перше, це уроки мистецтва, позаурочні заходи мистецького змісту – концерти, зустрічі з цікавими митцями, мистецькі змагання тощо; по-друге, заходи, які, на перший погляд, не стосуються мистецтва, але драматургічно вибудовуються за законами

мистецтва; для оформлення добирається художньо-якісний візуальний ряд, що відповідає меті і змісту; музичний супровід створює атмосферу, що доцільно підкреслює значущість заходу, сприяє емоційному зануренню в його зміст, узгоджуючись з його смислами, утворює цілісність із візуальним рядом. Разом це пробуджує інтерес, формує смак, здатність оцінювати з естетичних позицій, тобто спрямовано впливає на цінності як учасників, так і спостерігачів, що будуть мотивовані стати учасниками в наступних подіях.

Окрему увагу звернімо на сутність поняття «*мистецька подія*», яка не повинна ототожнюватись із переліком свят, зібрань тощо. Як визначає Б. Д. Ельконін, освітня подія є формою організації та реалізації освітньої діяльності, що вибудовується як «інтенсивна зустріч реальної та ідеальної форм породження і оформлення знання» (Ельконин, 2003). З позиції психології пояснення сутності події читаємо у С. Рубінштейна, який пов'язує сенс події з її переживанням особистістю: «якщо подією називати явище, яке посіло певне місце в якомусь історичному перебігу і завдаки цьому набуло певної специфічності, неповторності й значущості, то як переживання в специфічному, підкресленому сенсі слова можна позначати психічне явище, яке стало подією внутрішнього життя особистості» (Рубинштейн, 2002, с.20). Л. Савенкова – як одна з розробниць ідеї художньої події в контексті інтегрованої мистецької освіти – наполягає на тому, що в художній події обов'язково поєднуються колективна співтворчість суб'єктів і вияв кожним з них свого «Я» при тому, що головними творцями художньої події є діти (Савенкова, 2017, с. 51), які творять вільно, з радістю, посильно задіюючи свої здібності та зацікавлення.

Отже, «художню подію» слід розуміти не лише як захід, а як його переживання дитиною; подія має глибоко особистісний сенс; створюючи художню подію, кожен суб'єкт у діалозі з іншими суб'єктами набуває досвід емоційно-рефлексивного входження в мистецтво. Художня подія виступає одиницею персоналізації простору, одним із вимірів художнього пізнання.

У предметному полі віддзеркалюються художні події, які пережиті їх учасниками. Предметне поле не є фоновою прикрасою інтер'єрів; воно

«реагує» на пережите, транслює в предметній формі інформацію та її переживання, що провокує до осмислення суб'єктами своїх можливостей, спроможності участі в цікавому перебігу шкільного життя, залучає до дієвого пізнання мистецтва.

Враховуючи безумовну унікальність художньо-освітнього середовища і його центрованість навколо кожного суб'єкта, все ж можемо побудувати алгоритм його створення, який охоплює:

- аналіз передумов і прогнозування того, як поєднати події шкільного життя в цілісність, передусім, у сприйнятті учнів – суб'єктів і потенційних суб'єктів;
- здійснення такого ж прогнозування стосовно конкретної події;
- визначення способів дієвого мотивування учнів з тактовним перетворенням їх на суб'єктів подій, які далі будуть також у діалозі з дорослими здійснювати прогнози, визначати зміст, реалізовувати задуми;
- реалізацію задумів (подій), яка обов'язково відображається в предметному полі, що є доступним учасниками та потенційним учасникам;
- рефлексію події, донесення її результатів до кожного учня і вчителя школи, до батьків учнів тощо.

Відтак, перманентне творення художньо-освітнього середовища постає не лише як стрижнева педагогічна умова ефективного педагогічного впливу на художньо-ціннісну сферу учнів, а й як *виховна технологія перетворення кожного учня на суб'єкта самовиховання цінностей*.

Як оцінювати результативність такого середовища? З викладеного логічними будуть параметри оцінювання: діяльнісно-динамічний, образно-унікальнісний, ціннісний, а саме:

1) *діяльнісно-динамічний*: відображає змістову та подієву *насиченість* життя закладу (кількість «мистецьких подій», зокрема й позамистецьких, але насичених мистецтвом у різних способ; кількість учасників – суб'єктів та потенційних суб'єктів). Оцінюючи кількісні дані за цим параметром слід фіксувати не лише події шкільного життя (кількість, частота, різноманіття тощо), а й кількість *різних* учасників та динаміку їхньої участі (чи

ініціюються певні події учнями; чи виявляють вони ініціативу або зацікавленість у реалізації задумів інших суб'єктів; наскільки доцільними й різноманітними є «події» тощо). На жаль, поширеною помилкою багатьох навіть талановитих і творчих учителів є те, що участь у подіях беруть одні й ті самі учнів. Як наслідок, зовні мистецьке життя виглядає як динамічне й насичене, але насправді, як з'ясовується з опитувань школярів та їхніх батьків, чимало з них (майже 60 % опитаних) навіть не підозрюють, що мистецьке життя їхньої школи є таким цікавим. Фіксуємо й іншу картину: чимало учнів все ж спостерігають за тим, що відбувається навколо них, але не беруть в цьому участі (понад 50 %); причини різні: невпевненість дитини у своїй здатності бути цікавою іншим, сором'язливість, страх, що її можуть «не прийняти» тощо. Результат – відсутність почуття власної суб'єктності, негативні емоції, заперечення будь-яких цікавих для інших процесів. Тобто, як показують замірювання, тенденцією мистецького життя більшості закладів є позитивна кількісна динаміка заходів на тлі стійкої («законсервованої») кількості учасників-учнів;

2) *образно-унікальнісний*: виявляє емоційність ставлення суб'єктів до подій школи, сприйняття образу школи як оригінального, неординарного (аналізуються оцінки самими суб'єктами своєї школи і шкільного життя, зовнішній образ – предметне поле тощо); знов-таки, важливо враховувати при моніторингу, чи зростає кількість суб'єктів, які беруть участь у такому оцінюванні. Щоб зрозуміти результативність функціонування художньо-освітнього середовища за *образно-унікальнісним параметром*, важливо з'ясувати емоційність ставлення до нього, знов-таки, кожного суб'єкта. Наприклад, запропонувати написати коротенький твір «Образ моєї школи» з подальшим зіставленням кількості подій, що є значущими для педагогів, та тих подій, які найчастіше згадуються або зовсім не зазначаються у творах учнів. Поряд із цим, проаналізувати зміст висловлювань учнів; суттєвою є й порядок згадування певних заходів ними. Для проведення такого дослідження суттєвою є часова відстань від події до моменту опитування (написання твору, есе), яка не має бути тривалою (чим молодше учні, тим

меншим буде термін; для старших підлітків та старшокласників - орієнтовно півріччя). Зрозуміло, що результати опитування не можуть обчислюватись автоматично; мають аналізуватись у педагогічному колективі, з батьками.

Для оцінювання художньо-освітнього середовища за цим параметром особливо важливо звертати увагу на відображеність мистецьких подій у художньо-предметному полі, що можливо встановлювати, зіставляючи кількість заходів і кількість інформаційних повідомлень в різних формах, швидкість реагування предметного поля на динаміку мистецького життя закладу, а також – що суттєво – на те, хто є ініціатором наповнення предметного поля. На жаль, дослідженням зафіксована певна «розірваність» подій та їхнього відображення в предметному полі або ж формальний характер такого відображення, найчастіше з ініціативи вчителів (близько 80 %);

3) *ціннісний*: відображає *привласнення* суб'єктами художньо-освітнього середовища своєї школи, що можливе лише за умов власної участі в його створенні. *Ціннісний параметр* застосовується фактично для узагальнення висновків за першими двома за узгодженою думкою кількох експертів (учителів, батьків, учнів). Однак, можливою є ситуація, коли учень визнає образну унікальність середовища і поінформований щодо динаміки «подієвості» для інших, не відчуває себе повноцінним суб'єктом (до 40 % опитаних). Тобто, як не парадоксально, за ціннісним параметром можливо зафіксувати й антиціннісне ставлення до художньо-освітнього середовища.

Отже, необхідно залучити ще один важливий параметр оцінювання художньо-освітнього середовища закладу, який би підтвердив його «ціннісну дієвість» стосовно кожного суб'єкта: кожному суб'єкту має бути *творчо комфортно* в закладі: зацікавленість і відчуття індивідуальної причетності супроводжується усвідомленням спроможності і бажанням творити й самовиражатись, відчуттям підтримки і толерантності з боку інших суб'єктів, налаштованих на доброзичливу дискусію, співтворчість, прийняття висунутих ним ідей тощо.

Так, художньо-освітнє середовище може бути – за відчуттям суб'єкта – комфортним, сприятливим (для творчості, самовираження тощо), індиферентним, дискомфортним; зрозуміло, що «індиферентність» – це вже є низькою оцінкою середовища.

Як відстежити, наскільки комфортно почуваються суб'єкти в середовищі? Доцільно, наприклад, запропонувати опитування з трьома варіантами відповідей на вибір дитини, де б обрання дитиною варіанту № 1 засвідчувало її повне прийняття середовища і задоволеність своєю участю в його творенні; варіанту № 2 – засвідчувало би її формальне ставлення; варіанту № 3 – відчуття дискомфорту. Оскільки йдеться про унікальність художньо-освітнього середовища, кожен заклад розроблятиме свій перелік запитань.

Як от: наскільки часто ти береш участь у подіях шкільного життя/життя класу (варіанти відповідей: достатньо, хочеться більше, ніколи); чи завжди твої досягнення правильно оцінюються іншими (варіанти відповідей: завжди, не завжди, частіше ні) тощо. Аналіз кількості відповідей кожної дитини – як співвідношення її оцінок «оптимальне самопочуття», «формальне самопочуття», «дискомфортне самопочуття» (за обраними нею варіантами відповідей) – продемонструє її реальне позиціонування себе в художньо-освітньому середовищі.

Подальший аналіз-зіставлення самопозиціонування всіх респондентів допоможе об'єктивно оцінити дієвість художньо-освітнього середовища, а отже і спрогнозувати педагогічний вплив на виховання ціннісної сфери учнів. До прикладу: комфортним буде середовище, якщо його таким відчують 80-100 % учнів, сприятливим – 50-70 % учнів почуваються в ньому комфортно, індиферентним – комфортно/сприятливо почуваються лише від 30 до 50 % учнів, дискомфортним – менше 30 % учнів почувають причетність до творення художньо-освітнього простору.

Створення художньо-освітнього середовища, крім власне художніх цінностей, позитивно і неминуче виконує й інші виховні завдання через переживання мистецтва і художню комунікацію, зокрема, формує

комунікативні здібності і компетентності учнів, партнерські якості, критичне мислення, емоційний інтелект, змушує адекватно оцінювати свої можливості і перспективи, а також потенційно провокує в кожного суб'єкта відчуття цінності освітнього закладу, зрештою – самої освіти і самоусвідомлення індивідуальності, цінності життя.

Обговорення. Проблема зіставлення освітнього простору і освітнього середовища в наукових джерелах залишається дискусійною, оскільки ці два поняття часто застосовуються як тотожні. Для автора статті було принципово виокремити чинник персоналізації простору учнем як поступове мотивоване освоєння його сегментів. Такий підхід уможливив пояснення механізмів ціннісного становлення особистості як суб'єкта творення власного унікального художньо-освітнього середовища.

У процесі визначення таких механізмів було експериментально підтверджено сутність поняття «мистецька подія», що розробляється переважно в контексті інтегрованої мистецької освіти. Чинник «мистецької подієвості» введено до контексту художньо-освітнього середовища як дієвого інструментарію впливу на особистісні художні цінності.

Висновки. Таким чином, з'ясовано, що художньо-освітнє середовище виступає механізмом педагогічного впливу на особистісні художні цінності учнів за умови їхньої суб'єктності, яка розвивається в процесі мотивованої поступової, системної і добровільної персоналізації сегментів художньо-освітнього простору. Структуру художньо-освітнього середовища закладу утворюють чинники мистецької подієвості і художньо-предметного поля при тому, що мистецька подія не ототожнюється із заходами шкільного життя, а є результатом їх ціннісно-сміслового переживання суб'єктами. Доведено, що художньо-освітнє середовище є центрованим навколо кожного суб'єкта і відзначається для нього унікальними смислами. Результативність дії художньо-освітнього середовища визначається за сукупністю параметрів – діяльнісно-динамічним, образно-унікальнісним, ціннісним як узагальнювальним. Принциповим для оцінювання є фіксація у суб'єктів відчуття комфортності в середовищі. Відтак, гостро постає проблема

готовності вчителя до керування художньо--освітнього середовища, художньої комунікації в ньому, спрямованої на педагогічне коригування ціннісної сфери учнів.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (2011). Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*, № 9, 9–14.
- Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург, ТОО ТК Петрополис.
- Комаровська, О. А. (2014). *Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток*. Івано-Франківськ, НАІР.
- Мирополюська, Н.Є., & Комаровська, О. А. (2013). (та ін.) *Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва*. Кіровоград : «Імекс-ЛТД».
- Петровский, А. В. (1998). Потребность быть личностью : фрагмент главы "Категория личности". В: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. *Основы теоретической психологии* (с. 246–255). Москва.
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Издательство: Питер.
- Савенкова, Л. Г. (2017). Художественное событие – современная составляющая интегрированного полихудожественного обучения. *Педагогика искусства* № 3, 48-54. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>
- Эльконин, Б. Д. (2003) Проба как конструкт образовательной системы. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции* (с. 5–22) . Красноярск.
- Holinska T., Komarovska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., Strohal T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Vol. 22, Issue: 5, 1–6.
- Frunza Sandu (2018). Philosophical Counseling and the Practices of Dialogue in a World Built on Communication. *Postmodern Openings*, Vol. 9, Issue 3, 1– 19. <https://doi.org/10.18662/po/33>

References

- Bekh, I. D. (2011). Refleksiiia u dukhovnomu «Ya» osobystosti [Reflection in the spiritual “Self” of the personality]. *Ridna Shkola*, 9, 9–14.
- Kagan, M. S. (1997). *Filosofskaia teoriia tsennosti* [Philosophical theory of value]. Sant-Peterburg, TOO TK Petropolis.
- Komarovska, O. A. (2014). *Khudozhno obdarovana osobystist: sutnist, realii, rozvytok* [Artistically gifted personality: essence, realities, development]. Ivano-Frankivsk, NAIR.
- Myropolska, N. Ye., & Komarovska, O. A. (2013). (Eds.). *Estetyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v osnovnii shkoli zasobamy mystetstva* [Aestheticization of the educational process in primary school by means of art]. Kirovohrad: «Imeks-LTD».
- Petrovskiy, A. V. (1998). Potrebnost byt lichnostiu: fragment glavy “Kategoriia lichnosti” [Fundamentals of theoretical psychology]. In A. V. Petrovskiy & M. G. Yaroshevskiy, *Osnovy teoreticheskoi psikhologii* (pp. 246–255). Moscow.
- Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Izdatelstvo: Piter.
- Savenkova, L. G. (2017). Khudozhestvennoe sobytie – sovremennaia sostavliaiushchaia integrirovannogo polikhudozhestvennogo obucheniiia [Artistic event - a modern component of integrated polyartistic learning]. *Pedagogika Iskusstva*, 3, 48-54. Retrieved from <http://www.art-education.ru/electronic-journal>
- Elkonin, B. D. (2003). Proba kak konstrukt obrazovatelnoi systemy [Test as a construct of the educational system]. *Pedagogika razvitiia: kliuchevye kompetentnosti i ikh stanovlenie: Conference Proceedings* [Pedagogy of development: Key competencies and their formation] (pp. 5-22). Krasnoiarisk.

Holinska, T., Komarovska, O., Melnyk, O., Petko, L., Shpitsa, R., Sova, O., & Strohal, T. (2019). Cloud technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Vol. 22, Issue: 5, 1–6.

Frunza Sandu. (2018). Philosophical counseling and the practices of dialogue in a world built on communication. *Postmodern Openings*, Vol. 9, Issue 3, 1- 19. <https://doi.org/10.18662/po/33>