

Міністерство освіти і науки України

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВИННИЧУК РЕНАТА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.046-021.66 :140.8] (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ
ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

13. Педагогічні науки
(01 Освіта/Педагогіка)

Подається на здобуття наукового

ступеня доктора педагогічних наук

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Полтава – 2023

АНОТАЦІЯ

Винничук Р. В. Система професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах – кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки й 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2023.

У дисертації цілісно досліджено й розв’язано актуальну науково-емпіричну проблему професійної підготовки магістрів у вітчизняних університетах на основі культурологічно-особистісної та інтеграційної парадигм із долученням методолого-технологічного інструментарію ідей і положень історико-педагогічних (генетичний, герменевтичний, феноменологічний, компаративний) і сучасних наукових підходів (аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, особистісного, контекстного, технологічного, діагностичного); реалізовано наукове завдання обґрунтування, пошуку й реалізації аксіологічних засад професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія), розробки змістово-технологічних основ і методичних механізмів такої підготовки та практичного впровадження їх у освітньому процесі вітчизняних університетів як скарбниці освітніх цінностей і навчально-дослідницьких закладів підготовки висококваліфікованих фахівців.

Мета дослідження полягає в цілісному вивченні проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах упродовж усього періоду існування цих інституцій та обґрунтуванні концепції і контекстно-професійної моделі системи такої підготовки на аксіологічних засадах.

Відповідно до мети сформульовано завдання: з'ясувати поетапно особливості ціннісного виміру гуманітарної освіти магістрів у різних моделях європейських університетів (IX – поч. XXI ст.); здійснити методолого-теоретичний аналіз аксіологічних засад підготовки магістрів-гуманітаріїв у міжпредметному науковому дискурсі; обґрунтувати поліпарадигмальність наукових підходів як основу контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах, розробити структуру такої моделі; з урахуванням даних компаративного аналізу провести характеристику специфіки магістерського рівня освіти та аксіологічно зорієнтованого змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі; спроектувати технолого-методичний супровід контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі; розробити механізм моніторингу розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах; експериментально перевірити ефективність розробленої на теоретичному рівні моделі системи підготовки магістрів та надати рекомендації з її використання в освітньому процесі українських ЗВО.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: з'ясовано поетапно передумови і чинники ціннісного виміру гуманітарної освіти магістрів у різних моделях європейських університетів за період із часу їх виникнення (нижня межа дослідження – к. IX ст.) до сучасності (поч. XXI ст.); на основі критеріїв (соціальної й освітньої сутності етапу; суспільної мети (місії) університету; панування гуманітарних цінностей, заснованих на поєднанні ідей навчання, досліджень, розвитку вільної особистості магістра) визначено динаміку розвитку аксіологічних засад підготовки магістрів-гуманітаріїв у міжпредметному науковому дискурсі (соціально-філософському, історико-педагогічному, культурологічному, філософсько-освітньому); обґрунтовано засобами поліпарадигмального аналізу (історико-ретроспективного, наукометричного, науково-

евристичного, термінологічного та ін.) необхідність вибору й інтеграції методологічних, теоретичних і технологічних інструментів низки наукових підходів (особистісного, компетентнісного, культурологічного, системного, технологічного, контекстного, діагностичного та ін.) та розроблено на цій основі структуру авторської контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах на аксіологічних засадах у цілісності і взаємозалежності методолого-цільового, змістово-технологічного та організаційно-діагностувального блоків; схарактеризовано специфіку магістерського рівня навчальної і дослідницької діяльності здобувачів університетської освіти за весь період дослідження в динаміці розвитку особистісних і соціальних цінностей та проведено відбір аксіологічно зорієнтованого змісту підготовки для всіх спеціальностей сучасної гуманітарної галузі засобами вертикальної інтеграції змісту інформації в професійно зорієнтовані узагальнювальні модулі навчальних дисциплін;

уточнено: сутність поняття «аксіосфера майбутніх магістрів гуманітарної галузі» як сукупність цінностей особистості фахівців, що визначають їхню активність у навчанні й науково-дослідницькій діяльності та ставлення до світу й власного самопізнання в обраній галузі й спеціальності; характеристики компонентів аксіосфери магістрів гуманітарної галузі (світогляд, етичні норми, професійна культура, потенціал самопізнання) та відповідні цим характеристикам показники; систему технологій професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (інноваційних – індивідуального наскрізного тьюторіалу, сугестопедагогічних, розмножувального навчання; традиційних – модульного структурування змісту, тьюторства, проєктування, асинхронного навчання, ін.), з'ясовано їхні витоки в історії педагогіки та наук про освіту; комплекс моніторингових процедур та показників рівневого (високий – креативний, достатній – стабільно-продуктивний, середній – виробничий,

низький – елементарний рівні) діагностування розвитку аксіосфери магістрів-гуманітаріїв; набули подальшого розвитку наукові уявлення про: історичну динаміку магістерського рівня освіти в різних моделях університетів на аксіологічних засадах за тривалий період існування цих закладів освіти; можливості історико-педагогічних, загальнотеоретичних та освітніх наукових підходів у розв’язанні проблем аксіологізації вищої освіти.

Практичне значення дослідження визначено: застосуванням у професійній освіті аналітичного та методичного інструментарію історико-педагогічних наукових підходів; розробленням і впровадженням у практику навчальної та науково-дослідницької діяльності університетів контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Створено технолого-методичний супровід пропонованої моделі, до якого увійшли: навчально-методичний посібник «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти» для реалізації завдання розмножувального навчання експертів, підготовки викладачів у рамках експериментальної роботи на етапі тиражування інновацій; навчально-методичний посібник «Театрознавство» для забезпечення застосування сугестопедагогічних методів підготовки (прямого і непрямого навчання цінностей) на етапі формувальної реалізації завдань підготовки ; дистанційний та традиційний варіанти навчальних дисциплін «Актуальні проблеми сучасної культурології» та «Філософська антропологія» для культурологів, істориків, релігієзнавців, філософів, філологів; професійно зорієнтовані узагальнювальні модулі («Діалог культур. Цінності діалогу», «Теоретичні засади системи паблік релейшин», «Антропологічний вимір культури», «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури», «Проблема антропогенезу у філософії та науці») для забезпечення вертикальної інтеграції культурологічного, історичного, філософського, філологічного релігієзнавчого (комунікативного) векторів змісту підготовки; наскрізна програма практик (навчальна аналітико-організаційна, виробничо-

культурологічна та управлінська) для магістрів спеціальності 034 Культурологія.

Основними результатами дослідження доцільно послуговуватися для подальшого розвитку системи професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах в університетах.

Ключові слова: аксіологічні засади, магістри гуманітарної галузі, система підготовки, контекстно-професійна модель, етапи розвитку цінностей освіти, історичні моделі університету, розвиток аксіосфери магістрів, індивідуальний наскрізний тьюторіал.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Винничук Р. Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. 244 с.

Статті у виданнях включених до міжнародних наукометричних баз

2. Vynnychuk R., Terekhovska O., Vasenko V., Babak G., Protas O. Pedagogy of partnership in modern higher education AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH. 2022. Vol. 12, is. 2. P. 48–52. Special Issue: SI. (WoS)

3. Vynnychuk R., Bakka T., Bohomaz O., Krupina L., Snigovska O. The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities. International Journal of Computer Science & Network Security(IJCSNS). 2022. Vol. 6. P. 531–541. (WoS)

4. Vynnychuk R., Marynets N., Marynchenko H., Voloshchuk H. Voropayeva T. Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists. Journal of Curriculum and Teaching. Vol. 11, no. 9: Special Issue. 2022. P. 30–34. (indexed by the Scopus)

Публікації у фахових наукових виданнях України

5. Винничук Р.В. Загальнолюдські цінності в глобалізаційному вимірі Імідж сучасного педагога. 2014. № 10 (149) С. 11–13.

6. Винничук Р. В. Аксіологічні аспекти діяльності вчителя в соціокультурному середовищі. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць Херсон. нац. технічного ун-ту. Херсон, 2014. Вип. 2 (11). С. 18–21.

7. Винничук Р.В. Актуалізація ідей та досвіду виховання загальнолюдських цінностей у сучасній системі освіти України. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2014. № 8 (42). С. 100–106.

8. Винничук Р.В. Пропаганда загальнолюдських цінностей у правозахисній і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2015. № 2 (151). С. 44–46.

9. Винничук Р.В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Імідж сучасного педагога. 2015. № 10 (159). С. 25–28.

10. Винничук Р. В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнолюдських цінностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки / Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2015. Вип. 124. С. 318–321.

11. Винничук Р. Загальнолюдські цінності у контексті парадигми університетської освіти післядипломна освіта. Імідж сучасного педагога. 2017. № 7 (176). С. 28–31.

12. Винничук Р. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі гуманітарної професійної підготовки. Імідж сучасного педагога. 2019. № 5 (188). С. 64–69.

13. Винничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. Витоки педагогічної майстерності. 2019. Вип. 23. С. 22–28.

14. Винничук Р. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2019. Вип. 24. С. 33–39.

15. Винничук Р. Розвиток цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти (на прикладі Польщі). Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019. Вип. 65, т. 2. С. 9–16.

16. Винничук Р., Кравченко Л. Поліпарадигмальність проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація. Імідж сучасного педагога. 2019. № 4 (187). С. 60–66.

17. Винничук Р., Оніпко В. Особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 9/10. С. 67–76.

18. Винничук Р. Психолого-педагогічний та філософсько-освітній дискурс проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта: наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2022. Вип. 11. С. 83–91.

19. Vynnychuk R., Lukyanenko O. Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2022. Вип. 12. С. 24–34.

20. Винничук Р. Констатувальне дослідження аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах. Педагогічні науки. 2022. № 80. С. 106–113.

Опубліковані праці методичного характеру

21. Винничук Р. Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти : посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. 86 с.

22. Винничук Р. В. Театрознавство : посібник для підготовки до практичних занять для студ. спец. 034 Культурологія освітнього ступеня бакалавр / уклад.: Н. С. Яремака, Б. С. Бергсма, Р. В. Винничук. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. 88 с.

23. Винничук Р. В., Кравченко Л. М., Науменко Н. С. Кафедра культурології та методики викладання культурологічних дисциплін. Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: історична, організаційно-педагогічна і науково-методична ретроспектива : монографія / за ред. Н. Д. Карапузової. Полтава : Дивосвіт, 2014. С. 264–280.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Публікації апробаційного характеру

24. Винничук Р. Аксіологічний потенціал інноваційних змін у вищій школі. Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 черв. 2016 р.). Мелітополь, 2016. Ч. 2 : Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 37–40.

25. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. Молодий вчений. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.

26. Винничук Р.В. Парадигма університетської професійної освіти: ціннісний вимір фахової компетентності. Молодий вчений. 2018. № 5.3 (57.3). С. 75–79.

27. Винничук Р. В. Концепція підготовки фахівців гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2018. Вип. 3. С. 9–15.

28. Винничук Р. В. Розвиток аксіосфери магістрантів гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2019. Вип. 5. С. 13–21.

29. Винничук Р. Технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Вища школа*. 2019. Вип. 12. С. 112–119.

30. Винничук Р. В. Ціннісно-смысловий аспект підготовки фахівців галузі в епоху інформаційного суспільства. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість майстерність, професіоналізм : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 15 берез. 2019 р. Кременчук, 2019. Вип. 3. С. 541–544.*

31. Винничук Р. Виникнення і розвиток університетської гуманітарної освіти: історико-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 6–7 листоп. 2019 р. Полтава, 2019. С. 24–25.*

32. Винничук Р. Університет як осередок підготовки сучасних магістрів гуманітарної галузі. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 верес. 2019 р. Бердянськ. 2019. С. 62–64.*

33. Винничук Р. В. Використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молоді людини. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому Дню цивільного захисту та Дню охорони праці (25–26 квіт. 2019 р., м. Полтава)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 67–69.

34. Винничук Р., Кравченко Л., Оніпко В., Плачинда Т., Бухун А. Формування ціннісних орієнтацій магістрів гуманітарної галузі в процесі фахової підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2020. Вип. 7. С. 14–27.*

35. Винничук Р. В. Розвиток цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей на сугестивно-педагогічних засадах. *Молодий вчений. 2020. №. 12.1 (88.1) С.5–8.*

36. Винничук Р. В. Освіта в інтересах безпеки і сталого людського розвитку: аксіологічний вимір. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці (23–24 квіт. 2020 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 359–361.*

37. Винничук Р.В. Культурологічна парадигма професійного розвитку особистості: аксіологічний аспект. *Innovate methods of the organization of the education process in the area of cultural studies and arts in Ukraine and EU countries : Scientific and pedagogic internship proceedings, (February 22 – April 2, 2021). Wloclawek, Republic of Poland : «Baltija Publishing», 2021. P. 20–29.*

38. Винничук Р. В. Аксіологічні чинники сучасних трансформаційних змін системи професійної підготовки фахівців гуманітарної галузі. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2021 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 36–38.*

39. Винничук Р.В. Аксіологічні засади моделювання змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 26–30.*

40. Винничук Р. В. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей. Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (24–25 трав. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 89–92.

Renata Vynnychuk. The system of Masters in Humanities professional training based on axiological grounds - Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialties 13.00.01 – General pedagogy and history of pedagogy and 13.00.04 – Theory and methods of vocational education. Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – Poltava, 2023.

The dissertation holistically researches and solves the actual scientific and empirical issue of Masters in Humanities professional training in Ukrainian universities based on cultural-personal and integration paradigms with the addition of methodological-technological tools of historical-pedagogical (genetic, hermeneutic, phenomenological, comparative) and modern ideas and provisions of scientific approaches (axiological, cultural, systemic, synergistic, competence, personal, contextual, technological, diagnostic); the scientific objective of substantiating, finding and implementing the axiological grounds of Masters in Humanities professional training (specialties 031 Religious Studies, 032 History and Archeology, 033 Philosophy, 034 Cultural Studies, 035 Philology), and the development of content-technological bases and methodological mechanisms of such training and their practical implementation in the educational process of universities as a treasury of educational values and educational and research institutions for the training of highly qualified specialists are implemented.

The research purpose is to comprehensively study the issue of Master in Humanities professional training in universities throughout the entire period of these

institutions' existence and to substantiate the concept and context-professional model of the system of such training on axiological grounds.

In accordance with the purpose, the following objectives are formulated: to gradually clarify the value dimension peculiarities of Masters' humanitarian education in various models of European universities (the 11th – the beginning of the 21st century); to carry out a methodological and theoretical analysis of the axiological grounds of Masters in Humanities professional training in interdisciplinary scientific discourse; to substantiate the polyparadigmatic nature of scientific approaches as the basis of the context-professional model of Masters in Humanities professional training system on axiological grounds, to develop this model structure; taking into account the data of the comparative analysis, to characterize the specifics of the Master's degree and the axiologically oriented content of Masters in Humanities professional training; to design the technological and methodological support of the context-professional model of Masters in Humanities professional training system; to develop a mechanism for monitoring the axiosphere development of Masters in Humanities in Ukrainian universities; to experimentally check the effectiveness of Master in Humanities training system model developed at the theoretical level and provide recommendations for its usage in the educational process of Ukrainian higher education institutions.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time the prerequisites and factors of the value dimension of the humanitarian education of masters in various models of European universities for the period from the time of their establishment (the lower limit of the research - the end of the 9th century) to modern times (the beginning of the 21st century) have been found out step by step; on the basis of criteria (social and educational essence of the stage; the university's social goal (mission); dominance of humanitarian values, based on the combination of ideas of education, research, development of Master student's free personality), the dynamics of axiological grounds development of Masters in Humanities professional training in the interdisciplinary scientific discourse (social-

philosophical, historical-pedagogical, cultural, philosophical-educational) has been determined; the need to select and integrate methodological, theoretical and technological tools of various scientific approaches (personal, competence, cultural, systemic, technological, contextual, diagnostic, etc.) has been justified by the means of polyparadigmatic analysis (historical-retrospective, scientometric, scientific-heuristic, terminological, etc.); and the structure of the author's context-professional model of Masters in Humanities professional training system in universities on axiological grounds in the integrity and interdependence of methodological-purpose, content-technological and organizational-diagnostic blocks has been developed; the specifics of the Master's degree students' educational and research activities for the entire period of research in the dynamics of the development of personal and social values have been characterized; and the selection of axiologically oriented content of training for all specialties of the modern humanitarian field has been carried out by means of vertical integration of the information content into professionally oriented generalizing modules of educational disciplines.

The following issues have been clarified and gained further development: the essence of the category "axiosphere of future Masters in Humanities" as a set of a specialist's personal values that determine their education and research activities and their attitude to the world and their own self-knowledge in the chosen field and speciality; characteristics of the components of the axiosphere of Masters in Humanities (worldview, ethical norms, professional culture, potential for self-knowledge) and indicators corresponding to these characteristics; the system of technologies for Masters in Humanities professional training (innovative – individual end-to-end tutorial, suggestive pedagogy, reproductive learning; traditional – modular content structuring, tutoring, projecting, asynchronous learning, etc.), their origins in the history of pedagogy and educational sciences; a complex of monitoring procedures and indicators of the level (high – creative, sufficient – stable and productive, medium – productive, low – elementary level)

of diagnosing axiosphere development of Masters in Humanities; scientific ideas about the historical dynamics of the Master's degree in various models of universities on axiological grounds during the long period of existence of these educational institutions; and possibilities of historical-pedagogical, general theoretical and educational scientific approaches in solving the issue of axiologising higher education.

The practical significance of the research is defined by the application of analytical and methodical tools of historical-pedagogical scientific approaches in professional education, development, and implementation into the practice of university educational and scientific research activities of the context-professional model of Masters in Humanities training system on axiological grounds.

The technological and methodological support of the proposed model is created, which the following issues: the educational and methodological manual "Axiological Principles of Modern Higher Humanitarian Education" for the implementation of the task of reproductive training of experts, training of teachers in the framework of experimental work at the stage of innovations implementation; educational and methodological manual "Theatre Studies" to ensure the usage of suggesto-pedagogical methods of training (direct and indirect suggestion of values) at the stage of formative implementation of training tasks; remote and traditional variants of the educational disciplines "Actual Problems of Modern Cultural Studies" and "Philosophical Anthropology" for culturologists, historians, religious scholars, philosophers, philologists; professionally-oriented generalizing modules ("Dialogue of Cultures. Values of Dialogue," "Theoretical Fundamentals of the Public Relations System," "Anthropological Dimension of Culture," "Theoretical Fundamentals of Innovative Technologies in the Field of Culture," "The Issue of Anthropogenesis in Philosophy and Science") to ensure vertical integration cultural, historical, philosophical, philological, religious (communicative)

content vectors of training; end-to-end internship program (educational analytical-organizational, production-cultural and management) for master students majoring in the specialty 034 Cultural Studies.

It is expedient to use the main results of the research for the further development of the system of Masters in Humanities professional training on axiological grounds in universities.

Keywords: axiological grounds, Masters in Humanities, training system, contextual professional model, stages of educational values development, the university historical models, Master students' atmosphere development, individual end-to-end tutorial.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НА АКсіОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ ЯК ПРОБЛЕМА НАУК ПРО ОСВІТУ	37
1.1. Формування гуманітарних цінностей освіти і досліджень в університеті: історико-педагогічний аспект та сучасні моделі	37
1.2. Поліпредметний характер поняття «цінність» у міжгалузевому науковому дискурсі	59
1.3. Нормативно-правові засади і професійно-контекстний характер підготовки магістрів гуманітарної галузі	76
1.4. Вітчизняний і зарубіжний досвід аксіологічної освіти фахівців вищої кваліфікації в університетах	96
Висновки до першого розділу	123
РОЗДІЛ 2. НАУКОВІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА АКсіОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ.....	132
2.1. Поліпарадигмальність наукових підходів та структура моделі аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі	132
2.2. Специфіка магістерського рівня вищої освіти в гуманітарній галузі.....	157
2.3. Компетентнісно-аксіологічне узагальнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі	176
Висновки до другого розділу	203

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ.....	214
3.1. Традиційні та інноваційні технології розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі.....	214
3.2. Основи моніторингу якості розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі	239
3.3. Методи діагностики рівнів сформованості аксіосфери майбутніх фахівців	258
Висновки до третього розділу	274
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АКСІОСФЕРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ В УНІВЕРСИТЕТАХ	282
4.1. Хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з визначення аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі.....	282
4.2. Загальна характеристика змісту, структури та технології формування експериментальної роботи.....	300
4.3. Підсумкове узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності моделі системи підготовки магістрів на аксіологічних засадах.....	327
Висновки до четвертого розділу.....	360
ВИСНОВКИ	367
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	377
ДОДАТКИ.....	420

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема формування загальнолюдських і професійних цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах сьогодні пояснюється низкою соціокультурних чинників, зокрема – сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування потреби його оздоровлення й відродження, консолідування в обставинах воєнних дій на території країни відбувається не лише пошук, а й захист цивілізаційних орієнтирів розвитку. Метою діяльності закладів вищої освіти нині є підготовка фахівців вищої кваліфікації через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської гідності, реалізації місії українського національно-патріотичного виховання шляхом прищеплення молодій людині відданості цим ідеалам та цінностям. Важливим завданням вищої гуманітарної освіти стає формування моральної готовності боротися зі злом, захищати Батьківщину, з цих позицій оцінювати свої вчинки, шанобливо ставитися до національних та міжкультурних вартостей, наполегливо оволодівати ціннісними основами тієї галузі, до якої визначено покликання. Зазначене зумовлює необхідність вагомого сутнісного оновлення університетської гуманітарної освіти, яка має органічно поєднувати різнопланові соціально й особистісно відповідні аксіологічні контексти, традиційні історичні надбання та виклики сьогодення.

Усією сукупністю нормативно-правових освітніх документів (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», положення Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти) передбачено, що період підготовки в

університеті – один із найвідповідальніших періодів становлення особистості, її морального, духовного, компетентнісного вдосконалення, що забезпечує розуміння сенсу життя і його цілей, формування у фахівця власних переконань, вміння самостійно будувати життєвий шлях, доцільно визначати й застосовувати технології саморозвитку. Підґрунтям цих процесів учені розглядають глибоке усвідомлення й використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молоді людини, особливо на відповідальному етапі навчання на магістерському рівні вищої освіти. Отже, проблема аксіологічних засад професійної гуманітарної освіти сьогодні постає досить гостро, адже відповідальне формування аксіосфери гуманітаріїв, їхнього професіоналізму, заснованого на відповідних цінностях, вагомо впливає на людський потенціал нації загалом та на індивідуальну долю кожного здобувача вищої освіти зокрема.

У процесі аналізу джерельної бази з проблеми стає зрозумілим, що питання цінностей суспільства й особистості здавна є предметом зацікавлення вчених у різних наукових сферах: філософії, педагогіці, психології, соціології, культурології, етнології, етиці, естетиці тощо. При системному опрацюванні проблематики дослідження застосовано філософські концепти наукового пошуку (Аристотель, Г. Гегель, Б. Кедров та ін.); методологію системно-структурного аналізу (І. Блауберг, Д. Гвішиані, В. Гиг, Дж. Клар, Г. Щедровицький та ін.), наукові позиції синергетики (М. Качуровський, І. Пригожин, Г. Хакен в їх адаптації до розгляду освітніх явищ; філософії культури та гуманітарних знань (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Л. Губерський, П. Гуревич, М. Дяченко, М. Каган, Й. Кант, Л. Коган, Е. Маркарян, А. Моль, Х. Ортега-і-Гасет, М. Хайдегер та ін.); класичні позиції педагогічної думки (П. Каптерев, Я. А. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський; гуманізаційні та культурологічні засади розбудови освіти сьогодення (Ш. Амонашвілі, І. Аносов, Г. Балл, Г. Васянович, Г. Ващенко, О. Олексюк, Р. Позінкевич, А. Флієр та ін). У філософії структуру

цінностей вивчали В. Баришков, А. Здравомислов, М. Каган, О. Титаренко, В. Ядов, механізми формування – Л. Архангельський, В. Водзинська, В. Панпурін та ін.; етико-естетичний аналіз цінностей проводили В. Тугаринов, О. Дробницький, Л. Столович, розуміння цінностей як соціокультурних феноменів розвивали М. Яницький, М. Розов, Г. Вижлецов та ін.; значної уваги проблемі цінностей і кризам сучасного суспільства надавали соціологи В. Бех, Л. Бляхман, А. Вардомацький, Є. Головаха, А. Ручка, О. Шкаратан та ін.; питаннями методології цінностей особистості займалися психологи Д. Леонтьєв, В. Занков, О. Капцов, В. Карандашев, Т. Корнілова, О. Старовойтенко та ін.; В. Ядовим розглянуто структуру аксіосфери особистості як предмета наукового пізнання.

Системний міждисциплінарний аналіз наукової літератури уможлиблює висновок, що проблема організації процесу підготовки фахівців на аксіологічних засадах належить до актуальних проблем сучасної педагогіки та наук про освіту. Окремі аспекти цієї проблеми розкриті в працях відомих учених: думки щодо усвідомлення освітнього процесу як органічного поєднання цінностей навчання та виховання висловлені М. Бунаковим, В. Вахтеровим, П. Каптерєвим, П. Лесгафтом, С. Миропольським, В. Стоюніним, С. Золотухіною, В. Каширіним, Б. Коротяєвим, П. Підкасистим, О. Поповою, В. Сластьоніним, М. Сметанським та ін.; педагогічний процес як цілісну психолого-педагогічну систему охарактеризовано в наукових роботах Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Мойсеюк, В. Лозової, І. Підласого, В. Ягупова та ін.; методологічні основи ціннісної проблематики в системі вищої освіти обґрунтовані І. Бехом, Л. Ваховським, О. Вишневським, В. Галузинським, М. Гриньовою, І. Зайченком, М. Євтухом, П. Ігнатенком, І. Зязюном, В. Кременем, Н. Ничкало, В. Огнев'юком, О. Савченко, О. Сухомлинською, В. Ткаченком, Н. Ткачовою; питання ціннісного наповнення змісту освітнього процесу в сучасних університетах висвітлені Н. Вороною,

С. Гончаренком, В. Зінченком, Л. Кравченко, Ю. Мальованим, В. Стрельниковим, А. Растригіною та ін.

Ученими доведено, що аксіологічний підхід уможлиблює об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку суспільства й у світлі цього переосмислення першочергових для сьогодення університету освітніх завдань, визначення провідних ціннісних пріоритетів, які, з одного боку, мають узгоджуватися з домінуючим на сучасному етапі розвитку суспільства соціальними цінностями гуманістичної спрямованості, а з іншого – відповідати специфіці професійної підготовки, забезпечувати її орієнтацію на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції кожній особистості актуальних соціальних вартостей, на їх упровадження першочергово для фахівців гуманітарної галузі – філософів, істориків, релігієзнавців, філологів, культурологів. Проте з'ясовано, що наявні дослідження проблеми формування ціннісних орієнтацій магістрів гуманітарної галузі не повною мірою відповідають реаліям сьогодення, адже процес формування загальнолюдських і професійних цінностей у здобувачів вищої освіти тих університетів, які зорієнтовані на професійну підготовку, досі ще не був основним завданням спеціальних самостійних наукових робіт, у той час як реалізація аксіологічного підходу в умовах динамічних соціальних змін дозволяє на етапі підготовки в університеті сформуванню у майбутніх фахівців гуманітарної галузі персональні системи цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, адекватної самооцінки, саморозвитку й самоактуалізації. У руслі зазначеного свого вирішення потребують суперечності:

– між потребою більш глибокої аксіологізації гуманітарної сфери держави та певною невизначеністю концептуально-методологічних засад підготовки фахівців гуманітарної галузі на рівні системи освіти в країні;

– між сучасними вимогами суспільства до підготовки магістрів з високим рівнем розвитку аксіосфери та відсутністю аналізу комплексу наукових джерел, вивчення наявного досвіду, виокремлення значущих аспектів сучасних наукових підходів до підготовки магістрів гуманітарної галузі (культурологів, філософів, релігієзнавців, ін.) у вітчизняній науці та практиці;

– між декларуванням важливості модернізації змісту і технологій фахової підготовки магістрів на аксіологічних засадах та відсутністю системної роботи в цьому напрямі;

– між необхідністю виявлення структури професійних цінностей фахівців гуманітарної галузі та відсутністю науково обґрунтованих підходів до такої систематизації;

– між доцільністю виокремлення та деталізування науково-методичних основ професійної підготовки магістрів-гуманітаріїв на аксіологічних засадах та недосконалістю науково-методичного забезпечення цього процесу у вітчизняних університетах;

– між суспільним запитом на впровадження в освітній процес теоретично обґрунтованих рекомендацій щодо комплексу організаційно-управлінських заходів, окреслення практичних основ моніторингу якості підготовки магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах на аксіологічних засадах та епізодичним характером таких рекомендацій у реальній ситуації підготовки.

Отже, своєї реалізації на основі культурологічно-особистісної та інтеграційної парадигм професійної підготовки магістрів у вітчизняних університетах із долученням методолого-технологічного інструментарію ідей і положень історико-педагогічних (генетичний, герменевтичний, феноменологічний, компаративний) і сучасних (аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, особистісного, контекстного, технологічного, діагностичного) наукових підходів потребує наукове завдання обґрунтування, пошуку й реалізації аксіологічних засад професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі

(спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія), розробки змістово-технологічних основ і методичних механізмів такої підготовки та практичного впровадження їх у освітньому процесі вітчизняних університетів.

Необхідність реалізації визначених аспектів проблеми та подолання окреслених суперечностей зумовила актуальність і доцільність дослідження та дала підставу для формулювання теми дисертаційної роботи: **«Система професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах».**

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційної роботи є плановою в структурі науково-дослідницької проблематики кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка з вивчення тем: «Методолого-теоретичні основи та організаційно-методичні механізми модернізації системи освіти Полтавщини» (державний реєстраційний №0116U002583); «Концептуальні та технологічні основи інтеграції культурологічного й освітологічного знання в умовах професійної підготовки фахівців» (державний реєстраційний № 0122U200893).

Тему дисертації затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету (протокол № 9 від 28 грудня 2017 р.), узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 30 січня 2018 р.).

Мета дослідження полягає в цілісному вивченні проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах упродовж усього періоду існування цих інституцій та в обґрунтуванні концепції і контекстно-професійної моделі системи такої підготовки на аксіологічних засадах.

Відповідно до мети сформульовано **завдання:**

1. З'ясувати поетапно особливості ціннісного виміру гуманітарної освіти магістрів у різних моделях європейських університетів (IX – поч. XXI ст.).

2. Здійснити методолого-теоретичний аналіз аксіологічних засад підготовки магістрів-гуманітаріїв у міжпредметному науковому дискурсі.

3. Обґрунтувати поліпарадигмальність наукових підходів як основу контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах, розробити структуру такої моделі.

4. На основі даних компаративного аналізу провести характеристику специфіки магістерського рівня освіти та аксіологічно зорієнтованого змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі.

5. Спроекувати технолого-методичний супровід контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі.

6. Розробити механізм моніторингу розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої на теоретичному рівні моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі та надати рекомендації з її використання в освітньому процесі українських ЗВО.

Об'єкт дослідження – підготовка магістрів гуманітарної галузі як фахівців вищої кваліфікації в університетах (IX – поч. XXI ст.).

Предмет дослідження – генеза ціннісних основ гуманітарної освіти й дослідницької діяльності магістрів в університетах (IX – поч. XXI ст.) та контекстно-професійна модель системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах у сучасних закладах вищої освіти.

Концепція роботи полягає в дослідженні генези ціннісних основ університетської гуманітарної освіти в період від її зародження (IX ст.) до початку XXI ст. та оновленні підходів і вимог до підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах у вітчизняних університетах, що зумовлено процесами реформування системи освіти України, її входженням до європейського освітнього простору, впливом освітніх інновацій XXI ст. Вагомого значення нині набувають загальнолюдські та гуманітарно-професійні цінності й засновані на них освітні ресурси, які забезпечують оновлення

процесу підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації, формування індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача, збільшують мотивацію до опанування професією на засадах саморозвитку аксіосфери особистості.

Основні концептуальні положення визначають стратегію і тактику реалізації наукової проблеми обґрунтування історико-педагогічних аспектів і розробки контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Статус глобальної соціокультурної парадигми в дослідженні має культурологічно-особистісна парадигма «людини культури», а визначальної освітньої концепції – інтеграція ідей розвитку світогляду, етичних норм, професійної культури та потенціалу самоздійснення магістрів гуманітарної галузі у процесі підготовки на аксіологічних засадах.

Наукові основи системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах містять методологічний, теоретичний і практичний концепти.

Методологічний концепт ураховує надбання освітніх парадигм (традиційна класно-урочна (лекційна), гуманістична, культурологічно-особистісна, інтеграційна), базується на ідеях (єдності навчання, досліджень і розвитку особистості; горизонтального та вертикального структурування змісту; цілісності когнітивного, фахового й емоційно-оцінного досвіду здобувача), положеннях про цілісність, взаємозумовленість процесів і явищ дійсності, про пізнання як вищу форму її відображення, а також відбиває взаємозв'язок наукових підходів: історико-педагогічних (генетичний, герменевтичний, феноменологічний, компаративний); загальнотеоретичних (аксіологічний, культурологічний, системний, синергетичний) та освітніх (особистісний, компетентнісний, контекстний, технологічний, діагностичний). Зокрема, аксіологічний підхід наголошує на визнанні цінності магістерського рівня підготовки в усіх моделях університетів упродовж періоду їхнього існування з IX по XXI ст., а гуманітарної освіти – як традиційного для всіх епох

напряму наукових досліджень і розвитку особистості; поєднання системного й синергетичного підходів зумовлює врахування взаємозв'язків усіх елементів підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах в освітньому середовищі університету та їх гармонійну внутрішню і зовнішню взаємодію; культурологічно-компетентнісне взаємозбагачення ідей наукових підходів забезпечує сприйняття гуманітарної галузі як цілісного соціокультурного й освітнього середовища, у якому взаємодіють історичний, філософський, релігієзнавчий, філологічний (комунікативний) вектори інтеграції наукових знань і способів діяльності задля мобілізації майбутніх магістрів на опанування професійних компетентностей та розвиток аксіосфери власної особистості.

Теоретичний концепт становлять філософські концепції класичного іdealізму, прагматизму, екзистенціалізму, персоналізму та ін. у з'ясуванні основ аксіології; культурологічні концепції цінностей М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Перрі, М. Хайдегера, Х. Ортеги-і-Гасета, які одночасно були авторами або співавторами провідних європейських моделей університетів; праці сучасних істориків педагогіки і філософів освіти В. Кременя, В. Лутая, С. Клепка, М. Романенка, О. Сухомлинської, котрі надають провідного значення розвитку аксіосфери особистості у процесі здобуття нею певного рівня гуманітарної освіти, зокрема – магістерського.

Теоретичну сутність порушеної проблеми уможливили визначити: аксіологічні засади філософії освіти, розкриті в працях М. Антонченко, Ю. Бойчука, С. Вітвіцької, О. Гнізділової, І. Зязюна, О. Сухомлинської, Н. Ткачової та ін.; ідеї реалізації технологічного (Л. Бондарєва, В. Мокляк, С. Сисоєва, О. Пехота та ін), особистісного (М. Гриньова, О. Корносенко, В. Лозова, Л. Петренко, І. Підласий, Н. Сулаєва, В. Титаренко та ін.); діагностичного (К. Інгенкамп, Л. Кравченко, В. Крижко, В. Фазан, А. Цина та ін.) наукових підходів; сучасні концепції моніторингу якості освіти та академічних досягнень суб'єктів підготовки (Н. Білик, Л. Герасименко, О. Іванюта, Н. Кононець, Н. Шиян та ін.).

Технологічний концепт розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі у процесі підготовки за пропонованою моделлю забезпечено:

– розподілом інтегрованого змісту освіти за етапами: етап тиражування інновацій (навчання викладачів та експертів); етап формувальної реалізації завдань підготовки;

– добором технологій педагогічної підтримки і супроводу підготовки (традиційні – модульного структурування змісту на міжпредметній основі; тьюторства – класичного, дистанційного; асинхронного навчання; персоналізованої освіти; дослідницького проектування; роботи наукових шкіл); інноваційні – індивідуального наскрізного тьюторіалу; сугестивно-педагогічного впливу; тиражування інновацій);

– застосуванням комплексу методів діяльності майбутніх магістрів і наукових керівників (контактний та аудіовізуальний тьюторіали; наскрізний, індивідуальний тьюторіал; прямі та непрямі навчання; участь у роботі наукової школи; модульні та підсумкові контрольні роботи; написання статей та есе; проектування кваліфікаційних досліджень);

– розробкою інтегрованих змістових модулів, наскрізних для всіх спеціальностей гуманітарної галузі («Діалог культур. Цінності діалогу», «Теоретичні засади системи паблік рілейшин», «Антропологічний вимір культури», «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури», «Проблема антропогенезу у філософії та науці»).

Для виконання окреслених завдань використано **комплекс методів:**

– *теоретичні:* методи аналізу (історико-логічний, системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, контент-аналіз, герменевтичний та крос-культурний аналіз) – для порівняння поглядів у філософії, педагогіці, психології, соціології, науках про освіту на різні аспекти досліджуваної проблеми, обґрунтування поняттєво-категорійного апарату, з'ясування сутності, суперечностей, закономірностей і принципів професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах,

можливостей її реалізації; хронологічний, ретроспективний, компаративний методи – для системного аналізу зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду з проблеми, вивчення взаємозв'язків минулого, сучасного й майбутнього стану предмета дослідження; теоретичного, генетичного, функціонально-структурного моделювання – для розроблення структури етапів розвитку ідеї університету та контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;

– *емпіричні*: рефлексивного проєктування, узагальнення незалежних характеристик – для індивідуалізації процесу підготовки; прогностичні (експертне оцінювання, взаємооцінювання й самооцінювання, узагальнення характеристик розвитку аксіосфери в кожній досліджуваній групі суб'єктів підготовки, шкалювання, ранжування), обсерваційні (прямі, побічні, включені, безпосередні та опосередковані спостереження, експериментальне спілкування, самоспостереження, взаємоспостереження) – для діагностики рівнів розвитку аксіосфери здобувачів освіти; комплексний педагогічний експеримент – для з'ясування ефективності пропонованої моделі, реалізації розроблених методичних основ підготовки магістрів; методи інтерпретації, узагальнення й репрезентування результатів – для характеристики індивідуальних даних щодо підготовки здобувачів у ході аналізу результатів у кожній із груп; діагностувальні методики (наскрізне опитування, тестування, виконання кваліфікаційних робіт), екстраполярий аналіз – для розроблення засобів інтеграції навчальних курсів і програм практик, формулювання висновків, рекомендацій, виокремлення перспектив подальшого розвитку аксіосфери майбутніх фахівців;

– *методи математичної статистики*: статистичне опрацювання даних, їх комп'ютерне узагальнення та графічне відображення, критерії Крамера-Уелча T_{em} і K_n – для кількісного та якісного аналізу сукупності емпіричних показників та визначення достовірності отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– з'ясовано поетапно передумови і чинники ціннісного виміру гуманітарної освіти магістрів у різних моделях європейських університетів за період із часу їх виникнення (нижня межа дослідження – к. IX ст.) до сучасності (поч. XXI ст.); на основі критеріїв (соціальної й освітньої сутності етапу; суспільної мети (місії) університету; панування гуманітарних цінностей, заснованих на поєднанні ідей навчання, досліджень, розвитку вільної особистості магістра) визначено динаміку розвитку аксіологічних засад підготовки магістрів-гуманітаріїв у міжпредметному науковому дискурсі (соціально-філософському, історико-педагогічному, культурологічному, філософсько-освітньому);

– обґрунтовано засобами поліпарадигмального аналізу (історико-ретроспективного, наукометричного, науково-евристичного, термінологічного та ін.) необхідність вибору й інтеграції методологічних, теоретичних і технологічних інструментів низки наукових підходів (особистісного, компетентнісного, культурологічного, системного, технологічного, контекстного, діагностичного та ін.) та розроблено на цій основі структуру авторської контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах на аксіологічних засадах у цілісності і взаємозалежності метолого-цільового, змістово-технологічного та організаційно-діагностувального блоків;

– схарактеризовано специфіку магістерського рівня навчальної і дослідницької діяльності здобувачів університетської освіти за весь період дослідження в динаміці розвитку особистісних і соціальних цінностей та проведено відбір аксіологічно зорієнтованого змісту підготовки, універсального для всіх спеціальностей сучасної гуманітарної галузі засобами вертикальної інтеграції інформації в професійно зорієнтовані узагальнювальні модулі навчальних дисциплін;

уточнено:

– сутність поняття «аксіосфера майбутніх магістрів гуманітарної галузі» як сукупність цінностей особистості фахівців, що визначають їхню активність у навчанні й науково-дослідницькій діяльності та ставлення до світу й власного самопізнання в обраній галузі й спеціальності;

– характеристики компонентів аксіосфери магістрів гуманітарної галузі (світогляд, етичні норми, професійна культура, потенціал самопізнання) та відповідні цим характеристикам критерії і показники;

– сукупність технологій професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (інноваційних – індивідуального наскрізного тьюторіалу, сугесто-педагогічних, розмножувального навчання; традиційних – модульного структурування змісту, тьюторства, проектування, асинхронного навчання, ін.), з’ясовано їхні витoki в історії педагогіки та наук про освіту;

– комплекс моніторингових процедур та показників рівневого (високий – креативний, достатній – стабільно-продуктивний, середній – виробничий, низький – елементарний рівні) діагностування розвитку аксіосфери магістрів-гуманітаріїв;

набули подальшого розвитку наукові уявлення про: історичну динаміку магістерського рівня освіти в різних моделях університетів на аксіологічних засадах за тривалий період існування цих закладів освіти; можливості історико-педагогічних, загальнотеоретичних та освітніх наукових підходів у розв’язанні проблем аксіологізації вищої освіти.

Практичне значення дослідження визначено: застосуванням у професійній освіті аналітичного та методичного інструментарію історико-педагогічних наукових підходів; розробленням і впровадженням у практику навчальної та науково-дослідницької діяльності університетів контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Створено технологічно-методичний супровід запропонованої моделі, до якого увійшли:

– навчально-методичний посібник «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти» для реалізації завдання розмножувального навчання експертів, підготовки викладачів у рамках експериментальної роботи на етапі тиражування інновацій;

– навчально-методичний посібник «Театрознавство» для забезпечення застосування сугесто-педагогічних методів підготовки (прямого і непрямого навіювання цінностей) на етапі формування реалізації завдань підготовки;

– дистанційний та традиційний варіанти навчальних дисциплін «Актуальні проблеми сучасної культурології» та «Філософська антропологія» для культурологів, істориків, релігієзнавців, філософів, філологів;

– професійно зорієнтовані узагальнювальні модулі («Діалог культур. Цінності діалогу», «Теоретичні засади системи публік рілейшн», «Антропологічний вимір культури», «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури», «Проблема антропогенезу у філософії та науці») для забезпечення вертикальної інтеграції культурологічного, історичного, філософського, філологічного релігієзнавчого (комунікативного) векторів змісту підготовки;

– наскрізна програма практик (навчальна аналітико-організаційна, виробничо-культурологічна та управлінська) для магістрів спеціальності 034 Культурологія.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес у кафедр педагогіки і філософії освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (довідка № 01-28/128 від 01.02.2021); кафедри філософії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (акт від 12.12.2019); кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 456 від 27.01.2021); кафедри

культурології та музеєзнавства Рівненського державного гуманітарний університету (довідка № 01-12/10 від 27.01.2021); кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (довідка № 2964 від 25.06.2022).

Особистий внесок здобувачки у спільних наукових працях, що були представлені зі співавторами й зараховані з теми докторської дисертації.

У статті «Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива» розглянуто на аксіологічних засадах процес формування інноваційного освітнього середовища. У публікації «Поліпарадигмальні проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація» реалізоване дослідницьке завдання поліпарадигмального аналізу проблеми цінностей особистості в сучасній загальній і професійній освіті. Матеріал статті «Особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти» актуалізує проблему практичної підготовки майбутніх фахівців, що поєднує в собі принципи як знаннєвої, так і практико зорієнтованої парадигми. У статті «Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки» визначено перспективність традиційних педагогічних технологій, що містять сукупність методів, форм, прийомів і засобів формування цінностей загальної культури і професійної діяльності. Публікація «Pedagogy of partnership in modern higher education» розглядає проблеми модернізації української освіти як один із напрямів оптимізації освітнього процесу, спрямованого на демократизацію взаємовідносин викладача та здобувача вищої освіти. Стаття «The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities» вивчає зміну парадигми освіти, яка зорієнтована на студентоцентроване навчання, самостійну та індивідуальну роботу здобувачів, враховуючи сучасний рівень інформатизації та глобальних телекомунікацій.

У статті «Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists» розглянуто проблему необхідності отримання освіти в аудиторіях під час живого спілкування та набуття практичного досвіду, який складно отримати віртуально. Розділ монографії «Кафедра культурології та методики викладання культурологічних дисциплін» присвячений практичній підготовці здобувачів вищої освіти під час навчальних та виробничих практик. Посібник «Театрознавство»: узагальнення теми «Специфічна мова театру та основні принципи театрального мистецтва», що має на меті вивчення основних понять «сценічна дія», «акторська гра», «драматургія».

Апробація результатів дослідження відбувалася під час виступів із науковими повідомленнями на:

міжнародних конференціях, симпозіумах, форумах і педагогічних читаннях – «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016), «Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору» (Мелітополь, 2018), «Соціокультурні тенденції розвитку сучасного мистецтва та дизайну» (Херсон, 2018), «Формальна й неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018), «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» (Полтава, 2019), «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях» (Бердянськ, 2019), «Трудове навчання та технології: сучасні реалії та перспективи розвитку» (Київ, 2019), «Європейський вектор розвитку українського етнодизайну» (Полтава, 2019), «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2020), «Стратегія розвитку світової та української культури: сучасні акценти та перспективи» (Рівне, 2021), «Імідж України: соціально-політичні репрезентації і мовне віддзеркалення воєнних реалій у зарубіжних і вітчизняних мас-медіа» (Одеса, 2023) та ін.;

всеукраїнських – «Культурні практики як чинник соціокультурної модернізації сучасного українського суспільства» (Полтава, 2015), «Педагогіка вищої школи: стратегія, перспективи розвитку, передовий досвід» (Полтава, 2017), «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» (Полтава, 2018), «Формування сучасного безпечного та здорового освітнього середовища: реалії та перспективи» (Полтава, 2018), «Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну» (Полтава, 2019), «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість майстерність, професіоналізм» (Кременчук, 2019), «Сучасні виміри української регіоналістики» (Ніжин, 2019). «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019), «Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика» (Полтава, 2020), «Сучасні проблеми національно-культурної ідентичності: регіональний вимір» (Полтава, 2020), «Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи» (Херсон, 2020), «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Полтава, 2020), «Актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх дизайнерів» (Кривий Ріг, 2020), «Регіональна журналістика в Україні: історія, реалії, виклики, перспективи» (Полтава, 2021), «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2021), «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст» (Полтава, 2021), «Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу» (Полтава, 2021), «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2021), «Професійна підготовка фахівців в Україні: історія і сучасність» (Кам'янець-Подільський, 2021), «Мистецька освіта в інформаційному суспільстві» (Полтава, 2021), «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2022), «Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень» (Полтава, 2022).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Виховання загальнолюдських цінностей у літературній спадщині і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка» за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» захищено в 2011 році у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Матеріали цієї роботи в тексті докторської дисертації не використовуються.

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 40 публікаціях, із них – 30 одноосібних наукових та науково-методичних праць, зокрема: 1 монографія, 2 посібники 16 статей у фахових наукових виданнях, 3 статті в журналах, індексованих у наукометричних базах Web of Science та Scopus, 18 статей в інших виданнях, матеріалах міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (457 найменувань), 15 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 363 сторінках; у роботі – 8 рисунків та 17 таблиць. Загальний обсяг роботи – 608 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ ЯК ПРОБЛЕМА НАУК ПРО ОСВІТУ

У розділі обґрунтовано формування гуманітарних цінностей освіти і досліджень в університеті: історико-педагогічний аспект та сучасні моделі, визначено поліпредметність поняття «цінність» у міжгалузевому науковому дискурсі, охарактеризовано нормативно-правові засади і професійно-контекстний характер підготовки магістрів гуманітарної галузі, проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід аксіологічної освіти фахівців вищої кваліфікації в університетах.

1.1. Формування гуманітарних цінностей освіти і досліджень в університеті: історико-педагогічний аспект та сучасні моделі

Головну роль у розвитку сучасної вищої освіти в науках про освіту традиційно відводять університетам (університетським комплексам). Як організація, що виникла у IX-XII століттях, історично університет став осередком наукового прогресу, центром безперервної інтелектуальної діяльності, високого рівня освіти, який в усі часи в Європі був доступним представникам усіх верств суспільства, готував їх як відомих мислителів і вчених, продукував нові ідеї та зберігав і творчо опрацьовував наявні знання, першочергово – гуманітарні.

Дослідницькі документовані відомості підтверджують найстаріший постійно функціонуючий вищий навчальний заклад у світі, а саме Університет Аль-Карауїн. Цей престижний навчальний інститут був заснований у 859 році в історичному місті Фес, розташованому в Північній Африці, на території сучасного Марокко. Ініціатором його створення став відомий купець Аль-Фіхрі, і завдяки його спонсорським коштам було

побудовано видатний архітектурний комплекс, що включав в себе Соборну мечеть Кайруанців, яка згодом стала відома як Джамі аль-Карауїн. Цей комплекс став не лише духовним, але й освітнім центром ісламського світу. Університет Аль-Карауїн був і залишається символом інтелектуальної вишуканості, де на пільготних умовах вивчалися різні галузі знань, включаючи граматику, риторику, логіку, медицину, математику, астрономію, хімію, історію, географію та музику. Університет також служив важливим центром обміну знань і ідей, де низка відомих вчених, філософів і богословів, таких як Іон Арабі, Ібн Хальдун, Аль-Ідріси, Маймонід і Лев Африканський, отримали освіту та розгорнули свою наукову діяльність. Їхні внески в розвиток мусульманської та світової культури залишили незмінний слід. Слід відзначити, що арабські університети того часу не видавали дипломів від імені навчальних закладів, що відрізняється від сучасної системи вищої освіти. Цей факт інколи використовується європейцями як аргумент для спростування першості цих освітніх інституцій (Найдьонов, 2014).

У Середньовіччі в Європі, коли суспільство було повністю пронизане християнством, вища освіта була головним чином сфокусована на монастирських університетах, які були засновані чернечими орденами. Цей період в історії вищої освіти відзначався глибоким впливом християнської доктрини та стійкими традиціями, які надавали соціуму чітку систему цінностей і духовних орієнтирів. Протягом XI-XIII століть, ці учбові заклади активно розвивали такі галузі знань, як богослов'я, а також правознавство та медицина. Середньовічні університети належали до сфери впливу Християнської церкви і прагнули відкривати нові філософські підходи для кращого розуміння Божого слова. Біблія надавала своїм послідовникам багато догм, які потребували обґрунтування і ретельного тлумачення, оскільки люди повинні були розуміти, в що вони вірять, і застосовувати біблійні знання при розв'язанні життєвих та

суспільних питань. Велику роль у цьому відіграли представники християнської патристики (Найдьонов, 2014).

Християнський світогляд епохи Середньовіччя сприяв створенню європейської системи вищої освіти, яка відповідала потребам у збереженні, систематизації та передачі християнських знань наступним поколінням. Основною метою університетів традиційного суспільства було надання освіти священикам та соціальній еліті. Навчання проводилося універсальною латинською мовою, а також виникла система бібліотек і скрипторіїв, які стали спеціалізованими майстернями для переписування книг. У цих центрах народилася система середньовічної релігійно-філософської думки, відома як схоластика.

Вона мала істотні недоліки, адже вчені, зокрема – Т. Аквінський, захоплювалися надмірним теоретизуванням часто на несуттєві теми; недоліком середньовічного схоластичного знання було неприйняття альтернативних точок зору, їх обговорення припускали лише з метою заперечення. Саме тому середньовічними схоластичними текстами властива знеособленість: «Вважається, що істина належить не окремій особі, а корпорації вчених-схоластів, вона формулюється та узгоджується всіма колегами-єдиновірцями. Самопізнання та рефлексія є недоречними у філософсько-схоластичних дослідженнях» (Бондар, 2012, с. 141).

Таким чином, схоластика розвивалася впродовж IX-XV ст. – це синтез знань, вибудованих на основі дослідження й осмислення священних християнських текстів, коментарів до них та логіки Аристотеля; ці знання називають ще богослов'ям або теологією.

Водночас В. Оккам (1300-50 рр.) запропонував теорію подвійної істини, що руйнувала схоластичну традицію, звільняла філософію від обов'язку бути підмогою теології та позбавляла останню від необхідності доводити положення віри, підводити під них якусь логічну основу. Послідовники вченого намагалися зняти обмеження з метафізичної

філософії, які накладала на неї теологія, однак було відкинуто не лише недоліки схоластичної філософії, що викладалася в університетах, а також її визначні цінності щодо розуміння природи людини. Поступово університети, що склалися відповідно потреб суспільства, завдяки змінам в умовах життя і пробудженню думки в Європі розвинулись у ретельно організовані освітні осередки або заклади.

Відомо, що найстаріші європейські університети мали свій початок в Італії, зокрема в містах Салермо і Болонья. Пізніше ця ідея розповсюдилася і в інших країнах Європи, таких як Франція, де з'явилися Паризький та інші французькі університети, а також у Великій Британії та Іспанії. У Центральній Європі першою місцевістю, що реалізувала ідею університету, було місто Прага. У другій половині XIV століття в Німеччині з'явилися німецькі університети, такі як у Відні (1365), Ерфурті (1379), Гейдельберзі (1385) і Кельні (1388). Шотландія також внесла свій внесок у розвиток університетів, засновавши Св. Андрія в Глазго та в Ебердині у XV столітті. Крім того, у цей період університети виникли у Копенгагені та Упсалі.

На початку свого існування до кінця XV століття в Європі налічувалося майже вісімдесят університетів, що відігравали важливу роль у розвитку освіти та науки (*Історія педагогіки*, 2004).

Для нашого дослідження важливим також є той факт, що первинно університетом називали не приміщення чи місце, де відбувалось навчання, а спільноту вчителів і студентів (*universitas magistrorum et scholarium*). Термін «університет» означав групу людей, тлумачився словосполученням «ваша спільнота» чи «всі ви» – *universitas vestra*. У XII-XIII століттях університети часто відносили до гільдій (за прикладом ремісництва чи купецтва); гільдія викладачів (або університет) була групою людей, які проводили заняття, а еквівалентами терміну «університет» у тому значенні, в якому його використовуємо тепер, у середні віки були терміни

studium і studium generale («заняття» чи «загальні заняття»). Так, Болонський університет називався studio Bononie чи Bononiese (він досі називається studio Bolognese в Італії), Паризький – studium Parisiense; слово «загальний» відносили до студентів, а не до галузей знання, і означало це, що studium відкритий для представників з усіх прошарків суспільства. До XV століття термін «університет» отримав сучасне значення; кожен факультет присвоював свої власні вчені ступені, сам планував лекції і самостійно вирішував інші формальності. Наприклад, у кожного факультету в Парижі був власний декан, що мав право видавати ліцензії на викладання на своєму відділенні. Така ліцензія, jus docendi чи legendi, що її видавали в Болоньї чи Парижі, наділяла правом викладати всюди – jus ubique docendi, але переважно їхні вчені ступені не підтримували в інших місцях: навіть оксфордський ступінь не давав права читати лекції в Парижі без переекзаменування (*Історія педагогіки*, 2004).

Стосовно розвитку культури і поступального прогресу людства університети вважають найціннішим вкладом середніх віків в освіту сучасності, хоча питання середньовічних наукових ступенів досить складне для аналізу. Як відомо, існувало три ступені: бакалавр (baccalaureus), ліценціат (власник диплома) і доктор або магістр, які відповідали трьом рівням гільдій – учень, підмайстер і майстер. Учений ступінь не тільки свідчив про виконану роботу, але був сертифікатом, що давав його власникові право на читання лекцій і викладання. Звання магістра (magister), доктора (dominus) і професора (scholasticus) були синонімами (у Болоньї, наприклад, використовувався титул доктора, а в Парижі – магістра) (*Історія педагогіки*, 2004).

В епоху Відродження (XIV-XVI ст.) метафізику почали замінювати онтологією, а згодом – натурфілософією та гуманізмом; світогляд цієї епохи називають антропоцентричним, гуманістичним. Гуманісти вважали, що християнські ідеї і догмати можна донести людям у стилі античності, тому

універсальна грецька мова, знання якої було втрачено в середньовічній Європі, стає предметом повсюдного вивчення, а твори древніх мудреців розшукують, переписують, видають, так у XV ст. майже повністю було зібрано пам'ятки античної літератури і саме ці збірки дійшли до нашого часу (Найдьонов, 2014).

Протестантизм в XVI ст. стає переломним моментом у всій європейській культурі, адже протестанти проголошували право кожного віруючого не тільки самостійно читати, але й тлумачити Біблію, пропонували віднаходити псевдохристиянський смисл в християнському вченні. У ці часи класичне природознавство віддало феномени «духовного» й «божественного» богослов'ю та університетській середньовічній схоластиці. М. Вебер у праці «Протестантська етика і дух капіталізму» (Вебер, 1994) довів, що вироблені ідеологами Реформації нові цінності сприяли руйнуванню системи традиційних уявлень про сенс людського життя, виокремив роль у ньому економічних чинників, підкреслив, що господарська поведінка власників засобів виробництва зорієнтована не на задоволення їхніх традиційних потреб, а на цінності зиску, одержання прибутку, збагачення. Основні риси класичного природознавства цього періоду сучасні вчені визначають так: «1. Механіцизм в науці та світогляді. 2. Техноцентризм – орієнтація на розвиток технічної (особливо машинної) бази суспільного виробництва... із яким пов'язане домінування математики й фізики, механіки в системі наук, а також виняткова роль інженерії та фізичного експерименту. 3. Феноменологізм і позитивізм, що зводяться до відкриття (опису) та практичної утилізації різних «ефектів» без розуміння їхньої філософської природи; універсальне становище математики. 4. Строго детерміністський характер теоретичних викладок. 5. «Сутнісний» підхід до дійсності, що дозволяє (за допомогою експерименту) забезпечувати однозначні («об'єктивні») й точні результати, важливі для розвитку енергетичного, «силового ряду» машинної техніки» (Канигін, Кушерець, 2008, с. 49-50).

У XV-XVII століттях у Європі спостерігався значущий розвиток університетів, які були засновані в середні віки і згодом набули статусу «класичних». Ці університети переважно склалися з чотирьох факультетів: вільних мистецтв, медицини, права та теології. Вчені висловлювали високу оцінку цій освітній системі, розглядаючи університети як місце, де інтегруються всі можливі знання, включаючи як теоретичні, так і практичні аспекти. Університети також виконували роль мікрокосмосу, представляючи ідею загального блага в суспільстві.

На фоні загальних тенденцій розвитку університетської освіти цього періоду можна виокремити наступні: організація університетів за моделлю єдиної школи, де різні викладачі передавали «суму загальнолюдських знань»; реалізація ідеї університету як тріади навчання, наукових досліджень і виховання; розбудова багаторівневої університетської системи (бакалаврат - магістратура); початок відокремлення гуманітарної і професійної освіти в університетах. Гуманітарна освіта спирався на вивчення «семи вільних мистецтв», включаючи Тривіум (риторика, граматики, логіка) та Квадріум (арифметика, геометрія, астрономія, теорія музики), і відповідала цінностям виховання вільної особистості з моральними, добродійними і незалежними судженнями (Вища освіта, 2009, с. 43).

Дослідники проблеми вказують на відсутність суттєвих різниць між сучасними та середньовічними уявленнями щодо цінності університетської освіти. Університет, і тоді, і зараз, функціонував як освітній заклад і інститут знань (Бобрицька, 2011). Університет, як соціальний інститут, залишався сталим протягом століть, зберігаючи ідею аксіологічної єдності духовної та інтелектуальної спільноти. Він об'єднував студентів і викладачів, які користувалися специфічним статусом і привілеями, такими як автономія (принцип університетської автономії). Вільний корпоративізм передбачав постійні дискусії, суперечки та діалоги, які завжди

відзначалися раціональністю. Цей підхід культивувався з метою досягнення знань, інтелектуального спілкування та спільних досліджень (Верже, 1997). Виникла особлива спільнота, де переважали педагогічні цінності, такі як бажання досягати знань, проводити дослідження та взаємодіяти.

Метою вищої освіти індустріального суспільства стало забезпечення промисловості висококваліфікованими фахівцями; оскільки нове індустріальне суспільство (к. XVII ст.) вимагало розвитку гірничорудної промисловості, транспорту, ринку і пов'язаних із цим торгівлі, банківської справи, грошового й вексельного господарства, то європейські університети поступово стають автономними, незалежними від монастирів, вплив християнської церкви на них значно послаблюється, а вища освіта набуває світського характеру; виникає професійна спеціалізація навчальних закладів. Індустріальній системі потрібні були маси навчених працівників, які б мали необхідні професійні навички роботи на промислових підприємствах. У Іспанії, Португалії, Британії та Голандії на зразок університетів було засновано морехідні школи; в Італії – спеціалізовані академії художників, літераторів, учених природничих наук. Суспільство ускладнювалося, більш соціально мобільними ставали люди; пріоритет надавали спеціалізованій технічній освіті – технікумам, політехнічним, сільськогосподарським та іншим подібним закладам. Прихованою метою освіти в індустріальному суспільстві стало перетворення людей на керовану масу уніфікованих спеціалістів зі стандартизованими знаннями, тому, порівняно із середньовічним, університет Нового часу став більше навчальним, ніж науковим центром.

Освіта індустріального суспільства була зорієнтованою на інші цінності; якості людини, які охарактеризував американський дослідник Е. Тоффлер, склалися «з трьох блоків: пунктуальності, вміння підкорятися; вміння виконувати механічну, одноманітну роботу. Для

заводської праці – особливо на конвеєрі – були потрібні вправні робітники, причому такі, які виконували б накази керівництва без запитань. Потрібні були чоловіки й жінки, готові бути рабами біля машин чи в конторах, люди, які ретельно виконували б важкі, одноманітні операції» (Тоффлер, 2000, с. 97). Вища освіта цього періоду формувала податливу, керовану робочу силу того типу, який був потрібен електромеханічній технології та конвеєру. Е. Тоффлер вважає, що вся тодішня система освіти була побудованою відповідно до вимог індустріалізму: «Сама ідея збирання мас студентів (сировина) для впливу на них учителів (робітники) в централізовано розташованих школах (заводи) була ходом індустріального генія» (Тоффлер, 2000, с. 99).

Унаслідок цих змін університетська освіта стикнулася із своєю першою кризою, оскільки традиційна модель університету, яка фокусувалася на підготовці лікарів, юристів і богословів, почала перетворюватися в університет, орієнтований на природничі науки та інженерію. Експериментальні дослідження в природничих науках і застосована наука стали необхідною складовою університетської освіти, розширюючи обсяг знань, які студенти повинні були здобувати.

У першій половині XIX століття світовий досвід свідчив про тенденцію до зближення освітнього та наукового процесів у структурі університету (Бобрицька, 2011). Розвиток ідеї університету знайшов відображення у виникненні дослідницької моделі (В. Гумбольдт) та інтелектуальної моделі (Дж. Ньюмена). На початку XX століття існувало вже три основні моделі університету: французька (наполеонівська), яка спрямована на підготовку фахівців, здатних задовольнити потреби уряду та держави; англосаксонська, яка націлюється на виховання еліти; німецька (гумбольдтівська), що визначила єдність навчального процесу і наукового дослідження як провідний принцип університетської освіти.

Берлінський університет або університет Гумбольта, який було засновано в 1808 році, своєю організаційною структурою базувався на двох фундаментальних ідеях: академічної свободи та єдності досліджень і викладання (професор університету спочатку був ученим, а вже потім – лектором). Гумбольдтівська модель університету виникла в Німеччині практично одночасно із наполеонівською у Франції в умовах граничної централізації державної влади, але її творці на чолі з В. Гумбольдтом спромоглися закласти у свій університет полярну до французької моделі властивість – майже абсолютну автономію і захищене відповідним матеріальним забезпеченням право на акцентовану науково-дослідну діяльність «вільного» плану, сенс якої полягав у накопиченні цілком нових фундаментальних знань. Засадами «академічних свобод» професорів та студентів стали «свобода викладання та навчання», тобто, можливість для професорів самостійно будувати зміст своїх дисциплін у рамках зазначеного предмету, а для студентів – вільно обирати дисципліни, які вивчаються; також спостережено відсутність обов'язкових для вивчення предметів чи фіксованого для всіх студентів навчального плану. Це дозволило німецьким університетам стати центрами наукового життя й забезпечило столітнє світове домінування німецькомовної науки (Найдьонов, 2014).

Основоположним у діяльності гумбольдтівського університету став принцип «єдності викладання та дослідження», що передбачав необхідність не лише інтерпретувати, але й примножувати наукові знання, прагнути до постійного наукового пошуку, до якого мали бути залучені і викладачі, і студенти (Андреев, 2003, с. 48). Таким чином, гумбольдтівська модель університету була спрямованою на всебічний компроміс, ґрунтувалася на академічній волі при одночасній відповідальності перед потребами держави й суспільства, на об'єднанні завдань освіти з функціями науки, не пов'язаної якими-небудь певними цілями. До складу

університету зазвичай входило сім факультетів: філософський, юридичний, теологічний, медичний і ті, що з'явилися пізніше – фармацевтичний, стоматологічний та сільськогосподарський.

Для студентів Берлінського університету навчальний процес був нерозривно поєднаний зі швидким залученням до теоретичних і практичних наукових досліджень. Викладачі не були перевантажені численними лекціями й іншими заняттями, тому мали час на наукові пошуки і могли зробити їх продуктивними. Організовані за цим зразком у Німеччині університети швидко стали головною науковою і технологічною силою країни, забезпечивши її світове лідерство в багатьох сферах (Андреев, 2003, с. 50).

На думку Гумбольдта, основою університетської освіти мала бути безпосередня практична участь студентів у наукових дослідженнях; свободу ж у науці він розглядав передусім як свободу висловлювати свої думки, обирати предмет навчання і напрям наукового дослідження відповідно до власних інтересів, коли замість жорсткого контролю й регламентації перемагав пріоритет живого, невимушеного спілкування професорів і студентів (Андреев, 2004, с. 38). Головна освітньо-методична ідея Гумбольдта полягала в неодмінності демонстрації самого процесу здобуття нового знання і навчання студентів, уваги до фундаментальних законів науки у процесі власної пізнавальної діяльності.

Професор університету, відповідно до концепції Гумбольдта (на відміну від схоластичного підходу до викладання, де істина розглядалася як вже відома, а завдання вчителя – передати її в готовому вигляді), розробляв свою роботу, вважаючи, що істину можна і потрібно шукати, а вчителя, як і саму істину, слід шукати. Його ціль полягала в тому, щоб заохочувати своїх підопічних і робити їх рівноправними партнерами у процесі навчання. Викладач університету мав вводити студентів у сферу знань через самостійне дослідження; існувала лише одна норма для

навчання: обґрунтовувати істинність своєї теорії перед розумом і фактами (Гумбольдт, 2002). Принцип трьох свобод Гумбольдта – викладання, навчання та дослідження – довгий час спонукав академічну спільноту до глибокого вивчення, і його концепція була реалізована з певними модифікаціями у 20 столітті, впроваджена в провідних університетах Європи та США.

Основні принципи функціонування університетів (свобода викладання та навчання, взаємовідносини між викладачами та студентами, підтримка та сприяння науковій творчості) були розроблені в німецьких університетах на основі принципів самоврядування. Свобода викладання розумілася як динамічний розвиток наукових дисциплін і вільний вибір методів навчання викладачем. Ще однією складовою академічної свободи в університеті була свобода навчання: професорська рада рекомендувала навчальні плани та програми, а студенти мали можливість вибирати те, що вони вважали за потрібне, це стимулювало більший інтерес до навчання (Андрєєв, 2004, с. 46-50).

Були певні важливі моменти, що стосувалися свободи навчання студентів. Більшість студентів, зазвичай, мали конкретну практичну або академічну мету, і оскільки вони також користувалися свободою вибору, вони відвідували лише ті лекції, які читали викладачі, яких вони вважали найбільш підходящими. Зі свого боку, університет пропонував кожному можливість задовольнити свої освітні та наукові потреби: ті, хто шукав базові знання, могли відвідувати курси спеціально призначені «для початківців», а ті, кому потрібні були більш складні наукові знання, могли подати заявку на курси, спрямовані на тих, хто вже мав певний обсяг базових знань. Успішні студенти мали можливість вступити до семінарів, лабораторій та інших додаткових форм навчання (Зубрицька, 2002, с. 10-11). Тому дослідження та наукові знання, а також відповідні цінності освіти стали основним змістом роботи німецьких університетів, і навчальні

заклади перетворилися на державні наукові установи. Принципи функціонування німецького «класичного університету» не втратили своєї актуальності й у пізніший час, і продовжують викликати неабиякий інтерес серед дослідників. Таким чином, модель «класичного університету», хоч і виникла два століття тому, залишається актуальною й сьогодні.

В основу англійської (ньюменівської) інтелектуальної моделі університету покладено праці Джона Генрі Ньюмена, очільника католицького університету Дубліна у 1854-1858 роках. Вперше дванадцять лекцій Ньюмена вийшли друком 21 листопада 1853 року під назвою «Дискурси про фокус та природу університетської освіти, адресовані католикам Дубліна»; під назвою «Ідея університету» цю книгу було надруковано в 1889 році. Учений підкреслював: «Університет – це місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені в найрізноманітніших сферах знань. Це те місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у якнайповнішому та якнайпривабливішому вигляді, завзято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасті в грудях слухачів. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрості, світоч світу, посланець віри, *alma mater* молодій генерації» (Ньюмен, 2006).

На думку Дж. Ньюмена, університети повинні бути незалежними від поточних волевиявлень і міркувань практичної користі. Він вважав, що їхня висока місія полягає в передачі гуманітарних знань, освоєнні досягнень культури, розвитку інтелекту та духовності. Ці цінності слід розглядати як кінцеву мету і суть університетської освіти. Дж. Ньюмен активно підтримував власне бачення ідеї університету, вважаючи, що він повинен втілювати ідеали освіти та інтелектуальної культури (Бобрицька, 2011, с. 59).

В контексті обговорення різних моделей європейської і північноамериканської освіти, було визначено наступні характеристики цих моделей (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Характеристики моделей освіти

Модель освіти	Основні риси
Гумбольдтівський «дослідницький університет»	Взаємозалежність наукової і навчальної діяльності з самого початку навчання в університеті.
	Студенти спрямовані на найсучасніший рівень науки та постійно шукають нових наукових знань.
	Студенти аспірують стати першовідкривачами у своїй галузі в майбутній професійній діяльності.
Британська модель «модель Оксфорда»	Заснована на тісному неформальному спілкуванні студентів із викладачами у формі тьюторських занять.
	Вважається, що це спілкування має велике значення для особистісного розвитку студента.
Французька модель «великі школи»	Символ керованого державою меритократичного суспільства.
	Високоосвічені професіонали вважаються суперелітою.
	Навчальні заклади цієї моделі не передбачають наукової діяльності.
Чиказька модель Хатчинса	Реалізує загальноосвітню програму з акцентом на гуманітарні науки.
	Основна мета – ознайомити студента з поглядами провідних учених у галузях гуманітарних, природничих і соціальних наук.
	Розвиває в студентів здатність до самоосвіти, незалежність і критичність мислення.

Таблиця 1.1 представляє порівняльний аналіз різних моделей освіти в Європі та Північній Америці. Вона виділяє основні риси кожної моделі, вказуючи на їхнє вплив на студентський досвід та підготовку фахівців. Порівняння цих моделей освіти вказує на те, що існує різноманітність підходів до вищої освіти в європейських і північноамериканських університетах. Кожна модель має свої унікальні особливості та акценти, але спільною рисою є прагнення до розвитку інтелекту і культури студентів (Каррье, 1996, с. 28).

Системний аналіз комплексу джерел дослідження свідчить, що у всесвітньо відомих сучасних авторських науково-теоретичних підходах і проєктах ХХ століття відображені кардинальні зміни та оновлено бачення моделі університету як осередку освітньої і дослідницької діяльності. Наприклад, відомий іспанський філософ, професор метафізики низки європейських університетів, засновник Інституту гуманітарних наук (Мадрид, 1948), автор концепції «раціовіталізму» («життєвого розуму») Х. Ортега-і-Гасет, аналізуючи проблему «університет, професія, наука» (праця «Місія університету», 1930), підкреслював, що університет першочергово уособлює вищу освіту, яку має отримати пересічна людина, що таку людину він може зробити людиною культурною, помістити її в рівень із часом. Х. Ортега-і-Гасет наголошував на трансляції культури і вважав її основною функцією університету. Не зважаючи на певну обмеженість місії університету, яку обстоював мислитель, його ідеї вплинули на становлення університетів у всьому світі, оскільки вчений переконував, що основною і первинною функцією університету має стати викладання культуро-формульних дисциплін: фізичної картини світу (фізики), основоположних засад органічного життя (біології), структури і функціонування суспільного життя (соціології), історичного розвитку людства (історії), плану світобудови (філософії). Розглядаючи філософію як «інтелектуальний героїзм», дослідник наголошував на значенні для

того, хто мислить, власного життя, пов'язаного з персональним ставленням до нього (Філософський словник, 2002, с. 455), поділяв людей на тих, хто схильний до саморозвитку, і тих, хто не прагне самовдосконалення. На засадах принципу індивідуальності витлумачивши культуру й освіту в ній, Х. Ортега-і-Гасет відмічав також необхідність становлення кожної особистості, здатної до самовдосконалення, як фахівця; за його твердженням, поряд із освоєнням культури, університет має готувати хороших медиків, суддів, математиків або істориків – у пересічній людини не існує жодних причин ставати вченим, присвячувати себе науці, але вона мусить стати професіоналом. Висновок, який сам учений називає «скандальним», є закономірним і логічним на фона тривалої історії розвитку самого явища університету: наукове дослідження не завжди є прямою функцією університету як закладу освіти, проте університет невіддільний від науки, а, отже, має забезпечувати також і наукове дослідження (Ортега-и-Гасет, 1930).

Відомий німецький філософ і психіатр, один із творців екзистенціалізму К. Ясперс у праці «Ідея університету» виокремлював такі аспекти діяльності сучасного йому університету: 1) дослідження, навчання і набуття певної професії; 2) освіта і виховання; 3) засноване на спілкуванні інтелектуальне життя; 4) космос наук (Ясперс, 1946). Ясперс, як і Гумбольдт, обстоював думку про те, що завданням університету є наука, проте вважав, що дослідження і вивчення наук мають слугувати навчанню духовного життя як відкриттю істини, завдяки тому вони й сприймаються як освіта (виховання). Мислитель кожне із трьох названих завдань розглядав окремо, проте водночас підтримував їх нерозривну єдність (Ясперс, 1946).

З середини ХХ століття, коли науковцями були проведені значущі техніко-технологічні відкриття та впровадження (напівпровідники, мікропроцеси, мікрокомп'ютери, лазерна техніка, роботобудування,

Інтернет, стільниковий зв'язок, гена інженерія, біотехнології, ракетно-космічна техніка тощо), виникло інформаційне суспільство. Це сприяло тому, що традиційні чинники виробництва втратили свою значущість, вирішальним елементом суспільного багатства став людський капітал, а провідним виробничим ресурсом – знання та інформація (тому це суспільство на сучасному етапі розвитку називають ще суспільством знань) (Андрущенко, 2005; Клепко, 2009).

Відповідно, вища освіта в університетах вимагала істотних світоглядних трансформацій, узгодження її зі світовими реаліями. Успіх «безпаперового» обміну інформацією (документами) інформаційного суспільства став напряду залежати від морального рівня розвитку людей, що приймають у ньому участь, тому етику виокремлюють основною університетською дисципліною, а культуру – концептуальним складником вищої освіти. Нині в процесі гуманітарної освіти в університетах потрібно подолати техноцентризм індустріального суспільства, який веде у глухий кут; замінити його духовним розвитком людини. Культура й освіта інформаційного суспільства мають стати духовноцентричними, а головною метою вищої освіти інформаційного суспільства є формування духовності магістра на основі обраного ним наукового дослідження; концептуальні засади сучасної вищої школи вчені вбачають як органічну єдність таких компонентів: мораль, етика (духовність); культура; знання (Найдьонов, 2014). Ідею Університету (аж до інформаційного суспільства) варто досліджувати в трьох вимірах, якими є:

– онтологічний – ідею розглядають як взірць (таким взірцем можна вважати концептуальну модель або систему цінностей Університету);

– логічний – ідею трактують як загальне поняття процесу пізнання (тобто, це ті окремі ідеї в теорії Університету, на основі яких формується його концепція, наприклад, ідея єдності навчання та досліджень, ідея елітарної освіти, цінності академічної свободи тощо);

– телеологічний – ідею тлумачать як найвищу мету та досконалість (у цьому вимірі вона знаходить своє відображення в місії та освітніх ідеалах) (Філіпенко, 2011, с. 19).

Порівняльний аналіз літературних і нормативних джерел свідчить, що інтерес сучасних дослідників продовжує зосереджуватися на теорії університету, у центрі якої – концепція Університету, ґрунтована на його ідеї та моделі реалізації. Сучасне осмислення університету як ідеї має містити пояснення механізмів наслідування та змін, виявлення причинно-наслідкових зв'язків його взаємодії з навколишнім суспільним і культурним середовищем (Ладыжец, 1992, с. 7). Реалізувати ці завдання неможливо без урахування того впливу на поступ освіти, що його завжди здійснював установлений тип раціональності, від якого залежала система освітніх цінностей – як індивідуальних, так і соціальних, адже, визначаючи характер суспільних відносин і впливаючи на соціальне замовлення, університет завжди забезпечував формування цілей, цінностей та ідеалів вищої освіти й відповідно – її змісту, враховуючи раціональність як спосіб входження людини у світ, якому передувала робота в мисленнєвому, ідеальному плані, спрямована на визначення ціннісних орієнтацій, доцільності, індивідуальної користі, суспільного значення навчання і досліджень тощо.

Узагальнивши попередньо викладене, пропонуємо відображену в таблиці 1.2 структуру етапів розвитку ідеї університету та реалізації гуманітарної місії цієї інституції впродовж обраного для дослідження періоду.

Критеріями систематизації етапів стали:

- соціальна і освітня сутність етапу;
- суспільна мета (місія) університету в обраний період;
- панівні гуманітарні цінності, засновані на поєднанні ідей навчання, досліджень, розвитку вільної особистості магістра.

**Структура етапів розвитку ідеї університету
на гуманітарно-аксіологічних засадах (IX – поч. XXI ст.)**

	Назва етапу розвитку університету	Хронологічні рамки	Суспільна мета (місія)	Гуманітарні цінності
СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ	Теологічний, схоластичний	IX-XI ст.	монастирський заклад з підготовки християнсько-освічених священнослужителів та соціальних еліт	пошук нових філософських джерел розуміння Божого слова, тлумачень біблійних догм, застосування біблійних знань при вирішенні життєвих і соціальних проблем, передача надбань християнської науки наступним поколінням
	Корпоративний, світський	XII-XIII ст.	цивільний осередок подвійного значення (корпорація викладачів і студентів; студія, заклад для навчання й досліджень) для освіти всіх бажаючих	створення спільноти освічених людей, мислителів і знавців права, богословів і філологів, які можуть застосовувати отримані знання для викладання, досліджень, пояснення соціальних процесів відповідно отриманого освітнього рівня (бакалавр, магістр)
ВІДРОДЖЕННЯ	Натурфілософський, гуманістичний	XIV-XV ст. (романське Відродження)	заклад, відкритий до різних інтелектуальних традицій з опорою на внутрішній духовний світ людини, осередок Відродження і засвоєння античної філософії та знань	Утвердження на переході від культури Середньовіччя до культури Нового часу, гармонії античних і християнських цінностей: оновлені цінності досліджень, які сприяли формуванню наукового світогляду та природничо-наукової картини світу з вірою в людину та її можливості
	Ліберальний, прагматичний	XVI-XVIII ст. (протестантизм)	Протестантський заклад зорієнтований на роль економічних чинників у житті суспільства,	формулювання ідеї цінності триєдності навчання, дослідження і виховання; виокремлення системи «бакалаврат-магістатура»;

Продовження табл. 1.2

			цілісність доступного для людини знання як у теоретичному, так і в практичному вимірах, незалежно від соціального статусу	початок відокремлення ліберальної освіти від професійної на засадах цінностей виховання вільної особистості (моральної, добродійної, самостійної в судженнях)
НОВИЙ ЧАС	Класичний, багатомодельний, підприємницький	XIX-XX ст.	автономний, незалежний заклад з освітою світського характеру, часто – з професійною спеціалізацією, з прикладними дослідженнями	переважання цінностей (навчання, підготовка) над цінностями досліджень; зорієнтованість на людину-творця; майже абсолютна автономія і право на науково-дослідницьку діяльність «вільного плану»; природничо-наукова освіта учених та інженерів, що характеризується декількома моделями
	Культуро-центричний, компетентнісний, дослідницький	Кінець XX – поч. XXI ст.	культуро-формульний заклад інформаційного суспільства (суспільства знання), який, поряд із освоєнням культури і науки, готує якісних фахівців, враховуючи, що провідним виробничим ресурсом є знання та інформація	цінності дослідження і вивчення наук – як навчання духовному життю та відкриттю істини; духовноцентричність культури та формування духовності магістра на основі обраного ним дослідження; ідеали освіченості та компетентності; мультикультурні цінності – розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність, готовність до швидких і несподіваних змін; цінності широкого міжнародного співробітництва, інтернаціоналізації магістерського рівня підготовки

Розуміння соціокультурного феномену сучасного університету в контексті аксіологічних засад вищої гуманітарної освіти є важливим для

аналізу відомих освітніх концепцій, оскільки враховує сучасний етап цивілізаційного розвитку, в якому ідея університету має визначальне значення для формування теоретичних, методологічних ціннісних орієнтирів і методів культурної трансляції та соціалізації особистості.

Так, на думку С. Ягодзінського, раціональність в університетській освіті впливає на функціонування і становлення наукової раціональності, надає їй практичного характеру та пояснює її аксіологічний статус у культурі (Ягодзінський, 2010, с. 69). Учені переконані, що при переході до кожного нового типу суспільства освіта виконує свої соціокультурні функції, а тому сама є тією соціокультурною технологією, стимулом змін норм і цінностей, засобами яких соціалізується молодь. Індивід включається в культуру й соціальні взаємовідносини через поведінкові програми, які містять загальні уявлення про найбільш значні елементи культури і їх втілення в особистісних якостях людини (ідеали освіченості, цілі та цінності), що трансформуються під впливом реальних можливостей університетської освіти та конкретних потреб суб'єктів освітнього процесу. Маючи спочатку нормативний характер, поступово такі цілі і цінності набувають функціонального значення, перетворюючись на конкретні завдання і зумовлюючи конкретні функції університету як інституції; відтак місія / ціль / мета університету завжди спрямовані на ідеальний з позицій сьогодення образ майбутнього; завдання ж і функції Університету, з одного боку, мають підпорядковуватися місії та цілям, забезпечуючи їх поетапну реалізацію, а з іншого – бути зорієнтованими на прагматичні потреби суспільства й окремих суб'єктів освітніх процесів (Винничук, 2019 h).

Місія як одне із найважливіших понять в теорії Університету в найбільш узагальненому вигляді постає смислоутворювальним ядром університетської ідеї (Повзун, 2017); вона є динамічною, оскільки постійно трансформується, під впливом зміни філософських ідеалів, освітньої

політики й культури конкретного суспільства чи освітньої інституції. Зважаючи на означене, місія нерозривно пов'язана з аксіологічними вимірами того періоду, коли була визначена, зорієнтована на ідеальний образ і зумовлює ціль, мету, завдання, функції, які мають бути реалізовані задля того, щоб університет як інституція максимально відповідав університетові як ідеї.

Українські вчені В. Андрущенко, О. Власова, О. Базалук, В. Лутай, С. Пальчевський, Н. Юхименко та ін. виокремлюють провідні філософсько-освітні концепції цінностей, пов'язані з сучасним університетом:

– концепція гармонійної цілісності: підтримує ідею створення єдиної, цілісної теорії вищої освіти та централізованої системи управління освітою. Вона характеризується авторитарною школою, централізованим управлінням освітою, монологічною методикою, суб'єкт-об'єктними стосунками між вчителем і учнем, стандартизацією державних вимог до рівнів підготовки та реалізацією психолого-педагогічної моделі «учень – суб'єкт педагогічних впливів» (Власова, 2005, с. 67);

– релятивістсько-плюралістична концепція: визнає важливість принципів плюралізму, людиноцентризму та релятивізму в освітній діяльності. Вона спрямована на розвиток творчих здібностей учнів, визнає їх як суб'єктів навчального процесу, прагне до демократичного стилю керівництва, включає діалог у навчальний процес, надає можливість індивідуальному підходу до освіти та застосовує позитивний принцип оцінювання навчальних досягнень як рівень вихованості та навчальних успіхів студента. Вона базується на психолого-педагогічній моделі «Студент – об'єкт навчання, який формується під впливом власних інтересів і цілей» (Власова, 2005, с. 69);

– синтетична концепція: поєднує обидві попередні освітні концепції та прагне до мінімізації загальних суспільних інтересів у освітньому

процесі. Вона визнає формування компетентної особистості як домінуючого фактора, що визначає мету освіти, розвиває духовність та встановлює суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу. Головними цінностями цієї концепції є гуманізація освіти, формування системи державного та громадського управління, впровадження психолого-педагогічної моделі «Учень – об'єкт педагогічних впливів і суб'єкт власного розвитку» (Власова, 2005, с. 73; Пальчевський, 2007, с. 18).

Отже, наступним завданням у розв'язанні обраної для дослідження проблеми стане з'ясування на фоні визначення сучасних тенденцій розвитку гуманітарної освіти в університетах ролі, значення та шляхів удосконалення аксіологічного компонента вищої гуманітарної освіти в міжгалузевому науковому дискурсі.

1.2. Поліпредметний характер поняття «цінність» у міжгалузевому науковому дискурсі

Наукове осмислення засад сучасної освіти нині неминуче зачіпає аксіологічні виміри її функціонування і трансформацій, актуалізує ціннісну проблематику в усій її багатоаспектності й неоднозначності, адже система цінностей – це та ланка, яка об'єднує особистість і суспільство, інтегруючи їх у цілісне середовище різнопланових відносин. Великий енциклопедичний словник визначає цінність як «позитивну або негативну значущість об'єктів зовнішнього світу, критерій та спосіб оцінки цієї значущості, що має відображення в етичних принципах, нормах, ідеалах, установках і цілях» (Філософський словник, 1986, с. 12-13); відповідно цього система цінностей відображує індивідуальну спрямованість особистості, сенс її життя та особливості самоствердження у процесі освіти.

Категорія «цінність» є предметом теоретичних досліджень більшості гуманітарних дисциплін – філософії, соціології, педагогіки, психології, етики, естетики, політології, економіки тощо. У зазначеному міждисциплінарному полі сучасні дослідники окреслюють стратегію освітніх процесів, обґрунтовують етику з погляду комунікативної філософії, задіюють освітні засади до розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості.

Біологія здавна оперує поняттям цінності, хоча й пояснює його переважно чинниками зовнішнього середовища. До таких чинників відносять здатність диференціювати умови існування за критерієм їх корисності й шкідливості, систематичну оцінку «вигідності» (зручність, комфортність, потрібність) компонентів середовища і власних дій. Кібернетика класифікує події, ситуації, повідомлення за їхньою цінністю (Філософський словник, 2001).

У межах філософської думки поняття «цінність» набуло розвитку в період формування наукової картини світу в XVII-XVIII століттях, коли відбулося виникнення спеціальної галузі філософської науки – аксіології, яка досліджує природу цінностей, структуру ціннісного світу, їх місце в реальності, розглядає взаємозв'язки різних видів цінностей між собою, вивчає їх віддзеркалення в структурі особистості. Аксіологія «систематизує філософсько-теоретичне значення про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку» (Василенко, 1966, с. 41). Цінності разом із нормами й ідеалами вважають істотними компонентами духовної культури людства, їхнє існування вкорінене в екзистенційній активності суб'єкта діяльності та культурній творчості, у діалозі людини з іншими людьми, зорієнтованому не лише на суще, а й на значуще, те, що вважають нормативно обов'язковим.

Традиція класичного ідеалізму ототожнювала онтологічну та аксіологічну проблематику; мислителі цієї плеяди (від Платона до Гегеля)

надавали буттю ціннісного виміру; руйнування чіткої єдності онтології та аксіології загострило проблему цінностей. Процес розвитку культури, пов'язаний із переоцінкою цінностей, розпочинається формуванням нового аксіологічного еталону з позицій розгляду предметів, що мають заздалегідь встановлені ціннісні характеристики, та супроводжується раціональним осмисленням цього еталону. Якщо буття й похідне від нього утворення (сущє) самі по собі ціннісно нейтральні, тоді виникає питання: як з'являється бачення речей з точки зору їхньої аксіологічної значущості, що пронизує всю культуру людства і що неможливо заперечувати. Поступово мислителі доходять висновку: лінія пошуку витоків ціннісної свідомості бере початок у самій людині, її культуротворчій діяльності (зокрема, й освітній), а безліч предметів, ієрархізованих згідно із визначеним порядком, можуть трансформуватися в нову ціннісно-сенсову основу як освітніх процесів, так і діяльності людини (Винничук, 2019 j).

Остаточно теоретичне оформлення вчення про цінності відбулося у XIX столітті, коли наукове обговорення систем цінностей стало предметом прискіпливої уваги вчених у різних галузях знань – філософії, психології, історії, представників інших наукових напрямів.

Увівши категорію «цінність» до наукового термінологічного обігу, класик німецької філософії XIX століття І. Кант, вважав, що цінності самі по собі не мають буття, у них присутня тільки значущість, адже лише розумна істота має волю або здатність чинити згідно з уявленням про закони, тобто, згідно із принципами. Якщо розум неодмінно визначає волю, вчинки такої істоти, що визнаються об'єктивно необхідними, є необхідними також і суб'єктивно, тобто вони є здатністю обирати лише ті дії, які розум, незалежно від схильності, визнає практично необхідними, тобто добрими; добру волю філософ тлумачив вищою цінністю: «необхідність моїх вчинків з чистої пошани до практичного закону є те, що

становить обов'язок, якому повинна поступитися всяка інша спонукальна причина, оскільки він умова доброї волі, цінність якої є вищою від усього іншого» (Кант, 1995, с. 119).

Вчений, відштовхуючись від традиції стоїцизму та трактуючи цінності у зв'язку з проблемою моралі, вважав, що об'єктами таких понять, як свобода, справедливість, добро, насправді не існує, але існує свідома можливість їх чистого існування для практичних цілей. Неокантіанці (В. Вільдебранд, Х. Ріккерт) поширили теорію цінностей на сферу культури і визначили цінності (абсолютні цінності) як об'єкт філософського дослідження (Кант и кантианцы, 1978).

Німецький філософ Р. Лотце в своїй праці «Мікрокосм» започаткував процес розробки ціннісної проблематики, ввів поняття «значущість», акцентуючи, що вона не залежить від досвіду й відіграє роль критерію істини в пізнанні (Філософія: підручник, 2000).

Г. Гегель свою філософську систему побудував на основі змістового взаємозв'язку пізнання оцінки й цінності, використовуючи принцип доцільності. У його системі мета розвивається в ідею, що поєднує логіку понять з об'єктивною реальністю через доцільну діяльність. Досліджуючи людську свідомість у єдності знань, оцінки, істини й цінності, цю цілісність Гегель вважав пізнанням, але більш високого рівня, який містить у собі істину (Гегель, 2009, с. 13).

Поступово, протягом десятиліть і століть в історії філософії, сформувалися наукові підходи до з'ясування сутності цінностей:

- суб'єктивний ідеалізм, при якому цінності трактуються як продукт волі і розуму людини;
- об'єктивний ідеалізм, у форматі якого цінності визначаються як вічні ідеальні одиниці;
- метафізичне бачення, яке обґрунтовує цінності через оцінку та порівняння одних об'єктів по відношенню до інших;

– діалектико-матеріалістичне тлумачення, яке зумовлює розуміння цінностей як об'єктивних, так і суб'єктивних суспільних явищ;

– цінності представлені як об'єктивне явище, породжене реальною взаємодією суб'єкта та об'єкта (Meisel, 1966, стор. 58).

Починаючи з ХХ століття, майже кожен філософський напрям обирає і розвиває аксіологічну традицію поряд з онтологією та епістемологією. Деякі наукові напрями, такі як прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм, ототожнюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, тоді як інші, такі як феноменологія, персоналізм, неотомізм, неопротестантизм, виходять з об'єктивності цінностей і їх незалежності від оціночних поглядів окремої особи або конкретної групи людей (Сагатовський, 1995).

Залежно від обраної для класифікації основи, цінності поділяють на: предметні та суб'єктивні, цінності-засоби, цінності-цілі, життя і культури, відносні й абсолютні, інші. Ціннісна свідомість формує норми – стереотипи думки та дії, які є прийнятними в межах тієї чи іншої соціокультурної спільноти; норми регламентують діяльність людей у всіх сферах – від елементарних актів матеріально-практичного характеру до моралі, мистецтва, науки, освіти і релігії, змінюються за ступенем загальності від субкультурних і таких, що діють у межах національних культур до універсальних, загальногуманістичних. Нормативність і творчість розглядаються як дві сторони культури, що доповнюють одна одну. В історичному бутті норми невіддільні від існуючих у кожній культурі цінностей, простертих у вимірах минулого, теперішнього й майбутнього, саме норми підносяться над часом, але не можуть уникнути суду історії, адже зі зміною ціннісної шкали, появою нових ідеалів соціокультурного масштабу змінюються й норми (Perry, 1952).

Поняття «цінність» стало основою визначення феномену аксіології – тієї різноманітної сфери, яка поєднує декілька філософських дисциплін

(релігійні доктрини, естетику та етику, а також гуманітарні науки й мистецтво). Як напрям філософії, аксіологія сформувалася в 20-50-х рр. ХХ століття у працях німецьких та американських філософів – М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Перрі. Сучасний філософський словник тлумачить аксіологію (від греч. *axios* – цінність, *logos* – слово, поняття) як вчення про цінності, їхні системи, філософську теорію загальнозначущих принципів, що зумовлюють спрямованість людської діяльності та мотивацію людських вчинків (Філософський словник, 1986, с. 231); педагоги трактують аксіологію як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні та психологічні цінності особистості й суспільства, їх співвідношення зі світом реальності, зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку (Соціолого-педагогічний словник, 2004, с. 12-13).

Ієрархію людських цінностей як аксіологічну систему запропонував М. Шелер, розглядаючи цінності у такому зв'язку, коли цінність буття передує сприйняттю. Учений вважав, що цінності й відповідні їм «не цінності» існують в об'єктивно впорядкованих рангах (Шелер, 1994, с. 15): цінності святого – проти «не цінностей» гріховного; цінності розуму (істина, краса, правосуддя) – проти «не цінностей» брехні, неподобства, несправедливості; цінності честі – проти «не цінностей» безчестя; цінності корисності – проти «не цінностей» даремного. Н. Гартман розглядав теорію незмінних етичних норм як проблему співвідношення цінностей і свободи людини; у вступній статті до його праці «Етика» знаходимо: «Філософія цінностей могла скластися лише на базі елективного принципу новоєвропейської метафізики з фундаментальним для неї «об'єктивним до суб'єкта відношенням», а ще важливіше, що вона стала необхідним результатом розвитку й послідовного граничного узаконення цього суб'єктивного принципу» (Гартман, 2002, с. 202).

Американський філософ Р. Перрі вивчав систему цінностей з позиції «функції інтересу»; у праці «Загальна теорія цінностей» він запропонував чотири принципи градації цінностей: правильність, інтенсивність, перевага, включеність (Perky, 1952). Правильність розрізняє цінності за якістю знання, що зорієнтовує інтерес (цінність правильна, якщо інтерес правильно зорієнтований, якщо ж знання про об'єкт, тобто орієнтація «схильності», не відповідає дійсному відношенню між об'єктом і схильністю, цінність є неправильною). Інтенсивність залежить від сили енергії, вимогливості інтересів, із якими пов'язана цінність (сила інтересів може бути вродженою або сформованою під час діяльності; критерій інтенсивності застосовують для розрізнення фаз або станів одного й того ж інтересу стосовно одного й того ж об'єкту). Перевага розмежовує цінності одну від одної й розташовує їх залежно від значущості (цей критерій учений вважав самостійним, бо він не визначається безпосередньо ні інтенсивністю інтересу, ні усвідомленням наслідків дії, ні тими варіантами вибору, які існують у певній ситуації, зате робить можливим порівняння декількох об'єктів того ж самого інтересу). Включеність характеризує інтерес і відповідну цінність щодо їх узгодженості з іншими інтересами й цінностями, їхню здатність бути долученими в якусь ширшу систему суспільства або окремої особистості (цінність будь-якого об'єкту зростає зі збільшенням кількості узгоджених інтересів, які на нього спрямовані; узгодженість інтересів досягається шляхом їх взаємодії та опосередкування їх іншими інтересами й засобом «рефлексії» (Perky, 1952). Включеність учений вважав формальним критерієм стосовно інших, оскільки він додається до інтересів без їх попередньої оцінки і не залежить від якості погоджених інтересів (Винничук, 2019 г).

Говорячи про ієрархію цінностей, М. Бердяєв стверджував, що побудова ієрархії ціннісних орієнтації є трансцендентною функцією свідомості людини: «Філософія як наука про цінності завжди знаходиться

в хибному колі і в дурній нескінченності. Пізнання цінностей, тобто того, що знаходиться за межами світової даності, нав'язаної дійсності, є справа філософії як творчого мистецтва, а не як науки і тому не вимагає логіки пізнання цінностей... Філософія цінностей пориває з науковістю» (Бердяєв, 1989, с. 341). Свою філософію він часто називав «антропологічною», тобто центрованою на проблемі людини і заснованою на живому духовному досвіді; при цьому чітко розділяв поняття «індивід» і «особистість», виділяв духовні, соціальні та матеріальні цінності.

Необхідність обговорення проблем філософії цінностей, що пориває з науковістю, виправдовував М. Хайдегер; він вважав, що ціннісна ідея не випадково вийшла на передній план. У понятті цінності знаходиться розуміння буття, що містить у собі тлумачення суцього загалом, а «в ідеї цінності – непоміченою – мислиться сутність буття в одному певному й необхідному аспекті, а саме в його зриві» (Хайдеггер, 1993, с. 341). Вагомим є переконання М. Хайдегера стосовно того, що аксіологічний аспект філософії освіти «пов'язаний з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності», але пропозиція міняти саму «філософію освіти, перейти від витратної філософії людського бажання – до філософії розвитку, побудованої на нарощуванні ресурсу мислення, саморозвитку» (Хайдеггер, 1993, с. 349-350) в надії на те, що аксіологічний аспект філософії в європейському контексті рефлексії сучасної освіти дозволить переосмислити існуючу освітню систему, на думку вченого, не враховує, що освітня політика зазвичай сама є продуктом існуючих систем цінностей.

Визначаючи цінності як загальноприйняті культурні зразки, В. Тугаринов у праці «Про цінності життя в культурі» писав: «Система цінностей людини є «фундаментом» її ставлення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально обумовлене вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ, це те, що потрібне

людям для задоволення потреб і інтересів, а також ідеї і їх спонуки, такі як норма, мета та ідеал», проте вчений підкреслював, що існують деякі «наскрізні» цінності, які є стрижневими в кожній сфері діяльності: працьовитість, освіта, доброта, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність. Зниження значущості цих цінностей у той або інший період історії завжди викликає в нормальному суспільстві відчутне занепокоєння (Тугаринов, 1988, с. 67). Учений поділяв цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними й духовними цінностями) (Тугаринов, 1988, с. 89).

Українська дослідниця Н. Ткачова систему сучасних цінностей поділяє на п'ять складників: перший – група фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських цінностей, які відображають сталі орієнтири людства (життя, людина, суспільство, добро, природа, щастя, рівність, гуманізм, справедливість, свобода, праця, знання (істина), краса (гармонія) тощо); другий – національні цінності (національна ідея, рідна мова, традиції й звичаї, фольклор, родинні свята, національні символи та інше); третій – громадянські цінності (демократичні права й обов'язки, релігійна терпимість, толерантність до інакомислячих, повага до культурних і національних традицій інших народів, безперервна освіта, інформаційна культура тощо); четвертий – сімейні цінності (любов, повага, вірність, взаємопідтримка, взаємопіклування, взаємодопомога, гармонія взаєностосунків, довіра, взаємовідповідальність, шанування предків та інші); п'ятий – персональні цінності (здатність до продуктивної діяльності, успішність, творча активність, життєвий оптимізм, конкурентоспроможність, всебічна досконалість, освіченість, морально-вольові якості – чесність, доброта, милосердя, принциповість, повідальність, дисциплінованість, ощадливість,

помірність, ініціативність, наполегливість, заповзятливість, працелюбність тощо), здоров'я – здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, особиста гігієна тощо, дотримання правил етикету – шляхетність, зовнішня привабливість, добрий смак, акуратність тощо (Ткачова, 2004, с. 82).

Водночас міжпредметні дослідження акцентують: сьогодні сприймається майже без обговорення як даність «аксіокатаклізм» (людство постійно нехтує кращими цінностями) та його форми – «ціннісна інверсія», «аксіологічна інфляція» або «мутація», «істерія», «крах ціннісних систем» або їх відсутність, нігілізм як «знецінення вищих цінностей», «втрата глибинної ціннісної життєздатності суспільства» (Perry, 1952).

Проблема цінностей набула соціологічного характеру в працях М. Вебера, який розглядав основи переорієнтації суспільства в зміні ціннісних механізмів соціальної інтеграції, тобто в раціоналізації та секуляризації світоглядних і етичних норм (Нестеренко, 1995). Грунтуючись на кантівському протиставленні «принципу цінностей» і «принципу існування», М. Вебер доводив апріорність цінностей по відношенню до діяльності, вказуючи на диспропорцію між ціннісними та раціональними відносинами. Домінування раціоналізації у західному суспільстві відобразилося у втраті цінностей, а не в зміні їх змісту (Вебер, 1990).

Т. Парсонс додав до цієї позиції ще один елемент: суб'єкти дії мають відстоювати свої інтереси не лише шляхом раціоналізації, а й шляхом згоди в ціннісно-нормативній сфері. Система цінностей в теорії вченого набула подвійного статусу – і як притаманна людській діяльності, і як щось відмінне від неї, завдяки чому культурні цінності та моральні норми постають як щось зовнішнє (Парсонс, 2000).

Таким чином, соціологічно-культурна інтерпретація (М. Вебер, Т. Парсонс та ін.) підтвердила цінності у сфері культури та визнала їх загально визнаними прикладами останньої, які через соціальне визнання (інституціалізацію) сприяють існуванню та розвитку суспільства.

Нині у вчених не існує сумнівів щодо того, що «світ цінностей має силу абсолютно незалежно від волі особистості» (Плахотнік, 2003, с. 509), але винахідливість особистості в конструюванні нових цінностей і готовності до їх використання переконує в тому, що зрозумілі раніше цінності раптом стають незрозумілими знаками своєї і чужих культур, світу людини, деякі з яких людство декодувало, інші тільки прагне прочитати, а ще інші – читає неправильно. Аналізуючи сучасний дискурс про цінності, легко втратити, наприклад, значення тез про «надсуб'єктний» і «надбуттєвий» характер цінностей, їх розуміння як принципів, що задають фундаментальне пояснення буття, пізнання й людської діяльності (Г. Ріккерт); нечіткого їх функціонального розділення на цінності-норми, цінності-установки (У. Томас, Ф. Знанецький), цінності-засоби, цінність-мету (Н. Чавчавадзе), «цінності творчі», «цінності переживання», «цінності відношення» (В. Франкл) (Ріккерт 1998; Чавчавадзе, 1984; Франкл, 1990; https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_tomasa.htm). Тому на часі постає завдання проведення термінологічної характеристики поняття «цінність» і дотичних до нього дефініцій у поліпредметному дискурсі сучасної гуманітарної науки.

Тривала розробка вченими ціннісної проблематики, як свідчить аналіз сучасного стану розвитку аксіологічного змісту різних наукових галузей, не ліквідувала термінологічної та сутнісної неоднозначності тлумачень основних понять; нині часто спостерігаємо взаємозаміну, неадекватне вживання та недостатню диференційованість понять «цінності», «антицінності», «псевдоцінності» («не цінності»), «потреби», «мотиви», «значення (значущість)», «смисли», «ціннісні орієнтації». Більшість сучасних дослідників проблеми сходяться на тому, що цінність – це «те, що люди цінують» (Філософський словник, 2001, с. 534), проте при визначенні змісту поняття не завжди коректно використовують параметри

корисності, вагомості, значущості, приємності. Переважно цінність тлумачать як основу «вибору суб'єктом цілей, засобів, регуляторів та умов діяльності, що пояснюють, задля чого здійснюється така діяльність» (Сагатовський, 1995, с. 426); специфікою кожної цінності вважають значущість (Леонтьєв, 1999), а найближчим за змістом до цього терміну – «вартість» у її соціокультурному, неекономічному розумінні.

Відомий сучасний психолог Д. Леонтьєв характеризував сутність та походження цінностей наступними положеннями:

1. Цінність – це не природна, а соціальна якість об'єкта, отже, цінності існують виключно в контексті суспільства.

2. Функціональна цінність, що включає в себе соціально значущі властивості, і внутрішньоособистісний зміст, що визначається самою цінністю та може варіювати залежно від конкретної людини, є найважливішими аспектами цінностей.

3. Цінність виникає в процесі оцінки, тому ціннісна рефлексія суттєво пов'язана з емоційним переживанням.

4. У процесі задоволення потреби людини цінність може виявлятися через об'єктивний зміст (предмет, явище, об'єкт), функціональну роль або як засіб задоволення конкретної потреби (Леонтьєв, 1996, с. 41-42).

Цінності в даному контексті розглядаються як «конкретні соціальні визначення предметів навколишнього світу, які мають позитивне або негативне значення для людини і суспільства (добрі, хороші, злі, чудові і потворні) і втілені в явищах суспільного життя або природи» (Краус, 1994, с. 24).

Функції, які виконують цінності в суспільній свідомості, є ідентичними ціннісним орієнтаціям в індивідуальній свідомості. Вчені в основному виділяють такі функції:

1. Диференційна (виділення індивіда та визначення його статусу).

2. Інтегративна (визначення спільної причини, що об'єднує окремі явища).
3. Систематизація (збирання окремих явищ у визначені системи).
4. Слововизначальна (орієнтація в встановленні причинно-наслідкових зв'язків).
5. Цілевизначальна (відношення до абсолютного).
6. Збереження (збереження досвіду та його «кодування»).
7. Комунікаційна (забезпечення спільної комунікативної основи у спілкуванні людей, націй, соціокультурних утворень).
8. Коригувальний (примусовий вплив на життя людини і суспільства, його нормалізація, певна модуляція) (Лазарук, 2003, с. 32).

Отже, суб'єкт, маючи соціальну інформацію про конкретні умови руху до ідеалу, повинен за допомогою системи показників визначити мету, розгорнути її в план і перетворити ідеал в норму – виходячи зі стратегічного образу одного загальновизнаного потенційного проекту. Велике значення тут має готовність, оскільки воля здатна спонукати суб'єкта до сприйняття змісту цінності через рефлексію. Саме вольове переживання цілеспрямованості становить внутрішній зміст дії суб'єкта. Воля забезпечує особливий стан психіки – інструкцію, яка розглядається як підсвідома готовність діяти за певних умов. Оптимальна дія досягається завдяки єдності всіх елементів управлінської програми - від цінностей до орієнтацій.

На думку В. Сагатовського, соціальні цінності виникають у процесі вибору соціально адекватних зразків поведінки та дій, виражених у формі повсякденних звичок, як видимих ознак існування людини. Ці звички подалі нормативно закріплюються через механізм традиційних явищ, таких як обряди, звичаї та обряди. Суспільно цінні стереотипи розповсюджуються, зберігаються і передаються суб'єктам культурної

системи завдяки соціальним інститутам, таким як освіта, виховання, релігія, політика, право і ЗМІ. Особистість адаптує ці ціннісні моделі як зовнішні зразки і стандарти соціальної поведінки і внутрішньо приймає їх як особисті орієнтири поведінки або не приймає. У першому випадку окремі семантичні категорії стають регуляторами особистих і соціально прийнятних дій. Найвищим рівнем розвитку особистості є участь людини в культуротворенні на основі власних чуттєвих життєвих категорій (Сагатовський, 1995).

Для нашого дослідження також важлива термінологічна специфіка розмежування цінності і оцінки, оскільки цінним може бути як явище, предмет зовнішнього середовища (предмет, подія, дія), так і прояв думки (ідея, образ), поняття, наука. Іншими словами, цінною є те, що оцінюється, об'єкт оцінювання. Оцінка, яка є результатом ставлення людини до об'єкта, включає суб'єктивне визначення значення об'єкта в конкретній соціальній ситуації. Оцінка не стосується самого об'єкта, але визначає ступінь його важливості для особистості, при цьому цінність визначає критерії та стандарти оцінки.

На відміну від стійких цінностей, потреби є динамічними явищами зі змінною ієрархією, залежно від поточної ситуації або моменту. Цінності, які виникають у індивідуальному досвіді суб'єкта, подібно до потреб, відображають не стільки динамічні аспекти життя, скільки незмінні особливості соціальної взаємодії (Соколов, 1966). Існують суттєві відмінності між матеріальними та духовними потребами як у соціальному, так і в аксіологічному аспектах їх трактування. У той же час мотив є також динамічним, ціннісним вираженням у структурі конкретного акту дії (Омельченко, 1999), що відноситься до внутрішньоособистісного, змістовного рівня саморегуляції.

Полісуб'єктний аналіз концептуального конструкту «цінність» як особистісної (соціальної) категорії вимагає також розмежування понять

«цінність» і «сенс», оскільки значущими є не лише цінності, а й їхні антоніми – війни, злочини, хвороби, які об'єктивно не мають значення для суспільства чи конкретної проблеми. Термін «цінність» асоціюється лише з позитивним значенням, що підкреслює проблематичну точність використання терміну «антицінність» для позначення об'єктів негативної оцінки. В таких випадках можуть бути використані терміни «псевдоцінності», «нецінності» або запропонований А. Маслоу термін «контрацінності» (Маслоу, 1999).

Під поняттям «ціннісні орієнтації особистості» вчені, такі як психологи, філософи, педагоги і соціологи, розуміють складне соціально-психологічне явище, яке характеризує спрямованість і зміст діяльності особистості. Ці орієнтації є складовою системи відносин і визначають загальне ставлення людини до себе і до світу, надаючи значення її особистим позиціям і поведінці. Сукупність цих орієнтацій характеризує представлення суспільно цінних ідей у свідомості суб'єкта і має багаторівневу структуру. На вершині цієї структури знаходяться цінності, пов'язані з ідеалами і соціальними життєвими цілями особистості (До проблеми виховання, 1979, с. 29).

Норми організують практичний аспект соціальної орієнтації (Ручка, 1976, с. 54). Дослідники підкреслюють структурну складність ціннісних орієнтацій, багат шаровість і опосередкованість всіх можливих внутрішньоособистісних залежностей (Бойко, 1991) та ускладненість соціальних та особистісних зв'язків ціннісних орієнтацій (Чавчавадзе, 1984). Активно вивчаються різні ознаки таких орієнтацій, такі як ієрархічність, співвідношення цілей і засобів, значущих і менш важливих, монотипно-політипні цінності, позитивно-негативна асиметрія, гармонія-дисгармонія системи ціннісних орієнтацій (Тюрина, 1998, с. 14).

За думкою психологів і соціологів, ціннісні орієнтації особистості є предметом соціально-психологічних досліджень і визначають індивідуальні основи системи цінностей, спрямовуючи науковий пошук на аналіз «онтологічної єдності аксіопсихіатрії». Це міждисциплінарне поняття, де «цінність» і його психологічний еквівалент «сенси» (Карпенко, 1998, с. 39) або «смисл» є представленням цінностей у свідомості індивіда. Сенси розглядається як ідея, яка містить «сенси життя людини, приписаний нею і грає роль цінності надзвичайно високого порядку, настільки високої, що втрата сенсу життя може привести людину до рішення... припинити своє існування на землі» (Леонт'єв, 1999, с. 15-16). Сенси є відносно самостійним утворенням людської психіки, вільним від зовнішніх впливів і внутрішніх прагнень; кожне значення характеризується унікальністю, оскільки воно відображає неповторність моментів існування в житті. Проте соціологи, філософи та культурологи вважають за необхідне знайти значення, що відповідають типовим випадкам і загальній ситуації присутності людини у світі; за їхньою думкою, саме такі узагальнені значення, які виражаються через цінності (Шелер, 1993, с. 149), містяться на тлі осмислених життєвих рішень. Розмежування термінів «сенси» і «значущість» розкриває глибше значення основної характеристики орієнтації людського буття – життєвої орієнтації (В. Франкл) (Франкл, 1990), яка представлена в базових цінностях. Таким чином, смисл є більш широким поняттям за обсягом, і воно наповнює зміст практичним, повсякденним або реалізаційним змістом.

Сутність смислів розкривається в широкому міждисциплінарному дослідницькому дискурсі у філософії, історії, філології, психології, педагогіці, соціології, релігієзнавстві та культурології. При побудові ряду синонімічних базових понять аксіології вчені найчастіше використовують адекватні ідеї про цінності, розглядаючи їх як творчий синтез соціального

та особистісного. Вони представляють ці цінності у вигляді формули: цінність = значення (вага) + значення (цінність) (Бойко, 1991, с. 60). Крім того, другий компонент (цінність, важливість) відображає соціокультурний аспект цінностей, а третій (значущість) – змістовну, внутрішньопсихологічну інтерпретацію. При такому трактуванні термін «цінності» не є тавтологічним, оскільки включає суб'єктивно-ціннісний аспект оцінки ситуації ціннісного ставлення та вибору.

Основою теорії цінностей традиційно вважається співвідношення суб'єкта і об'єкта. Предметом ціннісних відносин може бути будь-яке явище, що має цінність для суб'єкта і взаємодіє з ним. Суб'єктом ціннісних відносин є особа, яка визначає вартість об'єкта в акті оцінки. Розрізняють суб'єкт ціннісного відношення і суб'єкт ціннісного пізнання. Ціннісні відносини з боку суб'єкта представлені в оцінці – суб'єктивному визначенні ваги та/або важливості об'єкта для людини (Прозерський, 1966, с. 174).

У ході системного аналізу джерел проблеми виявлено, що інтерпретація цінностей у міждисциплінарному дискурсі також зумовлює відмінності в результатах систем цінностей. Зазвичай обирають найзагальніше поняття аксіологічного змісту, таке як «добро,» найбільшу моральну цінність. Наприклад, в етиці, добро в естетиці – красу, в гносеології – істину, а в життєвість у житті людини, а також індивідуальний підхід в інших галузях, наприклад, у політиці. Психологи-гуманісти ставлять людей та їхнє життєве щастя на вищий рівень ієрархії цінностей. Фрейдисти вважають головною цінністю задоволення, біхевіористи – адаптацію (Соціальна філософія, 2002).

Таким чином, розвиваючи теоретичні основи аксіології, вчені роблять висновки про існування цінностей в усі епохи. Як нами вже зазначено, від часів виникнення аксіологічного напрямку в науковій думці

до сучасності в межах філософських і гуманітарних учень вагомий внесок у розвиток аксіології як науки внесли М. Бердяєв, М. Гартман, Г. Гегель, І. Кант, Р. Лотце, Р. Перрі, М. Шелер та інші мислителі. На кожному етапі розвитку суспільства філософи, психологи, соціологи, педагоги наповнювали власними ідеями вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні, національні та інші цінності, серед усієї різноманітності систем цінностей виділяючи як основні загальнолюдські та особистісні цінності.

Отже, визначення поняття «аксіологія» зумовлює саме дефініція «цінності» – і як значення об'єктів зовнішнього світу, і як відображення інтересів та потреб кожної людини. Поняття «цінність» постійно пов'язують із поняттями «сенс», «значущість», «інтерес», «норма», «ідеал» та іншими; системи цінностей відображають ціннісне ставлення людини до всіх проявів власного та суспільного життя. Існують і розвиваються такі ціннісні системи, як особисті, національні, культурні, громадські, сімейні, педагогічні, професійні та інші. Формування систем цінностей відбувається на основі ціннісних орієнтацій, які дозволяють людині розуміти мету своєї діяльності та основні шляхи досягнення цієї мети, особливо – в кризові для суспільства періоди трансформацій, коли не спрацьовують звичні стереотипи, традиції і норми. У таких обставинах для кожної людини і для суспільства загалом необхідною є філософська рефлексія, яка дає змогу подивитися на себе збоку; в такі часи симптоматичним є звернення до аксіологічної проблематики філософії, педагогіки, психології та інших наукових галузей й водночас широка увага до динамічних змін парадигм цих наук та суспільної свідомості.

1.3. Нормативно-правові засади і професійно-контекстний характер підготовки магістрів гуманітарної галузі

Цей символ, рожевий кольору в історичному контексті, вважається позначенням тваринного знаку Зодіаку. Цей продукт є джерелом енергії

для багатьох наук, і відомий як серце літературної справи. Його творцями були В. Алфімов, В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, В. Рибалка, О. Пометун, С. Сисоєва, Г. Шевченко та інші. Нині в цьому національному контексті обличчя дитини є важливим елементом аксіологічних цінностей, що визначають образ освіти та виховання в різних соціокультурних вимірах.

Ці ідеї знайшли своє втілення в тезисах та інших літературних та оточуючих середовищах ще в ранньому 19-му столітті. Авторами цих ідей були А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Л. Безменова, О. Бондаренко, М. Боришевський, О. Глузман, Ч. Гончаренко, С. Максименко, В. Моляко, М. Фіцула, В. Ягупов, Т. Яценко та інші.

Розглядаючи цінності як актуальну проблему формування світогляду, що є інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства, О. Сухомлинська наголошує, що в сучасності вибір світоглядних позицій і цінностей покладається на індивіда як суб'єкта життєдіяльності, що стало особливо значущим на фоні формування таких спільних для всіх ідеологічних цінностей як патріотизм і громадянськість та їх відображення у свідомості, світогляді, поведінці. Це посилюється входженням до європейської спільноти, «...коли Україна розглядається як частина загальноєвропейського культурного простору з його багатоманітністю і розмаїттям культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості» (Сухомлинська, 1999).

Дослідження ціннісних феноменів та ціннісних орієнтацій особистості в світовій філософській думці зазнали важливих розвитку завдяки працям таких вчених, як А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл та інші. Вітчизняні науковці та освітні організатори також

враховують ідеї класичних (Платон, Аристотель, Спіноза, Кант, Гегель, Г. Лотце, П. Лапі, Е. фон Гартман, Б. Вашбанд, Г. Ріккерт) та сучасних філософів (В. Андрущенко, Л. Вовк, Л. Губерський, В. Євтух, М. Каган, В. Курило, В. Кремень, А. Конверський, В. Лутай, І. Надольний та інших) як важливий внесок у розробку методологічних і теоретичних засад аксіологічної освіти.

У зв'язку з нестабільністю сучасного світу, суперечностями між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, а також значущим впливом засобів масової інформації, умови передачі суспільного досвіду від покоління до покоління ускладнені. Ця суперечливість пояснюється декількома факторами: відсутністю зв'язку між поколіннями, розбалансованістю системи цінностей та нечіткістю духовних орієнтирів і самого ідеалу сучасної людини. Згідно з аксіологічним підходом, механізми передачі цінностей і досвіду за допомогою освітніх засобів ще не вивчені повністю і не відпрацьовані.

Тому діяльність людини та її творча самореалізація в нових цивілізаційних умовах вважаються однією з найактуальніших проблем сучасної професійної освіти. Науковці підкреслюють, що у концептуальному сенсі важливе не лише введення нових спецкурсів, оскільки наука постійно розвивається і нові галузі виникають як закономірність. Важливо аксіологічне розуміння освіти, спрямоване на інтеграцію наукових знань про людину, перш за все на основі міждисциплінарного синтезу та методології культурного діалогу (Черепанова, 2007). В цьому контексті обговорюється можливість впровадження нових загальнокультурних спецкурсів, таких як теорія систем, синергетика, глобалістика, теорія еволюції, історія розвитку цивілізації, фундаментальна та соціальна інформатика, викладання європейських освітніх цінностей та інших.

Завданням вищої освіти, за думкою науковців і викладачів-практиків, є вирішення низки протиріч у ціннісних орієнтаціях студентів ВНЗ і формування стійкого інтересу до тих цінностей, які несуть у собі гуманістичний зміст професійної діяльності. Основою професійної підготовки повинна бути єдність особистісного і професійного розвитку, а також здатність особистості створювати, передавати та розвивати систему відповідних цінностей.

Посилення уваги соціуму до якості магістерської підготовки, її переростання в тенденцію сучасних освітніх систем зумовлюється тим, що в освітньому ступені магістра найбільш оптимально поєднуються сутнісні характеристики вищої освіти (викладання, дослідження і працевлаштування). На думку роботодавців, гостро затребуваними якостями фахівців сьогодні є: здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; професійна мобільність і самостійність; вміння реагувати на неочікувані ситуації; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність упроваджувати нове на практиці (Дем'яненко, 2013). У зв'язку з цим у вітчизняних університетах виникає потреба реалізації нових підходів і стандартів професійної підготовки конкурентоздатних кадрів магістерського рівня. Вагомим чинником, що позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності й формування необхідних компетентностей для її творчого здійснення є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність, водночас сучасному конкурентоздатному фахівцеві значною мірою необхідна науково-дослідницька підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і

впровадження у виробництво, застосування науково обґрунтованих підходів до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробленні й експертизі супровідних нормативно-правових актів (Скотт Питер, 2001; Уваров, 1993) тощо.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), другий (магістерський) ступінь вищої освіти передбачає набуття особою поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь і навичок за обраною спеціальністю (спеціалізацією), володіння загальними засадами методології наукової та/або професійної діяльності, а також іншими компетентностями, достатніми для ефективного виконання інноваційних завдань на відповідному рівні професійної діяльності. Відповідно, освітній ступінь «магістр» є другим університетським ступенем і присуджується вищим навчальним закладом на основі успішного завершення здобувачем відповідного професійно-педагогічного або педагогічного курсу. Обсяг освітньо-професійної програми магістратури становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Педагогічна та наукова магістерська програма повинна містити науково-дослідний компонент у розмірі не менше 30 відсотків витрат на освіту (Закон України «Про вищу освіту», 2014 р.).

Гуманітарні науки традиційно розглядаються як галузь досліджень, предметом якої є людина як соціальна (культурна, моральна, духовна) істота і все, що створено нею, а не лише знаряддя праці, житловий простір, предмети побуту, витвори мистецтва, але також ідеї, вірування, концепції когнітивного змісту, звичаї та спосіб життя, соціальні та політичні погляди тощо. У більшості словників можна знайти визначення: термін «гуманітарні науки» має семантичний відтінок, джерела якого коріння беруть з європейської освітньої традиції, яка приділяє увагу вивченню мов, літератури і віддає перевагу мистецтву. Важливу роль у формуванні цієї

традиції відіграли провідні університети світу (Педагогічний словник, 2001; Філософський словник, 1986).

У західній інтелектуальній традиції назви для гуманітарних наук змінювали залежно від того, що вважали істотною ознакою людини і людського світу – культуру, духовність, мораль: «моральні науки» (Дж.-С. Мілль), «науки про культуру» (нім. Kulturwissenschaften), «науки про духовність» (нім. Geisteswissenschaften); в англійській мові розрізняють «social sciences» (соціальні науки) і «the humanities» (гуманістику, гуманітаристику). В українській мові, як і в деяких інших європейських мовах, паралельно використовують два терміни – «гуманітарні науки» та «соціальні (суспільні) науки»; їх часто вживають як синоніми або поєднують терміном «соціогуманітарні науки». У новітньому дискурсі гуманітарні науки – це дослідження з літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства, філософії, історії (Філософський словник, 1986).

За предметними особливостями виокремлюють гуманітарні науки: класичні – граматику, літературознавство й мистецтвознавство, історія; новочасні й новітні – правознавство, економіка та політекономія, соціологія, антропологія, соціальна психологія, етнологія, націологія, політологія, релігієзнавство; філософію ж відносять до гуманістики (Філософський словник, 1986).

У мовознавстві та літературознавстві альтернативу поелементному підходові до розуміння гуманітарних знань запропонував структуралізм; наголос на ролі герменевтичних підходів (інтерпретації) маємо в соціології (від М. Вебера до П. Бурдьє), в історичній герменевтиці Р.-Дж. Коллінґвуда, а також у мистецтвознавстві й культурології. У руслі герменевтики В. Дильтей, М. Гайдегер, Г.-Г. Гадамер згідно з герменевтичною традицією різницю між двома групами наук – про

природу і про людину – ґрунтували на тому, що гуманітарії мають справу з об'єктами, у яких уже втілено духовність певного діяча (особистого чи колективного), тобто, ці об'єкти вже містять певне значення, яке гуманітарій може «відкрити» шляхом розуміння та інтерпретації. З герменевтичного погляду, гуманітарні науки – це «науки про дух», а індивідуалізація – тільки наслідок цього (Філософський словник, 1986). Сучасна ситуація у філософії та методології гуманітарних наук нову філософію науки позначає як постпозитивізм, постемпіризм, постмодернізм; це змінило підхід до традиційної проблеми співвідношення методів природничих та гуманітарних наук; загалом цю тенденцію можна позначити як прагнення до «єдності розуму в різноманітності його голосів» (за формулюванням Ю. Хабермаса) (Хабермас, 1995).

У сучасному соціокультурному контексті поширення представницької демократії, прав людини, ринкової економіки та універсалізація соціальних стандартів суттєво збільшили спільність передумов, можливості порозуміння та використання загальних підходів, що сприяли універсалізації цінностей гуманітарної сфери. Але культурологи, історики, філософи наголошують, що все залежить від вибору людей, що спільнотам, які прагнуть зберігати традиційні способи життя, має бути забезпечено таке право, хоча його здійснення є нелегким у світі, у якому зростає взаємопов'язаність і мобільність – інтеграція, міграція людей та ідей. Універсалізація цінностей (глобалізація) не обов'язково має вести до знищення культурної різноманітності світу, тому гуманітарні науки своїм завданням мають визнання універсальних засадничих цінностей шляхом міжкультурного та міжцивілізаційного полілогів.

Роль цінностей у гуманітарній сфері принципово відрізняється від їх ролі у природничих науках: гуманітарій має розрізняти, у яких аспектах

його діяльність є ціннісно нейтральною, а в яких, коли він створює ціннісно навантажені ідеї, поняття, теорії, то буде змушений брати на себе відповідальність за виправдання ціннісних орієнтацій під кутом зору обґрунтування кращих із них та відповідних життєвим перспективам особистостей, націй, цивілізацій і людства загалом. Тому першочерговим є завдання розвивати свідоме ставлення майбутніх магістрів гуманітарної галузі до вибору й усвідомлення ціннісних орієнтацій, звідси – спрямованість гуманітарного знання у процесі фахової підготовки на обґрунтування та захист як тих засадничих цінностей, що мають перспективу стати вселюдськими (універсальними, загальнокультурними), так і тих, що є важливими для збереження самобутніх культур, культурної різноманітності людства й самовизначеності кожної особистості в житті і в професії (Філософський словник, 1986; Філософський словник, 1992).

Відповідно затвердженого в 2015 році в Україні Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, до дисциплін гуманітарної галузі підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої освіти належать:

– 031 Релігієзнавство;

– 032 Історія та археологія;

– 033 Філософія;

– 034 Культурологія;

– 035 Філологія (Постанова Кабінету міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р.).

У пропонованому дослідженні аксіологічні засади професійної підготовки магістрів у вітчизняних університетах будемо розглядати саме на прикладі цих спеціальностей.

Пріоритетною проблемою розвитку системи вищої освіти постає забезпечення її якості, формування готовності випускників вищих

навчальних закладів до подальшої життєдіяльності в суспільстві, адже нині Україна перебуває в ситуації, коли в умовах надлишку фахівців із вищою фундаментальною освітою, водночас реальна гуманітарна сфера відчуває гостру нестачу кваліфікованих кадрів, до причин якої можна віднести те, що в сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання у вищій школі, внаслідок чого традиційна установка на передачу необхідного запасу знань втрачає сенс.

Отримання здобувачами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами накопичення й аналізу відповідної інформації, що стає можливим завдяки долученню магістрантів до наукових досліджень у процесі професійної підготовки. Програмування, проєктування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому складу, забезпечуючи актуальність змісту вищої професійної освіти, постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін; у продукуванні та впровадженні ідей вітчизняної науки беруть активну участь провідні наукові школи, на які значною мірою покладені завдання науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів (Винничук, 2018 с).

Специфікою викладання та оцінювання якості знань магістрів гуманітарної галузі визначено:

– студентоцентроване навчання, самонавчання, проблемно зорієнтоване навчання, індивідуально-творчий підхід; оцінювання навчальних досягнень здійснюють за національною і 100-бальною шкалою та оцінками ЄКТС; видами контролю є поточний, модульний, підсумковий, самоконтроль. Форми контролю: усне опитування, письмові та усні екзамени, заліки, презентації, практика, есе, участь у конференціях та круглих столах, курсова робота, захист дипломної роботи (магістр релігієзнавства);

– основні підходи, методи та технології: компетентнісне та практично зорієнтоване навчання в самостійному та інтерактивному режимі; форми – лекції, практичні проблемні заняття, виконання проектів, підготовка магістерської роботи; поточний, модульний і підсумковий контроль, що здійснюється через заліки та экзамени, тестування, есе, презентації, виконання творчих завдань, захисти результатів виробничої та науково-дослідної практики, захист магістерської роботи (магістр культурології);

– лекції поєднуються з семінарами та робочими зустрічами. Навчання зазвичай відбувається в групах, з обговореннями та підготовкою презентацій, як самостійно, так і в малих групах. Загальний стиль навчання орієнтований на особистість і активний, а набуття професійно-професійних компетентностей забезпечується комплексним поєднанням обов'язкових дисциплін і предметів спеціалізації, науково-дослідної практики та атестації, що дозволяє моделювати професійно-соціальний зміст майбутнього професіонала. Для реалізації програми магістрант повинен пройти виробничу практику, написати та успішно захистити магістерську роботу, що вимагає значного часу на написання та захист. Оцінювання відбувається в рамках усних і письмових іспитів, іспитів, семінарських лекцій, презентацій, проектних робіт, практичних захистів і випускних робіт. Сертифікат має форму захисту магістерської роботи з історії, підсумкового іспиту зі спеціалізації «Європейські студії» (магістр історії та археології);

– людиноорієнтована освіта характеризується інноваційними методами навчання, спрямованими на вдосконалення навчання в процесі взаємодії викладачів і магістрантів, такими як лекції, семінари, самостійна робота з підручниками та конспектами, в Інтернеті, консультації з викладачами, курсова підготовка та дипломні роботи, пройдені

педагогічними та виробничими практиками. Оцінювання здійснюється з використанням накопичувальної системи оцінювання, яка включає в себе поточний та модульний контроль, усні та письмові іспити, реферати, презентації, контрольні роботи, захист результатів практики, захист курсової роботи, випускний іспит, та інші види навчальної роботи (магістр філософії);

– компетентнісний і проблемно зорієнтований підходи до викладання; провідні методи – проблемний, пошуковий і дослідницький; інтерактивна, проєктна й інтерактивно-комунікативна технології навчання; викладання проводиться у формі лекцій, у тому числі мультимедійних та інтерактивних, семінарських та практичних занять, самостійної роботи, виконання індивідуальних і групових проєктів та виробничих практик зі спеціальності; оцінювання забезпечують усні та письмові екзамени, заліки, захисти звітів із практики, атестаційний екзамен з професійної підготовки за спеціальністю, атестаційний екзамен з професійної підготовки за додатковою спеціалізацією (магістр філології) (ОПП «Історія та археологія. Європейські студії», <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>; ОПП «Культурологія», <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>; ОПП «Релігієзнавство», www.dano.dp.ua; ОПП «Філософія», <https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>; ОПП «Філологія (Українська мова і література)», <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>).

Отже, основою практико-зорієнтованої освіти у переважній більшості ОПП магістрів визначено компетентнісний (компетентісно-професійний) підхід (Дем'яненко, 2014), який як комплексний освітній інструмент першочергово забезпечує досягнення конкретних результатів професійної підготовки, набуття сукупності значущих компетентностей фахівців. Компетентність визначають як динамічну комбінацію способів мислення, знань, умінь і практичних навичок, професійних, морально-

етичних цінностей, світоглядних і громадянських якостей, що зумовлює здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом підготовки на певному рівні вищої освіти (Андрущенко, 2000; Зязюн, 2000; Кравченко, 2009, Кремінь, 2005). Оволодіння компетентностями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетентність і професійна діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентності формуються в процесі й заради майбутньої професійної діяльності; в цих умовах освітній процес набуває нового спрямування – він перетворюється на процес набуття знань, умінь і досвіду діяльності з метою досягнення професійно й соціально значущих компетентностей. Саме компетентісно-професійний підхід стає ефективною методологією практико-орієнтованої освіти; при цьому «досвід діяльності» набуває статусу дидактичної одиниці; при такому підході освітня тріада доповнюється новою дидактичною одиницею «знання – вміння – навички – досвід діяльності», при цьому враховуються також досягнення й особистісні якості магістра (Дем'яненко, 2014).

На підставі системного аналізу нормативних джерел у дослідженні з'ясовано, що найбільш загальна класифікація компетентностей містить три групи: ключові, які визначають успішну соціалізацію випускника; предметні (спеціальні), що є основою для реалізації професійних завдань; надпрофесійні (інколи їх називають базовими), необхідні для підвищення ефективності праці. Між компетентностями не існує протиріч, це взаємодоповнювані властивості особистості (Закон України «Про вищу освіту», 2014, с. 55).

Основними напрямками реалізації компетентісно-професійного підходу науковці виокремлюють: орієнтацію на гуманізацію освітнього процесу, яка акцентує увагу на особистісно-розвивальному характері професійної підготовки, а також на ефективній самореалізації та саморозвитку особистості. студент; Міждисциплінарність та

інтегрованість, що забезпечує взаємозалежність дисциплін соціально-гуманітарного, природничого, загальнопрофесійного та спеціального блоків професійної підготовки, а також їх зв'язок з майбутньою суспільно-професійною діяльністю; змістовно-технологічна наступність навчання і виховання, що мотивує узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток продуктивного стилю мислення і дій, особистісних якостей і цінностей магістрантів як відображення компетентностей; Діагностика, що включає поетапне виявлення рівня сформованості компетентності на основі обраного діагностично-критеріального апарату (Жук, 2008, с. 100-101). Це дало змогу конкретизувати функції компетентісно-професійного підходу у вищій освіті: виховну – посилення педагогічної складової навчального процесу, формування організаторського та лідерського досвіду магістрантів, культури особистісно-професійного спілкування; операційний – виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навичок, видів готовності магістра (випускника), які визначають його компетентність і забезпечують ефективність вирішення професійних, соціальних і особистісних завдань; діяльнісно-технологічний – побудова діяльнісного змісту навчання, максимально наближеного до майбутньої професії здобувачів, розробка та реалізація в освітньому процесі завдань (проблем), способи вирішення яких відповідають основним технологіям професійної діяльності; діагностична – створення ефективної системи моніторингу якості навчально-професійного процесу, з'ясування досягнутого рівня сформованості компетентностей (Жук, 2008, с. 100).

Важливою основою професійної компетентності випускника гуманітарної магістратури є психолого-педагогічний компетентісний аспект, який сприяє розвитку соціально-особистісних цінностей та ефективності вирішення соціальних, професійних та особистісних завдань.

На думку науковців, в її основу покладено такі актуальні та перспективні напрями: оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін та реорганізація виробничої практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності (контекстне навчання) та структури майбутніх компетентностей; активне засвоєння змісту професійної підготовки через активні форми і методи навчання, проблемні та проектні методи дослідження, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу; розширення обсягу контрольованої самостійної та індивідуальної роботи магістрантів з відповідним методичним та інформаційним забезпеченням (Жук, 2008, с. 102); систематичний моніторинг якісного процесу професійної підготовки магістрантів. Необхідною умовою реалізації цих вимог є врахування можливостей змістово-технологічної інтеграції соціогуманітарних, загальнопрофесійних спеціальностей і практичної суспільно значущої діяльності магістрантів, у якій аналіз і розуміння засвоєваних явищ, процесів, цінностей вважають засобом самовизначення та самовдосконалення фахівців. Водночас активні, діалогічні, дослідницькі методи навчання та виховання є способами оволодіння досвідом рефлексивної, організаційно-комунікативної, проектної діяльності як основи розвитку соціально-професійної компетентності учнів (Жук, 2008; Дем'яненко, 2010).

З метою моніторингу процесу підготовки випускників закладу вищої освіти й реалізації завдань компетентісно-професійного підходу до підготовки фахівців розробляють інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки магістра гуманітарної галузі, передбачають типові індикатори компетентності: обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; укладання портфолію;

застосування в навчальному процесі практико зорієнтованих і ситуативних завдань; включення до змісту комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли магістрантам демонструвати й закріплювати компетентності; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювальників (Закон України «Про вищу освіту», ст. 56).

Структурними компонентами компетентнісного наукового підходу до магістерської підготовки гуманітарного профілю є наступні:

1. Базові цінності, які включають в себе професійну культуру, прагматизм та навички спілкування з роботодавцями.
2. Мета, якою є формування системи компетентностей та практична спрямованість навчального процесу.
3. Принципи, які включають у себе самостійність у навчанні, формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного та морального характеру, поступовість включення в навчально-пізнавальну діяльність, відкритість і свободу вибору здобувачем освіти власних дій.
4. Вибір змісту навчання, який включає в себе міждисциплінарний підхід та контекстну організацію навчального процесу, використання сервісно-модульної структури навчання та сучасних освітніх технологій.
5. Рейтингова система для оцінки результатів навчання.
6. Допоміжна роль вчителя (вихователя, радника).
7. Компетентнісно-професійна модель підготовки, що включає в себе ключові поняття, такі як знання, уміння, навички, професійний досвід, компетентність та професійні цінності (Вербицький, 1991; Дем'яненко, 2013, 2014; Жук, 2008).

Перехід до компетентнісно-професійної освіти вимагає фундаментальної трансформації існуючої освітньої системи університету,

включаючи зміст підготовки, діяльність викладачів і магістрантів, технологічне забезпечення навчального процесу та побудову освітнього середовища як системи умов. Цей перехід також впливає на виховання та розвиток особистості в соціальному та професійному середовищі університету. Основною технологією для реалізації компетентнісно-професійного підходу в магістерській програмі сучасного університету є контекстне навчання, особливо в підготовці магістрів гуманітарного профілю (істориків, культурологів, філософів, релігієзнавців, філософів). Компетентнісно-професійний підхід і контекстне навчання взаємопов'язані як методологія і технологія (методика) професійної підготовки.

Розробники, які вивчають проблему контекстуальності навчання, включають в себе наступних вчених:

1. Вербицький А., автор концепції контекстного навчання (Вербицький, 1991).
2. Качалова С., яка досліджує навчання та виховний процес контекстного типу (Качалова, 2009).
3. Лаврентьєва Н., яка вивчає форми і методи контекстного навчання (Лаврентьєва, 1995).
4. Ширшов Е. і Чурбанова О., які розробляють педагогічну технологію контекстного типу (Ширшов, 2006).
5. Дем'яненко Н., який узагальнює основи контекстного підходу в магістерських програмах економічних університетів (Дем'яненко, 2009, 2013, 2014).

Ці науковці визначають контекст як систему внутрішніх і зовнішніх умов, які впливають на сприйняття, розуміння і трансформацію конкретної ситуації. Внутрішній контекст включає індивідуально-психологічні особливості, знання та досвід особистості, тоді як зовнішній контекст включає об'єктивні, соціокультурні, просторово-часові, професійні та інші

характеристики обставин (Дем'яненко, 2013). Ці положення є важливими для дослідження, оскільки вони дозволяють розширити аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарного профілю на методологічні основи, технологічний інструментарій та навчальне середовище загалом. Контекстно-компетентний аспект передбачає усвідомлення необхідності врахування реального стану чи змін у контексті культурного середовища навчання.

Поняття «міжкультурний контекст,» вживане в науковому середовищі в освіті, розглядається як цілісна багаторівнева цілісність, що виникає через одночасне занурення у внутрішній контекст навчального закладу та такі зовнішні освітні контексти, як освітнє середовище країни, комунікаційно-інформаційна культура, глобальний освітній простір тощо (Жукова, 2005). Освітнє середовище розглядається як ієрархічна система культурних контекстів, що регулює всі людські дії. Це означає, що аксіологічне розуміння освітньо-інформаційних і практичних навчальних завдань має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів існування конкретного навчального завдання в соціокультурній практиці та освітній практиці, що актуалізує концепцію «контекстного освітнього середовища».

Контекстне навчання в магістратурі базується на ряді принципів, які визначають специфіку цього підходу:

1. Психолого-педагогічний супровід особистого залучення магістранта до навчального процесу.
2. Послідовне моделювання в процесі створення цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів.
3. Розв'язання проблем зі змістом освіти під час її впровадження в навчальний процес.
4. Відповідність форм і методів навчальної діяльності магістрантів меті та змісту навчання.

5. Педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних освітніх технологій.

6. Відкритість освіти, включаючи використання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів, для досягнення конкретної мети професійної підготовки (Ширшов, 2005, с. 18).

Термін «освітнє середовище» широко використовується дослідниками (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). для опису системної цілісності освітньої діяльності. Освітнє середовище контекстного типу визначається як сукупність методів і прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на методології контекстного підходу (Вербицький, 1991).

Це середовище включає такі особливості:

1. Опора на принципи контекстного підходу.
2. Підвищення рефлексивності навчальної діяльності.
3. Комплексне використання методу контекстного моделювання та відповідних методів і прийомів навчання.
4. Використання контекстних підручників.

Основна увага в цьому середовищі приділяється розвитку індивідуального самовизначення та особистої культури в міжкультурному контексті.

Метою контекстної професійної підготовки є формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця і володіння ним відповідними компетенціями. Анатолій Вербицький, який розглядає компетентність як систему ціннісних і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і навичок особистості, що забезпечує її готовність до ефективної професійної діяльності, пропонує обирати зміст контекстної освіти з двох джерел: дидактично структурований зміст гуманітарних дисциплін і зміст

професійної діяльності, що вивчається, представлені у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетентностей (Вербицкий, 1991).

Науковець виділяє такі типи контекстів, відповідно до яких будуються навчальні заняття в контекстному освітньому середовищі:

1. Просторово-часовий контекст – він проявляється у послідовному викладенні матеріалу, дотриманні принципу опори практичних дій на теоретичну основу, відповідності з дидактичними вимогами, як у взаємодії учнів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (А. Бахтін, В. Зінченко, А. Ухтомський).

2. Контекст системності та інтерсуб'єктивності знань – це включення інформації із суміжних та «далеких» дисциплін у зміст кожної навчальної дисципліни для забезпечення цілісності та системності знань.

3. Контекст професійних дій і ролей – це імітаційне викладання матеріалу, під час якого студентам магістратури пропонується поставити себе в позицію фахівця в обраній галузі за допомогою імітаційних форм і методів навчання.

4. Контекст особистих і професійних інтересів – це ціннісно значуще доповнення теоретичного матеріалу за рахунок його зв'язку з реальними потребами та інтересами набувачів (Дем'яненко, 2013; Вербицкий, 1991).

У контекстній освіті спостерігається динамічний рух діяльності магістранта від самої навчальної діяльності, яка акцентується на лекціях і семінарах, що спрямовані на обговорення соціального контексту професійної діяльності (Нечаев, Вербицкий, 1991). Поступово він переходить до квазіпрофесійної діяльності, що включає різноманітні форми імітації професійної діяльності. Згодом магістрант здійснює педагогічну та освітню діяльність відповідно до вимог професіонала, що включає в себе різні види практик і досвід.

Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона відбувається в реальних умовах і забезпечує цілісність педагогічних

впливів і самовиховання. У магістерській програмі гуманітарних дисциплін квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль, оскільки в її основі лежить метод контекстного моделювання як цілеспрямована операція відповідного контексту: технічного, соціального та психологічного.

1. Технічний контекст охоплює дії з оволодіння знаннями, умінь та досвіду майбутньої професії відповідно до мети навчання та кваліфікаційних характеристик спеціаліста.

2. Соціальний контекст визначає систему взаємодії учасників навчально-виховного процесу відповідно до визнаних цінностей і норм соціально-етичних і професійних відносин.

3. Психологічний контекст передбачає інтеграцію здобувачів у професію як частину культури через перебудову, розвиток і набуття ціннісно-сміслових основ майбутньої професії.

Відтворення професійного та соціального контексту професійної діяльності надає додаткові можливості для змістовної реалізації компетентнісно-професійного підходу в освітньому процесі ЗВО. Це забезпечує системність та міждисциплінарність знань, дає змогу зрозуміти освіту в динаміці, створює сценарний план дій спеціалістів, орієнтує їх у професійні функції та обов'язки, забезпечує рольову «інструментовку» дій, враховує професійні та особистісні інтереси та цінності і встановлює просторово-часовий контекст «минуле – теперішнє – майбутнє» (Анатолій Вербицький, 1991).

Згадані типи контекстів можуть бути відображені у відповідних діях. Наприклад, просторово-часовий контекст полягає в послідовності оволодіння професійними навичками, від елементарного вміння керувати увагою і сприйняттям до цілісної технології. Також він включає активне використання фактора просторової організації навчальної діяльності

магістрантів, коли різна локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова та загальногрупова робота з відповідними місцями для магістрантів) забезпечує максимальну ефективність окремих видів діяльності. У процесі підготовки контекст системних і міжпредметних знань проявляється у інтеграції цих знань в практичну діяльність для відпрацювання навичок із суміжних дисциплін у вигляді навчальних завдань та проблемних ситуацій.

Професійні ролі відображаються у змодельованих формах діяльності докторантів у формі імітаційних ігор та інших ігрових форм, що створюють зв'язок навчання з майбутньою професійною діяльністю шляхом відтворення ситуацій, максимально наближених до роботи. Особистісно-професійні інтереси магістрантів виявляються у їхній участі в виконанні практичних завдань замість фахівця, який реалізує власну діяльність в оволодінні майбутніми професійними функціями. Також це передбачає співвідношення отриманих завдань з власними потребами, цінностями, інтересами та уявленнями про майбутню професію (Калашников, 2012, с. 95). Тому контекстний характер підготовки магістрів гуманітарних дисциплін за напрямком компетентісно-професійного підходу розглядається як один із ефективних сучасних засобів забезпечення якісного формування аксіосфери особистості як системи цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів.

1.4. Вітчизняний і зарубіжний досвід аксіологічної освіти фахівців вищої кваліфікації в університетах

Підґрунтям сучасних нормативних документів є людинознавчий вимір вищої освіти, який виявляє діалогіку культури, мистецтва, художніх традицій, її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності, тому в розробленому відповідно до європейського освітньо-

правового поля Законі України «Про вищу освіту» (2014), інших документах на основі наукового, практико-педагогічного й управлінського досвіду як основоположному для української вищої школи документі обґрунтовано вагомість зміни аксіологічних орієнтирів освіти. Це зроблено на основі побудови нової, проєвропейської ціннісно-сміслової парадигми особистісного розвитку з урахуванням того, що трансформація системи ціннісних уявлень є детермінантою соціальних і психологічних зрушень, гостро актуальних для українського соціуму (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні, 2012).

Здатність критичного осмислення національних здобутків і суперечностей у контексті світового розвитку – характерна ознака сучасної гуманітарної освіти і науки. Орієнтуючись на новий науковий, духовний, соціокультурний і освітній досвід, діалогічну комунікацію в мультикультурному просторі, гуманітарне мислення нині розглядає наукові знання й наукову істину найвищими культурними цінностями, а також по-новому інтерпретує технічні знання, втілюючись у сучасні освітні технології.

У вітчизняних науках про освіту питанням формування систем цінностей майбутніх фахівців присвячені праці В. Кузнецової, Л. Настенко, І. Слоневської та ін. Системний аналіз комплексу джерел переконує: найбільш розробленою є проблема цінностей учителя в контексті педагогічної аксіології як міждисциплінарної галузі педагогічних знань; історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н. Ткачової, зарубіжний досвід відображений у роботах Т. Глоби, З. Карпенко, Л. Пелех та ін. Близькою за змістом до нашої проблеми є дисертація В. Кузнецової, присвячена формуванню гуманістичних цінностей майбутніх учителів (Кузнецова, 2001).

Нами з'ясовано, що вчені виокремлюють аксіологічний компонент фахової готовності як сукупність порівняно стійких цінностей професійної діяльності, що набувають для здобувача вищої освіти особистісного смислу; на цій основі у майбутніх фахівців формується «Я»-професійне як сукупність цілей, інтересів, ідей, установок, що розвивають індивідуальний досвід і пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки і відносини (Костева, 2014; Радченко, 2014). Педагогічні цінності в сфері професійної діяльності, на думку науковців, наявні у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій; вони мають суспільно-педагогічне, професійно-групове та індивідуально-особистісне значення. Професійно-групові цінності функціонують як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність, індивідуально-особистісні цінності як соціально-психологічні якості відображають мотиваційно-цільову спрямованість орієнтацій. На Суспільно-педагогічні цінності впливає характер і зміст цінностей, панівних у суспільній свідомості; такі цінності реалізуються у формах моралі, педагогічної етики, у філософському сприйнятті освіти. Сукупність ціннісних орієнтацій формує аксіологічне «Я» особистості фахівця як систему когнітивних ознак, пов'язаних з емоційно-вольовими компонентами. Методологія культурологічного підходу при цьому дає можливість розглядати аксіологічний (ціннісний) компонент професійної самореалізації як систему стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі. Суб'єктивне засвоєння цінностей освіти й фаху визначається багатством духовного світу особистості, ступенем розвитку педагогічного мислення, науково-педагогічною кваліфікацією, досвідом роботи, наявністю елементів власної педагогічної системи тощо.

Вивчення і ретельний відбір педагогічних цінностей становить основу змісту і визначення цілей, наприклад, педагогічної освіти. Беручи

до уваги особливості діяльності, діалектичну природу цінностей і характер дослідницьких завдань, основними цінностями в структурі професійної саморегуляції вчителя вважають: цінності-цілі (концепція суб'єктності, професійного самовдосконалення та саморегуляції в її різних проявах і видах діяльності); цінності-засоби (концепція спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, імпровізації та інтуїції); цінності-відносини (бачення власної професійної позиції як розуміння взаємин учасників освітнього процесу і специфіки власної діяльності; цінності-якості – комплекс здатностей узгоджувати свої можливості відповідно до вимог діяльності, моделювати власну діяльність, передбачати її наслідки, здатність до творчості, здатність порівнювати свої цілі і дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного мислення); цінності-результати (теоретико-технологічні знання про регуляцію особистості й діяльності, критерії її успішності, знання про ідеї і закономірності цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості). Домінантними в структурі професійної саморегуляції вчителя вчені вважають цінності-результати, оскільки вони забезпечують логічну послідовність дій, інформацію про їх успішність, а викривлення інформації про результати чи зміна суб'єктивних критеріїв успішності призводять до змін в ефективності й спрямованості діяльності загалом (Гриньова, 2008).

Саме, залучення майбутнього фахівця до професійного світу характеризує процес становлення «образу Я», самосвідомості, виділення себе з-поміж інших; особистість сприймає професійний світ крізь призму власних ціннісних уявлень, стереотипів, смислових структур. Дослідники проблеми переконані: завдяки аксіологічному компонентові професійна саморегуляція може бути усвідомленою (продуктивною) й неусвідомленою (непродуктивною); критерієм характеристики такої саморегуляції є відповідність або невідповідність її об'єктивним потребам особистості й

соціально-педагогічного оточення; професійна саморегуляція успішно формується, якщо для цього існує об'єктивна необхідність.

Модернізація освітнього процесу вагомо пов'язана з економічним, правовим, культурологічним забезпеченням професійної підготовки і духовним зростанням фахівця як суб'єкта культури. Наприклад, з-поміж характерних ознак фахівця нового типу виділяють:

– соціально-психологічні: усталені гуманітарні цінності; фундаментальна наукова, практично-професійна підготовка; ґрунтовні знання у галузі національної і світової культури (мистецтва); інноваційна дослідницька професійна діяльність; акмеологічна оптимізація особистісного буття; орієнтація на успіх (успіхологія);

– теоретико-пізнавальні: гнучкий аналітичний розум; орієнтація на полікультурний діалог як парадигму професійної діяльності; системно-гуманітарне мислення; інтелектуально-критичне сприйняття дійсності; розвиток творчого мислення (асоціативність, образність, продуктивна уява, фантазія);

– етико-моральні: покликання як моральний критерій вибору професії; моральна відповідальність за прийняття професійних рішень; усвідомлення культуротворчої, духовної, морально-етичної сутності фахової діяльності; орієнтація на основоположні професійні принципи (Кузнецова, 2001).

Українські вчені аксіологічний компонент професійної саморегуляції рекомендують вважати основою підготовки фахівців гуманітарної галузі; цьому присвячене структурування змісту основних дисциплін, розробка спецкурсів (педагогічні технології, основи професійної саморегуляції, інновації в освіті, педагогічна культурологія) тощо. Ціннісні уявлення наприклад, у структурі особистості вчителя гуманітарних дисциплін визначають спрямованість його активності, налаштованість на розвиток самосвідомості. Функціональну структуру навчальної діяльності здобувачів

вищої освіти вчені й педагоги-практики рекомендують досліджувати через удосконалення компонентів саморегуляції з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється; вивчення психічних процесів, механізмів формування ціннісних орієнтацій, беручи до уваги їх залучення до функції саморегуляції, допоможе по-новому простежити їх становлення і розвиток у процесі професійної підготовки (Гриньова, 2008).

За словами Ю. Соловйова, цінність – це сенс, який відіграє провідну роль у житті людини та сприяє її самовизначенню та самореалізації, а система цінностей – це основа культури людини, яка визначає її дії та формує потреби та впливає на інтереси. Цінності також складають основу внутрішнього світу людини і визначають її вчинки. Науковець наголошує, що в основу поняття «аксіологічна культура» покладено розуміння культури як системи цінностей, яка, у свою чергу, є інтегративною основою формування світоглядних, морально-духовних, етичних, естетичних, правових та інших аспектів культури особистості, оскільки цінності загальнолюдські є категорією, яка органічно проникає в усі сфери людської діяльності. Аксіологічна культура майбутнього фахівця – це особистісне інтегративне утворення, що включає систему цінностей, основою якої є загальнолюдські цінності як стійкі орієнтири, з якими студент вищої освіти співвідносить своє життя і професійну діяльність (Соловйова, 2006).

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з проблемою формування системи цінностей, а також матеріалів з досвіду роботи дав підстави дослідниці в структурі аксіологічної культури майбутнього фахівця виділити групи цінностей: загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, цінність іншої людини, Батьківщина); цінності, що характеризують особистісні якості (гуманність,

справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе); цінності діяльності та спілкування (цінності-уміння); пізнавальні цінності (цінності-знання); до функціональних компонентів аксіологічної культури віднесено спонукальну, пізнавальну, регулятивну, нормативну, виховну, комунікативну, творчо-конструктивну та захисну функції; з'ясовано, що успішність формування аксіологічної культури здобувачів освіти забезпечується певними умовами: розвитком аксіологічної спрямованості особистості майбутнього фахівця; організацією діяльності здобувачів із засвоєння та використання професійних цінностей (Соловійова, 2006).

Розвинена аксіологічна спрямованість відіграє роль саморегулятора діяльності майбутнього фахівця, передбачає усвідомлений вибір мотивів та цілей поведінки, сприяючи прийняттю відповідальних рішень, у яких він реалізується на рівні цілісного «Я» (Соловійова, 2006). Ученою з високим ступенем достовірності визначено, що саме аксіологічна спрямованість – той складник професійної спрямованості майбутнього фахівця, котрий виражається у внутрішній єдності його потреб, мотивів, цілей та цінностей; також це основний чинник успішності діяльності, оскільки її ефективність залежить від здатності до актуалізації системи інтериоризованих цінностей. Розвиток аксіологічної спрямованості передбачає виховання позитивних установок, ціннісних орієнтацій, морально-вольових якостей; водночас проходить трансформація цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркоче ставлення майбутнього особистості соціальної інформації. Ефективність організації діяльності залежить від усвідомлення мети цієї діяльності, здійснення фахівцем самостійного аналізу проблемних ситуацій: орієнтація ж майбутніх фахівців на цінності, що мають гуманістичний зміст, допомагає творчо застосовувати набуті знання на практиці й організовувати навчально-виховний процес на засадах загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів.

Нам імпонує ретельний педагогічний експеримент, у якому брали участь здобувачі вищої освіти факультету іноземної філології, українського мовно-літературного та художньо-графічного факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та гімназії № 23 м. Харкова; в експериментальних групах у процес фахової підготовки було впроваджено теоретично обґрунтовані аксіологічні засади. Формувальний етап експерименту проводився вченими у трьох варіантах (рис. 1.1) відповідно до розроблених моделей поєднання змісту навчальних дисциплін.



Рис. 1.1. Моделювання поєднання змісту дисциплін бакалаврату, в процесі вивчення яких існує можливість формувати аксіологічну культуру майбутніх фахівців (Соловйова, 2006)

Експериментальну роботу за моделями А і Б здійснювали зі студентами 1-го – 5-го курсів українського мовно-літературного факультету та факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди у процесі засвоєння практичного курсу іноземної мови та літератури країни, мова якої

вивчається. Здобувачі навчалися за розробленою авторами експерименту програмою, що передбачала: використання ігрових ситуацій з метою формування позитивної мотивації; вивчення культурних традицій країни, мова якої вивчається, для формування аксіологічних знань; проведення круглих столів, виконання творчих завдань, застосування елементів «мозкової атаки», ситуацій, близьких до реальних, які сприяли формуванню інтелектуальних, рефлексивних і комунікативних умінь; організацію творчих зустрічей для формування особистісних якостей (Соловйова, 2006). Заслугує на увагу навчання викладачів-учасників експерименту: сутності аксіологічної культури; організації діяльності здобувачів із засвоєння професійних цінностей; дотриманню послідовності в роботі; щоденному звертанню до основного завдання у процесі занять (Соловйова, 2005). Коли однією з умов осмислення власного культурного буття нації й особистості вважали інтроспекцію (самопостереження), то для розуміння іншої («чужої») культури потрібні співпереживання, емпатія (здатність сприйняти почуття іншої людини як власні), тут важливим обрано метод інтерпретації або герменевтики. Позитивним у досвіді впровадження моделі підготовки стало те, що в освітньо-професійних програмах і в навчальних планах особливої уваги надавали інформації країнознавчого, історико-культурного, культурологічного, народознавчого характеру, простежували специфіку розуміння сутності людини в контексті світовідношення, досвіду трансляції культури і мистецтва, філософських і освітніх традицій Заходу і Сходу (Винничук, 2019).

Значення методологічних імперативів освітньої діяльності у процесі експерименту мали світоглядні установки й гуманітарно зорієнтовані цінності: буття нації і буття людства, кроскультурна взаємодія і толерантність, самосвідомість особистості і самосвідомість людства, життєтворчість людини й акмеологічна оптимізація особистісного буття,

адже на цих концептуальних засадах взаємодіють загальне (Всесвіт) – окреме (нація) – особливе (індивідуальність), виявляючи духовну сутність людського буття в цінностях свободи, культури, творчості. Розуміння перспектив модернізації освітньої системи України в гуманітарно-культуротворчій стратегії філософії освіти, пріоритетні цінності якої – людина, культура, мистецтво, стиль мислення – передбачало врахування об'єктивних тенденцій становлення нового типу особистості як суб'єкта культури, інтегрованого в національну культуру й відкритого до розуміння цінностей інших культур, коли йдеться не лише про споживання цінностей культури, а передусім про самореалізацію особистості в культурі, духовне піднесення особистості, інтенцію до творчого сприйняття світу культури (Черепанова, 2007).

Викладачі в рамках зазначеного досвіду оперативно аналізували зміст спланованої роботи, ставили перед здобувачами вищої освіти мету, обирали засоби, за допомогою яких можна було домогтися оптимальних результатів; вони були поінформовані відносно того, що професійну підготовку спрямовано з урахуванням поліфункціональності аксіологічної культури:

– засвоєння нової інформації про країну, мова якої вивчається, вивчення звичаїв, особливостей побуту, культури пов'язували з формуванням пізнавальних цінностей; це враховували при структуруванні тем, у роботі над лексикою, в побудові й розвитку комунікативних ситуацій;

– створювали ситуації, що містили елементи непередбаченості, неоднозначного, що могло б викликати у здобувача подив, бажання власними силами знайти відповідь на поставлені питання (текст-загадка); поглиблювали зміст ігрових ситуацій, ускладнювали проблематику, виконання подібних ігрових вправ сприяло посиленню пізнавального

інтересу, формуванню позитивної мотивації, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, реалізації спонукальної, пізнавальної та комунікативної функцій професійної підготовки (Соловйова, 2004);

– практикували систему індивідуальних завдань, при освоєнні теми виконані або частково виконані завдання перевіряли в аудиторії, спонукали здобувачів ставити запитання, на які відповідали їхні колеги; виклад інформації на заняттях мав проблемний характер, що вимагало всебічної підготовки, посиленої систематичної роботи і здобувача, й викладача над собою; індивідуальні завдання стимулювали розвиток інтелектуальних і рефлексивних умінь, самостійного пошуку, прагнення опрацювання додаткової літератури;

– стимулювали виконання завдань на пошук помилок, написання рецензій на газетні статті, які мали містити аргументацію, чому здобувачі підтримують або не підтримують точку зору авторів; це вимагало особистої думки, оцінки, самооцінки, обґрунтування власної точки зору, критичного ставлення до запропонованого рішення, вміння аргументувати своє ставлення та власне бачення професійної проблеми (Соловйова, 2005);

– у ході ознайомлення з літературою країни, мову якої вивчали, проводили врахування цінностей іншого народу на основі порівняння їх із культурними цінностями українців, що дало змогу проаналізувати взаємозв'язки, впливи різних культур та літератур у світовому просторі; відбувався пошук у художніх творах спільного, що об'єднує народи й водночас свідчить про самобутність їхніх культур, адже кожен художній твір розглядали як діалог автора й читача, що сприяє в створенню атмосфери моральних, естетичних, інтелектуальних переживань, веде до самовизначення, пошуку власної системи цінностей (Соловйова, 2004, 2005, 2006).

Формування аксіологічної культури майбутніх фахівців творці моделі підготовки здійснювали у процесі вивчення дисциплін «Українське народознавство» та «Козацька педагогіка», що зумовило засвоєння здобувачами теоретичних і методичних аксіологічних знань, розвиток особистісних якостей на основі поглибленого вивчення окремих розділів курсів української та іноземної мов, добору тем рефератів, виконання курсових робіт відповідно інформації народознавчого спрямування, дослідження свят українського народу; проведення заходів з метою відтворення свят; підготовку й проведення вистав-шоу, конкурсів на кращий літературний переказ із мотивів народних свят, демонстрацію елементів народного одягу, виконання народної пісні, знання великодньої символіки, підготовку рефератів іноземною мовою про родовід, кольорову символіку, походження писанки, символіку візерунків; здійснення віртуальних подорожей в опоетизовані українським народом пори року (Соловйова, 2004). Дослідження козацьких традицій проводили в процесі вивчення дисципліни «Козацька педагогіка» з підготовкою есе, рефератів, повідомлень (Соловйова, 2006). Результатом такої роботи стало формування моральних переконань, збагачення естетичних почуттів, мотивів діяльності, знань здобувачів про цінності національної культури, пов'язаних із культурним саморозвитком.

Перспективним у контексті розв'язання обраної нами для дослідження проблеми вважаємо той аспект досвіду, який містить пошук аксіологічних основ змісту професійної підготовки, на яких ґрунтується формування цінностей фахівців, зокрема – здобувачів магістерського рівня. Так, формування аксіологічної культури майбутнього фахівця зазвичай в педагогічному університеті має основу від вивчення предметів педагогічного циклу («Основи педагогічної майстерності» і «Педагогіка» впродовж усіх років навчання на бакалавраті). Навчальна дисципліна

«Основи педагогічної майстерності» традиційно приділяє увагу таким аспектам змісту: «Учитель – носій загальнолюдських цінностей», «Аксіологічний підхід у роботі педагога з дітьми»; навчальна дисципліна «Педагогіка» містить лекції «Аксіологічна культура майбутнього вчителя», «Взаємодія етичних та естетичних цінностей у процесі виховання», «Освіта як простір культурних цінностей», «Мова – цінність українського народу», «Виховний потенціал народних традицій як складника національної культури» тощо. Для формування аксіосфери майбутнього вчителя українські вчені і педагоги-практики використовують методи: круглих столів, евристичних бесід, диспутів, зустрічей з відомими педагогами – носіями і прикладами реалізації фахових педагогічних цінностей (Основи педагогічної майстерності, 2008; Педагогіка вищої школи, 2007). З метою засвоєння базових аксіологічних понять («гуманізм», «альтруїзм», «культурність», «освіченість») здобувачам вищої освіти пропонують написати твори про людей, які є для них взірцем гуманності, людяності, чесності; ознайомлюють їх із творчою спадщиною Г. Ващенка, зокрема, працею «Виховний ідеал», де проаналізовані різні концепції виховання (виховні ідеали) та визначені основи гармонійного духовно-морального виховання української молоді; проводять бесіди про «Кодекс цінностей», розроблений О. Вишневським (Ващенко, 1994; Вишневський, 1996; Соловйова, 2006).

Ефективним методом тренінгу соціальної поведінки визначено психодраму, яка вирізняється імпровізаційністю, можливістю самостійно шукати шляхи виходу з конфлікту і засоби впливу на ситуацію, допомагає з'ясувати недоліки власного характеру, що заважають порозумінню з іншими людьми (Карпенко, 1998); на семінарських заняттях із педагогіки викладачі аналізують можливість ситуації морального вибору, проводять диспути, комунікативні та рольові ігри з метою набуття аксіологічних

знань, розвитку інтересів та особистісних якостей, умінь діяти відповідно до засвоєних професійних цінностей; особливої уваги надають соціально-психологічним тренінгам із вироблення алгоритмів діяльності в типових соціальних умовах, розвитку навичок саморегуляції професійної поведінки, цінностей емпатії, умінь володіти власним емоційним станом (Педагогіка вищої школи, 2007).

У процесі організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти викладачі звертають увагу на той факт, що знання про цінності набувають особистісного сенсу тільки в тому випадку, коли вони засвоюються відповідно потреб, мети, інтересів, переконань людини; тому пропагують відвідування майстерень художників, художніх виставок, актуалізують взаємозв'язки етичних та естетичних цінностей (рольова гра «Цінність прекрасного у роздумах античних філософів», заочна подорож до Давньої Греції) тощо (Соловйова, 2005).

Для нашого дослідження значущими вважаємо такі аспекти досвіду підготовки фахівців гуманітарних педагогічних спеціальностей на аксіологічних засадах:

- осмислений ціннісний підхід до спілкування в системі «людина-людина»;
- формування інтелектуальних умінь особистості з допомогою завдань, які спонукають до проникнення в сутність явищ, виявлення їхніх взаємозв'язків, вирішення суперечностей між цінностями соціуму і власним досвідом:
 - особлива увага до значущості тих або інших цінностей для практичної діяльності фахівців;
 - включення майбутніх фахівців гуманітарної галузі в ситуації, що погребують самостійного вирішення питань, прогнозування можливих результатів свого рішення;

– реалізація системи цінностей у процесі професійної підготовки, рефлексивний самоаналіз професійної діяльності та вирішення ситуацій професійно-комунікативної взаємодії;

– діалогізація підготовки розвитком уміння проникати у внутрішній світ іншої людини, входити в контакт, слухати, розуміти один одного, стримувати негативні емоції;

– пошук оптимальних способів вирішення фахових ситуацій та готовність до прогнозування результатів майбутньої діяльності.

Комплексний аналіз зразків вітчизняного досвіду формування аксіологічної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення педагогічних, філологічних і народознавчих дисциплін виявив існування в українській професійній освіті методологічних і технологічних ресурсів становлення й розвитку аксіологічних інтересів, мотивів діяльності, готовності до діяльності відповідно до сформованої системи цінностей та обставин професійно-творчої самореалізації. При застосуванні подібних моделей підготовки здобувачі вищої освіти вчать бачити проблему з позицій основної спеціальності і дотичних до неї галузей, оскільки загальнолюдські цінності тісно пов'язані з мовними цінностями, з цінностями світової і національної культури, з цінностями освіти та виховання, загалом – із цінностями людського життя (Винничук, 2019).

Розвиток аксіосфери особистості здобувачів та організацію їхньої діяльності із засвоєння й використання цінностей українські вчені забезпечують на засадах принципів народності, гуманізації, природовідповідності, культуровідповідності, активної діяльності та діалогічності, самодіяльності, поєднання національного та загальнолюдського, креативності, єдності теорії і практики (Соловійова, 2006). Проте з'ясовано, що: дослідження подібної проблематики переважно відносяться до періоду др. пол. 90-х років ХХ ст., а тому є дещо віддаленими

від сучасності; існує гостра потреба в систематичних, методологічно й методично виважених працях із проблеми розвитку аксіосфери майбутніх фахівців інших, крім педагогічної, галузей знань, зокрема – гуманітарної; особливої уваги в зазначеному контексті потребує магістерський рівень вищої освіти.

Аксіологічний вимір сучасної української освітньої парадигми пояснюється актуальністю забезпечення у процесі освіти органічного поєднання навичок самостійного мислення й ціннісної саморефлексії. Крім того, на думку низки дослідників, якщо сучасна освіта підійшла до деякої крайньої межі у частині експлуатації раціональних можливостей людини (поширення комп'ютерних технологій ще більше посилює цю тенденцію), то її емоційно-вольова сфера залишається мало задіяною попри визнаний статус найважливішого резерву підвищення ефективності навчальних процесів (Пелех, 2014). Означена ситуація спонукає до осмислення та творчого використання досвіду аксіологічної освіти передових зарубіжних країн.

Системно-ретроспективний аналіз комплексу джерел засвідчив, що українські вчені – дослідники проблеми – при визначенні завдань вивчення зарубіжного досвіду аксіологічної освіти зорієнтовують на положення порівняльної педагогіки про те, що тенденції та закономірності досліджуваного об'єкта можна пізнати в контексті розгляду особливостей і форм його представленості; це зумовлює необхідність більш глибокого опрацювання традиційних і сучасних філософських, педагогічних, соціально-психологічних концепцій освіти, які належать до генетичного, історико-герменевтичного та аксіологічного підходів до осмислення професійних явищ. Особливої уваги при цьому надавати аналізу предмета вивчення – аксіологічної освіти й виховання як цілісної структури, яка розвивається та взаємодіє з іншими системно-структурними елементами освіти. Науковцями виокремлено основні методологічні

концепції, що мають значний вплив на формування ціннісних позицій людства: персоналістична, матеріалістична, ліберальна, антипедагогічна (авторитарна) та релігійно-християнська, акцентовано антропологічні й онтологічні засади цих концепцій та зроблено висновок про те, що застосування методів наукового пізнання (діагностування) аксіосфери здобувачів освіти знаходиться переважно в площині гуманітарної парадигми, заснованої на законах широкої сфери дії, поясненої переважно співвідношенням ціннісних вимірів особистісної (індивідуальної) та колективної (масової) свідомості (Андрущенко, 2008; Кремень, 2008; Пелех, 2014).

У процесі компаративного аналізу матеріалів зарубіжного досвіду реалізації аксіологічних засад освіти з'ясовано, що, досліджуючи офіційні документи Європейського Союзу, США, інших країн світу щодо стратегій розвитку освіти (резолюції, рекомендації, доповіді та програми – Конвенція про права дитини; Європейська суспільна карта, Біла книга навчання і вдосконалення та ін.; зарубіжні документи у сфері освіти, зокрема – закони про освіту; нормативні документи урядів та органів регіональної влади; доповіді про розвиток систем національної освіти; національні програми розвитку освіти тощо), існує можливість розглядати освітньо-аксіологічну компаративістику як науку предметом якої є проблеми аксіологічного впливу на особистість, що постійно змінюється, розвиваючись у просторі загальноосвітньої та вищої шкіл. Досліджуючи становлення та розвиток аксіологічних аспектів освіти в різних країнах, передумовою яких є впровадження освітніх реформ, базованих на національній та світовій системах цінностей, класифікуючи праці провідних зарубіжних науковців (філософські, теоретико-методологічні, історичні, психолого-педагогічні, андрагогічні, аксіопедагогічні), виокремлюємо ті з них, що вирізняються ґрунтовним впливом на розвиток аксіологічної

освіти, уможлиблюють порівняння моделей аксіологічної освіти, увиразнення аксіоосвітнього концепту вітчизняних наук про освіту. У контексті євроінтеграційних процесів новітні масові форми аксіологічної освіти є перспективними щодо набуття в майбутньому статусу альтернативи традиційним у нашій країні; пропонують вагомі методи діагностування аксіологічної сфери особистості та забезпечують порівняння з методами дослідження ціннісно-сислової сфери особистості в Україні; окреслюють систему міждисциплінарних зв'язків різних навчальних дисциплін (Пелех, 2014).

За логікою проникнення аксіології у сферу смислових зв'язків, які опосередковують буття соціуму та особистості, аксіологічна освіта виконує роль певного засобу корекції поведінки особистості, соціальної групи або соціуму, на що й покладаються зарубіжні дослідники. Зокрема, польська аксіологічна школа (Ф. Знанецький, В. Татаркевич, Р. Ингарден) істинність аксіологічної проблематики розглядає на тлі суперечностей між абсолютизмом і релятивізмом, об'єктивізмом і суб'єктивізмом, надає глибокого розуміння естетичного й етичного як наслідків актуалізації об'єктивно існуючих у суспільній практиці цінностей. Учені переконані, що особистість можливо й необхідно формувати в середовищі аксіологічної освіти, розвиваючи її самоцінність, від якої залежать взаємини з оточенням (здатність усвідомлювати високу цінність інших людей), тоді вона стане «особистістю, що повноцінно функціонує» (Rogers, 1983). Ціннісно-функціональну індивідуальність зарубіжні науковці пов'язують зі стабільними стосунками в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (за Т. Парсонсом), які передбачають три модуси взаємного спрямування: когнітивне (інтелектуальне) сприйняття та концептуалізація – визначення «ким є інший»; катексичне сприйняття – з'ясування, що інший означає в емоційному плані; оцінне сприйняття – усвідомлення

когнітивного й емоційного щодо іншого як об'єкта взаємодії (Парсонс, 2000).

Освітні цінності провідних цивілізацій світу відповідають загальній тезі про те, що в усій масі людей немає двох однакових індивідів; кожен має унікальні особливості, а також існують як індивідуальні, так і групові відмінності, такі як національність, родина, стать, вік, професія тощо. Людей об'єднує спільна людська культура, яка розглядається як своєрідна цілісність світу, в якій існують зв'язки та взаємозалежності між людьми і націями завдяки розвитку виробництва на глобальному рівні і виникненню глобальних проблем. Саме ця цілісність світу робить можливим спільні цінності, і без неї взаємодія стає неможливою, оскільки різні системи цінностей розділяють людей і заважають їм розуміти один одного.

Формування планетарної цілісної цивілізації базується на різноманітних зв'язках, таких як комунікація, економіка, політика, культура тощо. Нова системна якість, а саме загальнолюдська культура, передбачає взаємодію між країнами, націями, а також вплив кризових і антикультурних явищ, які, спостерігаючи в одній області загальної цивілізації, мають вплив на інші області. Інтенсивний глобальний взаємозв'язок означає, що наукові досягнення, культурні моделі, нові форми соціального та політичного життя та твори мистецтва швидко поширюються і впроваджуються в суспільстві. Загальнолюдська культура об'єднує в собі найкращі форми художньої, поетичної, наукової та промислової діяльності, спільні методи сприйняття світу і життя, які розвивалися різними народами і поколіннями. На їхній основі формується єдина цивілізація Землі.

Сучасна цивілізація, зокрема, виникає там, де немає класової і расової ворожнечі, бідності та неграмотності, економічного та культурного колоніалізму (<http://cordis.europa.eu/>).

Орієнтирами аксіологічної освіти вважають цінності цивілізації, наприклад, виокремлені в Доповіді Європейської Комісії з освіти для Європи: права людини (людська гідність); демократична легітимність; фундаментальні свободи; мир і заперечення насильства як засобу досягнення цілей; повага інших; сталий розвиток; солідарність людей (у межах Європи й усього світу); охорона екосистеми; рівність можливостей; принцип раціонального мислення (обґрунтованість); персональна відповідальність (<http://cordis.europa.eu/>).

Водночас у сучасному світі, поряд із загальнокультурним зближенням, спостерігається могутня тенденція до збереження власної ідентичності національної культури, а значить – національних цінностей і самобутності, у тому числі і в освіті. Цей процес має складний і суперечливий характер. Прикладом може бути вплив на сучасну західну культуру виробничої культури та інших країн Далекосхідного регіону, форми виробничої діяльності яких мають значні переваги в порівнянні з традиційними західними цінностями (Винничук, 2019).

Різні типи національних культур, такі як романська (наприклад, Бельгія та Франція), скандинавська (прикладом є Швеція та Норвегія), азіатська (як Гонконг, Тайвань та Сінгапур), англосаксонська (включаючи Канаду, Австралію та Велику Британію) та синтоїстська (наприклад, Японія), мають своє власне унікальне сприйняття та розвиток на тлі ринкової економіки, орієнтованої на використання наукових знань, виробництва та відповідних освітніх цінностей. Процес розвитку світової цивілізації свідчить про те, що кожна національна культура у сучасному світі сприймає світові форми розвитку по-своєму та робить свій власний внесок у формування загальнолюдської культури та світового освітнього простору (Винничук, 2019 а).

Системний аналіз дослідницьких джерел вказує на те, що європейська культура, орієнтована на активне вдосконалення дійсності, спричинила певний глобальний занепад прогресу. Вчені вважають, що ідея синтезу національних культур на вищій основі, особливо з урахуванням особливостей східної, зокрема китайської, цивілізації за допомогою принципу адаптації та збереження традиційних цінностей, може бути більш ефективною.

Альберт Швейцер (1875-1955), видатний мислитель 20 століття, висловив думку про необхідність відмови від технократичної культури та перехід до вищих форм розвитку. Переживаючи інтенсивно світові війни ХХ століття, він прийшов до висновку, що технократизм, який властивий науці та освіті, призвів до втрати культурних ідеалів і до переважання інтелектуально та емоційно вбогого мислення. Він сформулював принцип благоговіння перед життям як головний принцип нової загальнолюдської культури (Швейцер, 1973) та розглядав його як принцип екології розуму, який передбачає збереження та взаємоповагу в сфері культури і сприяє досягненню цілісності життя. Ця концепція означає перехід від технократичної моделі розвитку до нової, спрямованої на загальнолюдські цінності.

На основі цього підходу проблему синтезу національних культур у глобальному контексті можна розглядати не як виключення, а як можливість взаємодоповнення цих культур. Етика благоговіння перед життям містить у собі все, що можна охарактеризувати як любов, самовідданість, співчуття, поділяння радості й прагнень іншого» (<http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>).

Для України з її сучасними кризовими явищами в культурі й освіті, поясненими військовими діями на території й відповідними проблемами як взірцева європейська держава постає Польща, якій завдяки системі

національних цінностей і базованому на них особливому менталітеті вдалося за нетривалий часовий період досягти значних успіхів. Дослідники проблеми тлумачать цю країну як найближчу за низкою ознак (мовна, спільнотрадиційна, типово культурна, міфологічна, ментальна), що відмінні лише в окремих деталях, тому саме Польщу можемо розглядати зразком побудови системи ціннісних орієнтацій особистості – динамічної, відкритої, видозмінної, що тлумачиться і як національна, і як загальнолюдська. Вивчення польського досвіду аксіологічної освіти українськими дослідниками свідчить, що в системі національних освітніх цінностей українців має з'явитися нове розуміння змістового наповнення і смислорозуміння цінностей християнської моралі й освіти, медіакультури, сімейного виховання, навчання тощо, що забезпечує асимілювання із європейськими цінностями (Пелех, 2015); тільки в Польщі цей процес проходить в обставинах мирного часу, а в нашій країні він істотно прискорений воєнними подіями.

Польська наукова аксіологічна школа, систематизацію якої проведено українською вченою Л. Пелех, багата науковими студіями таких філософів, як: А. Бобко, Р. Едлинський і Я. Хомплевич, Р. Ингарден, Ф. Знанецький, В. Татаркевич; значної уваги заслуговують також праці Яна Павла II як основоположника наукового напрямку «філософська антропологія», а також психологів і педагогів Ч. Банаха, С. Бартніка, К. Денека, Й. Гнітецького, М. Голашевської, В. Горішовського, М. Гжегожевської, С. Кавули, С. Квятковського, Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Олбрихта, Б. Сліверського, Т. Сосновського, В. Стружевського, В. Суходольського, В. Чихоня, М. Шиманського та ін. Учена наголошує на різноаспектності осмислення польськими вченими проблем розвитку аксіологічної освіти, її порівняльно-історичного, теоретико-методологічного, філософського напрямів у період від другої половини

XX до початку XXI ст.; акцентує специфічність розвитку системи вищої освіти у Польщі, яка постає як «симбіоз» національного бачення цілісного системотворення відповідних навчальних та виховних моделей і найкращих світових освітніх досягнень; вважаючи доречним урахування спільності систем освіти України та Польщі у руслі функціонування в навчально-правовому середовищі, об'єднаному основними положеннями Болонської декларації, пояснює пріоритети розвитку обох освітніх моделей та типових проблем на цьому шляху, а також наявність спільного історичного психолого-педагогічного досвіду, що забезпечить оперування найважливішими здобутками обох країн у царині аксіологічної освіти для її ефективності (Пелех, 2014).

Пріоритетними напрямками аксіологічних рефлексій польської педагогіки є:

- з'ясування рівня готовності до аксіологічної освіти сучасного польського вчителя та діагностування його ціннісних переваг;
- аналіз попередніх і сучасних ціннісних теорій як базису освіти;
- вплив соціальних інституцій на формування аксіологічних основ (сім'я, Костел, медіа, навчальний заклад);
- дослідження структури та специфіки взаємодії суб'єктів аксіовиховного процесу (організаційної, навчально-виховної, діагностувальної) (Пелех, 2015). З'ясовано, що зміст загальної середньої та вищої педагогічної польської освіти передбачає активне звернення до соціальної педагогіки й акцентування на аксіологічній проблематиці.

Польські дослідники наголошують на пріоритетності для аксіогенезисного процесу особистості значення сім'ї як джерела критеріїв оцінювання, що слугують підґрунтям формування ціннісних орієнтирів усього життя людини; серед факторів, що визначають її вплив, виділяють соціальний статус сім'ї, структуру сім'ї, тип стосунків між батьками, стиль виховання дітей, релігійні, моральні та соціально-культурні основи сім'ї.

Результати дослідження Л. Пелех впроваджено: в освітньому процесі закладів вищої освіти України: Рівненського державного гуманітарного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (для підготовки здобувачів Інституту педагогічної освіти), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Національного університету водного господарства та природокористування (для підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного профілю). Зокрема, вченою було запропоновано матеріали спецкурсу «Аксіологія освіти» для здобувачів факультету української філології, залучення яких дало змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері визначення їхніх педагогічно-аксіологічних орієнтирів і ознайомлення з особливостями аксіологічної роботи в закладах освіти (Пелех, 2015). Практичне впровадження в освітній процес дисципліни за вибором «Професійна підготовка сучасного фахівця – зміна аксіологічних орієнтирів» було проведено в інтеграції з культурологічними та психолого-педагогічними дисциплінами здобувачам вищої освіти 2-3-х курсів для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення і розвитку їхніх власних аксіологічних орієнтирів, а також для ознайомлення з особливостями роботи зарубіжних педагогів з упровадження аксіологічної освіти. У процесі вивчення дисциплін «Теоретико-методологічні принципи організації наукових досліджень з аксіологічної освіти в Польщі та Україні» для магістрантів своєї реалізації набули питання діагностування системи ціннісних орієнтацій і окремих освітніх цінностей у майбутніх учителів, значення компетентності проєктування ціннісно-педагогічних технологій. Робота зі створення «Кодексу академічних цінностей» сприяла більш ґрунтовному підходу до виконання навчальних та громадських завдань здобувачами, які брали участь у його розробленні (Пелех, 2014).

Проведений аналіз зарубіжного досвіду аксіологічної освіти дає змогу застосувати теоретичну інформацію в таких аспектах:

– польськими дослідниками (S. Palka) представлено типологізацію аксіопедагогічних досліджень, що охоплює: моделювання в педагогічних дослідженнях; емпіричні кількісно-якісні дослідження; історичні; біографічні; описові та діагностувальні праці; прогностичні та проєкційні; пояснювально-розслідувальні та перевіряльно-верифікаційні; порівняльні; дослідження на практиці (дослідження в дії); дослідження, дотичні до сфери педагогіки (перспективні в аспекті педагогічного пізнання). Доведено, що вивчення будь-яких аспектів аксіологічної сфери суб'єктів освітніх процесів пов'язане із комбінованим застосуванням методів і методик, згідно з різними концептуальними класифікаціями. Класифікацію цінностей відповідно до їхнього змістового наповнення проводили вчені: Р. Єдлінський (R. Jedlinski) поділяв цінності на: трансцендентні (Бог, святість, віра, спасіння), пізнавальні (знання, мудрість), універсальні (правда, благо), естетичні (краса), моральні (гідність, честь, кохання, дружба, справедливість, щирість), життєві (сила, здоров'я, життя), суспільні (демократія, патріотизм, солідарність, толерантність, сім'я), прагматичні (робота, спритність, талант, заповзятливість), престижні (кар'єра, слава, влада, статок, гроші), гедоністичні (радість, секс, розваги); Й. Цітумський (J. Sztumski) розмежовував основні (співвідносні із суспільним ладом), вторинні (походять від основних для їхньої конкретизації), індивідуальні (приватні, або створені окремими людьми); В. Горішовський (W. Goriszowski) здійснив поділ методів на специфічно-педагогічні (інтерв'ю з директорами та працівниками шкіл, проєктний метод, метод аналізу есе, метод аналізу шкільної документації, метод натурального педагогічного експерименту тощо) та неспецифічні для освіти; перспективним визначено залучення у площині гуманітарної

парадигми суб'єктивних методів, основа яких – можливість використання особистісного досвіду здобувачів освіти на основі проведених ними повідомлень;

– тезу про етапність ціннісного сприйняття особистості, де цінність проходить три рівні становлення: емоційний (спричиняє виникнення позитивних емоцій в міжособистісній взаємодії), когнітивний (осмислення важливості в соціальних транзакціях); діяльнісний (практичне застосування) (Клакхон, 1998);

– групування цінностей зарубіжними аксіопедагогами, співвіднесене з основними аспектами класичних теорій, яке відображує ідеї, концепції, найважливіші положення про матеріальні, соціальні та духовні блага, що уможлиблює поділ цінностей на цінності адаптації, соціалізації й індивідуалізації відповідно до сучасної концепції, підґрунтя якої – результати напрацювань М. Рокича (M. Rokeach), Р. Інглхарта (R. Inglehart), М. Яницького; цінності індивідуалізації визнано стрижнем культури польського народу з огляду на їхній потенціал стосовно регулювання соціальних відносин і впливу на задоволення потреб людей (Rokeach, 1973; Inglehart, 2005);

– процеси формування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості, вибір домінуювальних механізмів їхньої реалізації залежать від багатьох чинників (самоствалення, самооцінка, акцентування рис характеру, тип вищої нервової діяльності), що зумовлюють стратегію взаємодії особистості із соціальним середовищем – сильний чи слабкий тип реагування, мотивація досягнення успіху чи уникнення невдачі;

– особливе місце належить загальному інтелектуальному розвитку, вольовим якостям особистості, що зумовлює ступінь усвідомлення нею моральних норм і соціальних цінностей (Пелех, 2014).

У низці вагомих досліджень розглянуто особливості формування ціннісної системи вчителя, потрактовано сутність педагогічних професійних цінностей у польському та українському контекстах; акцентовано, що польські аксіологи наголошують на обов'язковості визнання освітянами основних тез: оздоровлення польської освіти можливе за умови не лише зміни навчальної програми, але й наявності певного «морального імпульсу»; навчання вчителів лише трансляції та контролю знань учнів – це неприпустима педагогічна помилка; формування цінностей важливе як для всебічного гармонійного розвитку особистості, так і для морально-етичного функціонування суспільства, зважаючи на доцільність їх представлення як критеріїв загальносуспільного спрямування, регуляторів поведінки людей, засобів інтеграції особистості з соціумом.

Сутність педагогічних цінностей як норм, що регламентують освітню діяльність і функціонують у формі пізнавально-діяльної системи, слугує опосередкованою та сполучною ланкою між суспільним світобаченням освітньої сфери та працею вчителя, що зумовлює засвоєння ним трьох рівнів знань: про людину та моральний стан «*humanitatis*», про філософські та релігійні концепції в цій сфері; про цінності та способи їхнього відкриття (усвідомлення, розуміння, визнання, сприйняття, збагачення, формування); знань про можливості (способи) функціонування цінностей освітній сфері та введення вихованців у аксіологічне життя.

У руслі ідеї аксіологічної освіти та відповідної підготовки фахівців зарубіжні дослідники проблеми рекомендують інструментарій загальнонаукових підходів:

– історико-гносеологічного – сукупність ідей, положень, методів, що уможлиблює характеристику процесів становлення аксіології як науки та виокремлення етапів розвитку аксіологічної освіти в зарубіжних країнах;

– синергетичного – з'ясовує саморозвиток, самопізнання та самоактуалізацію особистості у процесі засвоєння навчально-дисциплінарного змісту, що ґрунтується на взаємодії і взаємопроникненні аксіологічних компонентів навчальних дисциплін і практик;

– соціокультурного – інструментарій, зумовлений тим, що аксіологічна освіта постає не лише як один із напрямів наук про освіту, але й як важлива основа функціонування суспільства, формування якої відбувається під впливом основних соціальних інституцій (сім'ї, навчального закладу, медіа, церкви, громадських об'єднань тощо);

– міждисциплінарного – дослідницький спосіб залучення теоретичних і практичних засобів аксіологічної освіти, що їх містять напрацювання філософської та культурної антропології, соціальної психології, педагогіки, наук про освіту, фахових методик.

Отже, у вітчизняному й зарубіжному досвіді професійної підготовки фахівців існують окремі зразки аксіологічної освіти, проте вони не адаптовані до розвитку систем цінностей магістрів гуманітарної галузі.

Висновки до першого розділу

У першому розділі обґрунтовано етапи формування гуманітарних цінностей освіти і досліджень в університетах, розкрито історико-педагогічний аспект та сучасні моделі цих закладів освіти, визначено поліпредметність поняття «цінність» у міжгалузевому науковому дискурсі, охарактеризовано нормативно-правові засади і професійно-контекстний характер підготовки магістрів гуманітарної галузі, проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід аксіологічної освіти фахівців вищої кваліфікації.

Здійснений історико-ретроспективний аналіз проблеми аксіологічних засад освіти магістрів уможливив розуміння того, що головну роль у розвитку сучасної вищої освіти традиційно відіграють університети

(університетські комплекси); як організація, що виникла у IX-XII століттях, історично вони є осередками наукового прогресу, центрами безперервної інтелектуальної діяльності, високого рівня гуманітарної освіти, які готують відомих мислителів і вчених, продукують нові ідеї. Систематизація культурно-історичних цінностей університетської гуманітарної освіти з урахуванням критеріїв (соціальної й освітньої сутності цінностей; суспільної мети (місії) університету в певний період розвитку людства; панівних гуманітарних цінностей, заснованих на взаємному поєднанні ідей навчання, досліджень, розвитку вільної особистості магістра) дозволила виокремити структуру етапів розвитку ідеї університету на гуманітарно-аксіологічних засадах у період із IX до початку XXI ст. На теологічному, схоластичному (IX-XI ст.) і корпоративному, світському (XII-XIII ст.) етапах, коли середньовічні університети розвивалися під впливом Християнської церкви та Біблії, яка надавала своїм послідовникам низку вихідних догм, що потребували тлумачень, магістр як освічена людина мав розуміти, у що він вірить, а також застосовувати отримані знання при вирішенні життєвих і суспільних проблем. Це спричинило важливе явище – вищу освіту європейського зразка, яка забезпечила потребу в соціальному механізмі збереження, систематизації та передачі надбань християнської науки наступним поколінням; головною метою університетів тогочасного суспільства була освіченість священнослужителів та соціальної еліти. Найдавніші європейські університети: Італії (Салермо і Болонья); Паризький та інші французькі університети; університети Англії та Іспанії; Празький Карлів (Чехія втілила цю ідею в Центральній Європі); німецькі університети у Відні (1365), в Ерфурті (1379), в Гейдельберзі (1385), в Кельні (1388); шотландські університети (Св. Андрія в Глазго і в Ебердині); університети в Копенгагені й Упсалі стали потужними центрами релігійної та світської гуманітарної науки, гуртували довкола себе спільноти викладачів і студентів на засадах відповідних цінностей.

До XV століття, в епоху Відродження термін «університет» отримав натурфілософське, гуманістичне значення; кожен факультет присвоював свої власні вчені ступені, планував лекції і вирішував інші формальності; ступінь доктора або магістра відповідав званню «майстер»; учений ступінь не лише свідчив про виконану роботу, але й був сертифікатом, що давав його власникові право на читання лекцій і викладання; звання магістра (*magister*), доктора (*dominus*) і професора (*scholasticus*) були синонімами. Антропоцентричний світогляд епохи Відродження метафізику змінив натурфілософією та гуманізмом, а вже з XV-XVII ст. університети, відомі в сучасній науковій традиції як «класичні», переважно мали чотири факультети (вільних мистецтв, медицини, права, теології), в яких ліберальна освіта, базуючись на вивченні «семи вільних мистецтв» – тривіуму (риторика, граматики, логіки) і квадріуму (арифметика, геометрія, астрономія, теорія музики), відповідала цінностям виховання вільної особистості (моральної, добродійної, самостійної в судженнях). Європейські університети поступово стають автономними, незалежними, вища освіта набуває світського характеру; виникає професійна спеціалізація навчальних закладів, у них розвивається особливий спосіб життя, в якому панували освітні цінності прагнення до знань, дослідницького пошуку, спілкування.

З початком Нового часу (XIX-XX ст.), коли прихованою метою освіти в індустріальному суспільстві стало перетворення людей на керовану масу уніфікованих спеціалістів зі стандартизованими знаннями, класичний багатомодельний університет став більше навчальним та підприємницьким, ніж науковим центром, реорганізувався у природничо-науковий університет учених та інженерів. На початку XX ст. існувало три основні моделі університету: французька (наполеонівська), зорієнтована на підготовку професіоналів, здатних обслуговувати потреби уряду й держави; англосаксонська, спрямована на виховання еліти; німецька (гумбольдтівська), котра провідною цінністю проголошувала єдність

навчального процесу й наукового дослідження. Світовий досвід продемонстрував тенденцію до зближення в структурі університету навчального й наукового процесів; основними засадами «академічних свобод» професорів та студентів стали «свобода викладання та навчання», тобто, можливість для професорів самостійно будувати зміст своїх курсів у рамках зазначеного предмету, а для студентів – вільно обирати дисципліни, які вивчаються. Заклади продовжували залишатися центрами гуманітарної науки, для якої не існувало ніяких заборонених думок, а тільки одна норма: виправдати істину своєї теорії перед розумом та фактами. Автор однієї з відомих моделей Дж. Ньюмен переконував: університети мають бути незалежними від плинного волевиявлення і міркувань практичної вигоди; їхня висока місія полягає в наданні гуманітарного знання, освоєнні досягнень культури, розвитку інтелекту й духовності, що мають розглядатися як кінцева мета й цінність університетської освіти, а ідеали освіченості та інтелектуальної культури концентровано представлені в якостях магістрів як випускників.

Створені на зазначених аксіологічних засадах моделі європейської й північноамериканської освіти (Гумбольдтівський «дослідницький університет»; британська модель інтернатного типу з неформальним спілкуванням студентів і викладачів у вигляді тьюторських занять, французька модель «великих шкіл», де високоосвічені професійні кадри вважаються суперелітою, але не передбачено дослідницької діяльності; чиказька модель Хатчинса, яка реалізує програму з яскраво вираженою гуманітарною спрямованістю), визначаючи характер суспільних відносин і впливаючи на соціальне замовлення, забезпечують формування цілей, цінностей та ідеалів вищої освіти й відповідно – її змісту, враховуючи раціональність як спосіб входження людини у світ, якому передуює робота в мисленнєвому, ідеальному плані, спрямована на визначення ціннісних орієнтацій, доцільності, індивідуальної користі, суспільного значення отриманої кваліфікації.

Основними аксіологічними ознаками сучасної університетської гуманітарної освіти на засадах феноменологічного підходу українські вчені В. Андрущенко, О. Власова, О. Базалук, В. Лутай, С. Пальчевський, Н. Юхименко та ін. виокремлюють такі: формування компетентної особистості як домінанти визначення освітньої мети, розвиток духовності, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу, гуманізація та гуманітаризація освіти як основа змістового реформування системи освіти, формування системи державно-громадського управління, реалізація психолого-педагогічної моделі «здобувач – об'єкт педагогічних впливів та суб'єкт власного розвитку».

У процесі наукометричного аналізу міжгалузевого дискурсу поліпредметного характеру провідних понять доведено, що поняттям цінності, хоча й поясненим переважно чинниками зовнішнього середовища, здавна оперує біологія, котра враховує здатність диференціювати оточуючі умови за критерієм їх корисності й шкідливості, систематичну оцінку «вигідності» (зручність, комфортність, потрібність) компонентів середовища і власних дій; кібернетика класифікує події, ситуації, повідомлення за їхньою вартістю. В межах філософської думки поняття «цінність» набуло розвитку в період формування наукової картини світу в XVII-XVIII століттях, коли відбулося виникнення спеціальної галузі філософської науки – аксіології, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язки різних видів цінностей між собою, вивчає їх віддзеркалення в структурі особистості. Культурологія цінності разом із нормами й ідеалами вважає найважливішими компонентами людської духовної культури, а їхнє існування – вкоріненим в екзистенційній активності суб'єкта діяльності та культурній творчості, в діалозі людини з іншими людьми. Обговорення систем цінностей було предметом уваги вчених у різні часи та в різних галузях знань; класики німецької філософії (Р. Лотце, Гегель, І. Кант, В. Вільдебранд, Г. Рікерт та ін. увели категорію

«цінність» до термінологічного наукового обігу, вважали, що цінності самі по собі не мають буття, у них присутня тільки значущість, пов'язана з людиною як розумною істотою, що об'єкти таких понять, як свобода, справедливість, добро реально не існують, проте існує свідомо можливість їхньої наявності в практичних цілях; поширили теорію цінностей і на сферу культури, визначивши вартості (абсолютні оцінки) як предмет філософських досліджень; досліджували людську свідомість у єдності знань, оцінки, істини й цінності.

Починаючи з XX століття, майже кожен філософський напрям, поряд із онтологією та теорією пізнання, обирає та розвиває аксіологічну традицію в руслі розуміння феномену аксіології як різноманітної сфери, яка поєднує декілька філософських дисциплін, естетику та етику, релігійні доктрини, а також гуманітарні науки й мистецтво (праці М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Перрі та ін.); вагомим стає переконання М. Хайдегера стосовно того, що аксіологічний аспект філософії освіти пов'язаний із обґрунтуванням пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності. Науки про освіту трактують аксіологію як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні та психологічні цінності особистості й суспільства, їх співвідношення зі світом реальності, зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку.

Науково-евристичний аналіз сукупності джерел із проблеми свідчить: розвиваючи теоретичні основи аксіології, вчені роблять висновки про існування цінностей в усі епохи; від часів виникнення аксіологічного напряму в науковій думці до сучасності в межах філософських і гуманітарних учень філософи, психологи, соціологи, педагоги провідних світових університетів наповнювали власними ідеями вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні, національні та інші цінності, серед усієї різноманітності систем цінностей виділяючи, як основні, загальнолюдські та особистісні цінності. Водночас акцентовано той факт, що

нестабільність нинішнього світу, суперечності між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, надзвичайно широкий вплив засобів масової інформації ускладнюють умови передачі соціального досвіду від покоління до покоління, тому в руслі аксіологічного підходу механізми передачі цінностей і досвіду освітніми засобами є ще не досить вивченими й відпрацьованими. У контексті зазначеного суперечливість ситуації, яка склалася, пояснюють певними недоліками зв'язків поколінь; розбалансованістю систем цінностей. Завданням сучасного університету вчені й педагоги-практики вважають усунення низки суперечностей у ціннісних орієнтаціях здобувачів вищої освіти, формування стійкого інтересу до тих цінностей їхнього майбутнього, що несуть у собі гуманістичний зміст професійної діяльності. Основою підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації має стати єдність особистісного і професійного розвитку, здатність особистості створювати, транслювати й розвивати систему власних та соціально й галузево адекватних цінностей.

У зв'язку із зазначеним відбувається посилення уваги соціуму до якості магістерської підготовки, її переростання в тенденцію сучасних освітніх систем зумовлюється тим, що на освітньому ступені магістра найбільшою мірою виявляються сутнісні характеристики вищої освіти (викладання, дослідження і працевлаштування) у їхній єдності. Порівняльний аналіз матеріалів із розробки освітньо-професійних програм підготовки магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних і зарубіжних університетах свідчить, що на думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців вищої кваліфікації сьогодні є: готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; професійна мобільність і самостійність; вміння реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; комунікативні якості й соціально-

професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. Це передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, опанування загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру в контекстах професійної діяльності.

Термінологічний та генетичний аналіз науково-педагогічної літератури переконує: гуманітарні науки традиційно вважають тією галуззю досліджень, предметом якої є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене, причому не лише знаряддя праці, житла, речі побутового вжитку, мистецькі твори, а й уявлення, вірування, ідеї пізнавального змісту, звичаї та способи життя, суспільні й політичні установки тощо; термін «гуманітарні науки» має смисловий відтінок, джерела якого закорінені в європейській освітній традиції, що на перше місце ставила вивчення мов, літератури та мистецтва; у новітньому дискурсі гуманітарні науки – це дослідження з літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства, філософії, історії. Універсалізація цінностей (глобалізація) не веде до нівелювання культурної різноманітності світу, тому гуманітарні науки своїм завданням мають визнання всезагальних засадничих цінностей шляхом міжкультурного та міжцивілізаційного діалогу.

Системно-структурний аналіз аспектів вітчизняного й зарубіжного досвіду в рамках проблеми дослідження вказує, що магістр-гуманітарій має розрізняти, в яких аспектах його діяльність є ціннісно нейтральною, а в яких, коли він створює ціннісно навантажені ідеї, поняття чи теорії, має брати на себе відповідальність за виправдання ціннісних орієнтацій під кутом зору обґрунтування кращих із них та відповідних життєвим перспективам особистостей, націй, цивілізацій і людства загалом. Тому першочерговим є завдання розвивати свідоме ставлення майбутніх магістрів гуманітарної галузі до вибору й усвідомлення ціннісних орієнтацій, звідси – спрямованість

гуманітарного знання у процесі фахової підготовки на обґрунтування та захист як тих засадничих цінностей, що мають перспективу стати вселюдськими (універсальними, загальнокультурними), так і тих, що є важливими для збереження самобутніх культур, культурної різноманітності людства й аксіосфери кожної особистості в житті і в професії.

Основні положення розділу 1 висвітлено в таких публікації авторки:

[64, 69, 70, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 103].

РОЗДІЛ 2

НАУКОВІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА АКсіОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

У розділі розглянуто поліпарадигмальність наукових підходів та розроблено структуру контекстно-професійної моделі аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі; проведено характеристику магістерського рівня вищої освіти в гуманітарній галузі; здійснено компетентнісно-аксіологічне узагальнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

2.1. Поліпарадигмальність наукових підходів та структура моделі аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі

Освіта як навчання та органічно зумовлений розвиток особистості (згідно з «Енциклопедією освіти,» 2008, с. 615), є однією з найповніших педагогічних категорій. Це відображається в багатьох дослідженнях пізнання, як активної діяльності суб'єкта в опануванні світу, що характеризується цілісністю і цінністю (дослідники, такі як Є. Бондаревська, І. Бех, В. Андрущенко, О. Сухомлинська та інші). Кінцевою метою навчання для вчених є розвиток особистості. Головною їхньою функцією є розкриття індивідуальності кожного учня та створення умов для його розвитку. Освіта повинна служити інструментом формування критичного мислення, самостійності, ініціативи, творчості та їх вияву в мисленні та поведінці (Якиманська, 2000, с. 24). У результаті цього оновлюються сучасні аксіологічні принципи, як соціальні відносно всієї освітньої системи, так і індивідуально-особистісні виражені у вигляді цінностей, що відповідають вимогам суспільства.

За таких обставин, надавати освіту людині означає змінювати її, трансформувати та розвивати особистість, оскільки освічена людина - це не просто випускник, який вивчав наукові предмети, а людина, яка прийшла до вільного, гуманістично орієнтованого вибору. Вона є здатною до емпатії, індивідуальної відданості, компетентних і відповідальних дій, незалежна в політичному, економічному, професійному та культурному житті. Така людина поважає себе та інших, толерантна до представників інших культур і національностей, незалежна від їхніх суджень і відкрита до інших думок та несподіваних поглядів (Гончаренко, 2011).

Проблема формування особистості, яка відповідає сучасним вимогам, завжди була актуальною, і це стосується різних епох, від давніх часів до ери суспільства знань. Ця проблема спершу призвела до ідеалізації цінностей знань в теорії навчання, зокрема в класичних роботах Я. А. Коменського, що залишаються актуальними протягом кількох століть (Коменський, 1982). Коменський визначав ідею неперервності освіти, розглядаючи весь життєвий шлях людини як процес освіти. Отже, головним завданням освіти в цій концепції було навчити «всіх, усього, досконально.» Коменський підкреслював, що слабким слід навчати так, щоб «витягти з цього користь,» а здібним – щоб «їхній розум не спрямовувався на погані дії і не загинув від них» (Гусинський, Турчанинова, 2000). Ці важливі позиції підтримували просвітники-ідеологи Просвітництва, такі як К. Гельвецій, І. Гербарт, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та інші, які підкреслювали цінність знань, сприяли ідеям свободи та гідності і визнавали не тільки цінність знань, але також право на знання і питання щодо створення системи загальної освіти. Таким чином, формування особистості, здатної застосовувати набуті знання на благо суспільства, стало передумовою масової шкільної освіти (Розов, 1992).

Пізніше підходи до цінності знань отримали різні інтерпретації: деякі вчені розглядали цю цінність як суспільну потребу (Ф. Бекон), інші – як вроджену здатність (Р. Декарт), рису людського характеру (Т. Гоббс), основу моралі (Б. Паскаль), фактор покращення людини та можливість зміни природи (Б. Спіноза) та інші. Вони сприяли розвитку філософських концепцій і теоретичних основ педагогіки. Класики німецької філософії, такі як Г. Гегель, Ф. Ніцше, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг та інші, розглядали цінності освіти та суспільного життя зі свого власного погляду: освічена людина вважалася духовною істотою, здатною контролювати свої емоції (Гегель); створювати нові цінності та бути здатною до саморозвитку (Ніцше); була спроба розділити життєві та культурні цінності (Г. Мюнстерберг); вони розрізняли їх на логічні (цінності зовнішнього світу, людини, природи, історії, духу), етичні (цінності прогресу, саморозвитку, права, моралі), естетичні (гармонія зовнішнього світу, емоційні стани людини, мистецтво) та метафізичні (творчість, відкриття, всесвіт, людство, суперего) (Філософія освіти, 2000).

Таким чином, розуміння цінностей знань у різних філософських підходах та дослідженнях визначалося різними тлумаченнями.

Дослідження прогресивних вчених, які наголошували на різниці між знаннями для користі та знаннями для формування моральності людини, таких як Дж. Дьюї, Б. Кроче, Б. Рассел та інші, призвели до визначення наступних цінностей у теорії педагогічної аксіології: підкреслення пріоритетів внутрішнього світу особистості в процесі навчання, адаптація до обставин суспільного життя, створення умов для самореалізації потенціалу особистості тощо. У 20 столітті значна дослідницька діяльність свідчить про певну нездоланність первісного філософського конфлікту між духом і цінностями. Проблема освітніх цінностей розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс,

М. Поліані та ін.), герменевтики, персоналізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Дж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.), теорії соціальної дії та інших напрямків. Лінія розмежування філософських шкіл проходить через проблему раціональної або моральної (ціннісної) визначеності світу. Розуміння культури (освіти як її складової) як системи цінностей відображено в аксіологічних концепціях В. Вашбанда, Н. Хартмана, Дж. Дьюї, Г. Рікєрта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера та ін.

Наприкінці ХХ століття становлення теорії особистісно зорієнтованої освіти сприяло появі ряду актуальних освітніх і виховних концепцій у вітчизняній педагогіці, таких як І. Бех, Н. Бібік, Е. Бондаревська, М. Гузік, В. Рибалка, О. Савченко, І. Якиманська та інші. Вони актуалізували аксіологічні засади освітньої діяльності, вносячи вклад у розуміння освітніх цінностей. Концепція культури Є. Бондаревської, особистісно-розвивальна освіта В. Серикова, особистісно зорієнтована розвивальна освіта І. Якиманської, концепція розвитку освіти М. Гузіка – це лише деякі приклади аксіологічних підходів, що визначили розвиток освіти в Україні.

У працях відомих учених, які створили особистісно-науковий підхід, проблема формування системи освітніх цінностей розглядається в контексті вирішення різних завдань, таких як:

1. Гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи, дослідниками якого були М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолук, Р. Скульський, Г. Шевченко та інші.

2. Формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти, дослідниками якого були І. Зязюн, О. Мороз, Н. Ткачова, Є. Шиянов, О. Щербаков та інші.

3. Формування професійно-педагогічної культури, яке досліджували В. Гриньова, В. Зелук, Л. Кравченко, Т. Левашова, Л. Нечепоренко та інші вчені.

Основою особистісно-наукового підходу є гуманістична освітня парадигма, яка пояснює кінцеву мету особистості у побудові власного світу, створенні умов для її розвитку та функціонування як суб'єкта освітньої діяльності, здатного змінювати себе. Це положення служить методологічною основою концепцій «предметної» та «особистісно зорієнтованої» освіти.

Предметне навчання акцентує увагу на самостійності та активності учнів, але в операційно-технічному плані, обмежуючи їхні можливості лише застосуванням знань і вмінь, відтворенням дій за зразком та алгоритмом, та проведенням «квазідосліджень». Здобувач реалізує програму вчителя, але наголошується на важливості формування мотивації до діяльності, переживання позитивних емоцій та ситуацій успіху у процесі формування особистісних новоутворень, якими є цінності.

Використання поліпарадигмальних основ дослідження обґрунтовано тим, що особистість є складною темою для багатьох наук, і вимагає різних підходів та методів дослідження. Поліпарадигмізм розглядається як відкритість дослідника до нових точок зору та тлумачень проблеми, залучення різноманітних методів і способів наукового дослідження, і може сприяти створенню конкретних концепцій освіти. Врахування особистого досвіду людини як критерію особистісного підходу в навчальному процесі виконується шляхом наповнення змісту завданнями, виконання яких було б неможливим без включення цінностей.

У цьому контексті поєднання культурної та гуманістично-особистісної парадигм, а також визнання культуровідповідності ключовим принципом освітнього процесу, відкриває широкий спектр можливостей. Культурологічний підхід у цьому контексті – це розгляд освіти крізь призму її розуміння як процесу, що відбувається в культурно прийнятному середовищі, де всі компоненти наповнені людськими смислами і служать

людині, яка вільно розвиває свою індивідуальність і здатна до цього культурний саморозвиток і самовизначення у світі культурних цінностей. Глобальною метою виховання особистості є культура людини, яка визначається як «тип особистості, ядром якого є властивості суб'єкта, що визначають міру його свободи, людяності, духовності, життєтворчості» (Бондаревська, 1999, с. 119), і розвиток «Людини як суб'єкта культури» (Бондаревська, 1999, с. 121). За таких умов студент ЗВО розвивається не лише як суб'єкт власної життєдіяльності та пізнання, але і як суб'єкт культури, здатний до ціннісного вибору.

Особистісно-культурна концепція вищої освіти ґрунтується на принципах природовідповідності (реалізація базових потреб студентів і викладачів, створення екологічно чистого освітнього простору, виховання потреби в охороні здоров'я) та культуровідповідності (використання цінностей культури, науки, права, моралі, релігії, державності, техніки, мистецтва; засвоєння цінностей національної культури, культурної самоідентифікації особистості). Враховуючи той факт, що в роки тоталітаризму масова людина втратила історичну пам'ять, духовність, національну ідентичність і часто характеризується прагненням до авторитаризму, агресивністю тощо, така ситуація трактується як культурне середовище, що сприяє засвоєнню культурних смислів і цінностей, а також способів існування. Це культурне середовище базується на діалозі і творчості, і сприяє формуванню суб'єктності особистості в контексті вибору цінностей (включаючи загальнолюдські, національні, релігійні тощо), які становлять культурне ядро змісту освіти.

Для нашого дослідження актуальною є думка, що виховання повноцінної культурної людини, здатної організувати своє життя у формах культурного буття, є метою вищої освіти, а засвоєння культурних цінностей і норм допоможе особистості майбутнього фахівця. У сфері гуманістики подолання протиріччя між природним і соціальним у житті

людини має вирішальне значення для нашого дослідження, формувати адекватну ідентичність.

Таблиця 2.1

Керівні принципи культурологічного підходу для науковців

Принцип	Опис
Ставлення до освіти як культурного процесу	Освіта розглядається як культурний процес, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співпраця його учасників у досягненні цілей свого культурного саморозвитку.
Розуміння вступника як суб'єкта життя	Вступник розглядається як суб'єкт, здатний до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей.
Ставлення до навчального закладу	Навчальний заклад розглядається як цілісний культурно-освітній простір, де формуються особистісні смисли та відбувається культуротворення.
Роль вчителя як посередника	Вчитель розглядається як посередник між освітнім і культурним учнем, який може ввести учня у світ культури та підтримати його у самовизначенні у світі культурних цінностей.
Формування системи особистісних смислів	Процес становлення особистості та пошук сенсу життя.
Цінностям не можна навчити	Важливість життя у відповідності з власними цінностями.
Роль освіти	Відкриття світу цінностей та надання можливості вибору сенсів для розв'язання життєвих проблем.

За допомогою цієї таблиці визначено керівні принципи культурологічного підходу, які є важливими для науковців у контексті дослідження вищої освіти. Культурологічний підхід передбачає розгляд освіти як культурного процесу, де основними складовими є особистісні смисли, діалог і співпраця. Підхід також визнає вступника як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку та самовизначення, і вчитель розглядається як посередник між освітнім і культурним учнем, який допомагає учневі у введенні у світ культури та підтримує його у самовизначенні у світі культурних цінностей. Ці принципи стають основою для розвитку особистісно-орієнтованої освіти в контексті культурологічного підходу, де наголошується на формуванні особистісних смислів та вибору цінностей учнем.

Реалізація культурно-особистісної парадигми гуманітарної вищої освіти створює можливість гармонійного поєднання природних, соціальних і культурних основ виховання та розвитку людини. Замість традиційної освіти, спрямованої на набуття певного рівня знань та формування певного кола умінь і навичок, приходить аксіологічно зорієнтована, інтегрована, компетентнісна освіта. Ця освіта створює умови для самореалізації кожної особистості та її реального перетворення в суб'єкта власної діяльності та суб'єкта культури, до суб'єкта-об'єкта професійного простору та діяльності.

У ході методологічного аналізу встановлено, що суттєвою тенденцією сучасної гуманітарної освіти є застосування інтеграційної парадигми та, в межах неї, *компетентнісного наукового підходу*. Різноманітність цього складного процесу та його інтеграційний потенціал переконливо свідчать про те, що Європейський Союз є особливим наднаціональним соціально-економічним, політико-правовим і духовно-культурним об'єднанням європейських країн на всіх етапах його становлення та розвитку. Метою євроінтеграційних процесів у сфері освіти

та науки була консолідація європейських урядів та освітньої спільноти в питаннях підвищення конкурентоспроможності освіти та науки на глобальному рівні та їх ролі в інноваційних трансформаціях суспільства. Трактуювання сучасних освітніх цінностей під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів відбувається у двох напрямках: розвиток спільноти провідних європейських університетів (відповідно до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання національних освітніх і наукових систем в єдину систему на основі єдиних критеріїв і стандартів для інтеграції європейського освітнього середовища.

Основними ціннісними орієнтаціями європейської освіти, проголошеними в Болонській декларації (Хауг, Таух, 2001), є якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність і привабливість.

Якість освіти відображає гармонійне поєднання інновацій і традицій, академічної досконалості та соціально-економічної обґрунтованості, узгодженості навчальних програм і свободи вибору для здобувачів освіти, поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями та ефективністю управління. Гарантії якості забезпечуються справедливою системою оцінювання, яка дає змогу співвіднести результати відповідності якості освіти з «акредитацією».

Актуальність освіти регулюється освітніми програмами, розробленими відповідно до потреб європейського ринку праці. Попит на ринку праці в будь-який період життя найкраще відображається за умов отримання якісної освіти, забезпечення різноманітних підходів і напрямів змісту освіти, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення та виходу з програми, а також досягти наскрізних навичок – навичок спілкування та мовних навичок, вирішення проблем, мобілізації знань, роботи в команді та розуміння соціальних явищ (Haug, Tauch, 2001).

Це буде перевагою для європейських університетів, які сприяють мобільності як «горизонтального», так і «вертикального» характеру,

використовуючи існуючі інструменти (ECTS, Лісабонська конвенція, мережа NARIC/ENIC). Мобільність вважається необхідною характеристикою абітурієнтів, викладачів і випускників у європейському просторі вищої освіти.

У наукових працях учених і педагогів-практиків розглянуті різні аспекти компетентнісно зорієнтованого підходу в освіті. Зокрема, в них:

– обґрунтовано основи компетентнісного підходу в середній і вищій освіті (Т. Байбара, Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмаков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.);

– з'ясовано сутність та структуру компетентності особистості на різних рівнях освіти (С. Бондар, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Корсакова, В. Лозова, О. Савченко та ін.);

– визначено окремі групи предметних та ключових (основних, життєвих) компетентностей (Н. Глузман, М. Гончарова-Горянська, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко);

– розроблено моделі компетентного випускника (С. Амеліна, І. Єрмаков, Д. Пузиков);

– розкрито тенденції розвитку компетентнісного підходу в освітніх системах Західної Європи (Е. Абель, Дж. Думас, А. Зольні, О. Локшина, Ж. Майлз, О. Овчарук, Дж. Равен, П. ла Фриньєр та ін.).

У руслі відповідності підготовки магістрів гуманітарної галузі проблематиці компетентнісного підходу значущими вважаємо аксіологічні ідеї провідних філософських напрямів. У системі провідних конструктів компетентнісного підходу закономірно знайшли відображення ідеї екзистенціалізму – філософського напрямку, що визнає людину найвищою цінністю, а її буття (існування, екзистенцію) пов'язує зі становленням і розвитком, самостійним вибудовуванням власної особистості. Життя людини визначається її вибором, вмінням його робити та відповідальністю за нього, що є неодмінною умовою розвитку

особистості. кожна особистість неповторна й унікальна, тому самореалізація – головний пріоритет життя людини, якій особливо важливо зробити правильний вибір; кожна людина сама створює свій світ таким, яким вона бажає його бачити. Головне завдання компетентнісної освіти полягає в тому, щоб навчити людину «творити себе як особистість, вчити її так, щоб вона створювала себе» (Зайченко, 2008, с. 27). Сучасними смисловими конструктами компетентнісного підходу є: мета освіти – формування компетентної особистості; становлення, розвиток та самореалізація особистості; життєздатність та життєстійкість особистості; життя як індивідуально-особистісний проєкт; соціальна компетентність – уміння приймати рішення, робити вибір, брати на себе відповідальність тощо (Родигіна, 2015). Результатом освіти має бути не сукупність знань, а розвиток особистості, здатної самостійно будувати своє життя, відповідати за свої рішення й власний вибір. Отже, цінність знань визначається тим, наскільки вони важливі для конкретної особистості, що передбачає надання повної свободи їх засвоєння; у таких обставинах особистість як суб'єкт навчального процесу сама визначає темп і зміст навчання.

Компетентнісний підхід суголосний із провідними ідеями прагматизму як філософського напрямку: освіта має не тільки надавати навчальну інформацію предметного характеру і сприяти її засвоєнню через запам'ятовування та відтворення за зразком (знання, уміння, навички), але й забезпечувати використання цієї інформації в нестандартних життєвих і професійних ситуаціях. Прагматизм проголошує корисність та практичну значущість певних ідей критерієм їхньої цінності, стверджує пріоритет дії та досвіду – над фіксованими принципами й абстрактними доктринами. Своєрідним гносеологічним кредо прагматизму є положення про те, що знання істинне й корисне для людини, якщо його здобуто в процесі практичної діяльності. Грунтуючись на базовому понятті прагматизму «досвід», Дж. Дьюї оголосив індивідуальний досвід основою освітнього

процесу; відповідно, здобути досвід можна за умови побудови процесу освіти не на підґрунті передачі теоретичної інформації, а через організацію конкретної практичної діяльності. Згідно такого розуміння, освіта як практична діяльність є симбіозом пізнавальної діяльності та комунікації, співпраці, взаємодії зі спільного розв'язання проблем, а компетентністний підхід спрямовано саме на такий прагматичний результат.

Показником результату діяльності є досягнення успіху, виховання ж розглядають як процес соціалізації особистості (Мойсеюк, 2001, с. 31); адже тільки вільна людина, яка має свободу для оцінювання і вчинків, може діяти активно й досягти самоствердження особистості (Зайченко, 2008, с. 29). З позицій прагматизму, головною рушійною силою освіти є власна активність магістрів, розвиток і стимулювання якої, своєю чергою, – головний ресурс підвищення продуктивності навчальної діяльності; особливу роль у цьому процесі відіграє формування мотивів навчання, адже мотивація передує діяльності, значною мірою визначає її результат як досвід цієї діяльності.

Філософський напрям позитивізму, що викристалізувався під впливом зростання ролі природничих і точних наук у сучасному світі, абсолютизує природничі науки та їхні методи, прагне формалізувати інформацію, створити єдину наукову метамову, визнати надійним лише те, що отримано за допомогою кількісних методів (Pragmatism, 2012). Стосовно освіти ця філософська течія визначає пріоритетом не засвоєння конкретних знань, а оволодіння методами їх надбання (Зайченко, 2008, с. 29). Надання переваги саме інструментам пізнання робить освіту універсальнішою, дає можливість використовувати засвоєні методи пізнання для опанування знання в галузі комплексно, що посилює переваги компетентнісного підходу в освіті, адже в умовах значного накопичення інформації продуктивнішим є оволодіння універсальними методами

пізнання, засобами яких можна опрацювати необхідний масив інформації. Водночас перспективи неперервної освіти, навчання впродовж життя зумовлюють потребу «навчитися вчитися», тобто, опанувати загальні методи пізнання як запоруку успішної подальшої самоосвіти, оволодіння технологіями, зокрема – технологіями компетентнісної освіти, алгоритмами навчальної діяльності.

Ключовим поняттям біхевіоризму є людська поведінка, що характеризується як керований процес, зумовлений певними стимулами. Здобувач має змінювати свою поведінку відповідно до зовнішніх умов, тобто вміти пристосуватися до довкілля, тому в процесі фахової підготовки необхідно стимулювати індивідуальну діяльність, суперництво в боротьбі за високі дисциплінованість, результати, діловитість, організованість, заповзятість (Мойсеюк, 2001, с. 32). Отже, для того, щоб виховати певну поведінку, потрібно підібрати дієві стимули та відповідно їх застосувати. Стимулювання передбачає врахування інтересів, потреб, здібностей як чинників, що детермінують поведінку, потребу підтримки й позитивної оцінки. У рамках компетентнісного підходу актуальні ідеї керованості освітніх впливів та потреби адаптації людини до нових вимог, формування якостей особистості, затребуваних у сучасному суспільстві; у руслі значеного підприємництва та інформаційна компетентності належать до ключових компетентностей особистості (Родигіна, 2015).

У реалізації компетентнісного підходу також віддзеркалюється дія основних законів діалектики. Формування компетентності майбутніх магістрів – складний процес, що передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність його складників, адже розвиток особистості та формування її компетентності ґрунтуються на переході кількісних змін у якісні. Закон єдності і боротьби протилежностей чітко проявляється в численних суперечностях, що характеризують як компетентнісний підхід,

так і механізм його впровадження в освітній процес підготовки (Чайка, 2011); мають місце прояви діалектичного закону заперечення заперечення: у знаннєвому, діяльнісному та особистісному компонентах компетентності відбувається подолання попередніх станів та повернення до них на новому рівні.

У засадничих проявах компетентнісного підходу морально-етичні ідеї виховання загальнолюдських цінностей (доброти, чесності, любові, гуманізму, толерантності тощо) проявляються у двох вимірах – зовнішньому і внутрішньому. На загальнолюдських цінностях ґрунтуються загальнокультурна й полікультурна компетентності, що передбачають здатність толерантного ставлення до інших людей; обидві вони належать до ключових компетентностей, що характеризують особистісний рівень компетентної людини. Ціннісний компонент є інваріантом у структурі компетентності; поряд із мотивацією, це – системоутворювальний чинник; адже формування кожної компетентності передбачає увагу до відповідних цінностей (Родигіна, 2015).

Отже, філософська методологія компетентнісного підходу поєднує окремі риси, притаманні екзистенціалізму, прагматизму, позитивізму, біхевіоризму, діалектичного матеріалізму, аксіології, проте це поєднання не еkleктичне, а характеризує цілісний комплекс філософських основ компетентнісного підходу в освіті, тому сутність цього підходу визначають як синкретико-синтетичну (Родигіна, 2015). Оскільки компетентнісний підхід як освітній феномен через свою структурну складність не вкладається в межі жодного з усталених філософських напрямів, то він може бути схарактеризований лише на основі їхнього перетину.

Для цілісного аналізу змісту освітніх цінностей, їх структури та класифікації в міждисциплінарному контексті *аксіологічний науковий*

підхід філософськи осмислює глибинні пріоритети освіти, які дозволять визначити те спільне, що є характерним для освітньої практики різних країн, народів, епох, цивілізацій. Значущість аксіологічного підходу в рамках історико-педагогічного дослідження акцентував один із провідних вітчизняних істориків освіти М. Богуславський. З'ясовуючи структуру історико-педагогічного знання, він виділяв чотири сфери загальних підходів і методів, серед яких виокремлював сферу часткових методів дослідження; цій сфері методів науковець надавав важливого значення, оскільки вони «найбільш адекватно здатні допомогти пізнанню конкретних феноменів» минулого; першим у сфері таких методів він називав аксіологічний підхід і метод, що його необхідно використовувати «для вивчення загальнолюдських і національних цінностей освіти, встановлення їх пріоритетності» (Богуславський, 1999). Саме філософські (в тому числі й аксіологічні) основи педагогічних досліджень, за словами О. Сухомлинської, є «базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання» і мають бути методологічними засадами, зокрема, історико-педагогічних розвідок» (Сухомлинська, 1997).

Щодо теоретичних основ систематизації цінностей, як нами вже зазначалося, у сучасній філософії освіти (Бучило, 2001) пропонують такий загальний підхід: за змістом – цінності матеріальні, політичні, соціальні, духовні (естетичні, релігійні, моральні, пізнавальні); за оцінкою – позитивні, негативні; за формою буття – предметні, суб'єктні; за суб'єктом-носієм – суб'єктивноособистісні, надособистісні (загальнолюдські, групові, національні, класові). У межах ціннісної структури філософи відзначають також вищі (духовні неутилітарні) цінності і фундаментальні (утилітарні матеріальні) цінності. Духовні цінності становлять «стрижень культури конкретного народу, фундаментальні відносини й потреби людей»; до спектру вищих

(духовних) цінностей входять: соціальні цінності (соціальна справедливість, свобода, права людини тощо), загальнолюдські цінності (мир, життя людства), цінності спілкування (дружба, любов, довіра, сім'я), особистісні цінності (Бучило, 2001).

Важливою проблемою аксіологічного наукового підходу в педагогічній науці є цілепокладання. Ключовим питанням, яке вирішує сучасна освітня філософія в розробці (аксіологічних) ціннісних основ цілепокладання, є питання людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності як позалогічного, морально-духовного виміру.

У сучасній освітній практиці ця тенденція трактується як проблема гуманізації і включає завдання, які необхідно вирішувати в рамках філософії освіти та педагогічної аксіології. Серед цих завдань першочерговою є підпорядкування всієї виховної діяльності завданням морально-духовного розвитку та духовно-духовної самореалізації учня як безумовної цінності, а не як її окремі складові (професійні чи особистісні якості).

При цьому ідеальний образ людини в усіх її вимірах розглядається як виховна модель, мета і результат виховних процесів – культурно-інтегративного, педагогічного, соціально-адаптаційного тощо. Сьогодні ці питання набувають особливої актуальності в Україні, оскільки відбувається зміна антропологічних основ освітніх наук (Романенко, 1998, с. 18-19). У системі освіти мають бути створені всі умови для формування вільної особистості, розвитку її духовно-культурних потреб, духовно-ментальних мотивацій та майбутніх практичних дій на основі особистісного самовизначення (Васюк, 2021).

Розробляючи основи аксіологічного підходу в освіті, українські вчені сьогодні часто звертаються до змісту і структури християнського виховного ідеалу, запропонованої видатним українським педагогом

сучасності Г. Ващенком. Всесвітньо відомий український педагог рекомендував: наслідуючи традиції українців у духовно-моральній сфері, необхідно велику увагу звернути на риси вдачі (українського менталітету), що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завжди була найважливішою підвалиною життя суспільства, а значить – і державного устрою: «У юнаків треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань. Необхідно плекати наші традиції і щодо виховання у молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу. Потрібно виховувати у молоді свідомість власної людської гідності, на основі якої виробляється правдивість, чесність, вірність даному слову. З морально-духовним вихованням тісно пов'язане виховання волі й характеру, бо найважливіша риса вольової людини є принциповість і здатність ставити перед собою певну мету». Г. Ващенко чітко з'ясував норми і принципи самоактуалізації особистості: «Раз мета поставлена, то вольова людина докладает всіх зусиль, щоб досягти її. Одна з важливих рис вольової і морально-духовної людини – це стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям та афектам» (Ващенко, 1994, с. 185-186).

Розглядаючи проблему визначення найвищої цінності як фундаментального вирішення питання про сенс людського життя, дослідники приходять до висновку, що таке визначення має місце в рамках сучасної системи освіти, яка, у свою чергу, суттєво визначається цією цінністю. Система суспільства пропонує різні варіанти аксіологічного підходу, в яких критеріальною основою є не окремі освітні цінності, а системи цінностей, які визначаються пріоритетом тієї чи іншої вищої цінності: соціоцентрична, теоцентрична, антропоцентрична. В антропоцентричних системах сенс життя трактується як самовдосконалення, як розвиток власних сутнісних сил особистості. Для

таких систем найвищою цінністю є сама людина, її самореалізація та відповідальність за себе. Загалом вони характеризуються комплексною ціннісною домінантою абстрактного виміру, оскільки кожна людина сама вирішує, як реалізовувати цінності свободи, обов'язку, відповідальності, щастя, чесності тощо та як спрямовувати власний освітній шлях (Битинас, 1996).

При цьому сучасні педагогічні науки найчастіше використовують традиційне розуміння цінностей: загальнолюдських, національних та індивідуальних. Український вчений О. Вишневський у праці «Сучасна українська освіта» запропонував розширену модель класифікації освітніх цінностей і визначив п'ять груп: 1) абсолютні вічні цінності; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності; 4) сімейні цінності; 5) цінності особистого життя (Вишневський, 1996, с. 125-126). Людина сприймає морально-етичні цінності в трьох аспектах: як систему абсолютних ідеалів; як «кодекс цінностей» або кодекс моральних правил і формул; як спектр актуальних властивостей людської душі, реалізованих через її практичне втілення. Найвищою цінністю в «ціннісній структурі є віра в Абсолютне Добро (для віруючого — віра в Бога, для інших – визнання первинної таємниці), з якої ці цінності виводяться та одухотворюються». Вчений розглядає систему цінностей української освіти як «кодекс цінностей», який детально характеризує виховні цінності кожного вікового періоду та аналізує їх із загальнопедагогічного та методично-педагогічного аспектів (Вишневський, 1996).

В українській педагогічній науці на межі ХХ-ХХІ століть приділяється особлива увага соціокультурному освітньому контексту, який коріниться у духовних традиціях народу і історико-культурному досвіді. Цей контекст розглядається як обов'язкова складова формування духовності і включення особистості в духовну дійсність з усією її

змінністю та мультикультурністю. Він включає в себе серію різних і співіснуючих точок зору на одні й ті ж явища, проявляючи характер релятивізму і двозначності (Сухомлинська, 2005).

О. Сухомлинська підкреслює, що сучасна система освіти в Україні вступила в нову парадигму, в якій центральне місце займає особистість у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях. Антропологічний підхід, з його основними складовими – ідеями, моделями та цінностями, будь то матеріальні чи духовні, спрямований на підвищення індивідуальності, її самовираження та розвиток. Підкреслюється, що ціннісний підхід вважається пріоритетною виховною проблемою, значення якої зростає, оскільки цінності виходять на передній план суспільства. Таким чином, пошук нових ціннісних орієнтацій стає надзвичайно важливим і стає засобом опори в життєвих конфліктах для кожної особистості (Сухомлинська, 1999).

Аксіологічний науковий підхід у вітчизняній освіті розглядає поширення ціннісно-орієнтованого процесу на вищу освіту як важливий аспект свого функціонування. З цим питанням пов'язане наголошення на принципах, визначених в пріоритетах європейської вищої освіти, зокрема організатори та керівники системи освіти мають спілкуватися зі студентами та викладачами, цінувати їх як активних учасників освітнього процесу та взаємодіяти з ними відповідно до принципів рівності та поваги до їхніх здібностей та особистих пріоритетів. Передбачається дотримання принципів особистої автономії і поваги до прав особи відповідно до Конвенції з прав людини, які надаються після досягнення 18 років та включають право на захист від втручання в життя, не діючи при цьому проти добрих виховних цілей (Сухомлинська, 2005).

Науковці підкреслюють різноманітність етичних і моральних проблем, які вивчаються як сфера особистого життя. Засоби масової інформації, радіо, телебачення та комп'ютерні комунікації значно змінюють розвиток потреб емоційно-інтелектуальної сфери та мотивації вищої освіти. Завданням стає

створення осмислених життєвих цінностей, які розвиваються і визначають зміст, якість і спрямованість людського існування та образ людяності в кожній особистості (Буєва, 1996). Поліпарадигмальність змісту передбачає розгляд культури у широкому розумінні слова, включаючи традицію і постмодерність, релігію і мораль, молодіжну культуру і субкультуру, право і економіку тощо.

Розглянуті нами в процесі дослідження поліпарадигмальна сутність та концептуальні засади аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі уможливають конструювання структурно-функціональної моделі такої підготовки (рис. 2.1), що має контекстно-професійну сутність, компонентну структуру, спрямовану на розвиток аксіосфери фахівців, на формування аксіосфери у вимірі соціально й особистісно відповідних цінностей, ідентичності, світогляду та фахової культури.

Модель синергетично синтезує обрані парадигми, освітні теорії і концепції у багатофункціональну структурно-технологічну схему підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах та реально відображає зв'язки уявної дійсності з урахуванням методологічного інструментарію обраних нами наукових підходів.

Якщо під моделлю (від лат. *model* – зразок) розуміти зразковий екземпляр для вироблення нового продукту (Shakinko, 2010), то моделювання в освіті можливо представити як створення, ідеальної педагогічної системи, що комплексно відтворює властивості, зв'язки й залежності перетворюваного освітнього об'єкта (Зязюн, 2000); з огляду на це можемо тлумачити педагогічну модель як систему методолого-теоретичних організаційних, змістових і структурно-функціональних засад професійної освіти на основі існуючого досвіду та перспективи її розвитку в кількісних і якісних виявах.

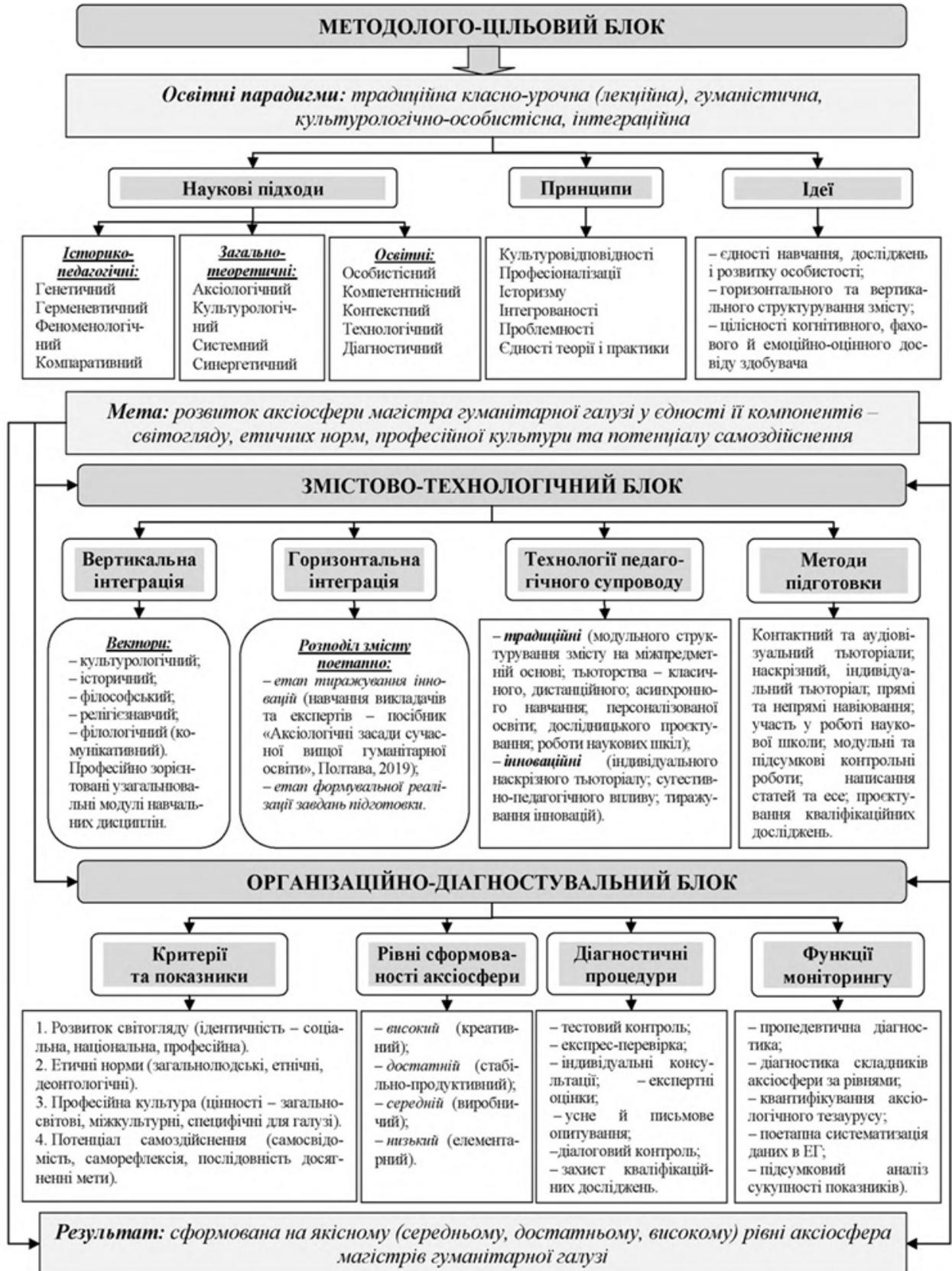


Рис. 2.1. Модель аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі в університетах

У моделюванні навчального процесу ми засновуємось на теорії системного підходу до вивчення педагогічних явищ (П. Анохін, Ю. Бабанський, В. Сластьонін), методиці побудови моделі знань у предметній професійній галузі (І. Лернер, Л. Фрідман), концепції технологізації освітнього процесу в умовах неперервної професійної освіти (А. Нісімчук, С. Сисоєва, О. Пехота).

Аналізуючи методологічні та дидактичні позиції, можна визначити вихідні позиції у розробці моделі аксіологічно орієнтованої освіти. У парадигмальному аспекті відзначається співіснування різних освітніх концепцій. За змістом, ця модель передбачає системний розвиток підготовки в контексті вищої освіти у ВНЗ. У структурі вона включає інтеграцію змісту провідних навчальних дисциплін гуманітарного спрямування. У технологічній сфері передбачається застосування як традиційних, так і інноваційних технологій і навчальних методик. В організації та управлінні вищою освітою впроваджуються аксіологічно орієнтовані освітні моделі та відповідна процедура моніторингу якості освіти.

Модель підготовки майбутніх магістрів гуманітарного спрямування узгоджується з науковими теоріями управління педагогічним університетом. Ці теорії є основою для визначення основних завдань університету, включаючи здійснення освітньої діяльності для підготовки фахівців на рівень магістра відповідно до державних стандартів, проведення наукової, творчої, культурно-освітньої діяльності, забезпечення виконання державного замовлення на підготовку магістрів гуманітарного спрямування, вивчення попиту на обрані спеціальності на ринку праці та підтримка працевлаштування випускників, а також створення умов для культурного, духовного та творчого розвитку особистості кожного студента університету.

Створення моделі підготовки майбутніх магістрів гуманітарного спрямування на аксіологічних засадах передбачає побудову цілісної системи, яка характеризується постійним вдосконаленням внутрішньосистемних зв'язків, можливістю самоорганізації та структурної перебудови для досягнення якісних позитивних змін. Така система включає діалектичну взаємодію компонентів, підсистем, елементів і частин, і базується на системному, аксіологічному, особистісному, компетентнісному, культурологічному, технологічному, діагностичному та контекстуальному підходах.

Виділені наукові положення направлені на орієнтацію побудови моделі на вирішення завдань планування та організації навчально-пізнавальної діяльності кожного абітурієнта з метою оволодіння професією гуманітарного спрямування. Таким чином, метою створення даної моделі є також обґрунтування науково-методичного забезпечення, яке дозволяє якісно реалізовувати завдання розвитку аксіосфери майбутніх спеціалістів за допомогою ефективних традиційних та інноваційних освітніх технологій.

Згідно з позиціями системного наукового підходу, сталий розвиток професійної підготовки в рамках гуманітарної професійної освіти залежить від її активної взаємодії із зовнішнім середовищем. Зовнішній контекст реалізації контекстно-професійної моделі підготовки магістрів гуманітарного спрямування на аксіологічних засадах враховує соціокультурні контексти та окреслює параметри управління навчальним процесом з точки зору підтримки механізмів взаємодії та продуктивності професійної діяльності обов'язки суб'єктів освіти та забезпечення оперативного контролю за їх результатами під час реалізації основних контекстів.

Це включає:

- галузь спеціальності, що забезпечує поглиблену підготовку в процесі опанування навчальних дисциплін, передбачених програмами, зміст яких відповідає сучасним поглядам на формування аксіосфери спеціаліста;
- інформаційні технології, що зумовлюють наявність широкої бази інформаційних ресурсів освіти (педагогічні та методичні комплекси та інтегровані дисциплінарні модулі, бібліотечні та методичні фонди, мультимедійне обладнання тощо) у сфері гуманітарної освіти;
- професійно-комунікативний аспект, який орієнтує вимоги до педагогічного колективу на відбір компетентних педагогів, здатних реалізувати поставлені цілі навчання в організації високопрофесійного та ефективного спілкування (Кайдановська, 2013).

У ході реалізації запропонованої моделі аксіологічно орієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарного профілю, автори спираються на теоретичні розробки вчених щодо модульної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Сутність модульного навчання розкривається в роботах таких науковців, як А. Алексюк, І. Богданова та А. Фурман. Вони обґрунтовують модульну структуру змісту освіти, що відповідає сучасним підходам до навчання. Методика впровадження кредитно-модульної системи також детально розглядається в працях Ю. Болюбаша, П. Сікорського та М. Степка. При виборі модульних змістових елементів у запропонованій моделі враховується розвиток аксіосфери майбутнього фахівця. Цей процес характеризується поступовою інтеграцією різних видів діяльності від репродуктивних до творчих умінь, що є важливою частиною професійної підготовки. Гуманітарні знання та практичні навички з різних навчальних дисциплін стають необхідними для здобувачів освіти, враховуючи зростання суспільних вимог до якості профільної освіти та необхідність постійного саморозвитку та самореалізації.

Аксіологічна спрямованість підготовки магістрів-початківців гуманітарного спрямування забезпечується побудовою змісту інтегрованих дисциплін, які спрямовані на мотивацію розвитку аксіосфери студентів у процесі освоєння відповідного навчального матеріалу. Це завдання базується на універсальних освітніх закономірностях, таких як цілеспрямованість відбору навчальної інформації, її розміщення в цільових блоках, повнота та здатність до інтеграції в гуманітарну сферу. Забезпечення відносної самостійності та логічної завершеності теми магістерського дослідження, а також методичне забезпечення процесу професійної підготовки та якісне спілкування між здобувачами освіти, викладачами та науковими керівниками, є важливими елементами цієї моделі.

Практична реалізація описаних завдань відбувається через розробку схеми змістово-технологічного блоку моделі навчання, яка ґрунтується на багаторівневій інтеграції. Ця інтеграція руйнує традиційну локалізацію спеціальностей та охоплює як зміст, так і методи навчання. Вона включає в себе горизонтальну інтеграцію, що передбачає уніфікацію інформації між дисциплінами і встановлення міждисциплінарних зв'язків, а також вертикальну інтеграцію, яка впроваджує універсальні технології комплексної метапредметної внутрішньогалузевої інтеграції. На кожному етапі підготовки, передбаченому моделлю, використовуються різні форми організації роботи студентів. Серед цих форм важливі наступні: дослідження, академічна діяльність, навчальна діяльність з елементами професійних завдань, освіта і культура, освітньо-професійна діяльність. Трансформація цих форм від репродуктивного до творчого типу є основною організаційно-технологічною складовою моделі.

Діагностична складова моделі здійснюється через різні заходи контролю на кожному етапі її реалізації. Серед таких заходів важливі наступні: діагностика успішності з педагогічних компонентів, перевірка

готовності до творчої роботи науковим керівником, контрольні роботи викладачів (поточні, семестрові, підсумкові, підсумкові), оцінювання наукових керівників, викладачів та самооцінка результатів діяльності та досвіду студентів у вищій освіті.

2.2. Специфіка магістерського рівня вищої освіти в гуманітарній галузі

Привабливість європейської освіти в сучасному світі полягає у можливостях залучення до вищих навчальних закладів обдарованих науковців і викладачів з різних країн. Це вимагає впровадження відповідних заходів на інституційному, державному та європейському рівнях, таких як коригування наукових звань і вчених ступенів, розробка освітніх програм, впровадження переконливих заходів для забезпечення якості освіти, розробка програм з навчанням основними мовами світу, створення необхідних умов для вивчення іноземних мов студентами та науковцями, а також забезпечення відповідної інформацією та маркетингом. Ці заходи сприяють оновленню сприйняття та інтерпретації систем цінностей з наукового погляду у глобалізованому та інформаційному суспільстві знань.

Сучасні університети виступають як методологічні центри розвитку національних освітніх систем і впереджають зміни, що відбуваються в усьому світі (Magna Charta Universitatum, 2017). Основною ідеєю сучасного університету є триєдність освіти, наукових досліджень і розвитку особистості, і організатори вищої освіти розуміють, що класичні моделі постійно еволюціонують, періодично змінюються та взаємодоповнюють одна одну.

Українські науковці – дослідники цієї проблеми – наголошують, що сучасна «ідея університету» стикається з інноваційним досвідом його

організації як свого роду мегаоб'єднання, освітньо-науково-виробничого конгломерату та простору для бізнесу та підприємництва. Переважаючими тенденціями стають виробництво прикладних знань, створення корпоративних університетів і приєднання до промислових консорціумів, що може призвести до девальвації академічних цінностей, створюючи проблеми у кадровій політиці та якості навчання та викладання – що є спільним для більшості університетів світу (Дем'яненко, 2009). Зростання тенденції «академічного капіталізму» розглядається науковцями як руйнування традиційного університетського ідеалу в контексті зміни концепції вищої освіти, коли виникає питання, що має переважати – потреби ринку, державна політика вищої освіти чи академічна традиція.

Зазначене підтверджує, що аксіологічна визначеність сучасної університетської освіти у контексті глобалізації та євроінтеграції зазнала суттєвих трансформацій. Перетворення у розумінні університету як місця передачі та поширення знань, пошуку істини, формування наукового пізнання та осередку виховання відбулося в контексті ідеї організації університету як промислового освітньо-наукового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, яке стало простором для реалізації бізнесу та підприємництва, а також для проведення наукових досліджень і розвитку аксіосфери висококваліфікованих фахівців.

У той же час, процеси світової глобалізації визначили хід освітньо-інтеграційних тенденцій, де ключову роль відіграє університет, зокрема, Велика Хартія Університетів (*Magna Charta Universitatum*, 2017) стала складовою Болонського процесу. У цьому контексті університет розглядається як методологічний центр розвитку національних систем освіти та центр інноваційних змін, до яких прагне весь світ. Тому ми спостерігаємо динамічне розширення типів і форм університетів, що призводить до оновлення аксіологічної сутності університетської освіти.

Це також супроводжується впровадженням інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування інтелектуального потенціалу суспільства та фундаменталізацію наукових досліджень в університетах у провідних напрямках науки та техніки (Бобрицька, 2011, с. 59).

Сьогодні активно підтримуваною в світі є концепція дослідницького університету, яку передбачено Законом України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014); вона містить можливості надання статусу дослідницького університету національному вищому навчальному закладові, що забезпечує «проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки» (Ст. 30. Дослідницький університет). До ознак дослідницького закладу освіти належить: здійснення широкого спектру фундаментальних і прикладних досліджень; генерування знань; забезпечення ефективного трансферу технологій у економіку країни. Законом пропонується систему показників оцінки якості таких університетів: інфраструктура освітнього процесу і наукових досліджень, ефективність науково-інноваційної і освітньої діяльності, відповідна якість кадрового потенціалу, ефективність системи підготовки кадрів, першочергово таких освітніх рівнів, як магістратура і докторантура, динаміка міжнародного й національного визнання. Саме ці показники покладені в основу стратегій позиціонування вітчизняних університетів у міжнародному інформаційному просторі.

Магістратуру нині розглядають як освітній рівень, відкритий для всіх, хто здатний опанувати її завдання, який природно забезпечує доступ і зарахування здобувачів (функція раціональної селективності), має значення неперервності освіти, та передує вищому освітньо-науковому ступеневі – докторантурі, особливо у зв'язку із необхідністю формування вимог до загальноєвропейської докторантури (функція переддокторського рівня).

Вітчизняні дослідники проблеми університетської освіти переконані – саме магістратура робить вищу освіту європейського зразка конкурентоздатною у світі, надає можливості Європі загалом і кожній країні зокрема розробляти й реалізувати гнучкі та ефективні заходи в боротьбі за імідж, інтелект, людські й матеріальні ресурси. На цьому етапі освіти максимально поєднані академічні та ринкові характеристики вищої освіти, класичні цінності й готовність до динамічних змін (функція наступності й розвитку); можливості відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких ресурсів та підготовки професіоналів із високою міждисциплінарною культурою й відповідними цінностями (відновлювальна функція) (Дем'яненко, 2013, с. 13-14).

У загальноєвропейському освітньому контексті стосовно магістерського рівня вищої освіти виокремлюють результати діяльності груп експертів (Joint Quality Initiative – JQA: М. Лігвотер, Х. Гріфола, Н. Харріс, В. Корнер, К. Тун та ін., 2002), що розробляють уніфіковані вимоги до магістрів, які в підсумку освіти мають: 1) знання й розуміння, базовані на аналогічних для ступеня бакалавра, але розширені та поглиблені стосовно більш якісного рівня, що забезпечує основи або можливість для розвитку чи застосування дослідницьких ідей; 2) уміють застосовувати знання й розуміння та здатні до розв'язання проблем у нових, незнайомих обставинах і в більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних тій галузі, яку вони вивчали; 3) здатні комплексно інтегрувати та трактувати знання, висловлювати судження, які містять роздуми над соціальними й етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням цих знань і суджень; 4) ясно й однозначно формулюють власні висновки, знання, пояснення для фахівців і нефахівців; 5) мають освітні навички, які дозволяють їм неперервно продовжувати освіту, автономно навчатися та займатися самоосвітою (Винничук, 2019 а).

Реалізація зазначених вимог приводить до багатомодельності підготовки магістрів з різними часовими рамками і співвідношеннями між додипломним і післядипломним рівнями, передбаченими в ЄКТС.

Диверсифікацію мети і профілів магістратури європейської вищої школи та їх узгодження, розроблення практико зорієнтованих навчальних програм, спрямованих на отримання спільних ступенів стимулюють процеси інтернаціоналізації вищої освіти в умовах посилення глобалізаційних процесів, розвиток транснаціональної освіти; стосується це також і впровадження моделей присудження спільних ступенів після завершення тих ОП, які відповідатимуть низці характеристик: магістранти отримують або ступінь, що присуджується цими країнами спільно або національні ступені кожної країни-учасниці; програми розроблені та схвалені спільно декількома закладами вищої освіти; перебування магістрантів у інших ЗВО має однакову тривалість; магістранти з кожного із зазначених ЗВО вивчатимуть частину програми в інших вищих навчальних закладах; періоди навчання й випробування в партнерських вищих навчальних закладах визнаються повністю й автоматично; викладачі з цих ЗВО також працюють в інших ЗВО-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумкових контрольних заходах (Дем'яненко, 2013; Винничук, 2019 а).

Про багатоманітність магістерських ступенів у Європі свідчать виділені вченими п'ять основних традицій:

– *англосаксонська* з безліччю моделей (Велика Британія) аж до права окремих університетів присвоювати свої ступені; необхідно 1-2 роки для освоєння магістерських курсів; застосовуються тривалі інтегровані програми;

– *скандинавська*, де поєднують короткі магістерські курси (24 кредити ECTS у Швеції) з магістерськими ступенями 3-3,5 роки + 2 роки (з гуманітарних наук 3 роки в Данії);

– *країн Західної і Південної Європи*, де можна спостерігати прискорене освоєння дворівневої схеми у ЗВО різних типів (Італія) та суто університетське право видавати магістерські дипломи; двопрофільні програми магістрів-дослідників і магістрів-професіоналів (Франція) та запровадження різниці в магістерських освітніх програмах за їхнім характером, а не за типом ЗВО (хоча й установлюють для двох типів ступенів спеціальні Label: «of arts» і «of science» – Нідерланди); у Німеччині зберігаються тривалі однорівневі програми і вводяться магістерські курси за схемою 3 + 2 і 4 + 1;

– *балтійська*, з різними схемами, наприклад, Естонія: 3 + 2 (більш розповсюджена, ніж 4 + 1) при збереженні тривалих однорівневих програм із медицини, фармації, стоматології, архітектури, цивільного будівництва і для підготовки вчителів початкових класів; Латвія, де нормативними є структури 3 + 2, 4 + 1, 4 + 2; Литва з бінарними магістерськими курсами (дво- й однорівневими);

– *країн Центральної і Східної Європи*: у Польщі перевагу надають тривалим однорівневим моделям вищої освіти; ЗВО створюють свої версії дворівневої структури, законодавством виключається використання двоциклових схем за такими напрямками, як медицина, фармація, стоматологія, психологія, право, ветеринарія; у Чехії і Словаччині зустрічаються магістерські програми від 60 до 180 кредитів. За профілями розрізняють типи освіти: магістр як подальша спеціалізація; магістр, що отримує різнобічні знання шляхом освіти в різних галузях; магістр із професійною підготовкою; магістр для іноземних мов; магістр із вираженою європейською спрямованістю; магістр як ступінь підготовки до докторантури (Журавський, 2003; Винничук, 2019 а).

У руслі зазначеного важливими є загальноєвропейські ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських

ступенів (з урахуванням їхньої відповідності бакалаврському рівневі); здійснюються спроби досягти більш логічних систем із конкретних предметних галузей. Наприклад, Європейський фонд розвитку менеджменту (EFMD) встановив три основні категорії магістерських ступенів: університетський ступінь магістра наук у галузі менеджменту (MSC); спеціалізований ступінь магістра в конкретній галузі; магістр ділового адміністрування (MBA з досвідом роботи); (Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу, 2004). Тому в європейській освітній практиці неодноразово здійснювалися спроби з'ясувати рівень компетентностей магістрів, зокрема – засобами тестування, для чого розроблено, наприклад, тести мінімальної компетентності випускників (Minimum Competency Test); але критичне вивчення результатів такого тестування виявило певні проблеми, оскільки воно не з'ясовує потенційних можливостей розвитку конкретного майбутнього фахівця, не завжди дозволяє встановити наявність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності.

В Україні систематизованого та поширеного характеру підготовка магістрів набуває з 1997-1998 років. Офіційно програми другого циклу вищої освіти (магістратури) у вищій школі України тривалий час були відсутні. Реальне впорядкування магістерських програм розпочалось на початку 2000-х років, коли було розроблено стандарти магістратури з різних спеціальностей, які встановлювали переліки нормативних дисциплін та їх зміст, форми державної атестації та її наповнення на засадах компетентнісного підходу, який став визначальним напрямом масштабних реформ у національній системі освіти. Зміни в соціальному замовленні, спричинені системними зрушеннями в суспільстві, закономірно віддзеркалилися в спрямуванні освіти на досягнення нових результатів. Державні освітні стандарти цього покоління визначали таким

результатом компетентність – набуту в процесі освіти інтегровану здатність особистості, що містить знання, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці (Державний стандарт початкової загальної освіти, 2011, с. 6).

Водночас проблемним продовжує бути те, що стандарти вітчизняної магістратури організаційно стали компромісом між поверхово вивченою світовою практикою та доволі обмеженими можливостями виконавців. Цикл магістерської підготовки залишається дуже коротким (найчастіше 1,5 роки), що не дає можливості забезпечити належний зміст та якість підготовки; очевидна концептуальна слабкість запровадженої моделі магістратури привела до її трансформації та розробки в 2009-2010 роках Концепції організації підготовки магістрів в Україні і програми її реалізації; основними новаціями стало впровадження дослідницької, професійної та кар'єрної магістратури, а також збільшення тривалості підготовки до 1,5-2 років. Більшість нових стандартів підготовки магістрів з цього часу передбачають термін навчання в 1,5-2 роки, хоча, переважно з політичних міркувань, навесні 2010 року реалізацію Концепції було призупинено.

Після політичних змін 2014 року було дозволено вступ до магістратури на базі непрофільного бакалаврату (перехресний вступ). У Законі України «Про вищу освіту» передбачено здобуття ступеня магістра за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою: обсяг першої з них становить 90-120 кредитів ЄКТС, а другої – 120 кредитів ЄКТС. До освітньо-наукової програми має бути обов'язково включено дослідницький компонент обсягом не менше 30% (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Результати визначення якості підготовки магістрів мають відповідати позиціям компетентнісного й особистісного підходів, а використання

mastery tests (компетентнісно зорієнтовані кваліфікаційні тести, наприклад, розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених) розраховане не на порівняння навчальних досягнень, як це відбувається в нормативно зорієнтованих тестах, а на оцінку рівня готовності у відповідності стандартних світових вимог до компетентності, якими може бути мінімально необхідний рівень сформованості основних професійних знань, умінь, досвіду, цінностей. Водночас, оскільки компетентність має ті ознаки, які містять не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, вищі цінності, важливим вважають оцінювання творчого потенціалу, пізнавальної активності, інших характеристик, необхідних для розвитку відповідних професійних цінностей.

Учені наголошують на технологічному оновленні підготовки магістрів: радять розробляти кейс-вимірювачі у формі спеціальних проблемних завдань, де магістрантам пропонують зрозуміти конкретну професійну ситуацію, у розв'язанні якої вони мають використати поняття й методи з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову, досі невідому сферу, побудувати моделі й оцінити їхню адекватність тощо. Сукупність таких ситуативних моделей називають «кейсом», виконання завдань якого може здійснюватися як індивідуально, так і в групі з іншими магістрантами, з неодмінним обґрунтуванням вибору оптимального рішення; при розробленні і застосуванні кейсу необхідним вважають виважений добір ситуативних завдань професійної спрямованості та забезпечення надійності й співставності результатів вимірювань (Дем'яненко, 2013, с. 15).

Аксіологічно зорієнтована підготовка майбутніх магістрів має реалізуватися комплексом технологій методів і методик контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають змішаному навчанням («blended learning») – поєднанню знань відповідно обраної галузі,

актуальних для сучасної освіти дидактичних форм, методів, засобів. У зарубіжних освітніх системах цей термін вживають для опису навчального процесу, у якому комплексно застосовують різнопланові технології – індивідуальні магістерські програми із самостійним вибором, регулюванням оптимальної швидкості й інтенсивності процесу освіти, електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, тощо, а також для тих освітніх програм, якими передбачено декілька професійних аспектів або інформаційних технологій. Головна мета «blended learning» – надати ефективні інструменти освіти, відтворити ті професійні ситуації, у яких здобувачі вищої освіти зможуть отримати різнобічний досвід, що в сукупності дозволяє віднайти оптимальний для всіх учасників процесу стиль фахової підготовки. Виділяють моделі змішаного навчання:

– зорієнтована на співробітництво – поєднує традиційне навчання в аудиторній формі з онлайн-навчальними заходами, використовується для освоєння контенту, який вимагає від здобувачів застосування нових способів поведінки в середовищі (через форуми, вебінари, групові проєкти, онлайн-обговорення з використанням чат-модулів);

– спрямована на знання – поєднує взаємодію з науковим керівником через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні консультативні зустрічі із самонавчанням, наприклад, веб-курсами;

– налаштована на розвиток – поєднує онлайн-засоби з прямим наставництвом наукового керівника або викладача, адже оволодіння компетентностями відбувається переважно в спостереженні та в співробітництві у процесі виконання наукової роботи чи дослідницького проєкту (Винничук, 2019 а).

Оскільки гуманітарна галузь знань має широкий соціальний і освітній контекст, освітнє середовище контекстного типу повинно сприяти розвитку аксіологічних основ діяльності магістрантів. Застосування

контекстного аналізу, який є сукупністю принципів, прийомів і процедур, спрямованих на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів, має стати основою цілісного усвідомлення здобувачем вищої освіти не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом. Підґрунтям такого стану можна вважати рефлексивну концепцію освіти М. Ліпмана, у якій автор тлумачить освіту як дослідження. Він визначає найважливішими характеристиками освіти критично-творче «міркування вищого порядку» і «мислення в дисциплінах», що передбачає здатність особистості не лише використовувати знання з певної предметної галузі, але й мислити її категоріями, що перетворює усвідомлення певної навчальної дисципліни або практики діяльності у вид контекстуально-специфічного мислення (Lipman, 2003, p. 17). На думку вченого, мислення вищого порядку – це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно швидше є «контекстом їхнього вдосконалення» (Lipman, 2003, p. 24). Це свідчить про гнучкість навчального процесу, що є важливою характеристикою контекстного підходу до розвитку мисленнєвих процесів магістрантів і призводить до вироблення загальних, транс-контекстуальних і крос-контекстуальних навичок мислення, що становлять основу світогляду.

Інтернаціоналізація вищої освіти та розвиток її другого (магістерського) рівня в контексті загальноєвропейської інтеграції мотивують необхідність узгодження навчальних програм, спрямованих на отримання спільних документів про освіту.

Поглиблення міжнародного співробітництва у сфері гуманітарної освіти, спрямованість на інтенсифікацію, її інтегрування у міжнародний освітній простір, включення й розширення участі вітчизняних університетів, учених, викладачів, студентів у проєктах та програмах міжнародних організацій та співтовариств передбачає зокрема:

– низку спільних програм магістерського рівня (Стипендії ім. Фулбрайта (з 1992 р.); програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі (з 2006 р.); DAAD – Німецька академічна служба обмінів (з 2005 р.);

– участь у програмах формування лідерських якостей (Американські Ради з міжнародної освіти: ASTR/ACCELS – FLEX – Програма обміну майбутніх лідерів (з 1992 р.);

– реалізацію завдань освітніх програм Британської Ради в Україні (програма «Global Gateway»: міжнародна освіта – творча співпраця; молодіжна програма «People to people International» (з 2004 р.) та ін.) (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.).

Розширення наукових досліджень, застосування інноваційних технологій фахової підготовки магістрів, употужнення інформаційної бази вітчизняних ЗВО стане гарантією їхньої участі у реалізації міжнародних програм мобільності. Українські вчені та організатори університетської освіти вважають необхідним створення при вітчизняних університетах центрів фандрайзингу, для пошуку ресурсів, необхідних для ефективної міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти магістерського рівня; обов'язковою умовою міжнародного співробітництва має стати гармонійне застосування антропоцентричних освітніх технологій, кожна з яких гнучко поєднає компетентнісний теоретичний (об'єктивний) і особистісний аксіологічний (суб'єктивний) аспекти підготовки, забезпечить гнучку взаємодію між викладачем і здобувачем, наукою і практикою, спрямує індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного здобувача освіти магістерського рівня.

Це особливо важливо з огляду на посилення тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти. Класичне поняття «інтернаціоналізація» на інституційному рівні сформулював Дж. Найт як «процес привнесення міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання,

освіта, навчання, дослідження та надання послуг» (Найт, 1997). Водночас П. Скотт вважає, що інтернаціоналізація, враховуючи існування «світу, що складається з національних держав» (Скотт, 1999), є адекватною відповіддю до змін демографічних та мовних параметрів сучасних держав. Тому випускники університетів повинні бути готові працювати в мінливих умовах зростаючого плюралізму взаємозалежного світу. З подібними процесами пов'язаний розвиток ще одного явища – транснаціональної освіти. Важливим стає виховання з його домінантами, такими як розвиток громадянина та участь особистості в суспільних реформах. Здатність випускників вищих навчальних закладів до критичного аналізу на тлі змін освітніх програм, мобільність та інтеграція в освітні стандарти та навчальні програми міжнародного значення стають важливими аспектами. Університети, які впроваджують міжнародні освітні проекти, неминуче відчують потребу в системних змінах. З одного боку, як зауважує Є. І. Морі, вплив «освітніх стратегій на мейнстрім навчальних програм є найважливішим завданням». З іншого боку, такі «зміни роблять університет принципово іншим навчальним закладом» (Морі Енн Інтілі, 2000). Це стосується підбору інформаційних систем, професорсько-викладацького складу, оплати праці персоналу, технологій і форм навчання, а також набору магістрантів.

Інтерпретацію транснаціональної освіти знаходимо в документах Всесвітньої спілки транснаціональної освіти, де її розуміють як освітню діяльність, «пов'язану з навчанням, під час якого здобувачі знаходяться в іншій країні (сторона, яка приймає), що відрізняється від тієї, де знаходиться основний навчальний заклад (рідна країна)» (Gutmann, 2000). Цей вид освіти пропонує різноманітні освітні програми – від загальноосвітніх до професійно зорієнтованих; до форм його поширення належать: офшорні структури (центри), що встановлюють низькі податки

на прибуток або на майно; трастові компанії, що не мають своєю метою отримання прибутку; франчайзингові угоди (партнерства, які можуть укладатися урядом і зарубіжним провайдером), відповідно до яких заклад освіти надає ліцензію іншому провайдеру освітніх послуг у відповідності з обумовленими критеріями. Транснаціональні освітні провайдери для комплексного просування власних послуг започатковують офшорні компанії; твінінги (twinning arrangements) – попарні об'єднання провайдерів, які є популярними у виборі університетів майбутніми магістрами, дозволяють на постійній основі визнати навчальну технологію одного навчального закладу іншим – іноземним – як підставу для часткового визнання освітніх досягнень у себе (Винничук, 2019 а).

Своєрідними точками перетину освітніх мереж стали кампуси, які функціонують як міжнародні університетські містечка або центри освітнього співробітництва при великих університетах у міждержавному розумінні. Як структурні підрозділи університетів, кампуси сприяють інтеграції продуктів і ресурсів зарубіжних ЗВО у національні системи вищої освіти; вони мають різноманіття: філіали-кампуси в окремих країнах для просування освітніх послуг інших держав; віртуальні кампуси, створені дочірними установами великих закладів вищої освіти; он-лайн і дистанційні програми освіти (зокрема, через посередництво Інтернету); програми великих корпорацій із заліковими одиницями, отриманими в різних закладах із залученням залікових одиниць із різних країн (вища освіта без кордонів).

Тому значимими стають цінності мультикультуралізму особистості, такі як громадянський розвиток, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти та навчальні програми міжнародного значення, а також готовність зазнавати швидких і несподіваних змін. Сучасна вища освіта має на меті формування

загальнолюдських цінностей, оволодіння методами пізнання, самореалізацію особистості, адаптацію до нових життєвих вимог через набуття індивідуального досвіду (прагматизм) і забезпечення єдності діяльності та розвитку. Сучасна вища освіта втілює в собі основні ознаки компетентнісного підходу. Тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, побудови контекстно-орієнтованого середовища магістерської підготовки в сучасних університетах і поглиблення міжнародної співпраці сприяють потужному оновленню процесів навчання, дослідження та надання освітніх послуг на аксіологічних засадах.

Водночас філософське осмислення процесів глобалізації, сучасних тенденцій та закономірностей переходу від індустріального до постіндустріального суспільства, особливостей упровадження новітніх інформаційних технологій, їхнього впливу на особистість та пошук інтеграційних моделей підготовки фахівців у міжнародному освітньому просторі надає змогу застосувати досягнення різних галузей науки, врахувати історичні та сучасні аспекти вітчизняного й зарубіжного досвіду освіти магістрів гуманітарної галузі, що особливо важливо в умовах переходу «від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу» (Андрущенко, 2005, с. 6) при побудові стратегії розвитку аксіологічних засад змісту і технологій підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Об'єднувальним елементом досліджень у руслі обраної проблеми стало визнання необхідності науково-педагогічного моделювання і проєктування змісту та технологій підготовки магістрів у відповідності до закономірностей професійної діяльності в гуманітарній сфері та принципів компетентнісно-аксіологічного розвитку особистості в обраній галузі й спеціальності.

Висновок стосовно того, що розвиток і функціонування сучасних систем підготовки магістрів в університетах відбувається під впливом

соціально-економічних чинників та обумовлюється плюралізмом освітніх парадигм і концепцій вищої гуманітарної освіти уможливорює розуміння, що домінуючими елементами структури освітньої системи сучасної історичної епохи є: сталий тип культури у взаємозв'язку зі способами її засвоєння людиною; цінності освіти в суспільстві; первинність культурного розвитку особистості; місце фахівця у просторі освіти; визначення здобувача суб'єктом навчання; компетентнісний комплекс знань і вмінь, принципи взаємодії з інформацією в освітньому процесі підготовки. Водночас міждисциплінарний аналіз комплексу праць зі споріднених проблем підготовки магістрів гуманітарної галузі засвідчив, по-перше, незначну кількість інтегрованих наукових досліджень відповідного обраної проблеми (не тільки педагогічного профілю) і, по-друге, певну недооцінку аксіологічного потенціалу компетентності магістрів при розв'язанні актуальних освітніх завдань підготовки фахівців цього освітнього рівня для гуманітарної галузі.

При виборі компонентів змісту й технологій підготовки магістрів в університетах нині необхідно вважаємо зорієнтованість на гуманістичні орієнтири сучасної освіти з урахуванням того, що традиційна й раціоналістична концепції теж мають свої незаперечні здобутки та є досі актуальними. Гуманістичними ознаками системи професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі є: забезпечення розвитку духовно-творчого потенціалу особистості; виховання потреби в саморозвитку і самовдосконаленні; інтелектуальна та моральна свобода в навчанні; орієнтування всіх структурних елементів педагогічного процесу на особистість та індивідуальність здобувача; становлення системи загальнолюдських, суспільних, професійних цінностей (Кайдановская, 2013). Основною метою гуманізації змісту й технологій підготовки вчені вважають системне виявлення інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти магістерського рівня, всебічне їх культивування й

цілеспрямований розвиток (Зязюн, 2000), що зосереджує увагу на індивідуалізації та диференціації навчального процесу підготовки, зокрема – його змісту, відображеного у поняттях «навчальний матеріал» або «інформація», об'єктивує застосування особистісно зорієнтованих освітніх технологій, які забезпечуватимуть умови реалізації освітніх завдань відповідно до потреб та інтересів кожного здобувача вищої освіти обраної нами для дослідження гуманітарної галузі.

I. Зязюн у зазначеному контексті наполягав на важливості того, «щоб інформація мала педагогічну спрямованість і стала значущим виховним фактором освітньої діяльності, її функції повинні наповнитись педагогічним змістом»; вчений виокремлював специфічні функції фахового знання:

– інтеграційну – об'єднує локальні джерела інформації з метою створення цілісної системи, яка позитивно впливає на формування освітнього процесу в закладах освіти;

– соціально-психологічну – сприяє психологічному розвитку учасників освітнього процесу, а також створенню оптимальних психологічних умов реалізації освітніх цілей;

– прагматичну – дозволяє на основі відповідних знань вирішувати прагматичні задачі особистісної і соціально-значущої спрямованості на обраному рівні освітньої діяльності;

– діагностичну – дозволяє суб'єктам освітнього процесу визначати спрямованість, характер і якість власної діяльності й на цій основі пропонувати конструктивні заходи для більш ефективного досягнення поставлених цілей;

– соціально-нормативну – забезпечує соціально зорієнтований і нормативно зумовлений характер освітньої діяльності – соціально-прогностичну – визначає перспективи та умови подальшого розвитку особистості учасників освітньо-виховного процесу (Зязюн, 2007).

На думку вчених, аксіологічній спрямованості змісту й технологій підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі сприятимуть:

– спрямованість підготовки на формування не лише знань, умінь, навичок, досвіду, але й особистісних якостей здобувачів вищої освіти (інтелектуальних, моральних, волевих, креативних);

– поєднання у процесі освіти різних форм духовного освоєння дійсності (пізнавальної, оцінної, мотивувальної тощо) та різних джерел інформації (навчальні предмети, художня література, засоби масової інформації та Інтернет-простір, життєвий досвід викладачів і колег тощо);

– відкритість навчання, яка базується на виробленні антидогматичного, оригінального мислення, здатного сприймати нову інформацію та з розумінням ставитися до цінностей, що репрезентують різні світогляди й культури;

– поєднання в навчально-виховному процесі локального та глобального, національного та загальнолюдського, традиційного та інноваційного чинників (Кайдановська, 2015; Ткачова, 2006).

Ідея гуманізації освіти, яка передбачає переорієнтацію професійної підготовки з предметно-змістового принципу вивчення основ природничих наук на усвідомлення цілісної гармонійної картини світу і, перш за все, світу культури, має важливе значення для виявлення специфіки магистратури гуманітарного спрямування. Світ цінностей людини, аж до формування системного мислення, є ключовим аспектом цього процесу. Особливу увагу приділяється пріоритетному розвитку «загальнокультурних компонентів у передбачуваному змісті, методах і формах навчання», а також «формуванню особистісної зрілості і розвитку творчих здібностей» (Гончаренко, 2004, с. 77). Це сприяє підвищенню духовності та особистісної культури майбутніх магістрів через розкриття та застосування аксіологічного потенціалу провідних навчальних дисциплін і освітніх технологій. Таке цілеспрямоване формування у

фахівців гуманістичного мислення та цілісної системи гуманітарних знань сприятиме опрацюванню досвіду світової культури, формуванню наукового світогляду, усвідомленню місця людини в суспільному розвитку та виваженій етичній, естетичній та соціокультурній оцінці явищ і визначенню їх аксіологічного змісту. Загальні гуманітарні знання духовно пронизують навчальний процес і збагачують чуттєво-емоційну сферу особистості, що особливо важливо для магістрів обраних нами гуманітарних спеціальностей.

У системі вищої освіти існує кілька підходів до такого роду проблем. Деякі автори вважають, що ефективним може бути впровадження професійно орієнтованих технологій навчання, спрямованих на формування у вищих навчальних закладах випускників магістратури важливих для майбутньої професійної діяльності якостей і знань, умінь і навичок, які забезпечують повне виконання функціональних завдань. Інші пов'язують це з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик, які дозволяють студентам зануритися у професійне середовище, сприяючи співвіднесенню уявлення про професію з вимогами реального виробництва та усвідомленню майбутньої професійної ролі. Ще одна наукова позиція акцентує на проектуванні практико-орієнтованої освіти з використанням можливостей професійно орієнтованого, контекстного вивчення різних видів навчальних дисциплін (Дем'яненко, 2009, 2010).

Основними напрямками аксіологізації змісту підготовки майбутніх магістрів гуманітарного спрямування можуть бути збільшення частки суспільно-гуманітарних дисциплін у навчальних планах, їх оновлення на основі постійного акценту на духовних цінностях, інтеграція навчального матеріалу філософських, гуманітарно-історичних, мистецьких та культурологічних дисциплін. У наступному підрозділі розглядаються існуючі можливості внутрішньогалузевої інтеграції компетентнісних вимог та змісту освітніх компонентів підготовки магістрів як майбутніх фахівців цілісної гуманітарної галузі.

2.3. Компетентнісно-аксіологічне узагальнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі

При моделюванні аксіологічних аспектів змісту підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузь на засадах гуманістичної освітньої парадигми враховано вже зазначені методологічні позиції, а також теоретичний доробок учених – М. Гриньової, І. Зязюна, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Лернера, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. щодо необхідності структурованості, інтегративності, відповідності інформації сучасним тенденціям змістового наповнення професійної підготовки. Науково обґрунтований зміст професійної підготовки, сформований на засадах інтеграції як процес і результат «взаємодії його структурних елементів, супроводжуваний зростанням системності та ущільненості знань» (Берулава, 1998, с. 27), характеризується єдністю мети та завдань, напрямів оновлення, функцій, структури, принципів організації в умовах соціального й економічного розвитку. У більш вузькому сенсі освітній зміст розуміємо як систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для певного освітньо-кваліфікаційного рівня (Фіцула, 2006, с. 96), що є цілісною сукупністю знань, структурованих за параметрами якості (науковість, фундаментальність, повнота, глибина) та кількості (обсяг, різноманітність інформації), узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання проблем, етичних норм і цінностей (Бондар, 2005; Оконь, 1990).

Поділяємо думку вчених про те, що синергетична цілісність змісту сприяє реалізації потенціалу кожної гуманітарної спеціальності на основі інтеграції різнопредметних знань (Арцишевська, 2007; Весна, 2001; Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика, 2004). Це дає змогу тлумачити зміст фахової підготовки як відкриту самоорганізовану систему, де інтерпретація й узагальнення

інформації передбачає загальнонауковий, конкретно-науковий та загальнокультурний рівні їхньої інтеграції, що в подальшому транслюється у світоглядні засади загальної картини світу і вибір здобувачем системи цінностей. Тенденцію поєднання навчання, виховання та розвитку у змісті професійної освіти обґрунтовано З. Курлянд як «систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до працівників відповідної кваліфікації та профілю, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і здобувачів» (Курлянд, 2012, с. 130). При цьому відбувається синкретичне злиття способів і форм пошукової діяльності в пізнанні, ціннісному осмисленні та творчому перетворенні явищ культури, професійного спілкування, що відповідно до ідей соціалізації особистості забезпечує готовність магістрантів до життєтворчості та самореалізації у професії. Динамічність життя нинішнього суспільства коригує зміст гуманітарних наук, надаючи йому світоглядного характеру, акцентуючи загальнолюдські й професійні цінності, що веде: до зміни ціннісних орієнтацій професійної підготовки магістрів за суспільними позиціями відповідно кожної спеціальності; до становлення професійно-значущих якостей та спільної професійної культури фахівців, системи професійно зорієнтованих знань та вмінь, які забезпечуватимуть позитивну мотивацію самонавчання і саморозвитку, самовизначеність як стан свідомості кожної особистості здобувача вищої освіти цього рівня.

Аналіз освітніх програм підготовки магістрів галузі гуманітарних наук у вітчизняних ЗВО (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», Мелітопольський державний університет імені Богдана

Хмельницького, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) уможливив визначення типових аксіологічних аспектів змісту підготовки фахівців зі спеціальностей 031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія (Винничук, 2019 а).

Метою освітньої програми підготовки магістрів релігієзнавства передбачено розвиток їхніх особистісних, професійних та соціальних цінностей, а її результатом – формування ключових професійних компетентностей (здатності ефективно розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі релігієзнавства, розкривати взаємозв'язок між сучасними соціальними процесами та релігієзнавчим змістом освітньої практики як під час навчання, так і безпосередньо в ході професійної діяльності) (www.dano.dp.ua); ОПП фахівця культурології – набуття професійних компетентностей магістра культурології і відповідних їм цінностей із доступом до працевлаштування у галузі наукових досліджень із культурології та в закладах соціокультурної спрямованості і можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>); ОПП магістра історії й археології – підготовку історика, вчителя історії й фахівця з європейських студій з глибокими фундаментальними знаннями, навичками міждисциплінарного історичного дослідження, цінностями конкурентоспроможного фахівця, здатного будувати свою діяльність на основі проєктування, креативного та творчого підходу, партнерства в комунікації та забезпечувати зв'язок між історичною наукою і суспільною свідомістю в науковій і педагогічній діяльності (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>); ОПП магістра філософії – реалізацію людиноцентричної моделі підготовки фахівців спеціальності «Філософія. Аналітика соціально-політичних, культурно-освітніх і релігійних процесів», зорієнтованих на оволодіння системою професійних якостей та

ціннісних орієнтацій, забезпечення широкого доступу до працевлаштування (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profilii/>); магістра філології як висококваліфікованого фахівця – забезпечення фундаментальної теоретичної та практичної готовності до виконання професійних завдань та обов’язків науково-дослідницького й інноваційного характеру в галузі сучасної філології, з цінностями дослідника української мови та літератури із широким доступом до працевлаштування та подальшого навчання (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>).

Основний фокус аналізованих освітніх програм та спеціалізацій зорієнтовано на вищу освіту й підготовку фахівців вищої кваліфікації в галузях:

– релігієзнавчого знання зі спеціальності «Релігієзнавство», спеціалізації «Релігія та сучасні соціальні процеси» (ключові слова: сучасна релігійна філософія, філософія релігії, цінності християнської етики та моралі; релігійний складник духовної культури);

– фундаментальної освіти зі спеціальності «Культурологія» та у сфері вищої освіти; формування професійних компетентностей магістра культурології з доступом до працевлаштування в сфері наукових досліджень з культурології та у профільній і вищій школі, можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії;

– вищої освіти зі спеціальності «Філософія. Аналітика соціально-політичних, культурно-освітніх і релігійних процесів», що передбачає знання історично-цивілізаційних цінностей народів Європи (етнонаціональні, ідентифікаційні, міграційні, державотворчі; суспільно-політичні, економічно-трансформаційні);

– фахівця з української мови та літератури, який може виконувати обов’язки філолога-дослідника, здійснювати дослідження в галузі мовознавства

та / або літературознавства з загальними і фаховими компетентностями (www.dano.dp.ua; <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>; <https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profilii/>; <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>; <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>).

Із зазначеного вище робимо висновок, що проаналізовані ОПП мають яскраво виражене аксіологічне спрямування, яке свідчить про актуальність відповідних основ підготовки магістрів, проте ці програми потребують істотного вдосконалення та більш детального аналізу загального змісту й технологічних можливостей системи підготовки з точки зору розвитку аксіосфери майбутніх фахівців.

Водночас з'ясовано, що стандарт придатності випускників до працевлаштування та подальшого навчання для всіх спеціальностей і спеціалізацій галузі гуманітарних наук є досить широким та різноплановим. Так, ним передбачено можливості випускників магістратури проводити викладацьку роботу у вищих закладах та закладах середньої освіти; експертну діяльність у науково-дослідницьких установах, закладах культури, бібліотеках і музеях; суспільних, громадських та релігійних організаціях, фондах, засобах масової інформації, органах державної влади та місцевого самоврядування; викладати в університетах або працювати в наукових організаціях; займати наукові посади у сфері комунікації, управління та досліджень, посади викладача у профільній та вищій школі, дослідника в галузі культурології, викладача-асистента культурологічних дисциплін, викладача художньої культури та інтегрованого курсу «Мистецтво» професійного навчально-виховного закладу, співробітника художнього та історичного музею; картинної галереї, виставкового центру, меморіального комплексу; редактора культурологічного блогу, мистецтвознавчої колонки в ЗМІ; інспектора-методиста керівників мистецьких гуртків у державних і приватних навчально-виховних закладах; наукового співробітника науково-дослідних

інститутів у галузі історії та теорії культури; можливість навчання на третьому рівні вищої освіти або за суміжними спеціальностями за другим рівнем, набуття ступеня доктора філософії в галузі культурологія (магістр культурології); можливість навчання за програмою 8 рівня НРК України, третього циклу FQ-EHEA, 8 рівня EQFLLL (магістр релігієзнавства).

Магістр історії та археології володіє можливістю виконувати різноманітні професійні функції. Зокрема, він може працювати як історик-дослідник, займаючись дослідженнями в галузі економіки, політики та зв'язків з громадськістю. Також магістр може виступати як консультант з питань історії, археології та європеїстики. Молодий вчений у галузі історії має можливість спеціалізуватися в різних підгалузях, таких як археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія та соціологія. Отримавши магістерську освіту, він може працювати як археолог або вчитель історії в загальноосвітніх навчальних закладах. Крім того, магістр історії може працювати в наукових та соціальних установах, органах державної влади та місцевого самоврядування, ЗМІ, а також виступати як експерт з суспільно-політичних питань чи консультант з історії та суспільно-політичних питань у різних громадських організаціях. Також магістр історії має можливість навчатися на третьому рівні вищої освіти, що відповідає його отриманому ступеню магістра. Це дозволяє відкрити для себе нові можливості, такі як викладання та доступ до спеціалізованих досліджень у галузі історії та європейських студій. Той, хто отримав ступінь магістра філософії, також може займати різноманітні посади у різних сферах діяльності. Він може працювати в галузі науки, організаційного менеджменту та освіти, в органах державної влади та місцевого самоврядування, в аналітичних та інформаційних установах, у друкованих та електронних виданнях. Також можливість працювати в ЗМІ, PR-індустрії, у соціальних та культурних установах, громадських організаціях, партіях та інших громадських організаціях.

Особа, яка має вищу освіту другого (магістерського) рівня, може розглядати можливість продовження навчання в аспірантурі за філософськими спеціальностями або програмами PhD у галузі філософії, що розширює її можливості для подальшого наукового дослідження та професійного зростання.

Здобувач вищої освіти за освітнім ступенем «Магістр» спеціальності 035 Філологія є професіоналом у галузі філології та лінгвістики, має можливості науково-дослідної професійної діяльності в різних науково-дослідних і освітніх установах). Первинними посадами для випускника-магістра визначено: науковий співробітник (філолог, лінгвіст); науковий співробітник-консультант, філолог-дослідник, філолог, лінгвіст; редактор-перекладач; крім того, після закінчення навчання випускники спеціальності «Філологія» можуть працювати на вітчизняних, іноземних і спільних підприємствах на посадах наукового співробітника музеїв, архівів, меморіальних комплексів, працівник науково-дослідного центру, завідувач лабораторії, секретаря-референта, бібліотекаря, фахівця зі зв'язків з громадськістю та пресою, референта прес-служби державних і дипломатичних установ, редактора видання, літературного редактора, коректора, технічного редактора, копірайтера, рерайтера, спічрайтера, журналіста, ведучого на радіо й телебаченні.

Таким чином, випускники магістратур із гуманітарних спеціальностей мають широкий перелік посадових можливостей, що значною мірою співпадає за своїм посадовим змістом, а, значить, існує реальне підґрунтя розроблення універсального компоненту системи їхньої підготовки на аксіологічних засадах.

Це положення підтверджується аналітичними фактами, які визначають типові програмні компетенції магістрів гуманітарного профілю:

1. Інтегральна компетентність передбачає здатність до розв'язання складних завдань і проблем у сфері професійної, включаючи науково-інноваційну діяльність. Це передбачає проведення досліджень і впровадження інновацій, а також переосмислення наявних знань та практики. Ця компетентність є важливою для магістрів релігієзнавства.

2. Загальні компетенції у галузі гуманітарних наук включають абстрактне мислення, аналіз та синтез, а також здатність аналізувати великі обсяги тексту і узагальнювати їх у загальну семантичну структуру. Також важливо визначати слабкі місця та логічні чи семантичні уразливості міркувань.

3. Магістри гуманітарних наук повинні бути здатні генерувати нові ідеї і бути креативними. Вони мають бажання відкривати нове і включати нестандартні смисли, включаючи ті, які можуть бути запозичені з інших предметних галузей.

4. Також важливо вміти застосовувати свої знання в практичних ситуаціях, бути кмітливими і швидко реагувати на інтелектуальні виклики.

5. Проведення досліджень на високому рівні також є важливою компетенцією, що включає в себе здатність застосовувати ефективні стратегії та інструменти для розв'язання когнітивних завдань.

6. Критичне розуміння проблем у навчанні та професійній діяльності є необхідним для магістрів гуманітарних наук.

7. Магістри гуманітарних наук повинні бути здатні працювати самостійно, ставити власні завдання, визначати необхідні засоби для їх виконання і досягати правильних результатів.

8. Також важливо мати навички написання національною мовою та володіти здатністю створювати тексти аналітичного та публіцистичного характеру в різних форматах, а також використовувати необхідні процедури (редагування, вичитка, звірка) при підготовці тексту до публікації.

Фахові компетентності магістрів релігієзнавства систематизовано в ОПП так: профільоване знання та розуміння релігієзнавчих основ осягнення сутності, місця, функцій соціальних явищ та процесів, фундаментальних положень, категорій та понять релігієзнавства та здатність ставити на цій основі складні світоглядні питання; усвідомлення місця релігієзнавчих проблем у системі філософських знань; поглиблене, профільоване знання та розуміння проблем релігієзнавства; здатність розробляти на цій основі концептуально-парадигмальні засади конкретних релігієзнавчих досліджень та здатність розв'язувати на цій основі складні задачі науково-дослідницького характеру; профільоване знання й розуміння спеціальних та галузевих релігієзнавчих напрямів і здатність розробляти на цій основі концептуальні засади конкретних наукових досліджень. здатності розв'язувати комплексні проблеми в процесі релігієзнавчо-спрямованого осмислення соціальної діяльності, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність, пов'язану з переосмисленням наявних та створенням нових цілісних знань та професійної практики; викладати релігієзнавчі дисципліни у вищих навчальних закладах, розуміння етичних засад педагогічної діяльності та готовність дотримуватися їх у викладацькій діяльності; готовність до науково-педагогічної діяльності у галузі релігієзнавства за бази знання методики викладання релігієзнавчих дисциплін, розуміння складників професійної компетентності викладача загальної педагогіки; формування педагогічної культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі навичок самоорганізації та результатів освітньої практики; наявність навичок соціальної роботи з релігійними громадами, розуміння змісту новітніх релігійних рухів; полікультурної комунікації в міжконфесійних стосунках; формування загальнокультурної компетентності через знання духовно-релігійних традицій, що відіграють ключову роль у функціонуванні та розвитку культури (www.dano.dp.ua).

Типовими курсовими компетенціями магістерської програми з культурології є: Інтегральна компетентність як здатність розв'язувати технічні завдання та практичні проблеми в професійній сфері культуролога або в процесі навчання, що передбачає застосування теорій і методів культурології. навчання, а також характеризується складністю, невизначеністю та динамічністю зовнішніх умов (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>).

До загальних компетенцій магістра культурології належать здатність: критично мислити під час вивчення науково-методичної літератури з культурології та методики їх викладання; спілкуватися національною та іноземною мовами на рівні (усному та письмовому), що відповідає професійним вимогам; формувати та презентувати нові ідеї під час вирішення професійних та практичних завдань у стислій формі усного чи письмового спілкування з використанням інформаційних технологій та відповідного науково-культурологічного тезауруса; сприймати культурні відмінності в контексті, працювати в міждисциплінарній команді; самостійне навчання та підвищення кваліфікації в галузі наукових досліджень культурології та методики їх викладання; нести відповідальність за результативність роботи (індивідуальної та групової); пояснення культурного феномену на основі методологічних практик сучасної культурології; виявляти та вирішувати реальні проблеми культурологічного мислення шляхом подальшого впровадження досліджуваного матеріалу в процес навчання; досліджувати зміст текстів у контексті певної культури, виявляти їх зв'язки з іншими культурами, давати науково-методологічну оцінку явищам культурного процесу в Україні та за її межами; виявляти та аналізувати проблеми світової та національної культури, культурно-естетичні потреби, культурні особливості та ресурси різних соціальних груп; оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері викладання культурології,

мистецької освіти, соціокультурної роботи та мистецької практики; визначення ступеня та глибини засвоєння студентами навчального матеріалу з використанням різноманітних прийомів і засобів поточного та підсумкового контролю культурологічних знань; контролювати написання студентами наукових робіт та оцінювати науково-методичний рівень курсів, організованих іншими викладачами, а також здатність до самоаналізу, самокритики та самоконтролю.

Як бачимо, до таких компетентностей належать навчальні, дослідницькі, аналітичні та контрольні знання, уміння та особистісні якості майбутніх магістрів культурології, які вимагають наявності відповідних цінностей (<http://chnpu.edu.ua/faculties/> філологічний факультет).

До професійних компетенцій культурологів належать також педагогічні та педагогічні здібності особистості: критичне усвідомлення варіативності культурології в контексті методологічних змін у гуманітарних та соціальних науках; уміння розпізнавати характер культурних потреб суспільства чи окремих його груп, визначати шляхи їх задоволення та шляхи забезпечення культурних прав і свобод людини; професійна взаємодія з представниками інших гуманітарних спеціальностей, а також залучення представників громадськості до вирішення проблем культури; усвідомлення зв'язку між культурними текстами та контекстами (естетичними, політичними, комунікативними тощо); Підготовка та використання навчально-методичної документації в процесі навчальної діяльності; Усвідомлення соціальної місії культуролога, можливостей та особливостей практичного використання культурологічних знань (Винничук, 2021 b).

Крім того, для освітньо-професійних програм культурологів визначено: здатність і цінність інноваційних шляхів вирішення актуальних

соціальних проблем на основі системного розуміння розмаїття культурних норм; можливість професійного визначення ресурсів культурного розвитку суспільства, критеріїв соціальної ефективності культурних практик; розробляти, презентувати та реалізовувати культурні проекти, реалізовувати свої спеціальні знання з використанням сучасних соціальних та інформаційно-комунікаційних технологій; освітньо-наукові програми: здатність визначати ефективність сучасних теоретичних підходів і концепцій та їх визнання; усвідомлення цінності різних інтерпретацій культурних явищ і культурних процесів; важливість ґрунтовних знань з дисциплін теоретичного та історико-культурологічного циклу, а також спеціальних культурологічних дисциплін, що відповідають обраній спеціальності; самостійне планування, організація та здійснення наукових досліджень культурних надбань і культурних процесів відповідно до покладених завдань; засвоєння контексту, витоків, генезису та основних моментів розвитку культурології та викладення знань на високому рівні риторичної культури; проведення науково-теоретичного аналізу необхідних стратегічних культурологічних завдань з точки зору шкіл, течій, теорій тощо, які представляють основні переваги вітчизняної та західної культурології; організація та сприяння функціонуванню системи культурної освіти та виховання (державний та недержавний сектори) (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>).

Комунікативні цінності та відповідні компетенції магістерських програм з культурології включають здатність: забезпечувати письмову та усну комунікацію в різних культурних сферах на основі кваліфікованих перекладів у рамках академічної предметної області; адекватне розуміння та репрезентація власної та чужих культур, міжкультурне спілкування на засадах толерантності та виховання полікультурної особистості; Застосування в процесі комунікативної діяльності різноманітних видів

обробки інформації (доповідь, реферат, анотація, коментар, анотація) за допомогою сучасних електронних мереж з метою ефективної комунікації та готовності реалізовувати будь-які форми та види комунікації з видавництвами спеціалізованих культурних та журнали ЗМІ. Консультативно-педагогічною та прогностичною компетенціями магістерських програм з культурології є: здатність надавати професійні консультації студентам у виконанні навчального плану та наукових досліджень з історії та теорії культури, а також підтримувати фізичних та юридичних осіб у межах професія культуролога; організувати наукову конференцію (семінар) з актуальної проблеми культури, а також презентацію наукового видання тощо; використовувати професійну кваліфікацію для підвищення загальної культури громадян різних вікових груп з використанням ораторських навичок у публічних виступах, читаннях і лекціях (особливо на радіо і телебаченні); аналізувати, систематизувати та прогнозувати розвиток і трансформацію окремих культурно-мистецьких явищ і течій; висвітлити перспективні методологічні основи розвитку культурології; моделювати культурні потреби конкретних соціальних груп і використовувати їх у навчальному процесі та науковій роботі (<http://chnpu.edu.ua/faculties/faculty>). На нашу думку, усі ці загальні характеристики компетенцій магістра культурології (як викладача культурних дисциплін, так і менеджера соціокультурних практик) забезпечують глибоко інтегрований набір соціально-особистісних та індивідуальних людських і професійних цінностей, які містить кожна з груп компетенцій, передбачених ОПЗ (Винничук, 2019 а).

У магістерських програмах з історії та археології під інтегральною компетентністю розуміють також здатність розв'язувати комплексні завдання та проблеми в галузі історії, археології, архівознавства, музеєзнавства, пам'яткознавства, етнології тощо в рамках різноманітної

професійна діяльність або навчання, що передбачає виконання наукових досліджень та/або впровадження інновацій, а також характеризується складністю та невизначеністю зовнішніх умов (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-programi>).

Як загальні компетенції магістерських програм історії та археології трактуються такі інструментальні компетентності: у сфері інновацій та вдосконалення – усвідомлення проблем інновацій в історичній науці, використання різноманітних освітніх технологій та засобів навчання; Використання мови як засобу усного та письмового спілкування, обміну знаннями та ідеями; безпечне та критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи та спілкування; уміння шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел.

Міжособистісні навички включають: комунікативні – готовність взаємодіяти з громадами для розвитку професійних знань і навичок, а також для розуміння практики та контексту; міжособистісна – здатність до встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у професійній діяльності, здатність до активної співпраці та командної роботи; компетентність особистісного розвитку – здатність до саморозвитку, самоаналізу, ідентифікації у професійній діяльності. Системні компетенції визначаються як: знання та розуміння предметної галузі та професії, здатність навчатися та отримувати сучасну підготовку; Компетентність у сфері науки – здатність використовувати науковий інструментарій для теоретичних та експериментальних досліджень у навчальній, практичній та професійній діяльності; практична компетентність – здатність застосовувати знання та дослідницькі навички на практиці, готовність приймати самостійні рішення, уміння організувати та планувати, відповідальність за результати діяльності; загальна культурна компетентність – оцінка та повага до різноманітності та мультикультуралізму; соціальна компетентність – здатність адаптуватися

до нової ситуації та діяти, співпрацювати, генерувати ідеї та цінності для вирішення проблем (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>).

До фахових компетентностей магістра спеціальності «історія та археологія», на думку організаторів професійної підготовки, належать:

– розуміння розміщення, принципів відбору, застосування історіографічного доробку та архівних документів для реконструкції політичної та культурної історії в українському і світовому контекстах для комплексного дослідження історичних, суспільно-політичних, державотворчих, соціокультурних аспектів становлення та життєдіяльності народів світу;

– спроможність використовувати міждисциплінарні підходи для проведення порівняльних досліджень і узагальнень щодо природи етнонаціональних і державотворчих процесів, наявності спільного та відмінного у світовій історії;

– знання законів наукового, соціального і професійного мислення, володіння комплексним, інтеграційним, історичним, динамічним, ситуаційним, системним підходами до наукового аналізу, здатність практично послуговуватись методами історичного дослідження;

– здатність до світоглядного самовизначення, усвідомленого ставлення до історичної пам'яті як частини культурного капіталу, формування на її основі соціально-моральної позиції особистості; знання та розуміння наукових основ певної тематичної області, методології дослідження історичного процесу у національному, європейському та світовому контекстах; знання теоретико-методологічних основ європейських студій та оперування європейськими цінностями;

– уміння отримувати знання з різних комунікативних потоків, працювати з джерелами історичної інформації, використовувати високі стандарти текстового аналізу; визначати та застосовувати теоретичні

поняття, положення, концепції для аналізу й пояснень історичних фактів, явищ, процесів, використовувати комплекс наукових дефініцій для вирішення науково-практичних завдань; формулювати оцінки і версії історичних подій відповідно до загальнолюдських цінностей певного часу та певної групи людей;

– прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у науково-педагогічній діяльності, обізнаність у власних силах, здатність до рефлексії та самоаналізу.

– здатність застосовувати сучасні методики й освітні технології для забезпечення ефективної діяльності в різних галузях європеїстики та європейських студій (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-programu>).

Невід’ємною компетентністю магістра філософії є здатність розв’язувати складні завдання та проблеми у сфері філософії та гуманітарних наук, які потребують досліджень та/або інновацій та характеризуються невизначеністю зовнішніх умов та вимог. До загальних компетенцій фахівця належать здатність і готовність: у межах власних повноважень приймати рішення щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства при загрозі та виникненні небезпечних і надзвичайних ситуацій; розуміти та регулювати відносини, пов’язані зі створенням і розповсюдженням об’єктів інтелектуальної власності та володіти правовими механізмами їх регулювання; представляти результати професійної діяльності та наукових досліджень з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; професійне спілкування іноземними мовами; абстрактне мислення, аналіз і синтез; чітке і недвозначне повідомлення експертам і неспеціалістам, особливо студентам, власних висновків, а також висновків і пояснень, на яких вони ґрунтуються; навчатися новому та постійно навчатися, щоб опанувати нові знання та нові стратегії/способи мислення; критичне розуміння

проблем навчання та професійної діяльності на межі дисциплін; визначення мети та завдань індивідуальної та колективної діяльності; прогнозування альтернативних рішень у професійній діяльності; володіння спеціальними концептуальними знаннями на рівні сучасних досягнень науки і техніки як основи для оригінального мислення та інноваційних дій у контексті дослідницької роботи; вирішення соціально-економічних і політичних проблем з урахуванням загальнолюдських цінностей, норм поведінки і моралі в державних, виробничих, міжособистісних і суспільних відносинах; розуміння філософських, правових, соціальних, економічних, культурно-історичних, духовних і моральних проблем, які виходять за межі професійної спеціалізації та дають змогу діяти відповідально та ефективно в різних соціальних контекстах і сприяти позитивному вирішенню актуальних проблем (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>).

До спеціальних (професійних, фахових) компетентностей магістрів філософії належать: уміння ефективно використовувати у своїй діяльності законодавство про охорону праці в промисловості, законодавство про працю, положення нормативних документів з організації безпечного навчання та праці, оволодіння основними прийомами збереження здоров'я та працездатності персоналу; виявлення актуальних філософських проблем та їх аналіз на основі знання напрямів і течій сучасної філософії; здатність застосовувати основні положення та методи суспільних, гуманітарних та економічних наук у вирішенні соціальних і професійних завдань, здатність аналізувати суспільно значущі проблеми та процеси; розуміння світоглядних основ освітньої та наукової діяльності; уміння розробити систему заходів щодо забезпечення позитивного іміджу підприємства, організації, установи; уміння пояснювати основні політичні теорії та концепції, основні категорії політичної науки з точки зору різних наукових

шкіл і напрямків, основні механізми взаємодії політичної теорії та практики; розуміння історії та теорії політичних інститутів, логіки їх розвитку; здатність використовувати провідні моделі гуманітарного знання як змістовний простір для аргументації в історичному, соціокультурному, мовно-літературному, загальнонауковому, історико-філософському та теоретико-філософському контекстах (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profile/>).

Відповідно до системного аналізу низки ОПП програмні компетенції магістерських програм філологічного профілю включають: інтегральну компетентність фахівця як здатність розв'язувати комплексні завдання та проблеми в обраній професійній галузі чи в освітньому процесі, що полягає в зокрема, проведення наукових досліджень у галузі української філології. Випускник магістратури спеціальності «Філологія» має набути таких загальних компетентностей: знання та розуміння проблем галузі та професійної діяльності; уміння спілкуватися усно та письмово українською та іноземними мовами, проводити дослідження на належному рівні, генерувати нові ідеї (креативність) та застосовувати знання в практичних ситуаціях. Спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (з фахівцями інших галузей знань/видів діяльності), робота в сучасному глобалізованому просторі, вміння адаптуватися та діяти в нових ситуаціях, діяти автономно, брати участь у спільному вирішенні проблем суспільства, вдосконалення демократичних інститутів влади для вирішення економічних, екологічних та інших сучасних проблем у межах своїх повноважень; він повинен усвідомлювати місце і роль своєї професії в суспільному житті, прогнозувати і оцінювати соціальні наслідки і перспективи власної професійної діяльності з точки зору безпеки людини, гармонійної взаємодії з природним і соціальним середовищем (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitni-Programi.php>).

Фахові компетентності випускника магістратури спеціальності «Філологія» переважно є такими: володіння українською (іноземною) мовою на високому вербально-семантичному та когнітивному рівні з метою здійснення професійного спілкування (мовна й мовленнєва компетентності); достатнім рівнем теоретичних знань та практичних умінь і навичок аналізу літературних джерел, визначення їхнього естетичного рівня й культурної цінності (літературознавча компетентність); достатнім рівнем фонових знань (енциклопедичних, тематичних, соціокультурних тощо), необхідних для здійснення професійної комунікації в різних галузях людської діяльності (екстралінгвальна компетентність); належний стан когнітивних, психомоторних та поведінкових механізмів (пам'яті, уваги, психічної стійкості, критичного ставлення до результатів власної й чужої розумової діяльності, почуття відповідальності за якість власної праці); об'єктивність та надійність (особистісно-розвивальне компетентність); інтегровані вміння здійснювати дослідницьку лінгвістичну / літературознавчу діяльність, що ґрунтуються на координації всіх компетентностей у процесі здійснення науково-дослідницької діяльності (стратегічна компетентність); працювати з науковими джерелами, методичною літературою, проводити дослідно-експериментальну роботу (дослідницька компетентність);

– здатності використовувати навички роботи з комп'ютером, знання й уміння в галузі сучасних інформаційних технологій для рішення експериментальних і практичних завдань (діяльнісна компетентність); розвивати та підтримувати інтерес до різних галузей знань, самовдосконалюватися впродовж життя за допомогою формального, неформального, спонтанного видів навчання, розробляти власні стратегії, моделі та траєкторії самоосвіти (самоосвітня компетентність); діяти відповідно до типових правил поведінки в соціумі (соціальна компетентність) (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>).

Як бачимо з аналізу типових ОПП магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах, метою цих програм переважно передбачено формування системної структури компетентностей фахівців – інтегральної, загальних, освітньо-виховних, міжособистісних, конкретних професійних або спеціальних, особистісно-розвивальних тощо. З певними варіаціями структури компетентностей мають загальний для всіх спеціальностей галузі (031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія) аксіологічний потенціал:

– свідчать про ціннісну спрямованість інтегральної і загальних компетентностей магістрів, адже компетентність лише тоді можна вважати підставою для ефективної самореалізації особистості у професії, коли вона заснована на системі загальнолюдських цінностей (справедливість, правосвідомість, гуманізм, повага до кожної людини, культуровідповідність знань і діяльності, громадянська й соціокультурна відповідальність, мультикультурність, толерантність, інноваційна налаштованість, неперервність освіти особистості впродовж життя);

– містять потужні можливості створення системи професійної підготовки (розроблення універсальних змісту та технологій) на засадах визначення спільних для всіх спеціальностей галузі професійних компетентностей і відповідних цінностей (вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання рідною й іноземною мовами; оригінально, критично, інноваційно мислити; генерувати нові ідеї і концепції; ставити та вирішувати інноваційні проблеми; працювати автономно; систематично поповнювати науковий гуманітарний тезаурус; досліджувати зміст міждисциплінарної інформації у контекстах конкретної культури; визначати особливості та ресурси різних соціальних груп; бути здатним до самоаналізу, самокритики, самоконтролю; застосовувати різні типи обробки інформації; дбати про підвищення загальної культури людей різних вікових і соціальних груп; будувати суб'єкт-суб'єктні відносини у

професійній діяльності; отримувати знання з різних комунікативних потоків і джерел; усвідомлювати цінність методів збереження здоров'я і працездатності підлеглих та позитивні й негативні наслідки власної практичної діяльності в обраній спеціальності; ціннісно ставитися до набутого досвіду діяльності в обраній професії) (Винничук, 2021 а).

Отже, комплексний аналіз мети і структур компетентностей, відображених у типових для підготовки магістрів усіх спеціальностей гуманітарної галузі ОПП свідчить, що подальше дослідження з проблеми необхідно спрямувати на пошуки спільного змісту основних навчальних дисциплін і добір сучасних традиційних та інноваційних освітніх технологій навчально-виховної і практичної діяльності викладачів і магістрантів, спрямованих на засвоєння й розвиток системи загальногуманітарних і конкретних професійних цінностей, що стане основою аксіосфери фахівців.

Зважаючи на наукову позицію стосовно того, що ознакою інтегрованості знань є їхня структурність, яка оптимізує сприйняття інформації, а чітка класифікація й оцінка фактів сприяє перенесенню знань у нові ситуації (Сова, 2003), нами проведено системний аналіз змісту освіти (за блоками навчальних дисциплін – дисципліни загальної підготовки; дисципліни професійної підготовки; дисципліни вільного вибору), представленого в навчальних планах підготовки магістрів релігієзнавства, культурології, історії та археології, філософії, філології та з'ясовано аксіологічний потенціал блоків інформації для її наскрізної інтеграції на наступних етапах дослідження. Це стало головною умовою побудови спіралеподібної програми навчання, у якій закладено ієрархію суміжних предметів на основі базових структур навчального матеріалу, що уможливило розуміння найвищих рівнів гуманітарного пізнання й побудову системи аксіологічних пріоритетів розвитку аксіосфери здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки магістрів (табл. 2.2).

**Аксіологічно-компетентнісний потенціал основних дисципліни
змісту підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі**

Спеціальність	Дисципліни загальної підготовки	Дисципліни професійної підготовки	Дисципліни вільного вибору здобувачів	Аксіологічний потенціал підготовки
ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ	Ділова іноземна мова; Філософія історії; Культурно-історичний розвиток світових цивілізацій.	Педагогіка профільної школи; Психологія профільної школи; Магістерський семінар	Європейський Союз і Україна; Українське козацтво та його світові аналоги; Історія європейської інтеграції; Військова історія Європи; Історія європейської ментальності; Історія сучасного світу; Цивільний захист та ОП в галузі.	<u>Загальнолюдські цінності:</u> гуманність; патріотизм; національна свідомість, толерантність, мультикультурність, правосвідомість. <u>Професійні цінності:</u> інтеграції знань; компетентності; освіченості; комунікативності; володіння ІКТ; знання рідної та іноземних мов; громадянської відповідальності.
РЕЛІГІЄЗНАВСТВО	Загальна педагогіка; Освітній менеджмент; Методологія та організація наукових досліджень; Українська ділова мова	Філософія релігії; Метафізика та онтологія; Сучасна релігійна філософія; Філософсько-освітні підходи до викладання релігієзнавчих дисциплін.	Соціальна робота з релігійними громадами; Основи християнської етики та моралі; Проблеми толерантності та міжконфесійного діалогу; Релігійна складова духовної культури; Освітні інституції у сучасній культурі; Духовно-етична освіта в умовах нових соціокультурних змін.	<u>Загальнолюдські цінності:</u> доброзичливість, гуманність, духовність, толерантність, правосвідомість, інноваційність, креативність, рефлексивність. <u>Професійні цінності:</u> підтримка; повага до того, кого навчають; схильність до діалогової взаємодії; сприйняття національних і європейських освітніх вартостей; мобільність; гностичність.

КУЛЬТУРОЛОГІЯ ФІЛОСОФІЯ	Педагогіка вищої школи; Вступ до спеціальності; Іноземна мова (англійська); Вища освіта України та Болонський процес	Українська культура: Європейський цивілізаційний контекст; Методика викладання культурології; Методика викладання культурологічних дисциплін; Культура Європи та Америки XX-XXI ст.; Актуальні проблеми сучасної зарубіжної і вітчизняної філософії (культурології).	Спецкурс філософсько-культурологічного спрямування (Філософія освіти); Методика наукового дослідження у сфері вищої освіти; Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Медіаосвіта і медіа грамотність); Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Педагогічний менеджмент); Спецкурс з інформаційних дисциплін (Основи інформатики).	<u>Загальнолюдські цінності:</u> життєтворчості, гуманності, моральності, освіченості; інтелектуальності; вартості культури; орієнтування у світовому і національному освітніх просторах. <u>Професійні цінності:</u> ефективних комунікацій; медіа-грамотності; відповідальності; компетентності; креативності; оригінальності мислення; толерантності у спілкуванні з колегами й підлеглими; розвитку дослідницьких можливостей; галузевих досліджень; наукової діяльності; володіння іноземною мовою.
ФІЛОЛОГІЯ	Педагогіка вищої школи; Загальне мовознавство: історія та теорія; Філософія освіти; Вища освіта України і Болонський процес	Педагогіка і психологія вищої школи; Методика викладання у вищій школі; Методика профільного навчання	Спецкурс філософсько-культурного спрямування (Філософія освіти / Інтерпретація та її методологія); Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Медіаосвіта та медіа грамотність /	<u>Загальнолюдські цінності:</u> духовні, моральні; позитивних міжособистісних відносин; самовдосконалення; освіти впродовж життя; інтелектуальності; правосвідомості. <u>Професійні цінності:</u> рефлексивності, відповідальності за долю інших людей; креативності;

Продовження таблиці 2.2

			Педагогічний менеджмент); Методика наукового дослідження (пед., лінгв., літерат. науки); Спецкурс з правових або інформаційних дисциплін (Правові основи вищої школи / Використання обчисл. техніки в навч. процесі Intel).	науково-дослідницької спрямованості; інформаційно-технологічної грамотності; проектування діяльності; комунікативності; методичної компетентності; володіння рідною та іноземними мовами; професійно-педагогічна культура.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

З таблиці 2.2 бачимо: по горизонталі аналіз її даних свідчить про вагомий аксіологічний потенціал кожної зі спеціальностей гуманітарної галузі підготовки магістрів. Спеціальність 031 «Релігієзнавство» засобами своїх навчальних дисциплін різних блоків підготовки забезпечує можливості розвитку цінностей: *загальнолюдських* – доброзичливість, гуманність, духовність, толерантність, правосвідомість, інноваційність, креативність, рефлексивність; *професійних* – підтримка; повага, до того, кого навчають; схильність до діалогової взаємодії; сприйняття національних і європейських освітніх вартостей; мобільність; гностичність.

Спеціальності 034 «Культурологія» і 033 «Філософія» – формують *загальнолюдські цінності*: життєтворчості, гуманності; моральності, освіченості; інтелектуальності; вартості культури; орієнтування у світовому й національному освітніх просторах; вони зорієнтовані на *професійні цінності*: ефективних комунікацій; медіа-грамотності; відповідальності; компетентності; креативності; оригінальності мислення;

толерантності в спілкуванні з колегами й підлеглими; розвитку дослідницьких можливостей; галузевих досліджень; наукової діяльності; володіння іноземними мовами.

Спеціальність 032 «Історія та археологія» розвиває: *загальнолюдські цінності* – гуманність; патріотизм; національну свідомість, толерантність, мультикультурність, правосвідомість; *професійні цінності* – інтеграції знань; компетентності; освіченості; комунікативності; володіння ІКТ; знання рідної та іноземних мов; громадянської відповідальності; спеціальність 035 «Філологія» – *загальнолюдські цінності*: духовні, моральні; позитивних міжособистісних відносин, самовдосконалення освіти впродовж життя, інтелектуальності, правосвідомості; *професійні цінності*: рефлексивності, відповідальності за долю інших людей; креативності; науково-дослідницької спрямованості; інформаційно-технологічної грамотності; проектування діяльності; комунікативності; методичної компетентності; володіння рідною та іноземними мовами; професійно-педагогічна культура.

По вертикалі табл. 2.1 з'ясовуємо, що навчальні дисципліни всіх спеціальностей гуманітарної галузі підготовки магістрів мають спільний потенціал реалізації аксіологічних основ змісту освіти:

– у блоці дисциплін загальної підготовки існує можливість наскрізного об'єднання навчального матеріалу з питань: розвитку системи вищої освіти України в контекстах Болонського процесу; цінностей і змісту педагогічних знань (загальної педагогіки, освітнього менеджменту, педагогіки вищої школи, філософії освіти тощо); українського та іноземного ділового мовлення; методології та організації наукових досліджень; інформації щодо культурно-історичного розвитку світових цивілізацій (загальнокультурні «вищі» цінності людства);

– у блоці дисциплін професійної підготовки спільною є інформація щодо: філософських основ і цінностей гуманітарної галузі знань

(філософія релігії; метафізика та онтологія; філософія історії та культури; актуальні проблеми сучасної зарубіжної і вітчизняної філософії та культурології тощо); педагогіки і психології школи та вишу, зокрема – фахових методик, інноваційних технологій та ІКТ-викладання, специфіки профільної освіти тощо; філософсько-освітніх підходів до викладання релігієзнавчих, історичних, філологічних, культурологічних дисциплін у ЗВО;

– у блоці дисциплін вільного вибору універсальним визначаємо навчальний матеріал стосовно: проблем толерантності, міжконфесійного (міжнаціонального, полікультурного, мультикультурного) діалогу; духовно-етичних, моральних, загальнокультурних цінностей людини; організації галузевих наукових досліджень; актуальних питань професійної культури (медіаосвіта і медіаграмотність, основи інформатики, безпека діяльності в обраній галузі); методик наукового (педагогічного, філософського, культурологічного, лінгвістичного, історико-археологічного) дослідження, інтерпретації різних видів текстів у фахових дискурсах і загальногалузевому гуманітарному контексті (Винничук, 2022 d).

Такий підхід закріплює єдність когнітивного та операційного складників змісту підготовки у відповідних ознаках досвіду, які можна вважати чинниками розвитку аксіосфери здобувачів:

– сукупність когнітивного досвіду у формі різнопланових знань становить інформаційну базу навчального процесу підготовки, аксіологічного сприйняття даних, їх вартісного усвідомлення, запам'ятовування, систематизації, аналізу й синтезу професійно спрямованої інформації із певними стійкими характеристиками та якостями (повнота, глибина, конкретність, узагальненість, згорнутість, розгорненість, системність, систематичність, оперативність, гнучкість); поєднаність рівнів і видів рефлексійного засвоєння знань дає змогу

зберігати й перетворювати інформацію в різноманітних формах, а також переносити отримані знання в нові професійні ситуації, збільшуючи їхню кількість і якість;

– досвід здійснення способів фахової діяльності, при здобуванні якого формуються вміння і навички, що забезпечують цінність відтворення та збереження накопичених культурних досягнень людства: використовувати різні методи наукового пізнання, такі як моделювання, системно-структурний аналіз, дедукцію та індукцію; оперувати різними формами кодування, перекодування і трансляції інформації; вирізняти головне в інформаційному масиві; фіксувати результати в різноманітній знаковій та образній формі, порівнювати їх, обирати методи, прийоми, алгоритми розв'язання завдань; творчо застосовувати узагальнену інформацію; систематизувати емпіричні, теоретичні, формально-логічні, проблемні відомості за джерелом, характером, складністю, призначенням інформації; фіксувати узагальнення в зручній змістовій формі; визначати закономірності та тенденції, аналізувати хід дискусії, утримуючи загальну тему; удосконалювати оцінкові судження за заданими критеріями, встановлювати ці критерії самостійно; мати навички самоаналізу, складання простих діагностувальних програм тощо;

– досвід емоційно-оцінного ставлення (*ціннісні орієнтири професійної культури*) передбачає: здібність оцінювати та висловлюватись; вміння обмірковано виходити з ситуації, яка потребує морального вибору; передбачення наслідків власної діяльності; важливими є такі особистісні якості, як толерантність, вміння вбачати раціональне у різних позиціях, усвідомлення меж власної компетентності, здібність до самообмеження, контроль негативних емоцій, а також формування самостійної позиції відносно зовнішніх умов;

– креативність особистості: здатність генерувати нестандартні ідеї при вирішенні гуманітарних проблем, визначати нові властивості вивчених

явищ за допомогою інших методів дослідження, а також шляхом узагальнення, перетворення, трансляції навчального матеріалу з однієї форми вираження в іншу; знаходити невідомі властивості об'єкта вивчення; винаходити варіанти способів розв'язання навчального завдання та співставляти результати; конструювати принципово нові способи діалогової фахової комунікації з застосуванням отриманих знань і можливостей новітніх технологій (Кайдановська, 2013).

Єдність визначених аксіологічних компонентів на рівні проектування змісту навчальних дисциплін забезпечують їхні синергетичні системні зв'язки, модульне структурування навчального матеріалу, компонентна побудова модулів за елементами наукових знань (факти, категорії, поняття, гіпотези, методи тощо), а лінійну систематизацію змісту – об'єктивна послідовність його елементів за зростанням складності навчальних завдань, де кожна попередня ланка є базовою для наступної. Таке розуміння проблеми стало основою для вибору освітніх технологій і методів підготовки магістрів гуманітарної галузі, охарактеризованих у наступному розділі роботи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі у руслі проблеми дослідження розглянуто поліпарадигмальність наукових підходів та розроблено структуру моделі аксіологічно зорієнтованої підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі; наведено характеристику магістерського рівня вищої освіти в гуманітарній галузі; здійснено компетентнісно-аксіологічне узагальнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі в сучасних українських університетах.

Актуалізація аксіологічних основ вищої освіти – як суспільних стосовно всієї системи підготовки, так і індивідуально-особистісних у формі відповідних запитам соціуму гуманітарних цінностей – привела до необхідності з'ясування

контекстно-професійних засад та побудови моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах з використанням низки освітніх парадигм та інструментарію сучасних наукових підходів у єдності методолого-цільового (освітні парадигми, наукові підходи, принципи, ідеї, мета підготовки); змістово-технологічного (види і засоби інтеграції змісту освіти, технології педагогічного супроводу та методи підготовки); організаційно-діагностувального (критерії, показники і рівні сформованості аксіосфери магістрів гуманітарної галузі; діагностичні процедури і функції моніторингу) блоків. Результатом такої підготовки визначено сформовану на якісному рівні (високому – креативному, достатньому – стабільно-продуктивному, середньому – виробничому) аксіосферу магістра гуманітарної галузі у єдності її компонентів – світогляду, етичних норм, професійної культури та потенціалу самоздійснення.

Системний аналіз методологічних і дидактичних надбань освіти надав змогу зафіксувати вихідні позиції у розробці моделі: в парадигмальному аспекті – співіснування різних освітніх концепцій; у змістовому – системний розвиток підготовки в контексті вищої освіти в університетах; у структурному – інтеграція навчальних дисциплін; у технологічному – застосування традиційних та інноваційних технологій професійної освіти; у організаційно-управлінському – впровадження аксіологічно зорієнтованих освітніх зразків підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Метою моделі, відображеною в її цільовому блоці, є розвиток аксіосфери магістрів гуманітарної галузі як цілісної ціннісної та функціонально-компетентнісної якості особистості; такий розвиток розглянуто як об'єктивований динамікою поетапної інтеграції різних видів діяльності поступовий рух від репродуктивних до творчих потенціалів, зумовлений значним обсягом професійно необхідних гуманітарних знань і практичних умінь у різнопланових навчальних дисциплінах, зростаючими суспільними вимогами до аксіологічної орієнтації підготовки фахівців і

необхідністю підвищення її якості засобами неперервного саморозвитку й самореалізації. Аксиологічну зорієнтованість підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі забезпечить конструювання змісту інтегрованих модулів у напрямі мотивації розвитку аксіосфери здобувачів під час засвоєння відповідної навчальної інформації та реалізації завдань науково-дослідницької роботи.

Історико-педагогічні наукові підходи (генетичний, герменевтичний, феноменологічний, компаративний) уможливили систематизацію етапів і моделей розвитку гуманітарних освітніх цінностей в університетах за тривалий період існування цих закладів (IX-XXI ст.) та з'ясування провідного значення освітнього рівня «магістр» упродовж усього періоду дослідження, зокрема – в аспекті динаміки аксіологічних засад вищої освіти від богослов'я і схоластики до сучасної культуроцентричності потужних осередків досліджень та розвитку вільної особистості магістра як науковця, реформатора, компетентного фахівця в обраній галузі і спеціальності.

У руслі особистісного наукового підходу враховано низку концепцій особистісно зорієнтованого навчання й виховання, розроблених у вітчизняній педагогіці (І. Бех, Н. Бібік, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, М. Гузик, В. Рибалка, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Якиманська та ін.), які актуалізують аксіологічні основи освітньої діяльності. В основі цього підходу лежить гуманістична освітня парадигма, що кінцевою метою освіти проголошує конструювання особистістю магістра власного світу, створення умов для розвитку й функціонування його як суб'єкта освітньої діяльності, здатного до зміни самого себе; це положення стало методологічною основою понять «суб'єктно-орієнтоване» й «особистісно-орієнтоване» навчання, «суб'єктна» й «особистісно зорієнтована освіта».

У дослідженні доведено, що саме синтез інструментів особистісного, системного і синергетичного наукових підходів може забезпечити основу якісно нових систем і технологій освіти, що гармонійно поєднуюватимуть

функціональний і особистісний розвиток, створять засади якісної професійної підготовки; необхідним при цьому є дотримання вимоги вважати критерієм якості освіти затребуваність особистісного досвіду індивіда; у процесі підготовки ця вимога реалізується через наповнення її змісту такими видами завдань, виконання яких без залучення ціннісних, життєво-сміслових функцій здобувача вищої освіти буде неможливим.

Культурологічний науковий підхід розглядає освіту крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як процесу, що здійснюється в культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі соціокультурних гуманітарних цінностей. Глобальною метою вищої освіти стає людина культури – зразок особистості, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру свободи, гуманності, духовності, життєтворчості. Здобувач вищої освіти розвивається не лише як суб'єкт власної життєдіяльності, пізнання, а й як суб'єкт культури тоді, коли забезпечено культуровідповідність фахової підготовки, а суб'єктність особистості в цьому контексті визначається можливістю й здатністю вибору цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), які становлять культурне ядро змісту освіти. Така ситуація тлумачиться як культурне середовище, яке сприяє оволодінню культурними смислами й цінностями, способами існування людини, в якому є діалог, творчість, схильність до досліджень, самовдосконалення та самоздійснення. Це означає переорієнтацію підготовки з предметно-змістового принципу навчання основ наук на усвідомлення цілісної гармонійної картини світу, й насамперед – світу культури, світу цінностей людини, на формування системного мислення, пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів, спрямованих на формування особистісної зрілості, розкриття й застосування аксіологічного потенціалу

провідних навчальних дисциплін, практик та особливо – магістерських кваліфікаційних досліджень.

Реалізація культурологічно-особистісної парадигми освіти створює можливість гармонійного поєднання природних, соціальних і культурних засад становлення і розвитку магістрів гуманітарної галузі; водночас у ході методологічного аналізу з'ясовано, що значущою тенденцією сучасності стає застосування інтеграційної парадигми освіти і в її межах – компетентнісного наукового підходу. Феноменологічний та герменевтичний історико-педагогічні підходи надають можливість усвідомити, що філософська методологія компетентнісного підходу поєднує окремі риси, притаманні екзистенціалізму, прагматизму, позитивізму, біхевіоризму, діалектичного матеріалізму, аксіології, проте це поєднання не еkleктичне, воно характеризує цілісний комплекс філософських основ цього підходу в освіті, тому його сутність визначено як синкретико-синтетичну, де морально-етичні ідеї виховання загальнолюдських цінностей (доброти, чесності, любові, гуманізму, толерантності тощо) проявляються у двох вимірах – зовнішньому і внутрішньому; на загальнолюдських цінностях ґрунтуються загальнокультурна й полікультурна компетентності, що передбачають здатність толерантного ставлення до інших людей; вони належать до ключових компетентностей, які характеризують особистісний рівень компетентного магістра-гуманітарія, у котрого ціннісний компонент стає інваріантом у структурі компетентності та, поряд із мотивацією, системоутворювальним чинником професійної культури.

У міждисциплінарному контексті аксіологічний науковий підхід філософськи осмислює глибинні пріоритети освіти, які дозволять визначити те спільне, що є характерним для освітньої практики різних країн, народів, епох, цивілізацій. Центральна проблема, яку вирішує сучасна філософія освіти при розробці ціннісних (аксіологічних) основ цілепокладання, – це проблема людського виміру освітньої системи й освітньої діяльності як явища

неологічного, морально-духовного (дослідники Г. Ващенко, Б. Бітінас, О. Вишневський, О. Сухомлинська та ін.). У сучасній освітній практиці ця тенденція формується як проблема гуманізації, завдання якої – пояснити, як і чому в системі освіти мають бути створені всі умови для формування вільної особистості магістра, розвитку його духовно-культурних потреб, духовно-розумових мотивацій і майбутніх практичних дій, що гармонійно ґрунтуються на особистісному самовизначенні та соціальному запиті на фахівця.

Застосування контекстного наукового підходу – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованої на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів – має стати основою цілісного усвідомлення майбутнім магістром не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом. Вагомими стають цінності мультикультурної освіти з такими її домінантами, як: розвиток людини-громадянина; участь особистості в соціальному реформуванні, здатність здобувачів вищої освіти до критичного аналізу на фоні зміни освітніх програм, мобільності, інтеграції в освітні стандарти і навчальні плани міжнародного значення. Завдяки зазначеному пропонується модель підготовки синергетично синтезує освітні парадигми, теорії і концепції, інструментарій обраних груп наукових підходів у багатофункціональну структурно-технологічну схему підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі та відображає зв'язки уявної дійсності реально.

На кожному етапі підготовки, передбаченому моделлю, використовуються види організації роботи здобувачів вищої освіти, до яких належать: діяльність академічного типу; навчальна з елементами професійних задач; навчально-культурологічна; навчально-професійна; науково-дослідницька. Трансформація цих видів (від репродуктивних до творчих) становить сутність змістово-технологічного блоку моделі. Організаційно-діагностувальний блок моделі реалізується в різноманітних заходах моніторингу на кожному етапі її здійснення: діагностика успішності з

навчальних дисциплін; перевірка готовності до науково-дослідницької роботи; контрольне тестування (поточне, семестрове, підсумкове, результувальне) аксіосфери; експертна оцінка викладачів і самооцінка результатів діяльності й досвіду здобувачами вищої освіти.

Компаративний аналіз матеріалів з питань організації підготовки магістрів в Україні і програми її реалізації з урахуванням багатоманітності магістерських ступенів у Європі у формі основних традицій (англосаксонська; скандинавська; балтійська; країн Західної і Південної Європи; країн Центральної і Східної Європи) та новацій у впровадженні дослідницької, професійної і кар'єрної магістратури актуалізує не лише знання і вміння майбутніх магістрів, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, вищі цінності, коли важливим вважають оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу, інших характеристик, необхідних для розвитку відповідних загальнолюдських та професійних цінностей. З цією метою необхідним визначено технологічне оновлення підготовки: використання кейс-вимірювачів у вигляді спеціальних проблемних завдань, де магістрантові пропонують зрозуміти конкретну життєву і професійну ситуацію, у розв'язанні якої потрібно використати знання з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову, досі невідому сферу, побудувати моделі й оцінити їхню адекватність тощо; побудова комплексу методів і методик контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних дидактичних засобів, форм і методів відповідно обраної галузі знань, різнопланових методик – індивідуальних магістерських програм із самостійним вибором, регулюванням оптимальної швидкості й інтенсивності процесу освіти, електронних навчальних програм, елементів індивідуальних занять викладача зі здобувачем вищої освіти, тощо.

Відповідно типових ОПП магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах (Національний університет «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), метою цих програм передбачено формування різних видів компетентностей фахівців – інтегральної, загальних, освітньо-виховних, міжособистісних, конкретних професійних або спеціальних, особистісно-розвивальних тощо. З'ясовано, що з певними варіаціями структури компетентностей мають загальний для всіх спеціальностей галузі (031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія) аксіологічний потенціал:

– свідчать про ціннісну спрямованість інтегральної і загальних компетентностей магістрів, адже компетентність лише тоді можна вважати підставою для ефективної самореалізації особистості у професії, коли вона заснована на системі загальнолюдських цінностей (справедливість, правосвідомість, гуманізм, повага до кожної людини, культуровідповідність знань і діяльності, громадянська й соціокультурна відповідальність, мультикультурність, толерантність, інноваційна налаштованість, неперервність освіти особистості впродовж життя);

– містять потужні можливості створення системи професійної підготовки (розроблення універсальних змісту та технологій) на засадах визначення спільних для всіх спеціальностей галузі професійних компетентностей і відповідних цінностей (вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання рідною й іноземною мовами; оригінально, критично, інноваційно мислити; генерувати нові ідеї і концепції; ставити та вирішувати інноваційні проблеми; працювати автономно; систематично поповнювати науковий гуманітарний тезаурус; досліджувати зміст міждисциплінарної інформації у контекстах конкретної культури; визначати особливості та

ресурси різних соціальних груп; бути здатним до самоаналізу, самокритики, самоконтролю; застосовувати різні типи обробки інформації, тощо.

Дисципліни всіх спеціальностей підготовки магістрів гуманітарної галузі також мають спільний потенціал реалізації аксіологічних основ змісту освіти:

– у блоці дисциплін загальної підготовки існує можливість наскрізного об'єднання навчального матеріалу з питань: розвитку системи вищої освіти України в контекстах Болонського процесу; цінностей і змісту педагогічних знань (загальної педагогіки, освітнього менеджменту, педагогіки вищої школи, філософії освіти тощо); українського та іноземного ділового мовлення; методології та організації наукових досліджень; інформації щодо культурно-історичного розвитку світових цивілізацій (загальнокультурні «вищі» цінності людства);

– у блоці дисциплін професійної підготовки спільною є інформація щодо: філософських основ і цінностей гуманітарної галузі знань (філософія релігії; метафізика та онтологія; філософія історії та культури; актуальні проблеми сучасної зарубіжної і вітчизняної філософії та культурології тощо); педагогіки і психології школи і вишу, зокрема – фахових методик, інноваційних технологій та ІКТ-викладання, специфіки профільної освіти тощо; філософсько-освітніх підходів до викладання релігієзнавчих, історичних, філологічних, культурологічних, філософських дисциплін у ЗВО;

– у блоці дисциплін вільного вибору універсальним визначено навчальний матеріал стосовно: проблем толерантності, міжконфесійного (міжнаціонального, полікультурного, мультикультурного) діалогу; духовно-етичних, моральних, загальнокультурних цінностей людини; організації галузевих наукових досліджень; актуальних проблем професійної культури (медіаосвіта і медіаграмотність, основи інформатики, безпека діяльності в обраній галузі); методик наукового (педагогічного, філософського, культурологічного, лінгвістичного, історико-археологічного) дослідження,

інтерпретації різних видів текстів у фахових дискурсах і загальногалузевому гуманітарному контексті.

Такий підхід закріплює єдність когнітивного та операційного складників змісту підготовки у наступних ознаках досвіду:

– сукупність когнітивного досвіду у формі різнопланових знань становить інформаційну базу навчального процесу підготовки, аксіологічного сприйняття даних, їх вартісного усвідомлення, запам'ятовування, систематизації, аналізу й синтезу професійно спрямованої інформації із певними стійкими характеристиками та якостями (повнота, глибина, конкретність, узагальненість, згорнутість, розгорненість, системність, систематичність, оперативність, гнучкість); поєднаність рівнів і видів рефлексійного засвоєння знань дає змогу зберігати й перетворювати інформацію в різноманітних формах, а також переносити отримані знання в нові професійні ситуації, збільшуючи їхню кількість і якість;

– досвід здійснення способів навчальної діяльності, при здобуванні якого формуються вміння і навички, що забезпечують цінність відтворення та збереження накопичених культурних досягнень людства: використовувати різні методи наукового пізнання, такі як моделювання, системно-структурний аналіз, дедукцію та індукцію; оперувати різними формами кодування, перекодування і транслювання інформації; вирізняти головне в інформаційному масиві; фіксувати результати в різноманітній знаковій та образній формі, порівнювати їх, обирати методи, прийоми, алгоритми розв'язання завдань; творчо застосовувати узагальнену інформацію; систематизувати емпіричні, теоретичні, формально-логічні, проблемні відомості за джерелом, характером, складністю, призначенням інформації; фіксувати узагальнення в зручній змістовій формі; визначати закономірності та тенденції, аналізувати хід дискусії, утримуючи загальну тему; удосконалювати оцінкові судження за заданими критеріями, встановлювати ці

критерії самостійно; мати навички самоаналізу, складання простих діагностувальних програм тощо;

– досвід емоційно-оцінного ставлення (ціннісні орієнтири професійної діяльності) передбачає: здібність оцінювати та висловлюватись; вміння обмірковано виходити з ситуації, яка потребує морального вибору; передбачення наслідків власної діяльності; важливими є такі особистісні якості, як толерантність, вміння вбачати раціональне у різних позиціях, усвідомлення меж власної компетентності, здібність до самообмеження, контроль негативних емоцій, а також формування самостійної позиції відносно зовнішніх умов.

Єдність визначених аксіологічних компонентів на рівні проєктування змісту навчальних дисциплін забезпечують їхні синергетичні системні зв'язки, модульне структурування навчального матеріалу, компонентна побудова модулів за елементами наукових знань (факти, категорії, поняття, гіпотези, методи тощо), а лінійну систематизацію змісту забезпечує об'єктивна послідовність його елементів за зростанням складності навчальних завдань, де кожна попередня ланка є базовою для наступної; таке розуміння проблеми стало основою для вибору освітніх технологій і методів підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах на аксіологічних засадах.

Основні положення розділу 2 висвітлено в таких публікації авторки:

[67, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 94, 95, 96, 99, 102].

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

У розділі охарактеризовано традиційні та інноваційні технології розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі (модульне структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічний супровід і підтримка у формі тьюторства; асинхронне навчання; персоналізована освіта; технологія дослідницького проектування; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл, сугестивна освіта й ін.); розкрито основи моніторингу якості розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі; виокремлено методи діагностики стану сформованості аксіосфери майбутніх фахівців.

3.1. Традиційні та інноваційні технології розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі

Завдання ефективності магістратури в системі гуманітарної вищої освіти нині активізує пошук університетами сучасних технологій підготовки конкурентоздатних кадрів, що потребує проектування аксіологічно зорієнтованого освітнього процесу, провідною ознакою якого є відповідні педагогічні технології.

Педагогічною наукою напрацьовано фундаментальні шляхи обґрунтування і впровадження технологій, які мають назву педагогічних, освітніх, тобто тих, що забезпечують формування окремих значущих компетентностей і виявлення аспектів якості професійної підготовки. Стосовно поняття «освітні технології» з'ясовано, що характерною ознакою

модернізаційних процесів у сфері професійної освіти є їхнє здійснення на засадах *технологічного підходу*, сутність якого виявляється в тому, що формування особистості розглядається як технологічний процес завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, що дозволяє отримати результати із заздалегідь заданими кількісними та якісними параметрами. Термін «педагогічна технологія» в сучасних науках про освіту й відповідній практиці є одним із найбільш уживаних, у нашій країні видано значну кількість праць, присвячених питанням реалізації технологічного підходу в освіті, дослідженню його генетичних аспектів, обґрунтуванню наукових позицій щодо класифікації, визначенню поняттєво-термінологічного апарату й сутності освітньої технології як галузі педагогічного знання (В. Беспалько, В. Бондар, В. Гревцева, Л. Кравченко, О. Пехота, та ін.) (Беспалько, 1995; Бондар, 2005; Кравченко, 2009; Пехота, 2000). Одним із найважливіших завдань проєктування освітньої технології як галузі наукового знання та інструменту професійної діяльності є з'ясування її критеріїв і структури. Структуру освітньої технології з позицій системного бачення цього феномену розроблено В. Беспальком (Беспалько, 1995).

Критерії технологічності як вихідні процесуально-змістові й процесуально-діяльнісні положення освітньої технології розробляє у своїх працях Г. Селевко, який формулює такі вимоги:

- технологія має розроблятися в межах певної професійної концепції (концептуальність);
- обов'язковою є відповідність організаційного складника технології її цільовому компонентові (оптимальність);
- системотвірним компонентом технології мають розглядатися цілі, згідно із якими необхідно трактувати всі інші її складники (цілеспрямованість);

– технологія має містити низку діагностувальних процедур, засобами яких визначається ступінь досягнення запланованих цілей у певний проміжок часу (діагностувальність);

– упровадження технології має забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками процесу підготовки (надійність) (Селевко, 2006).

Узагальнення результатів наукових пошуків уможливило висновок про доцільність віднесення до структури педагогічної технології таких блоків: когнітивно-інформаційного, методично-функціонального, операційно-діагностувального. Таке бачення технологічності процесу професійної підготовки дозволяє спроектувати й реалізувати необхідну для дослідження проблеми освітню модель моніторингу готовності здобувачів вищої освіти до реалізації аксіологічних аспектів професії, яку як конкретну педагогічну технологію розглядаємо з позицій комплексного моделювання й організації освітнього процесу вивчення фахових дисциплін, що застосовується для його оптимізації, передбачає необхідність урахування технічних і людських ресурсів, їхньої взаємодії і взаємозв'язків. Учені (О. Пехота, М. Рагозін, О. Сухомлинська) наголошують, що у структурі педагогічної технології неодмінно мають бути врахованими такі складники: специфіка освітнього процесу, організаційні форми, готовність викладачів і відповідні засоби навчання (Пехота, 2000).

Співвіднесення норм законодавства України в галузі освіти (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті), сучасних тенденції розвитку й управління інноваційними процесами в університетах різних країн (М. Кларін (Кларин, 1995), М. Майлс (Miles, 2011), Р. Найт (Knight, 2001), П. Палмер (Palmer, 2010), С. Стіплс (Steeple, 2002), А. Ханнан

(Nannan, 2005) та досвіду освітньої інноватики в Україні (І. Богданова (Богданова, 2000), І. Дичківська (Дичківська, 2004), О. Полат (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2000), М. Поташник (Поташник, 1995) та ін.) стало вагомим підґрунтям дослідження цього аспекту дисертації.

Основою підходів до вибору технологій підготовки розглядаємо праці відомих учених щодо: концепцій соціалізації освіти (В. Андрущенко (Андрущенко, 2005, 2009), В. Кремень (Кремень, 2005; Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія, 2013), В. Лутай (Лутай, 1996); наукових проблем професійної підготовки фахівців у вищій школі (К. Абульханова-Славська (Абульханова-Славская, 1991), А. Алексюк (Алексюк, 1998), В. Бондар (Бондар, 2005), В. Галузинський (Галузинський, 1995), О. Глузман (Глузман, 1998), С. Гончаренко (Гончаренко, 2004), Г. Козлакова (Козлакова, 2001), З. Курлянд (Курлянд, 2012), В. Кушнір (Кушнір, 2001), В. Лозова (Лозова, 2002), А. Нісімчук (Нісімчук, 2010), М. Фіцула (Фіцула, 2006) та ін.), зокрема, концептуальних засад неперервної професійної освіти (І. Зязюн (Зязюн, 2000), Л. Кравченко (Кравченко, 2009), Н. Ничкало (Ничкало, 2008) та ін.), психолого-педагогічного обґрунтування особистісного розвитку в освіті (І. Бех (Бех, 2003), Г. Костюк (Костюк, 1989), О. Леонт'єв (Леонт'єв, 1983), В. Моляко (Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості, 2008), В. Рибалка (Рибалка, 1996), В. Роменець (Роменець, 2001), С. Сисоєва (Сисоєва, 2006), А. Тан (Tan, 2007), П. Томсон (Thomson, 2010), А. Херберт (Herbert, 2010), Р. Хікман (Hickman, 2011).

З'ясовано, що до гуманітарних технологій підготовки нині відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, які на засадах загальнокультурних цінностей забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його

ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема. Загальнокультурний компонент усебічного розвитку аксіосфери особистості магістрантів розробляли з урахуванням досліджень вітчизняних і зарубіжних учених у наукових сферах: філософії, естетики, мистецтвознавства (А. Бакушинський (Бакушинский, 1981), С. Гольдентрихт (Гольдентрихт, 1977), М. Каган (Каган, 1972), Ф. Шеллінг (Шеллинг, 1996), психології (Р. Арнхейм (Арнхейм, 1994), Л. Виготський (Выготский, 1986), В. Кузін (Кузин, 1982), Б. Мейлах (Мейлах, 1988), В. Розін (Розин, 1996), П. Якобсон (Якобсон, 1964, 1971); різних напрямках педагогічного знання й наук про освіту (Г. Ващенко (Ващенко, 1987), Л. Кондрацька (Кондрацька, 2002), П. Ласоу (Laseau, 2001), О. Олексюк (Олексюк, 1996), Г. Шевченко (Шевченко, 2010), В. Шульгіна (Шульгіна, 2012), Р. Хікман (Hickman, 2011); наукових надбаннях мистецької освіти (Л. Масол (Масол, 2006), Н. Миропольська (Миропольська, 2002), Б. Неменський (Неменский, 1987), О. Отич (Отич, 2008), О. Рудницька (Рудницька, 2005), зокрема, методології та практики художньої освіти для формування духовних цінностей у ЗВО (С. Коновець (Коновець, 2009), В. Орлов (Орлов, 2003), О. Ростовський (Ростовський, 2002), О. Шевнюк (Шевнюк, 2004), О. Щолокова (Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики, 2014; Щолокова, 1996) та ін.), що надало змогу узагальнити технологічно-аксіологічні аспекти професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Системний аналіз дослідницьких джерел виявив, що в даний час існує значна кількість визначень поняття «педагогічна (виховна) технологія», які базуються на різних наукових позиціях. Н. Дем'яненко систематизує їх таким чином:

1. Наукове тлумачення, де педагогічна технологія розглядається як складова педагогічної науки, що вивчає та розробляє мету, зміст і методи навчання (О. Савченко, Г. Селевко, Н. Щуркова).

2. Організаційна концепція, коли педагогічна технологія розглядається як модель навчального процесу, яка гарантує досягнення запланованого результату (В. Бондар, І. Волков, В. Лозова, П. Самойленко).

3. Система навчання, інструментарій педагогічного процесу, спрямований на забезпечення ефективності та ефективності навчання (В. Беспалько, П. Гусак, С. Сисоєва).

Основою такої систематизації є положення Педагогічного словника за редакцією М. Ярмаченка, де педагогічна технологія розглядається як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають змогу успішно реалізовувати поставлені освітні цілі (Педагогічний словник, 2001).

Освітня технологія забезпечує ситуацію, в якій чітко визначені цілі, зберігається можливість об'єктивного поетапного вимірювання та остаточної оцінки досягнутих результатів. На рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою та універсальною, на рівні реалізації – індивідуалізованою або оригінальною. Два аспекти такої технології взаємодіють: проект (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, знеособлений компонент) і реалізація (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Загальні вимоги до освітніх технологій включають антропоцентричність (забезпечення безперервного розвитку та саморозвитку особистості студента ЗВО), концептуальність (наявність наукового обґрунтування – загальної схеми та її попередньої інтерпретації вчителем з урахуванням умов реального навчального процесу), контекстуальність (вбудованість у реальний навчальний процес, орієнтація на майбутню професійну діяльність), ситуативність (простір авторства, творчості учасників процесу, що допускає перетворення ідеальної схеми в живу навчальну ситуацію) (Факторович, 2008, с. 19-21, 25-26).

Викладене визначає перспективність процесу підготовки магістрів гуманітарного спрямування за допомогою освітніх технологій, які містять сукупність форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на формування цінностей професійної діяльності. Такі технології включають модульні, тьюторські, персоналізовані і індивідуальні підходи, які позитивно впливають на аксіосферу майбутніх спеціалістів.

Характеристику традиційних освітніх технологій підготовки фахівців розпочнемо з модульної технології; яка ще до недавня була інноваційною у вітчизняній освіті. Згідно стандартів загальноєвропейської системи ECTS передбачено модульне структурування інформації та практичних аспектів дисциплін підготовки на основі теоретичного доробку науковців щодо сутності модульної організації навчального процесу у ЗВО (А. Алексюк (Алексюк, 2001), І. Богданова (Богданова, 1999), П. Підкасистий (Підкасистый, 1999); методик упровадження кредитно-модульної системи (Я. Болюбаш, О. Мікуляк (Модульна технологія навчання, 2002), П. Сікорський (Сікорський, 2001), М. Степко (Вища освіта в Україні і Болонський процес, 2004). Напрямами запровадження кредитно-модульної системи (технологій) у процес фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі вчені вважають:

– можливість оновлення, доповнення і структурування навчального матеріалу у синтезі історико-культурологічних, філософських та спеціальних знань;

– єдність навчальних, виховних і професійних цілей підготовки при інтегративній організації змістових модулів відповідно до актуальних соціальних, культурних, наукових досягнень та освітніх реформ;

– поєднання предметної та операційної сторін кожного модулю, оптимальний обсяг навчальної інформації й визначеність методів контролю у межах модульних одиниць (Кайдановська, 2015).

У концепції П. Юцявічене (Юцявичене, 1989) обґрунтовані принципи динамічності, відокремленої перспективи, методів діяльності, паритетності, рівневої методичної допомоги при виокремленні модульних елементів, що визначають оптимальні межі змісту знань, умінь, навичок і трудових функцій, а відповідно – структуру провідних ціннісних орієнтацій.

Актуальність побудови технології підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на модульній основі об'єктивована динамікою синтезу складників змісту навчальної діяльності, значним обсягом фахово необхідних знань із різнопланових дисциплін, зростаючими суспільними вимогами до аксіологізації й професіоналізації підготовки в неперервному саморозвитку і самореалізації майбутніх фахівців цієї галузі. Універсаліями модульного навчання стали: всебічність та інтегративність структури; цілеспрямований підбір, повнота академічного матеріалу, групування його в цільові блоки, забезпечення відносної самостійності кожного модулю, його логічної завершеності; методичний супровід процесу засвоєння матеріалу здобувачами вищої освіти та зворотній зв'язок із викладачем (Алексюк, 2001; Якиманская, 1996). На думку вчених, проблемно зорієнтоване конструювання змісту й методичних інструментів кожного модулю стимулюватиме особистісні креативні дії й відповідні ціннісні установки процесів пізнання й саморозвитку в галузі та професії.

У зазначеному контексті методичними цілями розроблення модулів знань є групування окремих компонентів змісту кожної дисципліни згідно з професійними та освітніми завданнями, підбір до кожного модулю доцільних видів, форм і методів роботи викладача, узгодження їх у часі та формування результуючої інтегрованої фахової характеристики – компетентності на основі відповідно до виду цінності. Вимогою до

укладання модульного комплексу підготовки є варіативність побудови модулів, що відображає специфіку освітнього процесу у видозмінах обсягів матеріалу, тривалості часу на засвоєння кожної теми, доцільного способу послідовної систематизації завдань, адаптивності обраних методів до індивідуальних потреб, темпів та навчальних інтересів кожного здобувача, мобільності оновлення навчального матеріалу та методичних засобів, уникання застарілих форм навчання.

До принципів модульного навчання відносимо: діяльності; динамічність, дієвість і оперативність знань; гнучкість організації процесу навчальної усвідомлення перспективи в досягненні мети; паритетність відносин викладач-здобувач, різноманітність методичного консультування. Модульна технологія передбачає таку співорганізацію процесу самоосвіти і групових занять, коли кожен здобувач вищої освіти має можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним супроводом наукового керівника (викладача), який реалізує широке коло функцій – від інформаційно-контролювальних до консультативно-координувальних. Для досягнення мети викладачі (наукові керівники) пропонують пояснення щодо засвоєння змісту навчального матеріалу на декількох рівнях складності, формулюють рекомендації з додаткового поглиблення засвоєної інформації; до кожного змістового блоку наводять список літературних джерел, розробляють теоретичні й практичні завдання (також і на вибір здобувача), забезпечують індивідуалізований зворотній зв'язок.

Аналіз матеріалів із досвіду роботи вітчизняних ЗВО свідчить: зазвичай при організації модульного навчання зміст підготовки представлено у вигляді набору освітніх компонентів (навчальних дисциплін). Навчальний модуль переважно інтегрує різні навчальні теми в структурі однієї дисципліни, які характеризує підпорядкованість спільній

освітній меті та поетапність виконання завдань; здобувач може самостійно комбінувати набір модулів у залежності від індивідуального плану. Існують різні види контролю: вхідний – визначає готовність здобувача до засвоєння інформації модулю, він обов'язковий щодо організації кожного наступного етапу індивідуальної навчальної діяльності; проміжний забезпечує можливість самоконтролю й корекції діяльності у ході роботи за модулем; підсумковий, також індивідуалізований – залежить від програми вивчення окремого модулю та особистісних можливостей здобувача (Дем'яненко, 2013).

Компаративний аналіз матеріалів зарубіжного та вітчизняного досвіду свідчить, що нині існує два провідних способи конструювання навчальних модулів: – модуль створюють на міжпредметній основі для досягнення певної мети, він містить інформацію з декількох навчальних дисциплін, на основі яких формується індивідуальний навчальний план здобувача; для дослідження це має значення, адже окремі здобувачі можуть спеціалізуватися в декількох галузях і спеціальностях гуманітарної галузі (культурологи – в історії та релігієзнавстві; філологи – в культурології та філософії тощо). У професійно зорієнтованих узагальнювальних модулях з однієї спеціальності діяльність здобувача, систематизується за алгоритмом: навчально-пізнавальна – навчально-професійна – професійно-ціннісна траєкторії (Винничук, 2019 а).

На наш погляд, модульна технологія організації процесу фахової підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками фахівців стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію,

за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами.

Наступною традиційною технологією підготовки вважаємо тьюторство, яке в своїй основі має академічну орієнтацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувача викладачем кожного освітнього компонента як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи, а також індивідуальне супроводження всіх видів діяльності здобувача науковим керівником кваліфікаційного дослідження (від обрання теми й самого наукового керівника аж до представлення магістерської роботи на атестаційному екзамені). Виділяють класичне (універсальне) тьюторство (передбачає пряму педагогічну взаємодію тьютора зі здобувачами), дистанційне он-лайн чи оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій тощо (Дем'яненко, 2008). Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання магістрантами, коли тьютора розглядаємо як наставника, який супроводжує формування особистості майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки. Традиційно виділяють функції тьюторів: *director of studies* (таким вважаємо гаранта ОП) відповідає за результати навчання магістрантів загалом, *moral tutor* (куратор групи, керівник практики) – відповідає за їхні цінності, моральність, вихованість; *tutor* (науковий керівник) – зорієнтовує навчання окремого магістранта впродовж навчального року, частіше – впродовж усього періоду підготовки. Орієнтуємося на Оксбриджській моделі освіти, зокрема на Оксфорд, де зазначені функції виконує один викладач, у Кембриджі тьютор веде лише практичні заняття, здійснює контроль за успішністю, ставленням до навчання та самостійної роботи.

Отже, в магістратурі з гуманітарних спеціальностей тьютор – це і викладач, і особистий науковий керівник, а також лектор, наставник, партнер, колега, вихователь, який надає усілякі види педагогічної підтримки, власним прикладом демонструє кращі цінності. Основною формою реалізації тьюторської діяльності є тьюторіал – вид технології, що спирається на повторювані послідовної дії із розвитку потенціалів здобувачів освіти при оволодінні галузевими знаннями і практичними навичками. Тьютор виконує дві ролі, що взаємодоповнюються – коуча (тренера, наставника) і старшого колеги (наукового керівника); ключовим методом у системі тьюторства є маєвтика (метод постановки питань, що спонукає учня до пошуку істини), а засобами – самостійне вивчення джерел (есе, письмові завдання, лекції, практичні заняття в рамках визначеної теми, практика у фахових обставинах, наукові дослідження), у якості принципів розглядають суб'єктність, діалогізацію, вербалізацію тощо. До провідних форм реалізації тьюторської діяльності відносять контактний і аудіовізуальний тьюторіали. у дистанційному навчанні магістрів тьютор реалізує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виконує ролі коуча, модератора, керівника, мотиватора, новатора, експерта, порадника (Бочкарева, 2011);

Основними технологічними засобами стаціонарної роботи з тьюторськими групами до 10 здобувачів вважають метод кейс-стаді, медіапедагогічні засоби (періодичні видання, тези доповідей, лекцій, таблиці, логічні схеми, аудіо- і відеозаписи, теле- і радіоматеріалу). Зв'язок зі тьютором проходить засобами електронної пошти, он-лайн форумів, відеоконференцій, на нього покладається місія методиста (розроблення завдань, змісту дослідження як проєкту), стимулятора (стимулювання інтересу до проєкту наукового дослідження здобувача, більш глибокого проникнення в роботу над ним, подолання труднощів),

спостерігача (формування атмосфери співробітництва, навичок кооперації, взаємодії, взаємопідтримки), технічного спеціаліста й експерта. Технологія тьюторства як своєрідна система наставництва й педагогічної підтримки заснована на всіх можливих видах допомоги тьютора-наукового керівника у формі очного консультування чи дистанційного тьюторіалу; особливо перспективною її вважаємо в заочному або стаціонарно-заочному навчанні здобувачів вищої освіти, коли сайт віддаленого навчання, наприклад, представляє дидактичні новинки, можливості практичного відпрацювання нових професійних технологій, забезпечує ефективну організацію усіх форм освіти майбутніх магістрів гуманітарної галузі (Винничук, 2019).

Освітню технологію, за якої здобувачі вищої освіти отримують право і можливість самостійно визначати власну індивідуальну траєкторію, називають технологією асинхронного навчання; нелінійність освіти в ній має вагомі переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до здобувача, можливість отримання ним одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів підготовки тощо. Для цього в індивідуальній освітній програмі здобувача вищої освіти визначають групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у обраний організаторами час; обов'язкові для вивчення в терміни, обрані самим майбутнім фахівцем; дисциплін за вибором. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії відбувається спільно магістрантом і тьютором (викладачем, куратором, науковим керівником), які здійснюють діагностику пізнавальних інтересів, з'ясовують умови для його розвитку в процесі виконання магістерського наукового дослідження та забезпечують наскрізне консультування за освітньо-професійною програмою обраної спеціальності. Таким чином, переважають аксіологічні орієнтації і викладача, і майбутнього фахівця на взаємне позитивне ставлення до іншої людини як до цінності, відчуття співпраці й співтворчості, повагу до суб'єктивного досвіду особистості, збагачення

інтелекту; виникають комунікації наставництва, підтримки, узгодженої й гармонійної взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти, взаємодопомоги (Винничук, 2021 а).

Логічною ланкою між попередньо охарактеризованими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукового дослідження або проєкту в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими або електронними методичними матеріалами вибіркоким відвідуванням лекцій чи практичних занять є технологія персоналізованої освіти. Персоналізоване навчання передбачає поділ навчального матеріалу тієї або іншої дисципліни на окремі частини, кожна з яких містить інформацію для вивчення: завдання, запитання для самоперевірки, методичні вказівки. Засвоєння попередньо вивченого перевіряється шляхом тестових іспитів, комплексних контрольних робіт із використанням автоматизованого контролю, лише тоді відбувається перехід до наступного навчального завдання. Самостійно вивчаючи матеріал та переконавшись у його засвоєнні, здобувач отримує від викладача «тест готовності» і при його успішному виконанні – дозвіл на вивчення наступної порції завдань. Після проходження всього матеріалу з навчальної дисципліни здобувач отримує загальну кількість балів (Дем'яненко, 2014). Аналіз досвіду підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у вітчизняних університетах дає змогу стверджувати: більшість розроблених для здобувачів вищої освіти магістерського рівня освітніх компонентів мають потенціал персоналізації освіти, котрою також передбачено детальне володіння даними про здобувача (стать, вік, сімейні обставини, місце проживання, соціальний статус тощо) для їх використання в ході професійної підготовки (Винничук, 2021 а).

Узагальнювальною також можемо розглядати технологію дослідницького проєктування – сукупність послідовно застосовуваних

дослідницьких, проблемних освітніх, пошукових процедур. Ця технологія передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють здобувачеві вищої освіти самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов'язковою презентацією результатів. Алгоритм технології проєктування містить: формування проблеми (завдання), яка потребує інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для свого вирішення; визначення практичної, теоретичної, пізнавальної значущості передбачуваних результатів; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); планування самостійної діяльності здобувача, залучення до неї колег (за потребами); з'ясування ефективності дослідницьких методів, які зумовлюють послідовність проєктних дій (визначення мети та завдань дослідження; оформлення гіпотези; добір, систематизація, аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; обґрунтування нових аспектів проблеми дослідження).

Вибір тематики кваліфікаційних досліджень як своєрідних дослідницьких проєктів магістрів гуманітарної галузі залежить від освітньої ситуації (потреби інтеграції знань, їх практичного застосування, формування дослідницьких умінь на аксіологічних засадах) та професійних інтересів (пізнавальних, творчих, прикладних) (Додаток Н). До критеріїв зовнішнього оцінювання проєкту відносять: значущість і актуальність обраної проблеми, її відповідність дослідницькій тематиці; коректність і ефективність застосованих проєктантом методів дослідження та оброблення отриманих результатів; реалізація автором проєкту власних індивідуальних можливостей у процесі його виконання залучення знань і технологій з інших наукових галузей; чіткість та естетика оформлення результатів проєкту; доказовість представлення (захисту) вміння аргументувати висновки; вміння відповідати на запитання опонентів, аргументованість і лаконічність відповідей (Кайдановська, 2015).

Загалом освітня технологія проєктування дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь, цінностей творчого і критичного мислення кожного здобувача, заохочує взаємодію, врахування думки іншої людини, філософські роздуми, обговорення ціннісних основ розглянутої проблеми. Це сприяє з'яві індивідуальної життєвої і фахової позиції майбутнього магістра гуманітарної галузі, заснованої на професійних цінностях, та дозволяє вибудувати ефективний інтелектуальний процес із формування його аксіосфери (Винничук, 2021).

У процесі вибору освітніх технологій як структурних складників контекстно-професійної моделі підготовки магістрів гуманітарної галузі формується інноваційне освітнє середовище, ґрунтоване на принципах відкритого навчання: проєктування інтегрованого змісту освіти; опертя на інформаційні технології; розроблення інноваційних методів формування й розвитку загальнолюдських і професійних цінностей; зміни ролі викладача із транслятора знань на виконання ним місії тьютора, наставника, старшого колеги, консультанта. Оскільки провідним чинником освітнього середовища магістратури гуманітарних спеціальностей є наукові дослідження, то майбутньому фахівцеві необхідно стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань. Конкурентоздатному випускнику необхідна науково-дослідна підготовка для усвідомлення подальшого пошуку нових знань, застосування досягнень науки, побудови обґрунтованих підходів до супроводу інноваційних процесів у обраній галузі та спеціальності.

Сформованість дослідницької культури нині стає необхідною характеристикою сучасного фахівця; таку культуру розглядають як систему форм і цінностей науково-дослідної діяльності, спрямовану на

оволодіння сукупністю гуманних способів розв'язання проблемних професійних ситуацій, як власне досягнення особистості, що дозволяє повному усвідомлювати й вирішувати нестандартні професійні завдання. Дієвим засобом вирішення проблеми аксіологізації освітнього процесу університету стає усвідомлення й оцінка здобувачами того, що наукові дослідження варто сприймати й використовувати як своєрідні методики навчання, як персоналізовані особистістю кожного наукового керівника педагогічні технології. Оволодіння здобувачами сучасними технологіями отримання інформації стає можливим лише завдяки їхньому долученню до наукових досліджень у процесі професійної підготовки, реалізації ролі дослідників. Робота здобувачів в інноваційних навчально-наукових, соціально-педагогічних об'єднаннях за певними напрямками (наприклад, з освоєння духовно-моральних цінностей, технологій гуманітарної освіти, ІКТ), проєктування і керівництво науковими дослідженнями забезпечує професорсько-викладацькому складові можливості оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації. Діяльність таких об'єднань на інтегративних основах сприяє вирішенню науково-дослідних, навчально-методичних та організаційних завдань підготовки магістрів, сприйняттю майбутніми фахівцями цінностей фундаментальних і прикладних досліджень, результати яких відображені в наукових публікаціях, проєктах, програмах (Винничук, 2021 а).

Долучення здобувачів гуманітарних спеціальностей до наукової школи, під якою розуміють дослідницький колектив, що під керівництвом наукового лідера об'єднує кілька поколінь учених, які розробляють певну наукову проблему, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної галузі сприяє розвитку комплексу ціннісних установок та орієнтацій на дослідницьку діяльність. Наукові школи переважно спрямовані на підготовку кадрів, здатних до впровадження

інновацій, відкритих для реалізації творчої активності, адже в своєму доробку мають: використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; створення навчально-методичних матеріалів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; досвід проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування галузевих інновацій; традиції активного залучення до дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти різних рівнів (Гнізділова, 2011).

Отже, перспективними стосовно реалізації розроблених аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей визначено традиційні педагогічні технології: модульного структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічного супроводу і підтримки у формі тьюторства; асинхронного навчання; персоналізованої освіти; дослідницького проєктування; забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл; названі технології в контексті проблеми дослідження інноваційно трансформовано на аксіологічних засадах, як, наприклад, технологію тьюторства – в індивідуальний наскрізний тьюторіал наукового керівника магістерської кваліфікаційної роботи (Винничук, 2021 а).

Метою сучасної вищої школи є оволодіння здобувачами вищої освіти такими компетентностями, що дозволять реалізувати їхні цінності, знання, вміння, навички досвід для розв'язання конкретних фахових завдань у реальних життєвих ситуаціях. Міждисциплінарна інтеграція, демократизація та аксіологізація вищої гуманітарної освіти нині сприяє посиленню запиту на інноваційні технології у процесі розвитку систем цінностей фахівців. Якісна професійна підготовка магістрів гуманітарної галузі сьогодні неможлива без використання тих освітніх методів і технологій, які слугують підвищенню конкурентоздатності

висококваліфікованих фахівців (істориків, філологів, філософів, культурологів, релігієзнавців) на ринку праці, тому в середовищі викладачів і організаторів фахової підготовки існує активний методичний пошук, який сприяє розвитку інноваційних аспектів формування системи загальнолюдських і професійних цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей. Реалізацію сугестивно-освітнього впливу у процесі навчання визначено сьогодні однією з перспективних технологій професійної підготовки фахівців гуманітарної галузі в Україні, тому для більш ефективного засвоєння значних обсягів навчальної інформації (наприклад, іноземною мовою) або для підсвідомого сприйняття змісту основних цінностей здобувачами вищої освіти застосовуються сугестивні технології і методи (Винничук, Лук'яненко, 2022 е).

Педагогічні аспекти використання сугестивного методу у навчальному процесі досліджені в працях С. Гончарова, Г. Китайгородської, Г. Лозанова, С. Ніколаєвої, С. Пальчевського, О. Пехоти та інших учених. Сучасні підходи до основних видів навчання наводять у своїх розвідках Ж. Беккіо, Г. Гончаров, М. Гордєєв, І. Мелехов, Є. Россі, М. Япко та ін. Класифікацію сугестивно-педагогічних навчання запропоновано в роботах В. Зухаря, С. Ніколаєнко, А. Сиротенко, В. Татенко, І. Шварца та ін.

Створений у другій половині ХХ століття у Софійському інституті сугестології (Болгарія) сугестивний метод (метод навчання) названо іменем його винахідника психотерапевта Георгія Лозанова. Учений на основі довгорічного досвіду дійшов висновку щодо можливостей використання у освітньому процесі резервних можливостей підсвідомості людини. Коли суб'єкти навчання перебувають у стані «псевдо-пасивності», тоді сугестивна, навчальна дія викладача сприяє уникненню психотравматичних чинників (замкнутості, скутості, страху,

побоювання можливих помилок, некоммунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної та мовного бар'єру іноземної мови тощо). На думку Г. Лозанова, навіювальний вплив створює сприятливі передумови для організації мовленнєвого спілкування, допомагає розкрити потенційні можливості того, хто навчається, щодо запам'ятовування значних обсягів інформації (Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах, 1999, с. 301).

Основні навчальні методи (гіпнопедичний, ритмопедичний, релаксопедичний, сугестопедичний), провідною ознакою яких є нетрадиційний спосіб подання навчального матеріалу, зорієнтовано на швидке й підсвідоме запам'ятовування (Беккио, Жюслен, 1997); нині з навчально-виховною метою сугестивна педагогіка цілеспрямовано використовує засоби навіювання і поділяється вона на гіпнопедію, релаксопедію та сугестопедію. Види сугестивного впливу розмежовують так: сугестивні впливи загальноновизнаними засобами, позбавленими медичних та юридичних протипоказань, у звичайному стані свідомості (сугестопедія); орієнтація на функціональні можливості «сторожового пункту» у сні (гіпнопедія); організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз і пов'язаних із ними твірних, що визначають конкретну процедуру подання навчальної інформації (ритмопедія); прогресивна м'язова релаксація й автогенне тренування (релаксопедія) (Гончаров, 2008).

Реалізація такої технології передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов для людини (Гончаров, 2008, с. 78), адже сугестивна технологія як навчання на основі емоційного навіювання у стані неспання містить комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (Ніколаєнко, 2011, с. 66). Ця технологія під час вивчення глобалізованих навчальних тем має досеансову і післясеансову фази і так званий концертний сеанс, який розділяє їх. Сугестивне тло заняття в цей час і пізніше існує в самій

програмі пам'яті, інтонаційному викладі нового навчального матеріалу, у ритмі навчального процесу, артистизмі викладача тощо (Лозанов, 1973). У період досеансової фази проводиться попереднє ознайомлення з новою інформацією; здобувачі вищої освіти засобами мимовільних реакцій і довільного настроювання готуються до занурення у стан психорелаксації; активізується неусвідомлена психічна активність, підвищується загальне сугестивне тло; навчальна інформація набуває сугестивного характеру.

Технологією сугестопедії передбачено, що у процесі заняття основні інформаційні моменти здобувачі фіксують у зошитах або словниках, пізніше, за 10-15 хвилин переглядають цю своєрідну сеансову програму пам'яті; це називають ще активним сеансом, оскільки здобувачі передивляються за своїми записами новий навчальний матеріал і слухають голос викладача, який прочитує цей матеріал у відомому інтонаційному тоні (інтонаційна тріада: запитальна, м'яка або імперативна, наголошувальна інтонація).

Після активного сеансу проходить від (3 до 10 хвилин) концертний сеанс; сприймаючи повторену ще раз, як під час активного сеансу, інформацію на слух на тлі певної концертної програми (зазвичай, це музика, яка має релаксувальний характер впливу), здобувачі концентрують свою увагу в стані психологічного комфорту (Пальчевський, 2005). Ефективним це визначено нами, наприклад, у процесі вивчення матеріалів навчальної дисципліни «Театрознавство», яку нами розроблено для здобувачів вищої освіти із метою навіювання мистецьких цінностей також (Винничук, 2018 d).

Застосування сугестивних засобів у практиці фахової підготовки може бути спрямованим на етапи педагогічного процесу: підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу, етап активного відтворення засвоєних знань; ці засоби (авторитет, інфантильність, двоплановість, ритм, інтонація, концертна псевдопасивність) спрямовуються на розкриття резервних можливостей особистості, основу яких становить неусвідомлювана психічна

активність; саме використання сугестивних технологій у процесі професійної підготовки допомагає підвищити працездатність, знизити втому та подолати психологічні бар'єри спілкування викладача і здобувачів

При реалізації освітнього завдання формування загальнолюдських і професійних цінностей майбутніх магістрів гуманітарного спрямування принципово важливо, щоб прямі пропозиції передбачали розуміння мети сугестивного впливу здобувачами вищої освіти та чітко вказували на очікувану дію або психологічну реакцію з їх боку. Це більша частина свідомого досвіду майбутніх магістрів і зазвичай містить конкретні рішення проблем, а також докладні інструкції щодо того, як відповідати на рекомендації та запитання вчителя (Япко, 2002). За своєю психологічною природою цей вид навіювання можна розглядати дwoяко: 1) як вплив на емоції, установки, несвідомі мотиви (у формі вказівок сугестора); 2) за впливом на поведінкові компоненти учнів (у формі сугестивних команд і команд учителя).

Прямі пропозиції можуть бути вмотивованими і переконливими. Мотивовані містять елементи роз'яснення і переконання; при цьому сугестивні вказівки, що впливають на емоції, установки і мотиви поведінки, виробляються в спокійному тоні у вигляді ніжних, заспокійливих фраз, які зазвичай повторюються кілька разів (іноді мотивоване навіювання називають ще «материнським» методом навіювання). Імперативні навіювання відбуваються в наказовому, емоційно насиченому тоні, що не допускає сумнівів; вони набувають форми зрозумілих учням коротких речень із повторенням опорних слів і виразів, посилені невербальними сигналами; таке навіювання є стресовим способом впливу на набувача (його ще називають «батьківським» методом навіювання) (Гордєєв, 2003).

При побудові сугестопедагогічної технології слід мати на увазі наявність змістовних особливостей різних форм прямого навіювання.

«Позитивні пропозиції» – найпопулярніші, прості та безвідмовні; вони покликані допомогти людині усвідомити, що він може досягти тих станів, відносин, досвіду та цінностей, яких він бажає. Слова вчителя підводять випускника до усвідомлення певного досвіду. Конкретне позитивне навіювання будується ним таким чином, щоб воно викликало певні бажані або необхідні реакції (приклади: «Чи можете ви пригадати момент, коли ви пишалися цінностями своєї дитини?»; «Ти вмієш знаходити ці цінності в собі, про існування якого ми не підозрювали?» (Винничук, 2020 b).

«Негативні пропозиції» сприяють реалізації бажаних цінностей майстра і рекомендують йому не реагувати так, як насправді від нього очікують. Рекомендується використовувати негативні навіювання з урахуванням контексту спілкування та характеру покупця, тільки тоді вони можуть бути надзвичайно корисними (приклади: «Не варто зараз постійно думати про свою любов до України»; «Не намагайся думати про те, хто з твоїх друзів завтра стане на захист Вітчизни»).

«Конкретні пропозиції» повинні містити детальний опис спогадів, почуттів, думок або фантазій, які мають бути реалізовані в процесі пропозицій. У той же час додавання численних деталей до кожного елемента викликаного досвіду може створити більш повний, стійкий і надійний сугестивний ефект (приклад: «Подумайте на мить про прекрасне і нескінченне поле квітучих соняшників»). Однак слід зазначити, що будь-яка конкретна пропозиція також може бути джерелом потенційної невдачі, оскільки велика кількість деталей, наданих викладачем, збільшує ймовірність того, що у набувача буде досвід, який суперечить змісту пропозицій того, хто пропонує.

На відміну від конкретних пропозицій, у загальних пропозиціях відсутні деталі, що дає викладачеві можливість вільно відбирати елементи суб'єктивного досвіду, пов'язані з абстрактним змістом пропозиції. У рамках процесу пропозиції вони дають студенту магістратури можливість

внести свій власний досвід та інформацію, щоб уточнити та реалізувати зміст пропозиції. Таким чином, пропозиція, яка може здаватися надто загальною, щоб бути успішною, насправді стає стимулом для значущого індивідуального досвіду (приклад: «Чи можете ви пригадати перший досвід свого дитинства, коли ви відчували, що належите до свого народу, до якого ви належали?») (Винничук, 2020 b).

При побудові формул прямого навіювання в процесі формування системи цінностей магістрів гуманітарної сфери доцільно використовувати ряд принципів: зміст прямого навіювання повинен мати форму переконливого повідомлення, що стосується минулого, теперішнього або майбутнього одержувача; при прямому навіюванні вчитель повинен вимовляти слова авторитетно і твердо, впевнено і спокійно, кілька разів повторюючи формулу пропозиції; формула пропозиції повинна бути виражена кількома простими і зрозумілими словами, що відповідають за змістом особистим якостям магістранта, рівню його інтелектуального розвитку, змісту його проблеми; зміст формули прямої пропозиції повинен мати чітку спрямованість на вирішення проблеми набувача; зміст пропозиції повинен відповідати етичним нормам, соціальним установкам і оцінкам набувача; формула пропозиції повинна містити певні умови її реалізації; успіх словесного навіювання багато в чому визначається не тільки змістом самої формули навіювання, а й виразністю мови - силою звучання, інтонацією голосу, певними акцентами, що відповідають змісту вимовлених слів; прямі пропозиції можуть містити елементи вмотивованого пояснення, авторитетних вказівок, порад. Спонукальні слова повинні мати досить яскраве емоційне забарвлення; учитель повинен заздалегідь передбачити можливі обставини і ускладнення (ятрогенії), через які його слово може подіяти не так, як він задумав (Платонов, 1962, с. 266-268).

Завдяки порівняльному аналізу джерел і власного досвіду роботи було виявлено, що сугестивна технологія використовується в багатьох країнах. За кордоном сугестивні освітні технології поширені, крім Болгарії, в США, Франції, Канаді та Угорщині. Є приклади використання цих методів і в Україні.

Отже, використання технологій сугестивної педагогіки передбачає навіювання майбутньому магістрові необхідної інформації на рівні підсвідомості; в основі такої технології лежить явище «надзапам'ятовування», активізація резервів якого допомагає досягти більших результатів за досить короткі терміни, реалізувати приховані потенціали свідомості, застосовувати як своєрідні каталізatori ефективності театралізовані дійства, музику, ігрові методи тощо. При цьому дуже важливою є кваліфікація викладача, що здійснює навчання за такою технологією, адже авторські сугестопедагогічні методики приносять результати лише тоді, коли навчання організовує натхненний і кваліфікований викладач (Винничук, Лук'яненко 2022 е).

Головними перевагами сугестивної технології вважаємо:

- активізація процесів формування аксіосфери здобувачів проходить засобами різноманітних вправ, драматизації, ігор, пісень, при цьому вони виконують різні ролі та широко використовують невербальні засоби комунікації;

- відбувається створення сприятливих умов для оволодіння здобувачами вищої освіти провідними цінностями шляхом усунення психологічних бар'єрів, більш свідомого, але ненав'язливого сприйняття інформації;

- більшої уваги надається зв'язкові процесу освіти з особистими інтересами та мотивами здобувача;

- між викладачем та здобувачами освіти встановлюються довірливі відносини, які сприяють якісній когнітивній взаємодії.

У процесі фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі можливе використання прямих і непрямих видів навіювання загальнолюдських і професійних цінностей; прямі навіювання корисні тим, що вони мають безпосередній зв'язок із проблемами здобувача, чітко визначають і постійно нагадують про мету, до якої він рухається, безпосередньо вводять його в процес сугестивної трансформації власних цінностей, слугують моделлю для вирішення майбутніх ускладнень, які подеколи можуть виникнути при свідомому підході до проблеми цінностей.

Для ефективного використання традиційних та інноваційних технологій розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі як засіб тиражування інновацій нами проведено навчання викладачів (на основі посібників «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти», Полтава, 2019 (Додаток В); «Театрознавство», Полтава, 2018) (Додаток Г), зміст та методику якого буде розкрито в підрозділі 3.2.

3.2. Основи моніторингу якості розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі

Організаційно-педагогічне завдання проектування й реалізації моніторингу якості того чи іншого аспекту професійної підготовки передбачає знайти оптимальні шляхи формування аксіосфери висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців гуманітарної галузі. Умови моніторингу якості фахової підготовки у ЗВО активно досліджують Н. Байдацька, І. Булах, Л. Кайдалова, О. Локшина та ін.; в теорії та практиці наук про освіту існують різні підходи до такого моніторингу (Байдацька, 2005; Гаврилюк, 2008; Гронлунд, 2005; Кайдалова, 2007; Майоров, 2002; Моніторинг якості освіти, 2004). Окремі вчені розглядають моніторинг як метод стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти (А. Галаган, А. Савельєв, Л. Семушина); як засіб удосконалення системи інформаційного

забезпечення управління освітою (П. Анісімов, А. Ковальов, Л. Майоров та ін.), підкреслюють, що створення та повноцінна реалізація системи управління навчальним процесом на засадах моніторингу забезпечує можливість ефективно впливати на якість професійної підготовки фахівців (Гриневич, 2011; Шевченко, 2007).

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що сучасний моніторинг передує плануванню прийняття рішень, спрямований на основні параметри навчального процесу, має статус дослідження, а не емпіричного збору матеріалу та носить комплексний, системний характер; тому можна визначити як «постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям» (Словник іншомовних слів, 2000). Отже, характерними ознаками освітнього моніторингу є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний, моделювальний характер діяльності.

Комплексний аналіз наукових праць з проблеми дослідження засвідчив, що основними завданнями моніторингу якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі з обраної для дослідження проблеми є:

- розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан аксіосфери здобувачів, про якісні й кількісні зміни у її компонентах;

- систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу в галузі загалом;

- забезпечення постійного й наочно-схематичного представлення інформації про процеси, що відбуваються в контексті формування аксіосфери обраної групи фахівців (у нашому випадку – магістрів гуманітарної галузі);

– динамічне інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення відповідних управлінських рішень (Бойчук, 2014).

Зважаючи на розмаїття завдань і широкі можливості освітнього моніторингу, К. Тараненко систематизує комплекс функцій, що їх має реалізувати моніторинг якості як технологія дослідження певних аспектів освітньої сфери:

– інформаційна – полягає в накопиченні інформаційного банку даних про результати, що забезпечує потенційну можливість здійснення аналітико-прогностично діяльності та вироблення освітньої політики на різних рівнях реалізації пропонованої моделі підготовки;

– активізувальна – проведення моніторингових досліджень із залученням різних груп респондентів-учасників освітнього процесу (здобувачів, викладачів, керівників ЗВО, представників органів державного управління, наукових керівників кваліфікаційних досліджень, громадськості), що сприяє зростанню суспільної свідомості та громадської активності, а також підвищенню педагогічної культури;

– формувальна та корекційна – сутність їх полягає в тому, що здобута під час дослідження інформація має бути застосованою для виявлення причин, які впливають на рівень аксіосфери магістрів, фіксації несподіваних результатів процесу підготовки на аксіологічних засадах та формування програми коригуючої діяльності;

– аналітична й діагностична – тісно пов'язані між собою, але роз'єднані хронологічно: аналітична проявляється у всебічному розгляді стану обраної освітньої проблеми з метою визначення чинників впливу, оцінки їх вагомості та ступеня значущості для подальшого її розвитку; діагностичну спрямовано на з'ясування причин реальної ситуації для вироблення у подальшому альтернатив освітніх технологій або рекомендацій викладачам з усіх спеціальностей гуманітарної галузі, щодо усунення виявлених недоліків;

– моделювальна і прогностична – на наступних етапах аналітичного опрацювання даних, одержаних під час моніторингу передбачає побудову моделей розвитку досліджуваної якості, вироблення бачення перспектив розвитку аксіологічних засад оцінювання взаємного впливу внутрішніх чинників кожної спеціальності, дії тих чи інших галузевих процесів;

– управлінська – для застосування проаналізованої узагальненої моніторингової інформації сприяє виробленню й прийняттю відповідних рішень на всіх організаційних рівнях підготовки, спрямованих на подолання небажаних наслідків розвитку аксіосфери фахівців, поліпшення якості її функціонування на аксіологічних засадах (Тараненко, 2018).

Усі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті – підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців (Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика, 2002; Щоголева, 2007).

Сучасне трактування цілей та завдань освітнього моніторингу міститься в безперервному, тривалому спостереженні й управлінні навчальним процесом як технології освітньої практики, зорієнтованої на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження аспекту підготовки – розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Вивчення питання моніторингу в галузі вищої освіти (Андрущенко, 2009; Кірсанов, 2002; Лукіна, 2006; Сікорський, 2001; Фіцула, 2006) виявило дві основні позиції вчених стосовно тлумачення його сутності: як освітньої системи, що складається із взаємопов'язаних компонентів (В. Кальней, О. Майоров, Д. Полев, Д. Уілмс); як спостереження за певним освітнім процесом, контролю й діагностики його результатів (В. Андреев, А. Белкін, О. Локшина, С. Силіна, Т. Стефановська). Т. Лукіна переконує, що моніторингові вимірювання як самостійний напрям наукових досліджень –

це процес відображення «в числовому значенні певних досягнень або якостей особистості» (Лукіна, 2006, с. 22), їх можна розглядати як практичну освітню діяльність, «спрямовану на отримання об'єктивних оцінок стану поточної та підсумкової підготовленості студентів» (Лукіна, 2006, с. 13). Нам імпонує наукова позиція О. Майорова щодо цілісності освітнього моніторингу як системи збору, обробки та поширення інформації «про освітню систему або окремі її елементи, зорієнтована на інформаційне забезпечення управління, яка дає змогу робити висновки про стан об'єкта у кожний момент часу й уможливорює прогноз перспектив його розвитку» (Майоров, 1998, с. 85).

Головна мета педагогічних вимірювань полягає в отриманні значної кількості еквівалентів прояву ознаки, що цікавить дослідника; це передбачає організацію контролю у формі динамічної інформаційної системи, яка постійно поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників з метою вироблення рішень для коригування небажаних диспропорцій та прогнозування її подальшого розвитку. Діагностувальну освітню діяльність проводять на основі покрокового алгоритму:

– *перший крок*: фронтальне вивчення освітнього процесу із визначенням конкретних діагностувальних завдань; первинне, цілеспрямоване, систематизоване накопичення інформації про діяльність та взаємодію учасників процесу підготовки;

– *другий крок*: класифікація отриманих даних з метою підготовки до розв'язання діагностувальних завдань; діагностичне визначення рівня інформації;

– *третій крок*: урахування та оцінювання зовнішніх особливостей освітнього процесу; аналіз чинників, що визначають зовнішні прояви, з'ясування їх стійкості, періодичності;

– *четвертий крок*: інтерпретація здобутої інформації та формування гіпотези про можливий зв'язок зовнішніх проявів із внутрішнім змістом

процесу підготовки; перевірка повноти й точності отриманої інформації, коригування попередніх висновків;

– *п'ятий крок*: кодування (шифрування) інформації, що забезпечує її використання в діагностичних цілях;

– *шостий крок*: прогнозування подальших тенденцій розвитку процесу підготовки з урахуванням реальних можливостей для підтримки позитивних, та подолання негативних чинників;

– *сьомий крок*: верифікація (перевірка правдивості) діагнозу й прогнозу;

– *восьмий крок*: перспективне й поточне планування педагогічної діяльності із реалізації діагностувальних даних у моніторингу якості професійної підготовки з кожного обраного компоненту та їх сукупності (Кравченко, 1996; Лукіна, 2006; Тараненко, 2018).

Специфіка підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах потребує впровадження наскрізного педагогічного моніторингу (Кайдановська, 2011), у якому вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративному пізнанні соціальної дійсності. Це вимагає збільшення уваги до аналізу та оцінки ефективності всіх навчальних дисциплін при відстеженні індивідуальних темпів професійного зростання, мотивації нових знань та максимального розкриття потенціалу аксіологічної сфери кожного здобувача вищої освіти магістерського рівня.

Для встановлення зворотніх зв'язків у системі зазвичай застосовують контроль (перевірку). У сучасній дидактиці контроль або перевірку результатів підготовки тлумачать як педагогічну діагностику (Ягупов, 2002, с. 231), а систему такого контролю – як моніторинг її якості. Як поняття наук про освіту «контроль» є усвідомленим, планомірним спостереженням та фіксацією вербальних і практичних дій майбутніх фахівців з метою з'ясування рівня набуття ними професійних знань і

досвіду, опанування навчальним матеріалом, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних якостей. Контроль складається з: перевірки – виявлення рівня знань, умінь та навичок (сформованості компетентностей або необхідних якостей); оцінки – вимірювання та умовного відображення рівня знань або цінностей; обліку – фіксування результатів у вигляді оцінок. Оцінювання розуміють як процес формування оцінки досягнень здобувачів, у якому інтегровано й представлено в певній шкалі (шкалах) дані, отримані при тестуванні, використанні портфоліо в якому відображені наукові результати, проведенні іспитів, виконанні практичних робіт і кваліфікаційних досліджень тощо (Crocker, 1986).

У науках про освіту існує низка класифікацій видів педагогічного контролю:

– *залежно від суб'єкта діяльності*: зовнішній контроль викладача за діяльністю здобувачів, взаємоконтроль здобувачів і самоконтроль;

– *організаційне розрізнення*: індивідуальний, парний, груповий, фронтальний і комбінований контроль;

– *з позиції місця й значення*: попередній, поточний, рубіжний (поділяється на тематичний і періодичний, підсумковий);

– *за формою проведення* – усний, письмовий, тестовий, програмований (комп'ютерне тестування) (Тестовий контроль і рейтинг в освіті, 2006).

Вимогами до організації та здійснення контрольних процедур є: об'єктивність контролю при максимально точному й справедливому виявленні аксіологічно насичених знань; обґрунтованість та аргументованість оцінок; усебічність, оптимальність контролю, його адекватність змістові підготовки, валідність і надійність результатів; диференційована оцінка знань, урахування індивідуальних особливостей,

темтів і технологій освіти здобувачів; ціннісна спрямованість контролю при підвищенні мотивації пізнавальної та дослідницької діяльності, стимулюванні постійного самовдосконалення в обраній галузі та спеціальності (Масол, 2006; Пехота, 2000).

Зазначимо, що визначення якісних параметрів сформованості аксіосфери особистості має свої особливості, адже важливим завданням є розвиток у магістрів гуманітарних спеціальностей уявлення про еволюцію ідеалів людства, відображених у образах, історичних стилях, творчих методах науки і мистецтва (Коновець, 2009), тому значущими параметрами оцінки стають не фактологічні знання, а рівень здібностей усвідомлювати та самостійно інтерпретувати відповідні ідеї у взаємозв'язку з особистим досвідом життєтворчості та потребами обраної спеціальності. В умовах кредитно-модульної системи фахового навчання значна частина часу відводиться на самостійну роботу, тому контрольні заходи додатково набувають функції мотивації і стимулювання активної пошукової та систематичної освітньої науково-дослідницької діяльності, виховання відповідальності за її результати (Падалка, 2008).

Міністерством освіти і науки України традиційно передбачено використання тестового контролю у складі модульно-рейтингової системи як діагностичного, стандартизованого засобу вимірювання якості фахової підготовки. У цих умовах викладачів гуманітарної галузі необхідно навчити досконалому володінню тестовими методиками контролю розвитку аксіосфери майбутніх фахівців, зокрема – їхніх навчальних досягнень із провідних дисциплін фахової підготовки. Це стимулює самостійну роботу магістрантів, оскільки рейтинг досягнень містить не тільки оцінку успішності навчання, але й посилює соціально-психологічні стимули, виявляє ті ціннісні ознаки, які позитивно впливають на загальну якість професійної підготовки.

Застосування рейтингової системи дозволяє оптимізувати заліково-екзаменаційні сесії, а у вивільнений при цьому час продовжувати освіту й науково-дослідницьку роботу, проводити тестовий контроль, обговорювати його результати, коригувати освітній процес. Такий підхід, який умовно називають «англійською традицією», у своїй основі має письмову форму контролю, коли здобувач отримує значну кількість завдань із різних тем, а письмові відповіді на ці завдання перевіряють викладачі; інколи вдаються до шифрування авторської належності письмових робіт (Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення, 2008). Він поширений у США і на європейському континенті як форма письмового виконання значного обсягу завдань тестової форми дістав підтримку в документах Болонського процесу.

З огляду на сказане вище, здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та узагальнення власного досвіду роботи, вважаємо доцільним застосування в процесі підготовки на аксіологічних засадах модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу навчальних досягнень, заснованої на наскрізному та накопичувальному принципах оцінювання результатів підготовки здобувачів (Сікорський, 2001). Цим забезпечується об'єктивність оцінювання, нівелюються негативні психологічні чинники, поглиблюється індивідуалізація та диференціація освітніх технологій через ціннісне проектування особистісної стратегії фахової освіти впродовж усього періоду навчання.

Оскільки змістова єдність навчання й оцінювання встановлює системність контролю (Мистецька освіта в Україні: теорія і практика, 2010; Роменець, 2001), то об'єктивність результатів розвитку аксіосфери магістрів гуманітарних спеціальностей забезпечують такі послідовні види контролю:

– *попередній контроль* фіксує наявний стан підготовки методами експрес-перевірки, дає змогу спрямувати навчальні цілі на подолання

типових недоліків аксіосфери, допомагає індивідуалізувати роботу здобувачів з набуття визначених груп цінностей;

– *поточний контроль* сприяє регулярній оцінці та аналізу рівня визначених показників, діє як засіб індивідуального стимулювання, коригує недоліки самостійної діяльності та здійснюється викладачем під час занять або в режимі індивідуальних консультацій за потребою здобувачів;

– *проміжний контроль* визначає рівень та характер професійно спрямованих цінностей мотивує до творчості; відбувається у фіксованих точках освітнього процесу після вивчення кожного модуля навчальної дисципліни шляхом перегляду навчальних завдань або тестування, може проводитись у формі взаємоконтролю й обговорення результатів роботи в групі або тьюторських консультацій;

– *підсумковий контроль* проводиться наприкінці вивчення модулю при комплексному оцінюванні ефективності певної стадії підготовки, позитивні результати якої означають готовність здобувачів до опанування наступних розділів навчальної програми на основі цілісності термінальних та інструментальних цінностей;

– *узагальнювальний контроль* спрямовує майбутніх фахівців на підвищення власного рівня готовності до професійної діяльності за рахунок додаткових видів робіт, не передбачених програмою, у яких закріплюються і загальнолюдські і професійні цінності (Тараненко, 2018).

З метою забезпечення цілісності та об'єктивності педагогічного моніторингу форми здійснення контрольних заходів мають бути максимально пристосовані до структури змістових блоків дисциплін, а критерії оцінювання розвитку аксіосфери за кожен вид роботи своєчасно доведені до відома здобувачів. Окрім того, застосування процедури експертних оцінок допомагає уникнути суб'єктивності, що є особливо

актуальним у процесі розв'язання такої складної дослідницької проблеми (Пехота, 2011). Розгляд результатів роботи з проблеми містить оцінку викладача – з реалізації змістової структури кожної дисципліни, а також співставлення реальних досягнень з очікуваними, з даними всіх видів практик і результатами науково-дослідницької роботи.

Встановленню кількісної сумарної оцінки на певному навчальному етапі, яка фіксується у набраній кількості балів за всі види запланованих робіт та становить актуальний рейтинг сприяє те, що в робочій програмі кожної навчальної дисципліни встановлено послідовність отримання балів за змістовими модулями та перелік контрольних модулів – фіксованої частини навчального матеріалу, засвоєння якої підлягає оцінюванню у визначених формах; особливо це стосується типових для гуманітарної галузі дисциплін та модулів.

Виходячи зі зазначених вище функцій, під час реалізації всіх видів контролю вчені рекомендують запроваджувати методичні засоби фіксації навчальних досягнень із застосуванням фронтальних та індивідуальних форм моніторингу (тестування, чергування усного й письмового опитування, комп'ютерне діагностування, захист кваліфікаційних робіт, самоконтроль та самооцінка тощо):

- мотиваційні, які заохочують здобувачів до критичного оцінювання результатів навчання через створення відповідних фахових ситуацій;

- діагностувальні, що дають змогу вимірювати задані параметри при зіставленні їхнього обсягу з ідеальними показниками або протоколюють необхідні навчальні дії (усвідомлення матеріалу, відтворення знань, оперування знаннями тощо) (Кравченко, 1996);

- науково-систематизувальні, які слугують для підрахунку сумарних рейтингових оцінок, аналізу одержаних результатів (Кайдановська, 2013).

Для визначення кількісних показників педагогічного моніторингу застосовують сучасні наукові положення щодо оцінювання результатів

навчання у вищому навчальному закладі. Особливу увагу приділяють позиції В. Бондаря (Бондар, 2005), який розглядає залежність об'єктів оцінювання та структурних компонентів когнітивних здібностей від педагогічного моніторингу.

У процесі педагогічного моніторингу важливо враховувати наступні параметри:

1. Характеристика відповіді чи практичної роботи, яка може бути уривчастою, елементарною, повною, неповною, доказовою, логічною, творчою або аргументованою.

2. Якість теоретичних знань, включаючи повноту, точність, глибину, змістовність, дієвість, гнучкість, узагальненість, системність та міцність.

3. Ступінь володіння розумовими операціями, такими як синтез, абстрагування, порівняння, аналіз, висновки та узагальнення.

4. Досвід дослідницької діяльності, включаючи уміння формулювати гіпотези, визначати та вирішувати проблеми.

5. Самостійність оціночних суджень, їх інтегрованість та аксіологічна спрямованість.

Ці параметри допомагають об'єктивно оцінити якість навчального процесу та досягнення студентів у вищому навчальному закладі. Урахування цих аспектів дозволяє здійснювати ефективний педагогічний моніторинг та вдосконалювати навчальні програми для досягнення кращих результатів у навчанні.

При комплексній холистичній оцінці даних підготовки магістрів гуманітарної галузі вчені (Гронлунд, 2005; Клепко, 1998) пропонують використовувати кілька критеріїв, кожен із яких означатиме той або той аспект освітньої діяльності та характер майбутнього фаху, причому, обов'язковими є «оригінальність задуму, чіткість поставлених завдань та креативність їхнього вирішення» (Рудницька, 2005, с. 187). Тому загальна

оцінка має відображати ступінь оволодіння досвідом і цінностями професійної діяльності, навичками фахового спілкування, що забезпечать методичні процедури неперервного освітнього моніторингу.

Інноваційна методика для узагальнення діагностичних показників у рамках кредитно-модульної організації навчального процесу підготовки майбутніх магістрів гуманітарного спрямування передбачає структурно-комплексне оцінювання їх знань з нормативних та варіативних навчальних дисциплін, а також різноманітної професійної та наукової діяльності, включаючи практичну роботу і дослідницькі проекти. Ця методика сприяє формуванню ціннісних аспектів діяльності, пов'язаних з обраною професією.

У кожній з навчальних дисциплін виділяються окремі теми або блоки-модулі, до яких застосовуються відповідні засоби вимірювання. Ці засоби мають потенціал для інтеграції і використання в процесі поточного та підсумкового оцінювання студентів.

Структурно-комплексне оцінювання дозволяє встановити зв'язок між змістом фахових та загальногуманітарних дисциплін та визначеними цінностями і показниками аксіосфери. Це сприяє подоланню ізоляції знань і вмінь через наскрізну інтеграцію змісту основної навчальної інформації.

Для оцінювання освітнього стану аксіосфери важливо використовувати критерії вимірювання, запропоновані Н. Дем'яненком. Ці критерії включають:

1. Уміння використовувати навчальний і науковий матеріал для розв'язування конкретних завдань та здатність до встановлення контекстних зв'язків між різними дисциплінами.

2. Здатність користуватися особистим досвідом для ілюстрації або аргументації теоретичних положень.

3. Обґрунтованість власної думки з питань, порушених у процесі навчання, та уміння відстоювати наукову позицію.

4. Ступінь узагальнення та уміння робити узагальнення, а також вміння самооцінки.

5. Готовність до подальшого навчання та розвитку.

Ці критерії дозволяють об'єктивно оцінювати рівень освітнього досягнення студентів у гуманітарній сфері і сприяють подальшому вдосконаленню навчального процесу (Дем'яненко, 2011, 2013, 2014).

При діагностуванні академічних результатів під час вивчення теоретичних дисциплін варто поєднувати декілька різних методів перевірки та способів кількісної оцінки досягнень здобувачів. В умовах обмеженого для цього освітнього рівня часу аудиторних занять актуальним є здійснення моніторингу методом експер-тестування під час лекцій, що дає можливість за порівняно короткий проміжок часу з'ясувати рівень засвоєння інформації (Кабанова, 2010; Кузьмінський, 2002; Равен, 2001). Так, експрес-тести (5-10 хвилин) дають змогу перевірити знання ключових аксіологічних категорій та основних понять; система модульного тестового контролю з основних дисциплін гуманітарної галузі забезпечує оперативний контроль, з'ясовуючи: здатність відтворити навчальний матеріал теми та продемонструвати його розуміння; вміння робити висновки й порівняння; вміння вільно оперувати знаннями, застосовувати їх для розв'язання нових завдань; здатність обирати оптимальний спосіб висвітлення результату; вміння поєднувати вербальні й невербальні форми відповіді. Більш складну систему різнорівневих тестів може бути застосовано в комплексних контрольних роботах за всіма темами дисципліни, при організації підсумкового контролю, виявленні та аналізі рівня залишкових знань тощо.

На практичних заняттях застосовуються *діалогові методи контролю*, що водночас сприяє вихованню комунікативних умінь та навичок професійного спілкування (проблемні дискусії, які стимулюють до трансформування отриманих знань у аргументацію власних тверджень,

зіставлення різних думок, коментування отриманої інформації). Самостійну роботу здобувачів оцінюють як виконання проблемних пошукових завдань за темою лекції, зміст і форма яких може варіюватись залежно від їхніх уподобань та інтересів, іншого виду навчальну діяльність. Враховуються також додаткові види робіт та оцінки за індивідуальні завдання, у яких переважно й відображені аксіологічні аспекти тієї або іншої фахової проблеми. У таблиці 3.1 наведено орієнтовні кількісні показники, що дають змогу викладачеві (тьюторові) визначати певну кількість балів за той чи інший вид контролю відповідно до конкретних умов ситуації фахової підготовки.

Таблиця 3.1

Орієнтовний розподіл оцінок здобувачів у рамках процедури освітнього моніторингу з кожного завдання аксіологічного спрямування

Форми роботи	Види навчальної діяльності	Бали
<i>лекції</i>	виконання поточних тестових завдань	5-10
	відповіді на проблемні запитання	1-5
<i>практичні заняття</i>	тематичні виступи, доповіді	5-10
	участь у проблемних дискусіях	5-10
<i>самостійна робота</i>	захист-презентація результатів	10-15
	індивідуальне виконання завдань	5-10
	виконання наукових проєктів	5-10
<i>науково-дослідницька робота</i>	виконання магістерського кваліфікаційного дослідження	5-10
	участь у наукових конференціях	5-10
<i>залік, екзамен</i>	написання тестової контрольної роботи	5-10
Максимальна кількість балів		100

Для нашої роботи особливу цінність має те, що компетентність в рамках дослідження в усіх ОП співвіднесено з ціннісними й смисловими характеристиками особистості, поглиблено розуміння практико-орієнтованої спрямованості фахової підготовки.

Інтегрований характер компетентності випускників магістратури з гуманітарних галузей зумовив розроблення цілісної системи засобів вимірювання досягнень. У практиці сучасних університетів, під час проведення підсумкової атестації здобувачів цього рівня свого розповсюдження набувають кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених, mastery tests, результати яких зазвичай інтерпретуються з огляду на оцінювання рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, яким може бути, наприклад, мінімально необхідний рівень сформованості загальнолюдських і професійних цінностей чи якогось із компонентів аксіосфери особистості. Водночас, оскільки аксіологічний підхід до компетентності здобувача передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, важливим є оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу особистості – якостей, необхідних для розвитку професійної майстерності й творчості. Опертя здійснюється на кейс-вимірювачі, які виконують контрольню-оцінювальну функцію. Розроблені у вигляді спеціальних проблемних завдань, де майбутній фахівець має осмислити конкретну професійну ситуацію, вони орієнтують на комплексне використання понять і методів гуманітарних навчальних дисциплін, перенесення технології з освоєної галузі в нову сферу, побудову логічних моделей, оцінку їх адекватності професійній дійсності. При розробленні кейсу вчені рекомендують ретельно підібрати ситуативні завдання професійної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання (Дем'яненко, 2013, 2014).

Для вимірювання рівня розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарного спрямування та їх готовності до формування системи гуманістичних цінностей у професійній діяльності в рамках дослідно-експериментальної роботи використовувалося факторно-критеріальне оцінювання. Один із параметрів цього оцінювання - це цілий спектр професійних цінностей, які враховуються. Ці цінності були сформульовані у вигляді набору складних властивостей (факторів) і простих властивостей (критеріїв). Діагностична програма для вимірювання рівня освіченості складових аксіосфери магістрів гуманітарного спрямування, розроблена в рамках досліджуваної проблеми, базується на різноманітних методах, таких як анкетування, спостереження, аналіз наукових праць (статей, есе), опитування, рецензії на магістерські роботи та інші.

У педагогічних дослідженнях статистичне групування переважно здійснюють за рекомендаціями Г. Осипова, який вважає, що отримані пошукові дані треба розподілити так, щоб до кожного розряду ввійшло 15-20% значень вимірюваної ознаки, при цьому для спрощення процедури групування вчений рекомендує використовувати рівнозважені розряди (Осипов, 1981). З огляду на це, статистичне групування даних стосовно розвитку аксіосфери майбутніх фахівців у рамках дослідження вирішено було проводити за визначеними чотирма рівнями готовності: низьким, середнім, достатнім, високим. Якісні характеристики рівнів готовності для майбутнього експерименту було визначено засобом використання методу експертних оцінок (методу Дельфі), що ґрунтовно описаний у наукових джерелах із питань організації педагогічних досліджень (Бех, 1997; Зациорский, 2007; Циба, 1997). Система логічних рівнів готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів професії, розроблена з використанням методів описової статистики, стала наступним складником діагностичної програми:

– низький рівень – передбачає на основі усвідомлення професійних цінностей розв’язання мінімальної кількості завдань у стандартних ситуаціях навчального та професійного спілкування, вживання простих термінів і термінологічних конструкцій, застосування незначної кількості професійних навичок;

– середній рівень – означає розв’язання провідних професійних завдань на основі інструментальних цінностей у стандартних ситуаціях фахового спілкування, вживання певного обсягу навчальної та професійної термінології з використанням додаткової літератури, стандартне мовлення з аргументацією думок, дії з визначеного кола професійних обов’язків;

– достатній рівень – містить можливості розв’язання на основі термінальних цінностей більшості комунікативних завдань, пов’язаних із розумінням й аксіологічною інтерпретацією складних текстів академічного та професійного характеру, використання професійної термінології у фахових ситуаціях з аргументацією своїх поглядів, наведенням прикладів на широке коло професійних тем, володіння основними видами фахової діяльності;

– високий рівень – ґрунтується на загальнолюдських і професійних цінностях, вільному володінні інформацією в галузі, оперуванні різноманітними стилістичними засобами, фактами, технологіями, здатністю вживати складні поняттєві структури, професійну термінологію, ідіоматичні вирази, розв’язувати необмежену кількість фахових завдань у всіх ситуаціях професійного спілкування і діяльності.

Ця характеристика рівнів є схематичною; у підрозділі 4.1 її буде розкрито в більш детальних рівневих описах.

Для визначення реальної необхідності впровадження розроблених аксіологічних засад у навчальний процес підготовки магістрів гуманітарного спрямування в ряді вітчизняних ЗВО проведено пілотне дослідницьке дослідження. Методика дослідження передбачала використання профільної

анкети з закритими запитаннями та кількома альтернативними варіантами відповідей (Винничук, 2022 f).

Програма визначальної експериментальної роботи була спрямована на підготовче вивчення рівня сформованості основних понять професійної діяльності, які визначають особистісне ставлення здобувачів та їх усвідомлення сутності системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей. В рамках моніторингу ефективних методів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарного спрямування використовувались існуючі практики університетської освіти.

Проведено пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів з метою визначення їх особистісного ставлення до професійних цінностей за допомогою методу контент-аналізу змісту текстів їх письмових робіт (статей, рефератів). Це дозволило визначити стан світогляду майбутніх магістрантів і відобразити його в повноті та категоричності тезауруса спеціаліста. Застосування методики Ю. Костева для вивчення структури гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях сприяло з'ясуванню ціннісних переваг кожного учня у навчально-виховному процесі та стану його потенціалу до самореалізації.

Аналіз отриманих пропедевтичних даних констатувального експерименту уможливив такі висновки:

– майбутні магістри гуманітарної галузі мають певне володіння аксіологічною проблематикою, але не завжди вміють у повному обсязі застосовувати відповідні знання в професійній діяльності;

– у здобувачів спостережено недостатнє усвідомлення значущості аксіологічних аспектів професії з кожної з гуманітарних галузей відповідно;

– процес традиційного розвитку професійних ціннісних аспектів має поверховий та несистемний характер, потребує свого істотного вдосконалення на аксіологічних засадах (Винничук, 2022 f).

3.3. Методи діагностики рівнів сформованості аксіосфери майбутніх фахівців

Аналіз ідей і положень *діагностичного наукового підходу*, необхідних для забезпечення ефективного моніторингу якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах, було проведено з урахуванням надбань науки досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів, котрих обґрунтували зміст і специфіку педагогічної діагностики як галузі знань, визначили стадії її розвитку та методологію, запропонували методики (Б. Бітінас, К. Інгенкамп, К. Клауер, М. Левіна, І. Лернер та ін.); виокремили аспекти підготовки майбутніх фахівців до діагностувальної діяльності (О. Гребенюк, А. Григор'єв, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Тарасенко, Л. Хоружа та ін.) та окремі напрями діагностики професійної діяльності (І. Житко, М. Захарійчук, Л. Кравченко та ін.). Під діагностикою (у перекладі з грецької – «здатністю розпізнавати») розглядають процес постановки «діагнозу», тобто встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики; її пов'язано з визначенням і оперативним коригуванням шляхів досягнення мети підготовки; ця діяльність розгорнута в часі й поетапно відслідковує освітній процес, виділяючи при цьому шляхи реалізації підпорядкованих завдань. Діагностика в педагогічних технологіях є своєрідним індикатором якісних змін (Кравченко, 1996); сприяє вирішенню таких проблем: визначенню прогалин у фаховій компетентності; внутрішній та зовнішній корекції процесів навчання та самоосвіти; плануванню наступних етапів освітнього процесу; виробленню спільних педагогічних позицій організаторів професійної підготовки; підвищенню ефективності цілеспрямованого впливу на основі об'єктивних відомостей про здобувачів, створенню оптимальних умов розвитку їхніх індивідуальних здібностей, потреб, цінностей. Зазначені попередньо завдання вирішуються комплексно,

водночас педагогічна діагностика пронизує всі етапи моніторингу якості фахової підготовки, здійснюється за допомогою системи взаємодоповнювальних методів, які інтегруються в логіці професійної діяльності. Серед таких, зокрема, виділяють чітко формалізовані (наприклад, тест), які тяжіють до комп'ютерних варіантів інтерпретації отриманої інформації, однак ученими пропонувано використовувати також мало формалізовані методи діагностики – авторські тести, контрольні роботи, анкети, експертне спостереження тощо.

Функціями педагогічної діагностики, що забезпечують її об'єктивний і незалежний характер та є необхідними для ефективного моніторингу якості професійної підготовки магістрантів гуманітарних дисциплін, є:

1. Функція зворотного зв'язку. Полягає в тому, що діагностичні дані про рівень вихованості й освіченості магістрантів на певному етапі їх розвитку є головною інформацією для аналізу педагогічного досвіду та конструювання майбутнього освітнього процесу.

2. Оцінювальна функція, що базується на порівнянні досягнутих результатів із критеріями й показниками, які вважаються еталоном результативності.

3. Мотиваційно-спонукальна функція. Діагностику педагогічного процесу неможливо відірвати від реального життя, у процесі діагностування необхідно не тільки отримати інформацію про магістрантів, але й активно спонукати їхню самоосвітню діяльність.

4. Комунікативна функція, передбачає, що міжособистісне спілкування базується на знанні тих людей, через яких і задля яких це спілкування відбувається.

5. Конструктивна функція. Виконання цієї функції є можливим при умові, коли діагностика з'ясовує індивідуальні можливості магістрантів та викладачів у процесі їхньої взаємодії, а також у процесі досягнення спільного результату.

6. Інформаційна функція. Результати педагогічної діагностики цікаві та важливі для всіх сторін, які приймають участь у формуванні аксіологічних показників професійної компетентності магістрантів, тому сторони мають бути ознайомлені з цими результатами.

7. Прогностична функція передбачає визначення перспектив розвитку об'єкта, який діагностується, що стає необхідним у роботі викладача, адже знаючи особливості магістранта, можна вибудовувати індивідуальну траєкторію його навчання, створити сприятливі для умови цього.

8. Корекційна функція означає, що дидактична корекція освітнього процесу і психолого-педагогічна корекція власної активності сприяє саморозвиткові і магістрантів, і викладачів.

9. Аналітична функція. Психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його організації виявляє причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі між умовами і результатами підготовки (Бричок, 2015; Кравченко, 1997; Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, 2000).

У контексті зазначеного в структурі діагностичного супроводу дослідження враховуємо такі рівні педагогічної діагностики і їх особливості:

– компонентна діагностика (має низьку практичну віддачу через те, що в її основі лежать інтуїція і досвід; описувальний характер педагогічного моделювання при компонентній діагностиці – окремі прояви і показники індивідуальних особливостей особистості та окремі характеристики педагогічного впливу);

– структурна діагностика (від з'ясування стану окремих компонентів педагогічного процесу переходять до встановлення зв'язків між ними, тобто до визначення структури процесу; формулюються гіпотези, які виявляють різні ступені залежності між окремими компонентами чи

характеристиками; цей вид діагностики ближчий до практичного використання через достовірний короткотерміновий прогноз; описувальна функція педагогічного моделювання цього рівня діагностики – зв'язки між окремими частинами процесу чи окремими проявами особистості, створення теоретичних моделей);

– системна діагностика (уможливлює визначення функцій окремих сторін процесу професійної підготовки як цілісного системного явища, а також потенціалу розвитку цього процесу; встановлює повну картину зв'язків між окремими компонентами; ставить завдання виявлення взаємозв'язків задіяних педагогічних підсистем; така діагностика дозволяє визначити параметри розвитку аспектів фахової компетентності і перспективи моніторингу якості процесу професійної підготовки) (Бричок, 2015; Кравченко 1996; Винничук 2019 а).

Стисло охарактеризуємо розроблену в рамках проблеми дослідження програму діагностики. У процесі вимірювання стану сформованості компонентів аксіосфери магістрів гуманітарної галузі вважали необхідним застосовувати такі методи, як анкетування, спостереження, наукові дослідницькі роботи (статті, есе), опитування, експертні оцінки тощо.

Анкетування як метод емпіричного дослідження, що ґрунтується на опитуванні значної кількості респондентів та застосовується для отримання інформації про типовість тих або інших освітніх явищ, використане для виявлення значущості названих вище видів цінностей і компонентів аксіосфери, їх потреби в професійній діяльності фахівців гуманітарної галузі. Зважаючи на те, що при відповіді респондентів можливі викривлення, спричинені суб'єктивними факторами, у процесі підготовки анкет використовувалися як основні (прямі та непрямі, уточнювальні та взаємодоповнювальні), так і контрольні запитання (Кравченко, 1996).

Дослідницьке спостереження як емпіричний метод наукового пізнання, сутність якого виявляється в цілеспрямованому, планомірному та систематичному сприйнятті освітніх процесів і явищ, слугувало джерелом інформації під час уточнення завдань дослідження, для перевірки експериментальних даних, отриманих за допомогою інших методів дослідно-експериментальної роботи, для збору інформації про загальний рівень та стан сформованості компонентів аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Письмове й усне опитування використовували для визначення рівня сформованості в майбутніх фахівців теоретичних основ (комплексу знань) про провідні групи цінностей; творчі роботи, проєкти, есе – під час визначення стану сформованості окремих складників аксіосфери здобувачів.

Для визначення рівня готовності майбутніх магістрів гуманітарного профілю до розвитку гуманістичних цінностей було використано факторно-критеріальне оцінювання, в якому параметром був цілий комплекс складових аксіосфери спеціалістів. Цей параметр був представлений у вигляді набору складних факторів та простих критеріїв. За допомогою методу експертного оцінювання визначали значущість характеристик, факторів та критеріїв шляхом опитування викладачів провідних навчальних дисциплін. Засобом факторно-критеріальної оцінки була характеристика етапів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманістичного профілю, яка включала в себе чотири рівні: високий, достатній, середній і низький. Для визначення цих рівнів були застосовані методи описової статистики (Осипов, 1981). Спочатку було визначено розмір і вид категорій угруповання, після чого були обґрунтовані якісні характеристики об'єктів вимірювання, за якими учасники дослідження були віднесені до певного рівня. В розділі IV детально описано

угруповання результатів експерименту. Робота проводилась з використанням методів секційної детермінації.

У застосованих нами орієнтовних характеристиках рівнів готовності враховано, що ознаки аксіосфери майбутніх фахівців, залишаючись для всіх рівнів універсальними, розширюються з урахуванням активізації професійних контактів здобувачів при ускладненні характеру професійної діяльності, наприклад, під час практики, коли вона вимагає встановлення контактів із партнерами, виявлення взаємних інтересів до активного співробітництва, до самостійного ухвалення рішень, до оформлення різноманітних проєктів тощо. Під час навчання такі ситуації розв'язуються в процесі дидактичних, ділових ігор, конференцій, круглих столів; ускладнюються й комунікативно-ціннісні завдання, що впливають із професійних потреб, їхнє вирішення вимагає більш досконаліх умінь у всіх видах фахової діяльності магістрів гуманітарної галузі (Кравченко, 1996; Винничук, 2019 а).

Реалізацію показників розвитку аксіосфери, одержаних майбутніми магістрами у процесі підготовки, вважали за доцільне розглядати за двома напрямками: перший – це застосування теоретичних знань у майбутній професійній діяльності; другий – використання знань з власне освітньою метою. На цій основі здобувачі виконували тести й завдання самостійної роботи, писали статті й есе, готували реферати, розробляли проєкти, розігрували професійні ситуації в ділових іграх, ін. У процесі такого застосування аксіосфера фахівців збагачується, розширюється, систематизується, утворюється особистісна система цінностей, поглиблюється досвід професійної діяльності.

Для забезпечення наскрізного характеру моніторингу процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі та реалізації завдань побудови системи такої підготовки на аксіологічних засадах розроблено відповідний інструментарій вимірювання позитивних ознак рівнів аксіосфери; оскільки

засоби оцінювання мають виявляти як ціннісно-змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки здобувачів, обрано такі загальні індикатори рівнів: оцінки за тести мінімальної компетентності та результати розв'язання професійних ситуацій; наскрізне узагальнення результатів практико орієнтованих і ситуативних завдань; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної аксіологічної спрямованості; публічний захист кваліфікаційної роботи; урахування оцінок за практикуми, тренінги, ділові ігри на яких здобувачі демонстрували і закріплювали цінності (Дем'яненко, 2011, 2013, 2014).

У ході впровадження в межах проблеми дослідження наскрізного моніторингу враховано також, що на розвиток освітнього середовища магістратури вагомий вплив мають наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням аксіологічних основ підготовки та особистісного надбання – аксіосфери здобувачів, майбутньому фахівцеві гуманітарної галузі для конкурентоздатності в суспільстві знань необхідне усвідомлення цінностей створення нового знання, продукування якісних ідей, тому його освіту через наукові дослідження варто розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях – як аспект готовності до життя в сучасному суспільстві. Наукові дослідження також розглядаємо дієвим засобом вирішення проблеми аксіологічної спрямованості змісту освітнього процесу в магістратурі з гуманітарних спеціальностей, суттєвий аспект якої полягає в тому, що перевагою освіти через дослідження має стати використання самих наукових надбань як індивідуальних методик навчання, які вирішують завдання операціоналізації наукових досягнень у якості інноваційних технологій фахової підготовки (Дем'яненко, 2014). Для конкурентоздатного фахівця гуманітарної сфери науково-дослідницька підготовка забезпечує можливості подальшого відтворення

нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробацію і впровадження у практику обраної галузі. Оскільки застосування наукових знань у готовому вигляді є неможливим, то ціннісний акцент зміщується на оволодіння під керівництвом тьютора – наукового керівника – методами інтегрованого засвоєння й обробки фахової інформації завдяки систематичному стимулюванню участі в наукових дослідженнях, якість яких також можливо оцінити в процесі моніторингу

Науковий статус здобувача вищої освіти магістерського рівня реалізується у фаховій позиції дослідника в обраній галузі, тому сформованість дослідницької культури тлумачимо як необхідну характеристику аксіосфери фахівця магістерського рівня підготовки; при цьому професійну культуру розуміють як систему норм науково-дослідницької діяльності, спрямовану на ціннісне усвідомлення фахового оточення, теорії і практики обраної галузі, сукупність гуманних способів розв'язання проблемних ситуацій, ті досягнення особистості магістра, що уможлиблюють входження до співтовариства дослідників-гуманітаріїв. Тому оцінка якості проєктування і керівництва науковими дослідженнями майбутніх магістрів гуманітарних спеціальностей дозволяє професорсько-викладацькому складові оновлювати зміст навчальних дисциплін, забезпечувати якість професійної підготовки засобами раннього визначення аксіологічних основ дослідницького інтересу у вигляді теми магістерської кваліфікаційної роботи або інноваційного практико-зорієнтованого проєкту в обраній галузі, який стимулює відповідну науково-дослідницьку діяльність: участь у конференціях, побудову теоретичних моделей, прагнення узагальнити досвід колег тощо (Винничук, 2021 а).

Експертну оцінку ходу й результатів дослідження досвідченими науковцями і викладачами у вітчизняній педагогічній науці вже тривалий час визнано надійним моніторинговим інструментом; тому для підготовки

групи кваліфікованих експертів у рамках реалізації завдань дисертації було проведено методологічний семінар викладачів гуманітарних спеціальностей і загальногуманітарних навчальних дисциплін тих університетів, у яких організували впровадження пропонованої моделі професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (додаток В). Учасниками семінару стали 29 викладачів; усього було заплановано 7 лекцій і 10 практичних занять.

Представимо зміст теоретичного матеріалу і практичних завдань семінару.

Лекція 1. Цінності як загальноприйняті зразки людської культури. Сутність і термінологічна характеристика поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці.

План

1. Категорія цінність як предмет досліджень гуманітарних дисциплін.
2. Наукові підходи до з'ясування сутності цінності.
3. Аксиологія як наука про цінності.
4. Система цінностей людини в дослідженнях філософів, соціологів, педагогів.
5. Поняття «значущість», «вартість», «оцінка», «антицінність», «ціннісні орієнтації», «смісл» і «сенс» (Додаток В).

Лекція 2. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей

План

1. Критерії класифікації цінностей.
2. «Вищі» (духовні) і матеріальні цінності.
3. Світ цінностей як світ культури.
4. Морально-етичні цінності особистості.
5. Аксиосфера особистості як чинник регуляції її поведінки.

Лекція 3. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти

План

1. Основи сучасних аксіологічних ідей в освіті.
2. Історичні аспекти розвитку цінностей в освіті (за Н. Ткачовою).
3. Цінності сталого людського розвитку (за В. Огнев'юком).
4. Освітні системи в площині аксіології професійної освіти (В. Крижко).
5. Цивілізаційна традиція реформування освітніх практик (М. Шелер).

Лекція 4. Поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини

План

1. Співвідношення цінностей освіти і навчання.
2. Ціннісний характер відмінностей понять «навченість» і «освіченість».
3. Спектр раціоналістичних підходів до поняття «цінності знання».
4. Етапи розроблення теорії особистісно зорієнтованої освіти.
5. Особистісно-культурологічна концепція цінності освіти й освіченості людини (Додаток В).

Лекція 5. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці

План

1. Методологічні проблеми педагогічної аксіології.
2. Аксіологічна педагогічна концепція С. Гессена.
3. Цілісність проблем гуманізації у філософії освіти і педагогічній аксіології.
4. П. Каптерев, О. Сухомлинська про історико-педагогічні джерела генези освітніх цінностей українського народу.

5. Розуміння Б. Бітінасом освіти як соціоцентричної ціннісної системи.

Лекція 6. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки

План

1. Проблема цінностей професійної освіти у творчості українських учених.

2. Основні педагогічні цінності в структурі самореалізації професійної діяльності вчителя.

3. Характерні ознаки вчителя нового типу як суб'єкта культурних і освітніх процесів.

4. Досвід підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей на аксіологічних засадах.

5. Роль і місце викладача в системі підготовки майбутніх учителів на аксіологічних засадах.

Лекція 7. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти

План

1. Специфіка світового досвіду застосування аксіологічних концепцій у процесі професійної освіти.

2. Аксіологічна освіта як комплексний засіб корекції поведінки особистості, соціальної групи, соціуму.

3. Цивілізаційні орієнтири аксіологічної освіти в історії зарубіжної педагогіки.

4. Теоретичні та практичні надбання польської наукової аксіологічної школи в освіті.

5. Досвід розроблення українськими дослідниками інтегрованих навчальних курсів з урахуванням аспектів зарубіжних професіограм фахівців (Додаток В).

Відповідно було сплановано теми практичних занять.

Практичне заняття 1.

1. Категорія «цінність» у науковому дискурсі:

- | | |
|---------------|--------------------|
| – філософії; | – політології; |
| – соціології; | – економіки; |
| – педагогіки; | – культурології; |
| – психології; | – релігієзнавства; |
| – етики; | – філології; |
| – естетики; | – історії. |

Охарактеризувати та навести приклади.

2. Аксіологічні основи творчості відомих мислителів:

- | | |
|---------------|------------------|
| – Аристотеля; | – І. Гартмана; |
| – Платона; | – Р. Перрі; |
| – Г. Гегеля; | – М. Бердяєва; |
| – І. Канта; | – М. Хайдеггера; |
| – М. Шелера; | – М. Вебера. |

3. Термінологічні складники поняття «цінність» (Додаток В).

Практичне заняття 2.

1. Поняття критерію класифікації цінностей.
2. Складники системи цінностей особистості.
3. Загальнолюдські «вищі» цінності й антицінності.
4. Способи буття індивідуальних цінностей.
5. Система морально-етичних цінностей людини.

Практичне заняття 3.

1. Форми цінностей – соціальні ідеали, предметно втілені вартості, особистісні потреби.

2. Аксіогенез як процес розвитку ціннісної сфери особистості (роботи А. Фурмана, З. Карпенко).

3. Концепція соціальної регуляції поведінки людини В. Отрута – В. Ядова.

4. Морально-етичні цінності як специфічна онтофеноменологічна дійсність.

Практичне заняття 4.

1. Можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в освіті.

2. Інтерпретація аксіологічних освітніх ідей у процесі формування стратегії розвитку системи освіти України.

3. Постнеокласична наукова парадигма про аксіологічні аспекти буття в сучасному освітньому просторі.

4. Основні компоненти професійної освіти як соціального інституту і чинника сталого людського розвитку.

Практичне заняття 5.

1. Освіта, за висловом І. Утюж, перебуває в образі «мікзера». Які шари перемішують?

2. Транзитивність соціокультурного та цивілізаційного змісту професійної освіти у способах перетворювальної дії професійно ціннісних орієнтацій.

3. Подвійна характеристика цінностей у психологічній науці (елемент когнітивної структури особистості і складник її мотиваційної сфери)
(Додаток В)

Практичне заняття 6.

1. Синергетично-неологічний підхід до самостановлення і саморозвитку особистості в освіті.

2. О. Сухомлинська про значення аксіологічних основ педагогічних досліджень.

3. Історичний підхід до аналізу ціннісних основ освіти С. Гессена; концепція Планів Буття особистості, запропонована вченим.

4. Ідеал освіченості людини в контексті аксіологічного наукового підходу.

5. Каптерєв П. про історико-педагогічний аспект розвитку аксіологічних основ «національної педагогічної самосвідомості».

Практичне заняття 7.

1. Структура обґрунтування наукового апарату аксіології виховання Б. Бітінасом: класифікація вченим ціннісних виховних систем.

2. Культурологічно-цивілізаційна наукова позиція вчених з точки зору опозиції «культура освіти Сходу – культура освіти Заходу».

3. Сутність і структура класифікації виховних цінностей О. Вишневським.

4. Внесок О. Сухомлинської у розвиток проблематики аксіологічного підходу в українській освіті.

Практичне заняття 8.

1. Провідні нормативні документи України про зміну ціннісно-сміслової парадигми професійної освіти.

2. Досвід реалізації аксіологічних концепцій підготовки вчителя у вітчизняних університетах.

3. Характерні ознаки педагога нового типу (соціально-психологічні, теоретико-пізнавальні, етико-моральні) та їх втілення в системі професійної підготовки.

4. Моделі поєднання змісту дисциплін, у процесі вивчення яких формується аксіологічна культура майбутніх учителів (Додаток В).

Практичне заняття 9.

1. Об'єктивні тенденції становлення нового типу особистості фахівця у процесі професійної підготовки в університеті.

2. Ознаки поліфункціональності аксіологічної культури майбутніх учителів та методичні прийоми реалізації завдання їх формування.

3. Досвід розроблення змісту інтегрованих курсів аксіологічного спрямування для здобувачів гуманітарних спеціальностей у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Практичне заняття 10.

1. Необхідність осмислення досвіду аксіологічної освіти для впровадження у вітчизняній системі професійної підготовки.

2. Теоретичні надбання зарубіжних учених, на яких базується аксіологічна освіта поколінь (концепції, теорії, методи наукового пізнання, загальнонаукові підходи).

3. Специфіка і здобутки польської наукової аксіологічної школи, врахування нею цивілізаційних орієнтирів ціннісної освіти.

4. Пріоритетні напрями аксіологічних рефлексій польської педагогічної науки і практики (Додаток В).

Завданнями на самостійне опрацювання передбачено з'ясування питань:

– С. Клепко про регулятивні цінності освіти, їх узгодження з цінностями буття;

– сучасна освіта – соціокультурний простір зміщення акцентів від знаннєвої до розвивальної парадигми;

– аксіологічний потенціал понять «навченість» і «освіченість»; критерії поняття «освічена людина»;

– проблема визнання права людини на знання в історико-педагогічній ретроспективі;

– дослідження прогресивними вченими цінностей знання для культури і знання для прагматичних потреб людини;

– основний критерій особистісно зорієнтованого підходу – затребуваність особистісного досвіду індивіда;

– суб'єктивність особистості в освіті як ознака культуровідповідності системи освіти – середовища, у якому є діалог і творчість;

– сутність принципи побудови особистісно-культурологічної концепції освіти (природовідповідності, культуровідповідності);

– приклади структурування змісту інтегрованих навчальних курсів аксіологічного спрямування, заснованого на зразках зарубіжного досвіду;

– специфічно-педагогічні, неспецифічні для педагогіки та суб'єктивні методи аксіологічної освіти (за класифікацією польського вченого В. Горішовського);

– сутність освітніх і гуманітарних професійних цінностей у польському та українському контекстах фахової підготовки (Додаток В).

У підсумку методологічного семінару викладачі гуманітарних дисциплін і професорсько-викладацький склад гуманітарних спеціальностей підготовки зазначили важливість володіння інформацією щодо:

– методолого-теоретичного підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу (розуміння цінностей як загальноприйнятих зразків людської культури; усвідомлення сутності й особливої термінологічної характеристики поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці; специфічність провідних наукових позицій щодо систематизації та класифікації цінностей; місце педагогічної аксіології в контекстах гуманітарної професійної освіти);

– наукових основ і досвіду розв'язання проблеми формування цінностей особистості у процесі освіти (поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини; сутність аксіологічного підходу у вітчизняній педагогічній науці та практиці; аспекти вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки та зразки світового досвіду розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти).

Висновки до третього розділу

У третьому розділі охарактеризовано традиційні та інноваційні технології розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі (модульного структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічний супровід і підтримка у формі тьюторства; асинхронне навчання; персоналізована освіта; технологія дослідницького проектування; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл); розкрито основи моніторингу якості розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі; виокремлено методи діагностики рівнів сформованості аксіосфери майбутніх фахівців. Доведено, що завдання ефективності магістратури в системі гуманітарної вищої освіти нині активізує пошук університетами сучасних технологій підготовки конкурентоздатних кадрів, що потребує проектування аксіологічно зорієнтованого освітнього процесу, провідною ознакою якого є відповідні освітні технології. Згідно критеріїв технологічності (концептуальність; цілеспрямованість; діагностувальність; надійність) у структурі педагогічної технології неодмінно мають бути врахованими чинники: організаційні форми, специфіка навчально-виховного процесу, готовність викладачів та відповідні засоби навчання.

З'ясовано, що до гуманітарних технологій підготовки нині відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, які забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема. Підтримано трактування, де освітню технологію тлумачать сукупністю засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Двома значущими аспектами такої технології є: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і втілення (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Для процесу підготовки магістрів гуманітарної

галузі обрано ті педагогічні технології, що містять сукупність методів, форм, прийомів і засобів, спрямованих на формування цінностей професійної діяльності (модульні, тьюторські, персоналізовані, індивідуальні) як найбільш уживані в світовій і вітчизняній практиці підготовки фахівців магістерського рівня.

Актуальність побудови технології підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на модульній основі об'єктивовано динамікою синтезу складників змісту навчальної діяльності, значним обсягом фахово необхідних знань із різнопланових дисциплін, зростаючими суспільними вимогами до аксіологізації й професіоналізації підготовки в неперервному саморозвитку й самореалізації майбутніх магістрів гуманітарної галузі. Оскільки модульне навчання першочергово передбачає таку співорганізацію процесу самоосвіти і групових занять, коли кожен магістрант має можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним супроводом викладача, який реалізує широке коло функцій – від інформаційно-контролювальних до консультативно-координувальних, то акцентовано провідний спосіб конструювання навчальних модулів, коли модуль створюють на міжпредметній основі. Модульну технологію організації процесу фахової підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі визначено такою, що має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує здобувачів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками фахівців стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами.

Технологію тьюторства, яке в своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним

носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової дослідницької роботи, зорієнтовано на бачення тьютора як викладача, особистого наукового керівника, лектора, наставника, партнера, тренера, колеги, вихователя, який надає усілякі види підтримки, власним прикладом демонструє виховні цінності; основною формою реалізації тьюторської діяльності обрано тьюторіал – вид освітньої діяльності, що спирається на повторювану послідовну активність із розвитку характеристик аксіосфери магістрантів; до провідних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності віднесено контактний та аудіовізуальний тьюторіали. Розроблено підходи до реалізації викладачем (науковим керівником) завдань індивідуального наскрізного тьюторіалу.

Вибір технології асинхронного навчання, за якої магістранти отримують право і можливість самостійно визначати індивідуальну траєкторію професійної підготовки, пояснено тим, що нелінійність освіти в цій технології має суттєві переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до здобувача, можливість отримання ним одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. У цій технології переважають аксіологічні орієнтації і викладача, і майбутнього фахівця на взаємне ставлення до іншої людини як до цінності, повагу до суб'єктивного досвіду особистості, відчуття співпраці й співтворчості, збагачення інтелекту; породжуються комунікації наставництва, підтримки, взаємодопомоги, узгодженої і гармонійної взаємодії викладачів і майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Технологія персоналізованої освіти є логічною ланкою між попередньо охарактеризованими освітніми технологіями і самостійним виконанням здобувачем кваліфікаційної роботи (дослідницького проєкту, завдання виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами – друкованими або електронними – із вибіркоким відвідуванням лекцій чи практичних занять. Дослідницьке проєктування

містить сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних освітніх процедур, передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють магістрантові самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов'язковою презентацією результатів. Загалом освітня технологія проєктування дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь, цінностей критичного і творчого мислення кожного магістранта, заохочує взаємодію, філософські роздуми, врахування думки іншої людини, обговорення ціннісних пріоритетів розглянутої проблеми. Це сприяє з'яві індивідуальної життєвої і фахової позиції майбутнього магістра гуманітарної галузі, заснованої на професійних цінностях, та дозволяє вибудувати ефективний інтелектуальний процес із формування його аксіосфери.

Оскільки провідним чинником освітнього середовища магістратури гуманітарних спеціальностей є наукові дослідження, то майбутньому фахівцеві необхідно стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань. Програмування, проєктування і керівництво науковими дослідженнями забезпечує професорсько-викладацькому складові можливості оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації засобами організації науково-дослідницької роботи підопічних, зокрема – в інноваційних навчально-наукових, соціально-педагогічних об'єднаннях за певними напрямками (наприклад, з освоєння духовно-моральних цінностей, технологій гуманітарної освіти, ІКТ). Долучення магістрантів гуманітарних спеціальностей до наукової школи, під якою розуміють дослідницький колектив, що об'єднує кілька поколінь учених, які розробляють певну наукову проблему, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної наукової галузі сприяє розвитку комплексу ціннісних установок і орієнтацій на дослідницьку діяльність.

У ході дослідження з'ясовано гостру актуальність запиту на використання інноваційних технологій і методів у процесі розвитку систем цінностей фахівців гуманітарної галузі, зокрема, сугестивних технологій і методів. Реалізацію сугестивно-педагогічного впливу у процесі навчання визначено сьогодні однією з перспективних технологій професійної підготовки фахівців гуманітарної галузі в Україні на аксіологічних засадах. Розроблені в Софійському інституті сугестології (Болгарія) та названі іменем винахідника психотерапевта Георгія Лозанова, який дійшов висновку щодо використання у навчальному процесі резервних можливостей підсвідомості людини, ці методи передбачають безпосередній вплив на здобувачів вищої освіти, коли суб'єкти навчання перебувають у стані «псевдо-пасивності», а сугестивна, навіювальна дія викладача, нетрадиційний спосіб подання навчального матеріалу, зорієнтований на швидке й підсвідоме запам'ятовування, має сприяти засвоєнню значно більших обсягів інформації, ніж у процесі застосування традиційних методів навчання; створюється своєрідний умовний рефлекторний рух уперед до гіпермнестичного ефекту. Сугестивні засоби (авторитет, інфантильність, двоплановість, ритм, інтонація, концертна псевдопасивність) спрямовуються на розкриття резервних можливостей особистості, основу яких становить неусвідомлювана психічна активність; нові знання запам'ятовуються непомітно, цінності переходять на вищий рівень усвідомленості. Таким чином, використання технологій сугестивної педагогіки передбачає навіювання майбутньому магістрові гуманітарної галузі необхідної інформації на рівні підсвідомості; в основі такої технології лежить явище «надзапам'ятовування», активізація резервів якого допомагає досягти більших результатів за досить короткі терміни, реалізувати приховані потенціали свідомості, застосовувати як своєрідні каталізатори ефективності театралізовані дійства, музику, ігрові методи тощо. При цьому важливою є кваліфікація викладача, що здійснює навчання за такою технологією, адже

авторські сугестопедагогічні методики приносять результати лише тоді, коли навчання організовує мотивований та кваліфікований викладач. У процесі фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі можливе використання прямих і непрямих видів навіювання загальнолюдських і професійних цінностей; при цьому прямі навіювання корисні тим, що вони мають безпосередній зв'язок із проблемами магістранта, ясно визначають і постійно нагадують про мету, до якої рухається, безпосередньо й активно вводять його як сугеренда в процес сугестивної трансформації власних цінностей, можуть слугувати моделлю для вирішення майбутніх ускладнень, які подеколи виникнути при свідомому підході до проблеми цінностей. Непрямі навіювання дозволяють повніше використовувати несвідомі резерви психіки, актуалізують ресурсні спогади, відчуття й асоціації, що можуть мати аксіологічно-педагогічне значення, збільшують часовий період між навіюванням викладача й відповідними реакціями магістранта, що знижує необхідність активізації останнім власних захисних бар'єрів.

Для реалізації пропонованої моделі підготовки, забезпечення постійного спостереження за процесом розвитку аксіосфери з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям розроблено систему моніторингу, характерними ознаками якого є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний, моделювальний перебіг діяльності. Тракткування цілей та завдань освітнього моніторингу в рамках проблеми міститься в безперервному, тривалому спостереженні й управлінні освітнім процесом, зорієнтованим на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження аспекту підготовки – розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі. Моніторинг у якості динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників головною метою педагогічних вимірювань визначає отримання чисельних

еквівалентів прояву характеристик аксіосфери кожного суб'єкта дослідження; вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративному пізнанні соціальної дійсності. Це вимагає уваги до аналізу та оцінки ефективності всіх навчальних дисциплін і практик при відстеженні індивідуальних темпів професійного зростання, мотивації нових знань та максимального розкриття аксіологічного потенціалу кожного здобувача.

Визначення якісних параметрів сформованості цінностей має свої особливості, адже важливим завданням є розвиток у магістрів гуманітарних спеціальностей уявлення про еволюцію ідеалів людства, відображених у образах, історичних стилях, творчих методах науки, мистецтва, тому значущими параметрами оцінки стають не фактологічні знання, а рівень здібностей усвідомлювати та самостійно інтерпретувати відповідні ідеї у взаємозв'язку з особистим досвідом життєтворчості та потребами обраної спеціальності. У рамках дослідження обрано провідними дані модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу навчальних досягнень, заснованої на наскрізному та накопичувальному принципах оцінювання результатів підготовки магістрантів; основою побудови структури контролю стало поєднання різних видів контрольних процедур та запровадження єдиної шкали оцінювання. Широко використовували процедуру групових експертних оцінок. Колективний розгляд експертами результатів підготовки з кожного параметру та критерію сприяв співставленню реальних досягнень з очікуваними та з даними провідних видів практик і результатами науково-дослідницької роботи. Системність контролю забезпечили такі послідовні його види: попередній; поточний; проміжний; підсумковий; узагальнювальний.

Для визначення кількісних показників освітнього моніторингу застосовували характеристики відповіді або практичної роботи (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча);

якість теоретичних знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки); досвід науково-дослідницької діяльності (вміння виявляти проблеми, розв'язувати їх, формулювати гіпотези); самостійність оцінних суджень, їхня інтегрованість і аксіологічна спрямованість; розроблену та апробовану в експерименті авторську систему модульного тестового контролю. На практичних заняттях практикували діалогові методи контролю, що водночас сприяло вихованню комунікативних умінь та навичок професійного спілкування (проблемні дискусії, які стимулюють до трансформування отриманих знань в аргументацію власних тверджень, зіставлення різних думок, коментування інформації). Самостійну роботу магістрантів оцінювали як виконання проблемних пошукових завдань за темою лекції, зміст і форма яких варіювали залежно від їхніх уподобань та інтересів, іншого виду навчальної діяльності; враховувалися також додаткові види робіт та оцінки за індивідуальні завдання, у яких переважно й відображені аксіологічні аспекти тієї або іншої фахової проблеми.

У процесі вимірювання стану сформованості компонентів аксіосфери магістрів гуманітарної галузі вважали необхідним застосовувати такі методи, як анкетування, спостереження, наукові дослідницькі роботи (статті, есе), опитування, експертні оцінки дослідницьких проєктів якості магістерських кваліфікаційних досліджень тощо.

Основні положення розділу 3 висвітлено в таких публікації авторки: [71, 76, 81, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АКСІОСФЕРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У розділі розкрито хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з реалізації аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі, охарактеризовано зміст, структуру та технології формувального експерименту, здійснено підсумкове узагальнення даних експериментальної роботи з упровадження моделі системи розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі в університетах.

4.1. Хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з визначення аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі

Оскільки в діагностиці розвитку особистості важливим вважається не стільки визначення сукупності «знань і умінь», скільки оцінка потенціалу «культури особистості в єдності поглядів, цінностей та інтереси», способи професійного спілкування, творчі здібності» (Туник, 2002, с. 13), то в розділі 2 ми уточнили, що аксіологічні принципи професійної підготовки магістрів гуманітарного профілю розглядалися в контексті орієнтації на оволодіння здобувачами аксіологічними основами обраної галузі та спеціальності, що зумовило необхідність з'ясування детермінант подальшого розвитку аксіосфери спеціалістів.

З метою визначення реальної потреби впровадження розроблених аксіологічних засад у навчальний процес підготовки магістрів гуманітарного спрямування було проведено анкетування, в якому взяли

участь 96 респондентів (26 викладачів та 70 студентів ЗВО – філософів, філологів, істориків, культурологів) різних дисциплін у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка та Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Завдання пілотного дослідження на цьому етапі включали:

- 1) з'ясувати, як респонденти розуміють сутність системи підготовки магістрів, що базується на аксіологічних принципах;
- 2) виявити та систематизувати ціннісні групи та цінності, які набувачі вважають провідними;
- 3) визначення можливих варіантів перспективного вдосконалення змісту, технологій і методик підготовки гуманітарних фахівців на аксіологічних засадах.

Методика проведення анкетного дослідження передбачала використання профільної анкети, складеної у формі закритих запитань та кількох альтернативних варіантів відповідей, на деякі питання вимагався вибір однієї відповіді, на інші – не більше двох пунктів. Попередній пілотажний огляд основної групи (32 докторанти, 5 викладачів) дав змогу уточнити формулювання окремих питань. Методом обробки результатів анкетування був частотний аналіз відповідей; Узагальнення опрацьованих результатів довело необхідність розробки аксіологічних засад навчання на основі думки студентів-магістрів про необхідність інноваційних змін у цій підготовці (62% культурологів, 60% філософів, 59% філологів, 57% істориків відповідно). Зазначили 55% релігієзнавців, загалом за групою респондентів 59, 59,5% магістрантів та 62% викладачів).

Систематизовані матеріали пілотного опитування дали підстави для усвідомлення того, що професійна підготовка студентів II магістратури гуманітарного спрямування потребує суттєвого оновлення її аксіологічних

засад, що зумовлено специфікою сучасних когнітивно-комунікативних процесів та її потенціалом. для розвитку аксіосфери майбутніх Магістр. Таке завдання відповідає законодавчим документам щодо розвитку вищої освіти в Україні та прогресивним світовим гуманістичним тенденціям з орієнтацією на особистість вишника як суб'єкта самореалізації та самотворення за обраною спеціальністю та спеціальністю.

Зіставлення даних пілотного експерименту, матеріалів опитування із теоретичними даними та результатами аналізу реального навчального процесу підготовки фахівців доводить, що існує значний розрив між сучасним науково-педагогічним знанням та чинною практикою професійного розвитку магістрів гуманітарної галузі, де виявлено методологічну непослідовність, невизначеність змісту окремих блоків дисциплін та певну конфліктність методичних засобів, зумовлені тим, що:

- часто по-різному трактовано структуру загальнолюдських і професійних ціннісних орієнтацій, а також співвідношення між ними на різних рівнях підготовки;

- відсутня системність у розумінні цілей та завдань розвитку аксіосфери магістрів у вищих закладах освіти, здебільшого порушено логіку інтеграції теоретичних і практичних аспектів навчальних дисциплін;

- існують певні протиріччя між характером дослідницьких завдань майбутніх магістрів і провідними цілями їхнього професійного становлення як висококваліфікованих дослідників гуманітарних соціальних процесів.

Зважаючи на з'ясоване вище, констатувальну експериментальну роботу було спрямовано на розв'язання таких *завдань*:

- пропедевтичне обстеження стану сформованості основних понять професійної діяльності, які визначають особистісне ставлення магістрантів і усвідомлення ними сутності системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей;

– відстеження в межах існуючої практики університетської освіти ефективних технологій і методів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі;

– апробацію діагностувального інструментарію дослідження сформованості цінностей професійної діяльності магістрантів, обробку, аналіз та узагальнення отриманих даних;

– виявлення специфіки застосування моніторингових процедур і методів контролю за вдосконаленням якості освітнього процесу підготовки на аксіологічних засадах та конструювання відповідної технології моніторингу.

Відповідно до поставлених завдань дослідницького дослідження в роботі використовувався ряд емпіричних методів і діагностичних методик (Игнєнкамп, 1991; Кыверялг, 1980; Кравченко, 1996; Професійна діагностика, 2004; Туник, 2002; Hogenraad, 2003; Weber, 1990), що дає змогу вивчати та фіксувати рівень розвитку аксіосфери майбутніх магістрів на практиці. Таку ситуацію в системі гуманітарної освіти ретельно вивчали шляхом спостереження, опитування та інтерв'ювання магістрантів і викладачів, анкетування, тестування, експертних висновків, взаємо- та самооцінювання контрольних завдань, математичної обробки даних, комплексного аналізу узагальнених результатів. обрані як основні методи кількісних оцінок.

Проведено пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів для визначення їх особистісного ставлення до професійних цінностей за допомогою методу контент-аналізу (Аверьянов, 2007; Дмитрієв, 2014; Вебер, 1990) текстів статей і есе, написаних їх на тему «Цінності моєї професії», яка стосувалась висловлення власної думки щодо конкретної проблеми. При перегляді робіт з'ясувалося, що досліджуване питання прагнення до оволодіння «вищими» та професійними цінностями позитивно корелює з рівнем професійної компетентності, набутої на

попередніх рівнях освіти, що особливо відображено у філологів та культурологів, науковців та істориків, «Схильність до адекватного сприйняття дійсності, емоційна чутливість до аксіологічних аспектів діалогічного спілкування, потреба у філософських, мистецьких, художніх знаннях, вміння обґрунтовувати індивідуальні естетичні оцінки» (Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики, 2014, с. 45). За результатами аналізу та експертних оцінок змісту статей і есе їх було розподілено на чотири групи за особистим ставленням випускників університету до аксіологічної проблематики (табл. 4.1). Також враховувалися нестандартність розкриття теми, системність і логічність побудови, складність висновків, правильність, доцільність застосування та узагальнення термінів і понять.

Таблиця 4.1

**Зведені дані аналізу аксіологічних аспектів статей і есе здобувачів
у рамках констатувального експерименту**

Спеціальність гуманітарної галузі	Одержано відповідей, %							
	спрощені роботи		оглядові роботи		професійні роботи		творчі роботи	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Історики, релігієзнавці	11,2	11,6	32,6	33,1	35,8	34,3	19,9	19,9
Філософи, культурологи	10,1	10,2	19,2	19,1	33,0	32,2	38,4	37,8
Філологи	8,5	9,5	24,5	24,7	21,6	21,2	44,7	45,2
Середнє значення	9,9	10,5	25,4	25,6	30,1	29,1	34,8	34,4

Роботи класифікували відповідно до визначених для дослідження рівнів:

- високий – творчі роботи;
- достатній – професійні роботи;

- середній – оглядові роботи;
- низький – спрощені роботи.

Результати проведеного узагальнення засвідчили, що значна кількість здобувачів не усвідомлює аксіологічних аспектів обраної професійної галузі, недостатньо вільно формулює власні думки та має певні утруднення при застосуванні термінів і понять, що відобразилося в розподілі даних: низький, спрощений рівень усвідомлення аксіологічних проблем виявлено у роботах КГ – 9,8%, ЕГ – 10,5%, середній, оглядовий – КГ (контрольна група) – 25,3%, ЕГ (експериментальна група) – 25,7%, достатній, професійний – КГ – 30,1%, ЕГ – 29,2% та високий, творчий – КГ – 34,8%, ЕГ – 34,6%.

Наступним етапом констатувального експерименту став контент-аналіз змісту робіт для визначення аксіологічної грамотності майбутніх магістрів, відображеної повнотою та категорійною відповідністю фахового тезаурусу. Смысловими одиницями текстів статей і есе було обрано узагальнені аксіологічні поняття трьох ступенів складності, виражені в наукових термінах та наближених до них висловах (термінологічних конструктах):

I група – оцінка; значення; вартість; цінність; культура;

II група – особистість; аксіосфера; предметні цінності; загальнолюдські цінності;

III група – цінності професії; гуманітарні цінності; персональні цінності; національні цінності; аксіологічна освіта.

Для більш детальної експертної оцінки пропонованих текстів статей і есе враховували не лише частоту повторення попередньо заданих термінів, а й обставини їхнього контекстуального застосування. Це завдання реалізували під час пілотажного аналізу незначної кількості вибірки, конкретизованої з усього загалу (25 статей і есе), де було виявлено всі пропоновані ключові терміни і словосполучення та найбільш повторювану

логіку вживання основних понять аксіологічного тезаурусу. Кожному такому випадкові надавали конкретний числовий індекс, що дало змогу отримати узагальнений кількісний показник вживання кожного поняття чи поняттєвого конструкту. Результати контент-аналізу текстів статей і есе представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Результати контент-аналізу аксіологічного тезаурусу
майбутніх магістрів гуманітарної галузі на констатувальному етапі**

Головні поняття проблеми		спрощені роботи, %		оглядові роботи, %		професійні роботи, %		креативні роботи, %		Усього робіт, %
		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ
I ступінь складності	оцінка	3,2/ 3,4	11,5/ 12,3	2,8/ 2,9	14,4/ 14,6	1,5/ 1,4	6,8/ 6,6	1,1/ 1,3	4,0/ 5,1	36,7/ 37,6
	значення	2,6/ 2,4		2,5/ 2,5		1,2/ 1,3		1,2/ 1,5		
	вартість	3,5/ 3,6		3,3/ 3,1		1,8/ 1,7		0,5/ 0,6		
	цінність	1,5/ 1,7		3,2/ 3,5		1,0/ 0,8		0,4/ 0,7		
	культура	0,8/ 1,0		2,6/ 2,6		1,3/ 1,4		0,8/ 1,0		
II ступінь складності	особистість	1,7/ 1,8	11,1/ 10,4	1,5/ 1,6	7,4/ 8,1	0,8/ 0,7	4,8/ 4,6	1,0/ 1,1	3,9/ 5,2	27,2/ 28,3
	аксіосфера	1,5/ 1,2		1,6/ 1,9		1,1/ 1,2		0,8/ 1,1		
	предметні цінності	1,8/ 1,4		1,8/ 1,9		1,2/ 1,1		0,8/ 1,3		
	суб'єктні цінності	3,3/ 3,2		1,0/ 1,2		1,0/ 1,1		0,6/ 0,9		
	загальнолюдські цінності	2,8/ 2,8		1,5/ 1,5		0,7/ 0,5		0,7/ 0,8		
III ступінь складності	цінності професії	1,1/ 1,1	4,9/ 4,8	0,4/ 0,5	1,7/ 2,1	0,6/ 0,4	3,2/ 2,5	0,4/ 0,4	2,4/ 2,1	12,3/ 11,4
	гуманітарні цінності	1,2/ 1,0		0,4/ 0,4		0,4/ 0,1		0,5/ 0,4		
	персональні цінності	0,9/ 1,2		0,4/ 0,6		0,9/ 0,8		0,2/ 0,3		
	національні цінності	0,9/ 0,9		0,3/ 0,2		0,9/ 1,1		0,6/ 0,2		
	аксіологічна освіта	0,8/ 0,6		0,2/ 0,4		0,4/ 0,1		0,7/ 0,8		
	не вжито жодного поняття	17,1/16,5		6,8/5,1		0,9-1,0		-		
Усього, %		44,6/44,2		30,3/29,9		14,8/13,7		10,3/12,4		

Для статистичної обробки даних застосовано комп'ютерні методи квантифікування: 1) визначення умовних частот, що дало змогу порівнювати між собою статті та есе різного обсягу; 2) оцінка процентного змісту категорій (утворена множенням попереднього числа на 100), яка уможливила визначення ваги окремого поняття в загальному обсязі тексту; 3) оцінка контекстної множини значень категорії, яка дала можливість отримати більш повну інформацію про ступінь усвідомлення того чи іншого поняття; 4) остаточний підрахунок (квантифікування) даних шляхом оцінки сумарної ваги смислових категорій у загальному обсязі тексту (Кайдановська, 2015).

Охарактеризована методика опосередковано відображала аксіологічну зорієнтованість майбутніх магістрів гуманітарної галузі стосовно професійної діяльності, але значущими результатами проведеної роботи можна вважати також те, що здобувачі як експериментальної, так і контрольної груп виявили позитивне ставлення до формування аксіологічних основ професії, продемонстрували загалом надійний рівень (98,8% вірогідних висловлювань у текстах) розуміння актуальності проблеми.

Здобувачі вищої освіти магістерського рівня переважно усвідомлювали зміст запропонованих понять, намагалися виразити його вербально, однак подеколи не могли сформулювати їх або в загальногуманітарному контексті, або стосовно обраної спеціальності. Найбільші показники контекстної множини значень мали поняття III рівня складності, однак незначна інтенсивність їхнього повторення вплинула на сукупну оцінку їхньої ваги – КГ–12,3%; ЕГ–11,4%. Опрацювання отриманих даних дало змогу стверджувати, що хоча пропоновані смислові одиниці зустрічалися у більшості відібраних текстів есе (КГ–76,2%, ЕГ–77,4%) у прямому чи опосередкованому значенні, проте іноді вони були

вжиті недоречно. використовувалися поняття I рівня (КГ–36,7%, ЕГ–37,6%), що відображено в значній кількості спрощених та оглядових робіт – (КГ–11,5% та 14,4%, ЕГ–12,3% та 14,6%).

У ході констатувального дослідження майбутні магістри гуманітарної галузі продемонстрували загалом достатні вміння вільного оперування основними аксіологічними поняттями, що вказує на систематизований, цілісний характер їхніх загальногуманітарних знань, отриманих на освітньому рівні «бакалавр» та налаштованість на саморозвиток у сфері обраної професії. Терміни I групи складності загалом були застосовані доречно та чітко; водночас стосовно понять II групи складності, то поняття «особистість» зустрічалося у правильному тлумаченні лише у 5,0% текстів КГ і 5,2% ЕГ, «загальнолюдські цінності» – у 5,7% роботах КГ і 5,6% ЕГ. Найчастіше застосували елементарні поняття – «культура», «вартість», які мали найбільше визначених синонімічних паралелей; майже зовсім не розкритими залишилися поняття III ступеня складності (КГ–12,3%; ЕГ–11,4%), зокрема «цінності професії» (КГ–2,5%; ЕГ–2,4%), «персональні цінності» (КГ–2,4%; ЕГ–2,9%), вживання яких не завжди супроводжувалося доречним розкриттям їхніх значень, що свідчить про потребу розвитку й удосконалення аксіологічних основ професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Оскільки найбільше труднощів виникло при оперуванні магістрантів поняттями II та III ступенів складності, які майбутні фахівці розкривали лише через приклади їхнього застосування, то можна зробити висновок, що респонденти мають недостатній аксіологічний тезаурус та посередні вміння його застосовувати. Наприклад, недостатньо чітким було розмежування понять «персональні цінності» та «професійні цінності», співвідношення конструктів «професійні цінності» і «загальнолюдські цінності», що заважало здобувачам вищої освіти порівнювати факти,

висловлювати власні судження, здійснювати узагальнення, зацікавлено та емоційно висловлюватись про історичну спадщину та гуманітарну ситуацію сьогодення. Це, своєю чергою, впливало на творче ставлення до проблем професії, вмотивованість власних зусиль щодо здобуття досвіду професійного спілкування, освіти впродовж життя, ефективної дослідницької діяльності в обраній галузі на аксіологічних засадах.

Повна відсутність або обмежене вживання визначених аксіологічних понять у значній кількості текстів (ЕГ–23,8%; КГ–22,5%) засвідчило недостатню спрямованість діючої системи професійної підготовки на розробку аксіологічних засад розвитку магістрів гуманітарної галузі, що зумовило вплив на рівень їхньої професійної культури. З'ясовано, що значна кількість майбутніх магістрів обмежується формальним підходом до професії, не співвідносить свої можливості з існуванням та самовдосконаленням у професійному просторі.

Середньостатистичні дані констатувальної фази експерименту засвідчили переважання середнього рівня сформованості аксіологічної культури у 32,5% учасників контрольної та 32,3% експериментальної груп, низький рівень мали в КГ–13,7%, в ЕГ–14,2% учасників, достатній – КГ–30,3%, ЕГ–29,7%, високий рівень продемонстрували – КГ–23,1%, ЕГ–24,9% від загальної кількості респондентів, що пояснює суперечність між задекларованою метою професійної підготовки щодо забезпечення аксіологічних основ готовності випускників магістратури з гуманітарних галузей до професійної діяльності та реальним її станом. Причинами такого становища можна назвати узвичаєну орієнтацію освітнього процесу підготовки бакалаврів гуманітарної галузі на репродуктивне засвоєння знань здобувачами; усталену розмежованість основних навчальних дисциплін, домінування академічного характеру їх викладання, невідповідність усіх компонентів навчання завданням розвитку аксіосфери особистості фахівця.

У констатувальній експериментальній роботі також було застосовано методикю Ю. Костєвої з вивчення структури гуманістичних ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях їх прояву з урахуванням динаміки тих змін, які відбуваються в освітньому процесі (Костєва, 2014). Позитивом цієї методики стало те, що вивчення ціннісно-мотиваційних утворень тісно пов'язане з розкриттям змісту цінностей майбутньої професії, особливо – його суб'єктивно-аксіологічного аспекту. При цьому з'ясовували наявність кореляційних зв'язків між цінностями, світоглядними орієнтаціями та структурою і соціальною наповненістю процесу фахової підготовки; навчально-професійну та практичну діяльність розглядали разом із науково-дослідницькою як головні умови розвитку аксіосфери кожного майбутнього фахівця.

Обраною методикою передбачено ранжування термінальних та інструментальних загальнолюдських (гуманістичних) цінностей магістрантів за п'ятьма рангами, у яких відображено ступені зростання значущості кожної з цінностей від найнижчого (1) до найвищого (5). До груп загальнолюдських цінностей віднесено: термінальні (пріоритет особистості людини; професіоналізм, компетентність; доброта, справедливість; самоосвіта; творчість; самовдосконалення; самореалізація; суспільне визнання, авторитет; матеріальний достаток) та інструментальні (освіченість; гуманізм; терпимість до поглядів інших; уміння зрозуміти іншого; відповідальність, почуття обов'язку; вихованість, інтелігентність; високі досягнення). Досліджуваним надавали списки цінностей (по 9 цінностей у кожному), розташованих у довільному порядку. Кожний опитуваний мав розмістити вимірювані цінності у послідовності зростання ступеня важливості їх для успішної професійної діяльності в обраній галузі; таким чином, відповіді кожного респондента отримували форму впорядкованої множини цінностей (Винничук, 2019 а).

У процесі об'єднання даних анкет та поетапної статистичної обробки зі з'ясуванням середнього значення було отримано середні арифметичні показники для кожної з цінностей як параметру оцінки. В узагальненій таблиці цінності й ціннісні орієнтації постали у вигляді ієрархієзованої змістової структури (табл. 4.3). Як бачимо з таблиці 4.3, стосовно термінальних цінностей верхні позиції в структурі відповідних ціннісних орієнтацій посідають любов до людей, повага та розуміння особистості іншого; професійність, компетентність; самоосвіта; добро та справедливість.

Таблиця 4.3

Змістова структура ціннісних орієнтацій магістрантів як результат констатувального експерименту

Цінності	Ранг за значенням					Середнє значення
	1	2	3	4	5	
<i>Термінальні цінності</i>						
Пріоритет особистості людини	1	2	2	1	2	1
Професіоналізм, компетентність	3	2	1	2	1	2
Доброта, справедливість	2	3	4	3	3	3
Самоосвіта	4	4	5	4	4	4
Творчість	5	6	6	5	5	5
Самовдосконалення	6	6	4	6	6	6
Самореалізація	7	7	7	8	7	7
Суспільне визнання, авторитет	8	8	8	6	8	8
Матеріальний достаток	9	9	9	9	9	9
<i>Інструментальні цінності</i>						
Освіченість	2	1	1	3	1	1
Гуманізм	1	2	3	1	3	2

Продовження табл. 4.3

Терпимість до поглядів інших	4	4	4	2	2	3
Уміння зрозуміти іншого	5	3	5	4	4	4
Відповідальність, почуття обов'язку	6	8	2	6	6	6
Вихованість, інтелігентність	8	6	7	8	7	6
Високі досягнення	8	7	8	9	5	7
Життєрадісність	8	8	6	7	9	8
Самоконтроль	9	9	9	5	8	9

Вважаємо важливим виявлення магістрантами основних загальнолюдських цінностей – любові, доброти, справедливості, які характеризують гуманістичну спрямованість особистості, що є основою аксіологічної готовності до самореалізації у професійній діяльності в гуманітарній сфері. .

Постійне місце в підсумковій таблиці посідає креативність, що свідчить про розуміння сутності обраної спеціальності та фаху; При цьому такі важливі цінності і ціннісні орієнтації, як самовдосконалення і самореалізація, не оцінюються високо. Здобувачі вищої освіти вважають дуже важливим духовний розвиток і самовдосконалення; Очевидно, що, накопичуючи знання з філософії, теорії та історії культури, предмети психолого-педагогічного циклу актуалізували свої особистісно-професійні цінності, що призвело до загалом адекватної самооцінки себе та своїх здібностей. Показники інструментальної оцінки цінностей в цілому корелюють з оцінками першого блоку: аспіранти високо оцінили освіту, гуманізм, толерантність; Посереднє місце в загальній картині інструментальних цінностей як засобу професійної життєдіяльності займають такі важливі ціннісні орієнтації, як далекоглядність (здатність зрозуміти інших), відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати

слово), освіта та інтелект (способи поводження зі світом і діяльність, важливі для процесу професійної реалізації).

Випускники магістратури оцінили вимогливість до себе та інших як одну з найважливіших професійних цінностей і зазначили, що вона характеризує рівень громадянської та особистісної зрілості фахівця. Самовладання посідає останнє місце серед інструментальних цінностей. Аналіз даних, отриманих на основі запропонованих ціннісних категорій, дозволив виділити групи набувачів, що відповідають високому, достатньому, середньому та низькому рівню розвитку цінностей і ціннісних орієнтацій, тобто аксіосфера Загалом. Виявлено, що кожна з цих груп потребує розвитку: знань про цінності та ціннісні орієнтації, усвідомлення їх повноти, глибини та значущості; Удосконалення емоційної складової, що виражається в здатності співпереживати, співпереживати і співпереживати; Формування ціннісного ставлення до іншої людини та її життя; Мотивація дій людини, розвиток альтруїстичної, соціально орієнтованої, відповідальної поведінки.

Результати слідчого експерименту за методикою Ю.В. Костева (Костева, 2014) показують, що освітній процес професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарного профілю в обраних для дослідження ЗВО визначає ціннісні орієнтації претендентів на професійну діяльність, що визнання таких орієнтацій є провідною характеристикою компетентність та основа аксіосфери Особистості майбутнього фахівця зумовлює необхідність її цілеспрямованого розвитку в процесі підготовки.

Проаналізувавши отримані пропедевтичні дані констатувального експерименту, можна дійти таких висновків:

– майбутні магістри гуманітарної галузі мають певне володіння аксіологічною проблематикою, але не завжди вміють у повному обсязі застосовувати відповідні знання у професійній діяльності;

– у здобувачів спостережено недостатнє усвідомлення значущості аксіологічних аспектів фаху з кожної з гуманітарних спеціальностей відповідно (гірше – у філософів та культурологів, дещо краще у істориків, філологів та релігієзнавців);

– процес традиційного формування професійних ціннісних аспектів має поверховий та несистемний характер, потребує свого істотного вдосконалення на аксіологічних засадах.

На основі теоретичних досліджень, експериментального вивчення та узагальнення матеріалів з точки зору дослідження визначено розробку аксіологічних засад контекстно-професійної моделі підготовки майбутніх магістрів гуманітарної сфери, яка включає: мету; (формування аксіосфери магістрів гуманітарного напрямку на основі визначеної структури та показників, відповідної спрямованості навчального процесу), ціннісні основи (прагматизм, зв'язок з роботодавцями, комплекс кінцевих та інструментальних цінностей), організаційні принципи (самостійність) у навчанні; Формування аксіологічного змісту освіти через проблеми когнітивного, професійного, комунікативного, загальногалузевого типу; цілісне залучення майбутніх фахівців до навчально-пізнавальної, практичної та науково-дослідної діяльності; Відкритість і свобода вибору власних дій учнів; Формування рефлексивної позиції щодо себе як суб'єкта професійної діяльності), кредитно-модульна організація навчального процесу, відбір змісту (міждисциплінарний, контекстний), технологічність (навчання освітнім технологіям), система оцінювання (оціночна, експертна), роль викладача (вихователя, порадирика, колеги), суб'єкт-суб'єктні стосунки «учитель-учень», особливості навчання (практична та науково-орієнтована). Освітнє середовище навчання має базуватися на принципах аксіології та відкритості навчання: опора на інформаційні технології; Проектування сучасного змісту освіти; вирішення

проблем вимірювання якості освіти; Розробка інноваційних методів формування та розвитку складових аксіосфери; Зміни традиційної ролі вчителя як транслятора знань та оволодіння роллю наставника, старшого колеги, радника, наукового керівника.

Шляхом теоретичного аналізу та дослідницьких експериментів встановлено, що розроблені педагогічною наукою основні методи реалізації технологій, які називають освітньо-педагогічними, тобто, ті, що забезпечують формування окремих суттєвих компонентів аксіосфери гуманітарних програм майбутнього магістра та ідентифікацію аспектів якості їх професійної підготовки, дозволяють реалізувати технологічні та аксіологічні аспекти професійної підготовки здобувачів ЗВО на магістерський рівень. В даний час людство містить універсальні моделі (методи) реалізації позитивних міжособистісних стосунків, що забезпечують збереження і зміцнення цілісності особистості фахівця, відповідність його ціннісних орієнтацій вимогам суспільства загалом і ринкової роботи зокрема, технології навчання. Така освітня технологія забезпечує ситуацію, в якій чітко сформульовані цілі, зберігається можливість об'єктивного покрокового вимірювання та остаточної оцінки досягнутих результатів у єдності суттєвих аспектів: проект (ідеальний, інваріантний, чітко структурований, -особистісний компонент) і реалізаційний (ситуативний, варіативний, особистісний компонент). При опитуванні значної групи вчителів і підготовці їх до фахівця враховується перспективність тих педагогічних технологій, які містять сукупність методів, форм, прийомів. та інструменти, які базуються на спрямованих на розвиток цінностей професійної діяльності: модульні, тьюторські, персоналізовані, індивідуальні.

Тому перспективними для реалізації аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей визначено педагогічні технології:

модульне структурування змісту та практичних аспектів навчальних дисциплін; навчальний супровід та підтримка у формі репетиторства; асинхронне навчання; персоналізоване навчання; технологія проектування дослідження; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл. Відповідно комплекс цих технологій модернізовано як технологію індивідуального навчання магістра гуманітарного освітнього рівня науковим керівником магістерських кваліфікаційних досліджень.

У ході дослідницького дослідження також встановлено, що специфіка підготовки магістрів гуманістичного профілю потребує здійснення цілісного педагогічного моніторингу, під час якого здійснюється оцінка сформованості цілісного світогляду, фіксація творчих проявів важливою є активність особистості в інтегративному сприйнятті соціальної дійсності; Інтерпретація цілей і завдань освітнього моніторингу в рамках досліджуваної проблеми полягала в безперервному, тривалому спостереженні та контролі освітнього процесу гуманітарної галузі як технології освітньої практики з метою отримання науково обґрунтованої інформації про прогрес і результати обраного для навчання. Аспект освіти – розвиток аксіосфери здобувачів. Це передбачало організацію контролю у вигляді динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється та доповнюється на основі постійного моніторингу стану та еволюції процесів розвитку аксіосфери набувачів за набором встановлених показників. з метою розробки управлінських рішень щодо усунення небажаних нерівностей, коригування та прогнозування їх подальшого розвитку.

Узагальнено вимоги до організації та реалізації контрольних процедур: об'єктивність контролю з максимально точним і справедливим виявленням аксіологічних знань; доречність і правомірність оцінок;

диференційований підхід до оцінювання показників з урахуванням індивідуальних особливостей та рівня навчання абітурієнтів; Повнота й оптимальність контролю, його адекватність аксіологічним принципам підготовки, обґрунтованість і достовірність результатів; ціннісна спрямованість контролю при підвищенні мотивації пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів, тим самим стимулюючи постійне самовдосконалення за обраним напрямом та спеціальністю.

У рамках кредитно-модульної системи підготовки магістрів гуманітарного спрямування обрано механізм вивчення якості досягнень здобувачів для формування кількісної підсумкової оцінки на певному етапі навчання, яка фіксується в кількості балів усіх запланованих робіт є фактичною оцінкою в рамках відповідного освітнього рівня. Загальна оцінка в поєднанні з експертними оцінками означала ступінь володіння досвідом і цінностями професійної діяльності, професійними комунікативними навичками та рівень розвитку аксіосфери в цілому.

Для вимірювання стану аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарного профілю та сформованості ними системи гуманістичних цінностей було використано факторно-критеріальне оцінювання, у якому параметр враховував цілий спектр професійних цінностей фахівців; вона була задана у вигляді набору складних властивостей (факторів) і простих властивостей (критеріїв).

Розроблено діагностичну програму в рамках досліджуваної проблеми для вимірювання рівня освіченості аксіосфери магістрів гуманітарного профілю в єдності її складових на основі методів анкетування, спостережень та аналізу науково-дослідних робіт (статті та есе) (Додаток П, Р, С), опитування, тести, експертні оцінки науково-дослідницьких

проектів та магістерських кваліфікаційних робіт (Додаток Н), які виконуються в процесі формувального експерименту.

4.2. Загальна характеристика змісту, структури та технології формувальної експериментальної роботи

У цьому підрозділі роботи першочергово акцентуємо необхідність співвіднесення експериментального дослідження із загальними етапами дослідницького пошуку.

Процес експериментального дослідження мав складові, які відображали загальну логіку науково-практичної роботи. *Пошуковий етап* (2015-2017 рр.) передбачав проведення теоретичного аналізу проблеми: вивчався комплекс проблемно зорієнтованих філософських, соціологічних психолого-педагогічних, історичних праць, дисертаційних робіт, нормативно-методичних матеріалів, підручників, посібників тощо; проходило наукове узагальнення досвіду викладання гуманітарних дисциплін у ЗВО України, діагностування реального стану практичної підготовки фахівців гуманітарної галузі. Зроблено висновок про те, що зміст і технології підготовки майбутніх фахівців гуманітарної галузі магістерського рівня освіти недостатньою мірою відповідають суспільним вимогам та потребам гуманітарного розвитку, що вимагає зміни сутності, технологій і методик професійної освіти у напрямі вдосконалення світогляду й компетентності на засадах розвитку аксіосфери випускників.

Було сформульовано загальну гіпотезу дослідження: суперечності між зростаючими суспільними потребами у розвитку фахової культури та реальним рівнем аксіосфери магістрів гуманітарної галузі будуть ліквідованими за умови розроблення концептуальних основ та впровадження контекстно-професійної моделі цілісної науково-методичної системи їхньої професійної підготовки на аксіологічних засадах.

Фактологічний етап дослідження (2017-2018 рр.) було присвячено всебічному теоретичному уточненню та практичній перевірці зробленого припущення. Протягом цього етапу конкретизовано науково-методологічні підходи, вироблено категорійний апарат дослідження, модифіковано, уточнено та надано авторського формулювання основним поняттям, окреслено науково-технологічні аспекти підготовки з урахуванням її реального стану в практиці гуманітарної освіти.

Проведено констатувальну частину експерименту, здійснено причинно-наслідковий аналіз отриманих кількісних та якісних результатів, зроблено висновки та узагальнення, що створило необхідні передумови для практичного запровадження науково обґрунтованої контекстно-професійної моделі розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі в університетах.

На *моделювальному етапі* (2018-2021 рр.) здійснювали апробацію розроблених змістово-технологічних основ підготовки у ході формувального експерименту, по завершенні якого було проведено підсумковий кількісний та якісний аналіз результатів дослідження. Сутність дослідно-експериментальної підготовки полягала у цілеспрямованій постадійній зміні пріоритетів професійної освіти майбутніх фахівців із традиційно-академічної стратегії на фахово-інноваційну, що відбувалось при читанні лекцій, проведенні практичних занять з універсальних модулів дисциплін, організації практик науково-дослідницької та самостійної освітньої діяльності з дотриманням установки на збагачення потенціалу аксіосфери здобувачів вищої освіти й особистісного засвоєння ними аксіологічних елементів досвіду професійної діяльності, під керівництвом спеціально підготовлених викладачів.

Характеристики критеріїв розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі, відповідних її компонентам, отримали авторське

трактування. Якщо розглядати аксіосферу як сукупність цінностей особистості магістра гуманітарної галузі, що визначають його активність та ставлення до світу й власного самопізнання в обраній сфері діяльності, то *характеристиками* аксіосфери нами визначено:

- світогляд;
- етичні норми;
- професійну культуру;
- потенціал самоздійснення.

Вважаємо, що основою *світогляду* майбутніх фахівців вищої кваліфікації сьогодні є *сформована ідентичність*, показниками якої нами обрано:

- ідентичність соціальну («людина культури»);
- ідентичність національну (українець);
- ідентичність професійну, відповідну галузі та спеціальності (культуролог і релігієзнавець, історик, філолог, філософ);

Показниками розвитку *етичних норм* вважаємо цінності:

- загальнолюдські;
- етнічні;
- деонтологічні (обов'язкові для фаху).

До показників професійної культури відносимо:

- цінності загальносвітової (глобалізовані) культури;
- міжкультурні цінності (характерні для гуманітарної галузі);
- спеціалізовані цінності (в конкретній спеціальності гуманітарної галузі).

Показниками розвитку потенціалу самоздійснення магістра гуманітарної галузі визначаємо: самосвідомість; прагнення до успіху; саморефлексію та послідовність у досягненні цілей.

Усього це 12 показників, їх закладено в характеристики логічних рівнів: високого, достатнього, середнього, низького, а також конкретизовано сутність цих рівнів.

Універсальними показниками розвитку аксіосфери здобувачів цього освітнього рівня вважали: знання, розуміння, операції, аналіз, синтез. Застосування визначених критеріїв і показників у їх системній єдності мало дозволити об'єктивно з'ясувати рівні сформованості того чи іншого компоненту аксіосфери здобувачів, задіяних у формувальному експерименті. Виокремлення логічних рівнів, що характеризують досліджувану якість, сприяло практичному запровадженню диференційованого бачення здійснення фахової підготовки здобувачів та загальної оцінки її ефективності.

У прийнятому контексті взаємозв'язків компонентів аксіосфери було визначено чотири рівні її розвитку у майбутніх магістрів гуманітарної галузі, попередньо названі в 3 розділі роботи.

Складником діагностичної програми стала система логічних рівнів готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів професії, розроблена з використанням методів описової статистики та вдосконалена з точки зору структури аксіосфери:

– високий рівень – ґрунтується на загальнолюдських і професійних цінностях, вільному володінні термінологією, оперуванні різноманітними стилістичними засобами, фактами, технологіями, здатністю передавати найтонші відтінки значень, вживати складні поняттєві структури, професійну лексику, ідіоматичні вирази, розв'язувати необмежену кількість фахових завдань у всіх ситуаціях професійного спілкування та діяльності.

– достатній рівень – містить можливості розв'язання на основі термінальних цінностей більшості комунікативних завдань, пов'язаних із

розумінням й інтерпретацією складних текстів академічного та професійного характеру, використання професійної термінології у фахових ситуаціях з аргументацією власних поглядів, наведенням прикладів на широке коло професійних тем, володіння основними видами науково-дослідницької фахової діяльності;

– середній рівень – означає розв’язання провідних професійних завдань на основі інструментальних цінностей у стандартних ситуаціях фахового спілкування, вживання певного обсягу навчальної та професійної термінології з використанням додаткової літератури, стандартне мовлення з аргументацією думок, дії з визначеного кола професійних обов’язків;

– низький рівень – передбачає на основі усвідомлення професійних цінностей розв’язання мінімальної кількості завдань у стандартних ситуаціях навчального та професійного спілкування, уживання простих термінів і термінологічних конструкцій, застосування незначної кількості професійних навичок.

Відповідно зазначених загальних ознак *високий рівень* розвитку аксіосфери здобувача вищої освіти тлумачимо як творчий; він передбачає усвідомлення та проектування перспектив власної самореалізації в суспільстві й професії, сформованість усіх видів ідентичності, фахової культури як синтезу соціальних, культурологічних, мистецьких, емоційних і духовних цінностей, свідоме опанування новітніми видами професійної комунікації, досягненнями науково-технічного прогресу, що підкріплено готовністю до продукування гуманітарних ідей та відповідних методів їх професійної реалізації. Майбутній фахівець на такому рівні володіє філософсько-діалектичним науковим світоглядом, широким кругозором та гуманітарним тезаурусом, розуміє критерії та принципи створення досконалого соціокультурного продукту, його мислення є системним, самостійним, спрямованим на синергетичне пізнання універсальної

сутності гуманітарних явищ і фахової культури. Фундаментальність та професійна інтерпретація гуманітарного знання дозволяє говорити про рефлексивне відчуття здобувачем вищої освіти проявів загальнолюдської та національної культури у творенні власних цінностей і зразків досвіду, позначених оригінальністю, цілісністю та глибиною. Магістри цього рівня розвитку аксіосфери налаштовані на творчий пошук, здатні до генерування і втілення оригінальних ідей, реалізують потребу в безперервному саморозвитку засобами взаємодії науки і практики, критично оцінюють свої можливості, активно використовують потенціал професійної культури в цілеспрямованому виробленні індивідуального дослідницького стилю, який актуалізує знання та вміння особистості у вирішенні різноманітних проблемних ситуацій гуманітарного змісту,

Ця рівнева характеристика свідчить про формування *креативного стилю професійної діяльності*, обумовленого властивостями вищого порядку:

- диференціювати взаємозв'язки явищ і процесів культури;
- прогнозувати динаміку потреб суспільства;
- здійснювати наукове обґрунтування власних ідей;
- коригувати напрями, види та засоби професійної комунікації;
- проектувати стратегії особистісного самовдосконалення;
- систематизувати та поглиблювати різнорівневі гуманітарні знання.

Достатній рівень розвитку аксіосфери здобувача розуміємо як *стабільно-продуктивний*, позначений стійкою самоідентифікацією, налаштованістю на оволодіння галуззю та професією, цінностями професійної культури, прагненням підвищувати свою кваліфікацію, опануванням комплексом спеціальних методів комунікації, вільним орієнтуванням у актуальних соціокультурних проблемах. Досягнення цього рівня забезпечується системним науковим мисленням особистості, її

світоглядом, знаннями основ спеціальності та принципів діяльності в ній, здатністю практично застосовувати знання у створенні цілісної картини світу за законами гармонії та логічності, розумінням та інтерпретуванням універсальних явищ гуманітарної сфери.

Здобувач вищої освіти на цьому рівні здатний приймати самостійні рішення, знаходити вирішення проблемної ситуації, застосовувати різноманітні алгоритми фахової діяльності для реалізації завдань науково-дослідницької роботи, планує та здійснює саморозвиток у фаховому просторі, опрацьовує нові методи і прийоми діяльності, намагаючись неперервно вдосконалювати власні професійні цінності.

Зазначена рівнева характеристика стану аксіосфери здобувача вищої освіти забезпечує майбутнє становлення *стабільно-продуктивного стилю професійної діяльності*, що характеризується розвинутими вміннями:

- виявляти загальногуманітарні аспекти історико-культурного прогресу;
- обґрунтовувати власну позицію, застосовуючи систему оцінок;
- володіти науковими методами пізнання;
- організовувати самостійний пошук і збагачення фахових знань;
- здійснювати професійний діалог за участю загальногуманітарних засобів комунікації.

Середній рівень розвитку аксіосфери здобувача розглядаємо як *продуктивний*; загалом його позначено стабільністю провідних ознак ідентичності, наявністю пізнавального інтересу до галузі та професії, розумінням її основних функцій у суспільному житті, здатністю до вирішення прикладних завдань гуманітарної сфери діяльності; але при цьому здобувач не виявляє активності в опануванні сучасних методів професійної комунікації, не завжди зацікавлений у поширенні досвіду тощо. На цьому рівні переважно проявляється сформованість фахової

позиції, що поєднується із дисциплінованістю в навчанні, засвоєнням усіх компонентів змісту провідних дисциплін у визначених програмою межах. Здобувач загалом володіє основами наукового мислення, типологічними загальнокультурними цінностями, усвідомлює основні алгоритми професійної діяльності у їх локальному застосуванні, водночас має дещо обмежені знання та базові професійні навички.

На такому рівні майбутній фахівець схильний до дій за зразком, наслідування та повторення відомих елементів досвіду, однак зорієнтований на повне вирішення поставлених задач, застосовуючи відомі йому традиційні методи і прийоми роботи. Саморозвиток у професійній сфері він пов'язує із удосконаленням типових умінь, подеколи – із засвоєнням нових прийомів діяльності, але без кардинальної зміни цінностей.

Розглянута рівнева характеристика розвитку аксіосфери здобувача дозволить здійснювати професійну діяльність на основі *виробничого стилю надійного виконавця*, позначеного базовими вміннями:

- орієнтуватись у сучасних явищах суспільного життя;
- розрізняти історичні етапи розвитку гуманітарної культури людства;
- володіти провідними категоріями і закономірностями професії;
- оперувати основними прийомами професійного спілкування;
- визначати напрями та прийоми власної діяльності з обраного фаху.

Низький рівень розвитку аксіосфери здобувача вищої освіти тлумачимо як *репродуктивний*; спостережено неусвідомленість ідентичності та провідних професійних орієнтирів, дезорієнтацію в оцінках суспільної та особистісної вагомості гуманітарного знання, обмеженість власних фахових інтересів, відсутність мотивації професійного саморозвитку, що негативно впливає на засвоєння

здобувачем навичок професійної комунікації та знижує інтерес до самостійного опанування сучасних ресурсів інформації; майбутній магістр на такому рівні демонструє оволодіння лише фактологічною соціокультурною інформацією поза розумінням усезагальності наукової картини світу; на цьому рівні відбувається освоєння найбільш стандартних позицій професійної діяльності у знеособленому виконанні науково-дослідницьких дій, які базуються на обмеженому оперуванні поняттями; локальність фахових підходів не дозволяє особистості використовувати духовний та творчий потенціал цінностей професійної культури, що виражене в одноманітних фахових діях, які мають істотні недоліки.

У вирішенні фахових проблем здобувач не розуміє необхідності застосовувати багаж набутих гуманітарних знань та вмінь, має утруднення у встановленні логічних зв'язків компонентів змісту дисциплін та їх перетину із завданнями практик і дослідницької діяльності; цей рівень характеризується недостатністю особистих цінностей зростання та самореалізації в професійному середовищі, що викликає поверхове бачення сутності загальногуманітарних проблем та їх стандартне вирішення.

Означена рівнева характеристика стану аксіосфери здобувача вищої гуманітарної освіти дозволить йому здійснювати професійну діяльність на основі *елементарного стилю*, визначеного вміннями:

- загалом володіти основами професійної та науково-дослідницької роботи;
- розуміти загальні підходи до діяльності в галузі;
- здійснювати найпростіше спілкування з професійних тем;
- обирати найтипівіші прийоми власної діяльності;
- виконувати стандартні дії для вирішення прикладних задач спеціальності.

Дослідницько-експериментальна робота, спрямована на впровадження теоретично розробленої контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарного спрямування на аксіологічних засадах у вітчизняних вищих навчальних закладах з аналізом комплексу нормативних джерел (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, КВНЗ «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка) дозволило визначити типові аксіологічні аспекти підготовки спеціаліста. Впровадження розробленої моделі в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Рівненському державному гуманітарному університеті; Класичний приватний університет проходив у формі формувального експерименту у 2019-2022 роках.

До повністю однорідних за віком та освітою та однакових умов навчального процесу експериментальної та контрольної груп увійшли студенти основних предметів 031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія.

Застосовували багатофакторний педагогічний експеримент, відповідно до логіки якого дослідно-експериментальна робота містила три фази: констатувальна (вхідне діагностування), формувальна (практичне впровадження запропонованої моделі системи та проміжкові діагностування), контрольна (підсумкове діагностування й узагальнення результатів). Багатофакторність експерименту зумовлювалася наявністю

контрольної та експериментальної груп (2), кількістю критеріїв (4) та логічних рівнів порівняння результатів (4).

Завданнями експериментального дослідження було встановлено:

– експериментально перевірити проєктовані форми, методи та засоби розвитку аксіосфери майбутніх магістрів, передбачені науково обґрунтованою моделлю системи підготовки на аксіологічних засадах в університетах;

– проаналізувати й систематизувати результати експериментального дослідження;

– розробити науково-методичні рекомендації з розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі у процесі фахової підготовки.

Розроблена схема моніторингу забезпечила комплексність, надійність і об'єктивність результатів констатувального і формувального експерименту шляхом відповідного діагностування як кількісних, так і якісних показників розвитку аксіосфери майбутніх магістрів за спільністю критеріїв, а також цілісністю системи підготовки загалом у її операційній та змістовій єдності на аксіологічних засадах.

Під час науково-педагогічного експерименту розкривались потенційні можливості обраних технологій, методів, прийомів, форм освітньої діяльності щодо розвитку професійно вагомих цінностей особистості, а також моделювання ефективної цілісної методичної системи, яка, будучи органічним компонентом фахової освіти, сприяла розвитку аксіосфери майбутніх магістрів для якісного виконання ними своїх професійних обов'язків та освіти впродовж життя.

Формувальну дослідно-експериментальну роботу було організовано з урахуванням таких вихідних умов:

– контрольні та експериментальні групи формували з учасників констатувального етапу за принципом рівності кількісного складу здобувачів та характеру їхньої базової підготовленості;

– навчання в контрольних групах організовували за традиційною методикою усталеними методами, у експериментальних – згідно авторської моделі, розробленої в дослідженні;

– забезпечували рівнозначність умов проведення експериментального навчання в експериментальних групах та традиційного – в контрольних;

– тривалість експерименту в часі зумовилася необхідністю проходження всіх стадій підготовки всіма учасниками експериментальних груп;

– діагностування показників розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі здійснювали безперервно шляхом реалізації завдань дослідно-педагогічного моніторингу.

У процесі експериментальної роботи статистичне групування використовувалося нами з метою узагальнення отриманих даних на етапі їхнього аналізу й інтерпретації та передбачало здійснення таких заходів:

- визначення розміру та типу розрядів групування;
- безпосереднє групування експериментальних даних.

Для визначених обсягів вибірових сукупностей було обрано множину розрядів групування у відповідних вибірових сукупностях, а їх розмір обчислювався за формулою:

$$S = \frac{(x_1 - x_2)}{(2 \cdot 4 \cdot 4)}, \quad (4.1)$$

де, S – розмір розряду; x_1 – максимальне значення ознаки, що вимірюється; x_2 – її мінімальне значення; 32 – кількість розрядів залежно від обсягу вибіркової сукупності (Ю. Павлов, 1971).

Для більшості педагогічних досліджень існує проблема якості експериментальних даних, коли виділяємо типи розрядів, нерівні за величиною, адже розподіл ознак у різних експериментальних групах учасників експерименту порівнювати досить складно, тому для спрощення

процедури групування розряди визнавалися нами як рівнозначні. Для кореляції даних у цьому випадку, що може суттєво впливати на якість дослідження, нами паралельно використовувався розподіл експериментальних ознак за рівнями їх сформованості: I – репродуктивним (низьким), II – продуктивним (середнім), III – стабільно-продуктивним (достатнім); IV – творчим (високим). Додаткова перевірка даних окремих розрядів виявила незначні розбіжності в оцінках (від 1 до 1,8%), що є допустимим у дослідженнях такого типу. Провідними прийомами вирівнювання умов проведення експерименту в контрольній і експериментальній групах було обрано: попарне порівняння груп (коли групи склалися в еквівалентні пари, причому за контрольну обиралася та, в якій результат вхідного діагностування був дещо кращим); зіставлення даних діагностування у вигляді оцінок (часткове вирівнювання); констатувальний експеримент (коли здійснювалося порівняння між собою комплексу показників залежної змінної в контрольній і експериментальній групах) (Кравченко, 1996).

Окреслений набір параметрів (критеріїв і показників) дав змогу використати відповідні процедури вимірювання, тобто – приписування чисел об'єкту вимірювання відповідно до певних правил. Шкала відношень у таких випадках, на наш погляд, є досить надійним інструментом для перетворення якісних рядів (наприклад, словесної оцінки експертів) на кількісні. Сума балів особистості за всіма критеріями дослідження використовується в статистичних обчисленнях, оскільки вона означає сумарну оцінку й відповідає групам якостей чи властивостей, які тепер перетворюються в показники, що мають не лише внутрішню логічну структуру в пропонованій моделі розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі, а й своє кількісне вираження, яке дає можливість статистичного підтвердження чи заперечення гіпотези дослідження. Такий

підхід застосовували для уніфікації результатів у експериментальній і контрольній групах. Інструментом вироблення кількісних показників у ході експерименту були експертні групи. Усього у процесі дослідження було залучено 3 експертні групи по 7 осіб (викладачі, науковці, керівники практик, наукові керівники магістерських робіт).

Підсумковою фазою експерименту стало узагальнення зведених даних за всіма компонентами діагностувальної програми; провівши підсумкове діагностування учасників контрольних і експериментальних груп, ми ввели набрану кожним респондентом середню суму балів до комп'ютерної бази даних для обробки в програмі «Статистика в педагогіці» (Новиков, 2022). Для порівняння зведених результатів діагностування використовували середнє арифметичне значення бала у кожній групі.

Обчислення середнього арифметичного набраних балів за кожним компонентом аксіосфери майбутнього магістра проводилося за формулою:

$$S_k = \frac{S_1 + S_2 + \dots + S_n}{N}, \quad (4.2)$$

де S_l – сума набраних балів за k -компонентом; k – компоненти аксіосфери;

N – кількість досліджуваних у групі;

S_k – загальне середнє арифметичне значення показника рівня сформованості компонента аксіосфери.

Коефіцієнт сформованості кожного компонента аксіосфери обчислювали так:

$$k_{k\dots} = \frac{n}{25} \cdot 100, \quad (4.3)$$

де n – середня арифметична кількість балів, набраних у групі; 25 – максимальна середня кількість балів з кожного компонента аксіосфери (у 100-бальній системі).

Одержане число є відсотковим значенням даної величини. Переведемо її у коефіцієнт k :

$$k_n = \frac{S}{100} \quad (4.4)$$

Таким чином, 76-100 % набраних балів, що становить 0,76-1, відповідає креативному (високому) рівневі сформованості аксіосфери майбутнього магістра; творчий (достатній) рівень – $k = 0,76-1$; стабільно-продуктивний – $k = 0,51-0,75$; продуктивний рівень (середньому) – $k = 0,26-0,50$; репродуктивний (низький) – $k = 0,01-0,25$.

Загальна логіка експериментально-дослідницького пошуку привела до створення на основі обґрунтування сутності аксіосфери майбутнього магістра гуманітарної галузі як підсумкового результату впровадження моделі системи підготовки (з урахуванням рівнів, критеріїв та показників її сформованості) вибору відповідних технологій оцінювання й систематичного підсумкового узагальнення результатів та перевірки достовірності робочої гіпотези дослідження.

Здійснення якісного аналізу вихідного рівня аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі полягало не стільки у визначенні суми знань та вмінь, скільки в оцінці потенціалу особистої культури у єдності цінностей, поглядів, інтересів, способів професійної комунікації, креативних здібностей як умови успішної подальшої творчої самореалізації фахівця в соціокультурному просторі та в обраній галузі. Відповідно позицій гуманістичної освітньої парадигми, важливою умовою об'єктивності діагностування розвитку особистості є відмова від узгодження індивідуальних оцінок із загальноприйнятими судженнями, що акцентує вагомість виявлення діалогічно-творчих аспектів освітньої діяльності. Організацію формульованого експерименту було спрямовано на вирішення таких завдань:

– розроблення діагностувального інструментарію критеріально-рівневого дослідження розвитку аксіосфери майбутніх магістрів;

– відстеження у межах природної моделі освіти особливості формування провідних характеристик аксіосфери майбутніх магістрів, специфіки їхніх уявлень про сутність цінностей фахової діяльності та способи самовдосконалення, налаштованості на неперервний саморозвиток засобами гуманітарної науки;

– пропедевтичне діагностування професійно спрямованої аксіосфери особистості на основі інтегральних гуманітарних якостей, визначення повноти професійних знань та вмінь;

– виявлення ступеню сформованості у здобувачів культурологічного, когнітивного та практичного компонентів підготовки і загального стану аксіосфери для ефективного виконання ними професійних функцій;

– виявлення педагогічних умов і засобів удосконалення освітнього процесу фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Вирішення цих завдань здійснювали в процесі систематичного спостереження та експертного дослідження на різних стадіях підготовки.

Математичне опрацювання результатів пропедевтичних та початкових діагностичних процедур дало змогу отримати зведені дані на початку експерименту (таблиця 4.4).

У ході впровадження результатів дисертаційної роботи в навчальний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка:

– проведено методологічний семінар викладачів кафедр філософії, культурології, всесвітньої історії, релігієзнавства та методик їх викладання у якому запропоновано авторський підхід до розуміння теоретичних і організаційно-педагогічних засад процесу професійної підготовки

магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія) та викладання загальногуманітарних дисциплін на основі ідей і положень синергетичного, системного, аксіологічного, культурологічного, особистісного, діяльнісного та компетентісно-професійного наукових підходів на основі авторського бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя. Матеріали семінару були рекомендовані викладачам гуманітарних спеціальностей і навчальних дисциплін («Філософія культури», «Основи аксіології») кафедри філософії, організаторам професійної підготовки з гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій (Додаток В);

– запропоновано авторське бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя;

– розроблено низку практичних рекомендацій щодо розроблення змісту універсальних дисциплін підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;

– апробовано матеріали монографії, які можуть бути рекомендовані вченим, викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам, організаторам професійної підготовки, вчителям, методистам, студентам гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій («Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика» : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. 244 с.).

**Дані обстеження початкового стану аксіосфери магістрів
гуманітарної галузі в експерименті**

Критерії розвитку аксіосфери	РІВНІ							
	Кількість здобувачів, %							
	Репродуктивний (низький)		Виробничий (середній)		Стабільно- продуктивний (достатній)		Творчий (високий)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Світогляд</i>	33,5	32,9	31,7	32,1	19,9	20,2	14,9	14,8
<i>Етичні норми</i>	27,3	28,2	38,1	39,0	21,9	22,3	12,7	10,5
<i>Професійна культура</i>	42,2	40,7	31,4	31,1	22,7	21,9	3,7	4,3
<i>Потенціал самоздійснення</i>	34,3	33,9	33,8	34,7	21,5	21,5	10,4	9,9

Досягнення учасників експериментальної групи за результатами впровадження були такими: у Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» 6-7 листопада 2019 року взяли участь: Ємець Аліна Олександрівна зі статтею «Інноваційні етнофестивальні рухи в традиціях українців»; Шевченко Руслан Валерійович з повідомленням «Проблеми дозвілля в соціокультурній сфері». Упроваджено інтегрований змістовий модуль «Антропологічні виміри культури»:

Тема 1. Екзистенційні стани в антропологічному вимірі

Антропогенез та проблеми походження культури. Свідомість як культурний механізм. Соціальна антропологія. Символічні форми культури та їх регулятивні функції. Традиційна культура. Антропологія комунікацій. Культуротворчі аспекти любові. Моделювання людяності

через страждання. Дружба, віра та сенс як складові культурної антропології. Аналіз феноменів сміху та щастя.

Тема 2. Антропосоціокультурна парадигма в антропології

Трикутник («тригранник») предметного поля антропології та його основні виміри: культурність, соціальність, людяність. Соціокультурний вимір цілісності людського родового буття. Антропокультурний вимір соціальності як сутнісної форми родового буття людини. Соціоантропний вимір культуругенеративного процесу. Людяність, культурність і соціальність як сутнісні моменти антропосоціокультурної тотальності.

Тема 3. Соціальний простір антропології

Осмислення ієрархічної структури суспільства, сім'ї, стосунків. Свобода та відповідальність як антропологічні феномени. Антропологія комунікації (релігійна, інтимна, масова, політична). Мова як культура. Конструювання простору та часу культури, конструювання людини за допомогою простору та часу.

Тема 4. Людська природа у її необхідності

Культуругенез як зміст специфічно людської активності. Людина як діяльна істота. Закони розвитку тваринних видових популяцій і закони розвитку людських родових спільнот. Залежність масштабу присутності людини в природі від рівня розвитку людських сутнісних сил. Людина як творча істота. Творчість як визначальна форма людської активності. Людина як творець культури і як культурний витвір. Інкультурація та соціалізація як механізми засвоєння людьми антропокультурних та соціокультурних передумов свого родового буття. Евристика та антропологія. Людина як духовна істота. Неможливість людського родового буття у якості інстинктивного. Історичні форми когнітивної поведінки. Антропологічна компетентність через самопізнання як необхідна підстава свободи людини. Соціальність як специфічна форма

спільного родового життя людських істот. Історичні конфігурації міжособистісних відносин. Соціальний час та соціальний простір.

Тема 5. Антропологія повсякдення

Семантика повсякденного життя. Антропологічні характеристики відпочинку. Спорт як елемент культури повсякдення. Культурологічне значення їжі. Материнство/батьківство як презентанти культури. Екологія та етнос (Додаток Д).

Матеріали дослідження було обговорено, схвалено на засіданнях кафедр філософії освіти та педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Упроваджено інтегрований змістовий модуль «Проблема антропогенезу у філософії та науці»:

Тема 1. Філософські концепції антропології. Уявлення про сутність людського буття в філософії античності.

Антропоцентризм філософії Сократа. Ідея логосу (розуму) і вчення про людину як розумну істоту. Людина як «малий космос» (Демокрит). «Людина – міра усіх речей» (Протагор). Платонівське розуміння людини як духовної істоти. Людина – «істота політична» (Арістотель).

Тема 2. Християнська філософська антропологія і її головні засади.

Людина як образ і подоба творця; син божий – боголюдина. Він з'явився для нашого спасіння. Людина – істота віруюча. Душа людини – осередок духовності. Внутрішня роздвоєність людини як наслідок гріхопадіння. Моральність людини. Трактування людини як особистості.

Тема 3. Уявлення про людину у філософії доби Відродження.

Людина як про самостійна, автономна, духовна істота з її необмеженими творчими можливостями (Пікоделла Мірандола, М. Кузанський, Леонардо да Вінчі, Дж. Бруно, Данте та інші). Становлення гуманістичних ідей. Проблема людини у політології (Макіавеллі).

Постановка і способи вирішення антропологічної проблематики у Р. Декарта. Мислення людини як головний атрибут її буття (мислю, отже існую). Картезіанський дуалізм душі і тіла. Формування психофізичної проблематики.

Тема 4. Образ людини у філософії Нового часу

Проблема людини у німецькій класичній філософії. Людина як суб'єкт духовної діяльності, носій загально значимої свідомості і всезагального ідеального першопочатку – духу, розуму і творця світу культури. Кантівське трактування людини як істоти, котра живе і діє у двох площинах – у природній необхідності і моральній свободі. Розрізнення антропології у «фізіологічному» і «прагматичному» відношенні. Філософія як наука про людину. Гегелівська ідея історичності людського існування. Раціоналізація антропологічної проблематики. Спроба створення філософської антропології Феєрбаха. Людина як чуттєво-тілесна істота. Марксизм: спроба збагнути природне і соціальне у людині. Визначення людини як «продукту соціальних відносин». Праця як фактор формування людини. Еволюційне вчення про походження людини від тварини.

Тема 5. Ірраціоналістичні концепції людини XIX-XX століття.

Спроба елімінувати із буття людини її інтелектуальні, розумові здібності і утвердити ірраціональні начала (статеві потяги, несвідоме, сліпі вольові зусилля, тощо). Людина у Ніцше (діонісійське і аполонівське начало в людині). Ніцшеанське вчення про надлюдину. Нігілізм. К"єркегорівське розуміння про людину: абсолютизація вольових актів.

Натуралістичне тлумачення людини у фрейдівському психоаналізі. Людина – еротична істота. Зісуття і порочність людської істоти за Фрейдом. Філософія життя Дільтея і феноменологія Гусерля як вихідна посилка філософської антропології як окремої течії німецької філософії

XX століття (Шелер, Плеснер, Геген та інші). Неотоміський погляд на людину і її місце у світі. Екзистенціальна концепція людини (Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер).

Тема 6. Тіло і тілесність в контексті філософської рефлексії.

Екзистенційний вимір людського буття. Проблема людини в сучасній філософії. Філософія свідомості людини в системі соціальних відносин. Світ людських цінностей (Додаток Е)

Матеріали дослідження «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах» було обговорено і схвалено на засіданнях кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету м. Запоріжжя.

Інтегрований змістовий модуль «Теоретичні засади системи паблік рілейшнз»:

Тема 1. Паблік рілейшнз – відносини з громадськістю. Цілі, завдання, функції та види зв'язків з громадськістю.

Паблік рілейшнз у сучасному світі. Взаємозалежність соціальних суб'єктів, необхідність регулювання їх взаємодії, побудова сприятливих відносин між соціальними групами (партнерами), управління соціальними відносинами. Соціально-економічні умови функціонування суспільних відносин. Паблік рілейшнз у різних сферах суспільного життя. Паблік рілейшнз як функція управління, спрямована на формування громадської думки, встановлення взаєморозуміння та доброзичливості, спілкування, управління, створення іміджу, створення інформації. Зв'язки з громадськістю та суміжні сфери діяльності. Реклама, зв'язки з громадськістю, пропаганда, прес-посередництво, соціальна діяльність, маркетинг, реклама. Організаційна роль, функції та принципи діяльності. Функції в бізнесі та суспільстві: контроль громадської думки та поведінки, реагування на громадськість, побудова взаємовигідних відносин, побудова

довірчих відносин, створення позитивного іміджу. Функціональне призначення принципів об'єктивності, чесності, професіоналізму, дотримання етичних вимог, технологічності. Професійні вимоги до PR-фахівця. Функції та завдання професійної діяльності. Вимоги до особистих та професійних якостей PR-менеджера. Комунікативні навички, гуманітарна освіта, володіння сучасними комунікаційними технологіями, дружнє спілкування зі ЗМІ.

Тема 2. Паблік рилейшнз у функціональній структурі організації.

Статус PR-служби в структурі організації. Соціально-економічна обумовленість PR-служби. Типова структура PR-відділу. Основні вимоги до персоналу PR-служби в організації: лояльність, уміння вербалізувати принципи організації, сприяння мобілізації співробітників, недопущення шкоди репутації організації. Вимоги до якісної роботи PR-служби. Базові компетенції для PR-фахівця: знання стратегічного та операційного менеджменту, знання дослідницької роботи, знання переговорного процесу, навички переконування. Організаційна структура та обов'язки підрозділу PR. Розмір PR-служби та напрямки роботи. Функціональні обов'язки: визначення PR-політики, підготовка заяв, просування організації, відносини з владою, зв'язки з громадськістю, відносини з клієнтами, реклама. Організаційна структура зв'язків з громадськістю, принципи субординації. Розташування PR-структур (прес-центр, PR-відділ, прес-відділ, PR-центр) в органах державної влади. Паблік рилейшнз як складова державного та місцевого управління, спрямована на оптимізацію прийняття та реалізації політичних рішень, як механізм отримання та утримання влади та політичного впливу, як механізми врахування та узгодження інтересів. Організація роботи PR консалтингових структур. PR консалтинг. Переваги та недоліки PR консалтингових структур. Сфери діяльності. Разом в організаційних структурах PR-відділу в організації та PR-консалтингової структури.

Тема 3. Витоки та історія розвитку публік релейшнз.

Витоки публік релейшнз в античні часи: Греція, Рим. Майстер ораторського мистецтва. Публік релейшнз в середні віки. Зародження основ професії PR в США. Практичні передумови виникнення явища та терміну «публік релейшнз» (Томас Джефферсон). Інституційне оформлення зв'язків з громадськістю в США. Розвиток прес-посередництва. Діяльність прес-секретарів президента. Навчання професії піарника. Заснування перших PR-компаній. Діяльність «Бюро публісیتی». Сфери діяльності перших американських PR-фірм. Використання публік релейшнз у діяльності державних органів. PR органів державної влади – це діяльність, спрямована на створення, відтворення та поширення інформації, необхідної для досягнення цілей конкретного органу влади. Соціокультурна обумовленість PR-діяльності в органах державної влади. Можливості влади та громадян впливати один на одного за різних умов державного устрою. Завдання структурних підрозділів PR (розробка інформаційної стратегії та тактики, отримання об'єктивної та своєчасної інформації в контексті професійної діяльності, публікація необхідних текстів та відеоматеріалів. Зміцнення статусу системи PR. Розвиток зв'язків з громадськістю в цьому секторі). економіки Діяльність національних та міжнародних організацій у сфері зв'язків з громадськістю Підготовка PR-спеціалістів Становлення та розвиток системи зв'язків з громадськістю в Україні: історія та сучасність Основні тенденції та протиріччя в цьому процесі.

Тема 4. Громадськість у сфері публік релейшнз.

Поняття громадськість: поняття та структура. Громадськість – це сукупність людей, які так чи інакше пов'язані з життєдіяльністю організації чи установи. Типологія громадських груп. Зовнішня і внутрішня громадськість. Типологія громадськість за Д. Хендріксом

(професіонали ЗМІ, громадськість самої організації, місцева громада, інвестори, державні адміністративні органи, споживачі, громадськість груп інтересів. Визначення громадськості за Д. Грюнігом. Цільові групи в громадськості за Д. Грюнігом (непублічна, латентна громадськість, інформована громадськість, активна громадськість) Методи визначення цільових груп громадськості (географічні, демографічні, психографічні, з урахуванням прихованої влади, з урахуванням статусу, з урахуванням репутації). , з урахуванням членства, з урахуванням ролі в прийнятті рішень).Пріоритетні групи громадськості як ті, що мають виняткову вагу в реалізації тієї чи іншої PR-програми.

Тема 5. Громадська думка та зв'язки з громадськістю.

Поняття та сутність громадської думки. Громадська думка як сукупність поглядів окремих осіб на певне питання. Характерні ознаки громадської думки: спрямованість, інтенсивність, стійкість, інформаційна насиченість, соціальна підтримка. Зв'язки з громадськістю та дослідження громадськості. Дослідження як систематичний збір інформації, необхідної для всебічного розуміння ситуації, перевірки припущень щодо громадськості та наслідків контакту з нею. Структура громадської думки: орієнтири, орієнтації, орієнтації, мотиви. Принципи дослідження громадської думки. Дослідження як систематичний збір інформації, необхідної для всебічного розуміння ситуації, перевірки припущень щодо громадськості та наслідків контакту з нею. Зв'язок знань народу з громадською думкою. Види дослідження громадської думки. Неформальні навчання: ненав'язливий метод навчання, тестування думки та тестування спілкування. Формальні дослідження: якісні та кількісні. Особливості соціологічного дослідження: вибірка, анкетування, інтерв'ю, фокус-групи, аналіз та оформлення результатів (Додаток Ж).

У навчальний процес кафедр менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Інтегрований змістовий модуль «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури».

Тема 1. Креативні індустрії.

Підходи до визначення сутності поняття «креативність». Основні характеристики і тренди креативних індустрій. Групи креативних індустрій (реклама, архітектура, художній та антикварний ринок, ремесла, дизайн, мода, виробництво кіно- та відеопродукції, програмування, музика, виконавчі мистецтва, видавнича справа, теле-, радіо- та Інтернет-трансляції). Поява креативних індустрій у світі. Квартал креативних індустрій м. Шеффілд (кін. 80-х рр. ХХ ст.). Промислові підприємства міст Рурської долини як центри туризму, культури і творчості. Зародження креативних індустрій у Китаї.

Тема 2. Стратегічні альтернативи та інструменти реалізації розвитку креативних індустрій в Україні.

Нормативно-правове забезпечення креативних індустрій в Україні. Фінансове забезпечення. Інфраструктурне забезпечення. Кадрове забезпечення. Поняття фандрейзингу (цілеспрямований системний пошук спонсорських або інших коштів для здійснення соціально значущих проектів і підтримки певних інститутів). Принципи планування фандрейзингової кампанії. Етапи: планування; аналіз власної діяльності закладу; постановка мети; пошук «донорів»; прогнозування. Проведення кампанії. Залучення засобів масової інформації. Звіт про використані кошти.

Тема 3. Державна підтримка інновацій у галузі культури.

Розвиток «людського потенціалу». Забезпечення економічної самодостатності соціокультурної сфери. Розвиток державних і

громадських інститутів, що сприяють проектуванню й реалізації інноваційної культурної діяльності (Додаток К).

Представлені результати дисертаційної роботи були впроваджені в навчальний процес кафедри культурології і музеєзнавства Рівненського державного гуманітарного університету в інтегрованому змістовому модулі «Діалог культур. Цінності діалогу».

Тема 1. Філософський горизонт поняття «діалог». М. Бахтин, школа «Діалог культур». Умови продуктивного міжкультурного діалогу та їх раціоналізація. Відкрите і закрите суспільство (Бергсон, Поппер). Культурна ксенофобія і її передумови.

Тема 2. Європоцентризм і «культурний імперіалізм». Проблема культурної ідентичності. Феноменологія культурної відкритості. Відкритість і темпоральність культури. Відкритість та акультурні практики.

Тема 3. Типологія міжкультурних взаємодій. Феномен псевдоморфоза (Шпенглер). Загальнолюдські цінності і культурні універсалиї. Переклад як культурний феномен і культурологічна модель. «Конфлікт інтерпретацій»: герменевтичний горизонт проблеми.

Тема 4. Взаємодія цивілізацій за Тойнбі. А. Тойнбі про досягнення історії. Тойнбі про генезис цивілізацій. Ключові компоненти генезису цивілізацій за Тойнбі.

Тема 5. Культура й освіта. Культура та радикальна «незавершеність» людини: освіта і виховання. Культура та ритуал. Культура та етикет. Античний ідеал калокагатії і культура чеснот. Академ і Ликей. Середньовічна антропологічна програма людини як «образ і подоби Божої». Монастир і Університет. Споглядання і перетворення: між ідентичністю і негативністю.

Тема 6. Генезис європейського університету. Криза університету і культурна плюральність. Криза наукоцентричної освіти (П. Фейєрабенд). Традиція і новація в освіті. Ідеологія та освіта: культурологічний аспект. Поліцентризм і культурна відкритість як сучасна освітня програма. Культурологія і нова освітня ситуація (Додаток Л).

4.3. Підсумкове узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності моделі системи підготовки магістрів на аксіологічних засадах

У процесі виявлення результатів перевірки запропонованої моделі системи підготовки магістрів нами використано базу оцінок (експертна, взаємооцінка, самооцінка) всіх учасників експериментальних і контрольних груп для попереднього та підсумкового узагальнення даних експериментального дослідження за прийнятою діагностичною сукупністю методів дослідно-педагогічного моніторингу, що надало змогу повно і комплексно виявити динаміку всіх характеристик стану аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Першопочатково було проведено статистичну обробку та аналіз даних по кожному із застосованих у формуальному експерименті методів педагогічного моніторингу досягнень здобувачів вищої освіти, що представлено у додатку, де відображено підходи до оцінювання та підсумкові дані систематизації комплексу показників аксіосфери особистості в цілісній експериментальній групі як зразок документа, що фіксував один із проміжних комплексних результатів. Опис сукупності контрольних-діагностичних методів представлено у таблиці 4.5.

Сукупність контрольньо-діагностичних методів формувального експерименту

Критерії	методи діагностики	вимірювані якості
СВІТОГЛЯД	ВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
	опитування для діагностики системи цінностей	мотивація розвитку аксіосфери; розуміння специфіки професійної діяльності та її аксіологічних засад
	експертна оцінка світогляду на основі захисту магістерських	гуманістична позиція; наукове світосприйняття; багатство світогляду;
	кваліфікаційних досліджень	ерудованість, обсяг фахового тезаурусу; культура мовлення і поведінки; уміння вести дискусію; міжкультурна спрямованість ідентичності
	оцінка комунікативної діяльності	професійні комунікативні вміння; готовність до полікультурного діалогу; фахова ерудованість світогляду; культура мовлення; гнучкість мислення
	НЕВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
	інтегровані завдання	візуальна культура, естетичний смак; професійне застосування знань, умінь; відчуття цілісності власної аксіосфери
	якість магістерських кваліфікаційних робіт	системність мислення; професійні гуманітарні вміння; навички фахової комунікації
	експертна оцінка магістерських проєктів, статей, есе, кваліфікаційних робіт	суспільна позиція та ідентичність; обґрунтованість наукових підходів; світоглядні основи презентації ідеї; індивідуальний творчий підхід

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА	ВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
	тематичне тестування, контрольні завдання	повнота, системність знань; обґрунтованість тверджень; структурність, наочність матеріалу
	НЕВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
	експертна оцінка завдань практик	фахова грамотність; співвіднесення світоглядних аксіологічних позицій; загальнокультурні знання та вміння; практичні навички зі спеціальності
оцінка виробничої викладацької практики	педагогічні здібності; інтеграційне мислення; відчуття цілісності культури та аксіосфери	
ПОТЕНЦІАЛ САМОПІЗНАННЯ	ВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
	експрес-тести діагностики особистісно- аксіологічного ставлення до професії	соціокультурна ідентичність, характер цінностей, інтересів; критична самооцінка; готовність до саморозвитку
	спостереження за характером діяльності, виявлення аксіологічних проявів	креативний характер мислення в галузі; розуміння ціннісної сутності процесу діяльності; активність, ініціативність, самостійність; готовність до застосування міжкультурних методів професійної комунікації; критична оцінка власних результатів діяльності
НЕВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ		
	творчі завдання	гнучкість, різносторонність, емоційність, образність мислення як основи світогляду; здатність до асоціювання, узагальнення; відповідальність

НЕВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ	
аналітичні завдання	системність, науковість мислення; здатність до узагальнення інформації
науково-дослідницькі завдання	оригінальність, самостійність прийняття рішень як ознака сформованості світогляду; системність підходу до проблеми; якості професійного мислення

Надалі було здійснено узагальнення даних з обстеження рівнів розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі за всіма обраними критеріями (табл. 4.3, 4.4, 4.5). Визначено, що показники розвитку всіх якостей у рамках критеріїв розвитку аксіосфери здобувачів є приблизно однаковими, динамічними та закономірними для цілісної експериментальної групи. Фрагмент особистісних результатів майбутніх фахівців по кожному компонентові й показникові кожного учасника ЕГ представлено в додатку. Так само систематизувалися дані всіх учасників контрольної та експериментальної груп та вводилися до комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» (Новиков, 2022). Нами в цьому підрозділі роботи наведені окремі фрагменти статистичних списків, оскільки повністю вони займають досить значний обсяг.

Узагальнені результати експериментальної роботи з проблеми розвитку аксіосфери здобувачів за критерієм світогляду (за всіма показниками) свідчать про рівневий розподіл учасників експерименту (табл. 4.6 і 4.7).

Таблиця 4.6

Розподіл учасників формувального експерименту за рівнями сформованості показників розвитку світогляду на початку роботи (%)

Групи	Рівні розвитку аксіосфери			
	Репродуктивний (низький)	Виробничий (середній)	Стабільно-продуктивний (достатній)	Творчий (високий)
Е (117 осіб)	8,9	39,7	43,3	4,1
К (114 осіб)	11,2	30,6	56,6	4,6

Таблиця 4.7

Розподіл учасників формувального експерименту за показниками стану етичного компонента аксіологічної сфери особистості

Групи	Рівні розвитку аксіосфери			
	Репродуктивний (низький)	Виробничий (середній)	Стабільно-продуктивний (достатній)	Творчий (високий)
Е (117 осіб)	12,9	22,5	58,0	6,1
К (114 осіб)	14,2	27,5	56,5	6,4

Як бачимо з порівняння результатів табл. 4.6 і 4.7, в експериментальній групі загальний позитивний приріст (з урахуванням позитивних переходів з нижнього рівня на вищий рівень) становить 23,2%; у контрольній – лише 3,5%.

Світогляд майбутніх фахівців у процесі формувального експерименту розглядався нами як уміння людини, які базуються на культурологічному знанні, ґрунтовному володінні змістом основних дисциплін, знаннях суміжних професійно-зорієнтованих дисциплін,

прагненні здобувати й передавати досвід, позитивно активному ставленні та інтересові до власного результату в професії й реалізації цього в подальшій фаховій та дослідницькій діяльності в гуманітарній галузі.

Результати експериментального дослідження показників професійної культури та потенціалу самопізнання відображені в таблиці 4.8, а зведені результати підсумкового діагностування – на рис. 4.1.

У експерименті значної уваги надавали інтегрованому характеру матеріалу лекційних курсів, його проблемності, виділяли наукову та методичну (навчальну) проблемність. Експерти-викладачі під керівництвом дослідників накопичували кількісно-якісний потенціал даних за всіма показниками розвитку компонентів аксіосфери кожного з учасників експериментальної групи, що стало основою узагальнення підсумкових результатів.

Таблиця 4.8

Динаміка рівнів сформованості аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі за показниками сформованості професійної культури і потенціалу самопізнання (результати вхідного і підсумкового діагностування)

критерії розвитку аксіосфери		Контрольна група (% респондентів)				Експериментальна група (% респондентів)			
		Рівні сформованості якостей							
		1	2	3	4	1	2	3	4
Професійна культура	до експерт.	23,3	27,1	23,3	14,2	22,9	27,5	23,1	14,2
	після експерт.	21,1	28,2	23,2	13,3	14,2	12,2	27,6	21,4
Потенціал самопізнання	до експерт.	14,8	15,3	31,3	20,1	15,0	14,9	30,2	19,8
	після експерт.	12,7	14,6	30,2	21,4	6,5	11,1	25,7	34,3

Динаміку показників відображено в діаграмі на рисунку 4.1.

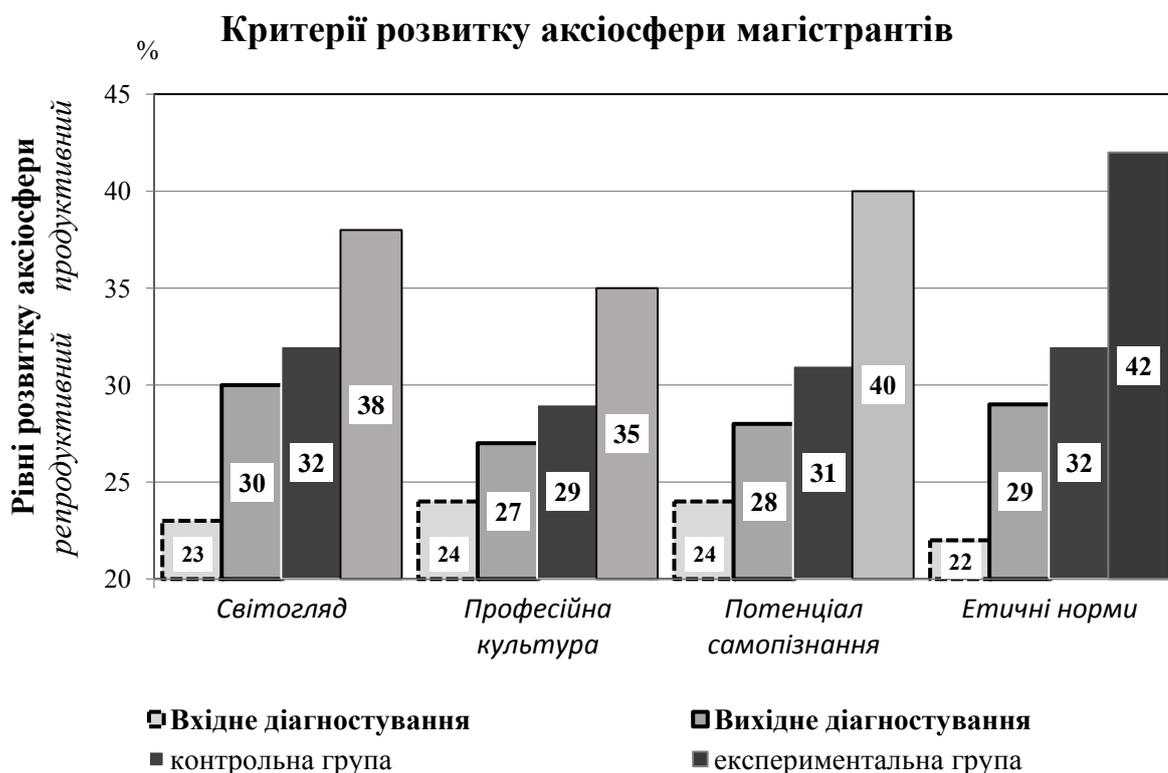


Рис. 4.1. Діаграма динаміки даних експерименту в групах

Як бачимо з рис. 4.1, найбільш істотні зміни розвитку таких компонентів аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі відбулися в ЕГ на переході від репродуктивного до продуктивного рівнів (у компонентах світогляду, етичних норм, професійної культури, потенціалу самопізнання).

Стосовно показників розвитку світогляду майбутніх магістрів за результатами експерименту спостерігаємо: в контрольній групі незначний приріст за кожним рівнем (від -0,1% до +2,4%); у експериментальній групі позитивна динаміка рівнів виражена в діапазоні від +7,5% до +16,4%; зміни показників розвитку аксіосфери у рамках дослідження становлять: у контрольній групі – від 0,7% до +2,6%; у експериментальній групі – від +14,7%. Загалом в експериментальній групі загальний позитивний приріст становить 15-16%.

Експериментальним дослідженням також доведено, що основні світоглядні орієнтації особистості й соціальні установки на ідентичність завершують формуватися у період отримання повної вищої освіти й ускладнені нинішньою переоцінкою традицій, норм і цінностей; молоді доводиться творити новий соціальний і професійний досвід, покладаючись переважно на власне усвідомлення цінностей. Експерти зазначають, що в багатьох учасників експерименту відбувався активний «пошук себе в житті», реалізувалося прагнення «бути самим собою», «досягти матеріального благополуччя» тощо; проте значного занепокоєння викликала ситуація на сході країни, а пізніше стан воєнних дій, що вплинуло на різні аспекти ідентичності майбутніх фахівців гуманітарної галузі. Щодо такої складової підготовки, як якість і зміст отриманих знань за фахом та з проблеми дослідження, суб'єктивні оцінки розподілилися так: 48% майбутніх фахівців вважають, що їхні знання є достатніми, 37% – що вони одержали ґрунтовний запас знань, 15% опитаних – не визначилися. Показовим є розподіл думок стосовно причин недостатніх знань: близько половини всіх опитаних вважають, що винен університет, інша половина – приймає на себе вину в недостатній старанності й відповідальності в навчанні.

За результатами опитування, рейтингів якості знань та оцінок експертів у ході дослідження аксіологічно спрямованими на професійну діяльність (мотиваційно, комунікативно, морально, технологічно, з громадянських позицій) у гуманітарній галузі можна вважати 51% здобувачів; до професійної діяльності в галузі – 15,2% у контрольній групі та 49,8% – в експериментальній.

Аналіз даних підсумкового вимірювання розвитку аксіосфери магістрів в ЕГ, у порівнянні з відповідними параметрами констатувального експерименту, дозволив установити загальний рівень її сформованості як такий, що характеризується вищим ступенем усвідомленості, здатністю до

самотворення у процесі професійної освіти й самоосвіти, більш високою цінністю фахової освіти впродовж життя. Рух від самоосмислення особистістю себе як фахівця до саморозвитку і самоствердження як магістра-професіонала, готового до професійної діяльності, на цьому відрізку процесу підготовки відбувався більш інтенсивно, досвід співробітництва й співтворчості з викладачами сприяв пошукові нових засобів самовдосконалення творчого потенціалу власної особистості та побудови фахової кар'єри на аксіологічних засадах. У підсумку це формує більш високий рівень конкурентноздатності особистості в інтегрованому професійному середовищі майбутньої діяльності в гуманітарній галузі, що й стало провідною думкою магістрів щодо підсумків формувального експерименту в експериментальних групах. Особливо позитивним було визначення ними проведення занять зі спостереження за роботою фахівців з досвідом, відвідування й аналіз їхньої діяльності у ході виробничої викладацької практики; ефективність такої роботи відзначили як високу також 55,5% експертів, залучених у процесі дослідження.

Розвиток професійної культури як складника аксіосфери в процесі формувального експерименту передбачав вироблення здатності майбутніх магістрів гуманітарної галузі до розв'язання різних професійних проблем, які, залежно від ситуацій, спираються на спектр інтегрованих гуманітарних знань, навичок, умінь, досвіду діяльності в різних предметних спеціальностях галузі. Для забезпечення такого розвитку було використано технології проєктного навчання; переглянуто традиційну роль викладача й здобувачів на лабораторно-практичних заняттях з провідних дисциплін професійної підготовки та з усіх завдань реалізації обраної науково-дослідницької проблеми магістерської кваліфікаційної роботи.

Індивідуалізація підготовки майбутніх магістрів відбувалася в процесі розв'язання разом із науковими керівниками магістерських кваліфікаційних робіт дослідницьких завдань, які передбачали вирішення аксіологічних

проблем певної складності і спрямованості; прогнозування розвитку тенденцій галузі та отримання перспективних рішень (у тому числі й принципово нових). На розвиток якостей творчої особистості як основи світогляду впливали інтелектуальні завдання та їх розв'язання з використанням інформаційних технологій. Ця діяльність характеризувалася ознаками пошуку, вимагала від здобувачів інтегрованих загальнокультурних знань, оперативності при прийнятті рішень, уміння користуватися сучасними засобами управління інформаційними потоками.

У ході формувальної фази експерименту вирішувалися типові задачі діяльності, в основному віднесені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках до організаційної, управлінської і виконавської (технологічної) фахових функцій. На завершальному етапі навчання й експериментальної роботи магістри виконували кваліфікаційні роботи, що передбачало:

– систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних наукових та інших завдань галузі;

– розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних з обраною темою роботи.

Оскільки науково-дослідницька робота – найважливіший етап у підготовці фахівця, завершальна ланка в єдиній системі теоретичного і практичного навчання, майбутній фахівець мав продемонструвати ступінь своєї підготовленості з обраної спеціальності, рівень загального, наукового і професійного світогляду, творчий пошук нових напрямів у науковому і практичному підході до розв'язання поставлених завдань. Важливою фазою наскрізного індивідуального тьюторіалу було визначення проблеми кваліфікаційної роботи, при цьому враховували базу отриманих у процесі підготовки і придбаних у ході реалізації завдань експериментальної роботи теоретичних знань, зібраного фактичного матеріалу з обраної теми дослідження під час практики. Майбутній магістр гуманітарної галузі мав у рамках

кваліфікаційної роботи подати з обраної проблематики власну оцінку знань, напрацьованих у гуманітарній галузі, зробити загальні й конкретні висновки, запропонувати свої рекомендації щодо шляху вирішення поставлених завдань на аксіологічних умовах соціальної відповідності, функціональної доцільності, раціональності основного задуму (Додаток Н).

У підсумковій фазі експерименту використовували прийоми порівняння даних вхідного діагностування з результатами підсумкових оцінок, коли було встановлено динаміку рівнів розвитку етичних норм як компоненту аксіосфери майбутніх фахівців за відповідними характеристиками цінностей (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Стан розвитку етичних норм у майбутніх магістрів експериментальної та контрольної груп (дані вхідного діагностування)

Групи	Загальнолюдські цінності (%)			
	1	2	3	4
Е (117 осіб)	–	12,8	51,0	26,2
К (114 осіб)	4,1	17,8	49,0	27,1
	Етичні цінності (%)			
Е – 117 осіб	–	14,8	48,0	25,2
К – 114 осіб	3,0	15,8	46,2	23,4
	Деонтологічні цінності (%)			
Е – 117 осіб	12,1	15,2	66,7	13,3
	3,0	13,0	66,3	14,1
К – 114 осіб	–	30,0	24,5	25,5
	5,0	35,5	20,0	22,2

Як бачимо з табл. 4.9, результати вхідного діагностування свідчать про наявність двох тенденцій:

– переважна більшість майбутніх магістрів знаходяться на третьому логічному рівні (стабільно-репродуктивний, достатній);

– більш рівномірно у здобувачів сформовані етичні та деонтологічні цінності як компоненти етичних норм.

Підсумкові дані експериментальної роботи підтвердили правильність дослідницької позиції стосовно того, що у процесі організації формувального експерименту ми дотримувалися вимог: майбутньому фахівцеві, зорієнтованому на розвиток і саморозвиток етичного потенціалу, інтелектуально-рефлексивного й саморегуляційного аспектів діяльності необхідно забезпечити можливість збагачення аксіологічної сфери, набуття цінностей креативного суб'єкта життя і професійної діяльності. Це шлях взаємодії адаптивної й неадаптивної поведінки в гуманітарні галузі, побудови ефективних моделей діяльності в індивідуалізованих формах, розвиток умінь емоційного й рефлексивного контролю, що відповідає принципам гуманістичної парадигми розвитку суспільства.

У відповідності до гуманістичної парадигми розвиток людини відбувається у першу чергу як внутрішня робота над собою, матеріалом для якої є внутрішній досвід особистості, а вже потім – сприйняття зовнішньої інформації про себе від інших людей, її усвідомлення. Тому головним шляхом самопізнання є не стільки об'єктивна інформація, отримана з допомогою різноманітних діагностичних методик, скільки внутрішня аксіологічна потреба особистості в такій інформації, у рамках відповідної стратегії вироблення рефлексивного уміння задавати питання самому собі і прагнення знаходити на них відповіді. Удосконалення навичок самоаналізу професійної ситуації проходило у процесі спостереження за роботою фахівців і викладачів під час тривалих практик магістрів; комплексного аналізу даних кваліфікаційного дослідження тощо. Така робота сприяла розвиткові аксіологічно спрямованого професійного мислення, вагомо вплинула на мотиваційно-ціннісні, інтеграційно-гностичні, творчо-діяльнісні навички учасників експерименту. Зведені результати підсумкового діагностування груп Е і К за показниками розвитку етичних норм як компонента аксіосфери особистості відображено на рисунку 4.2; табл.4.1.

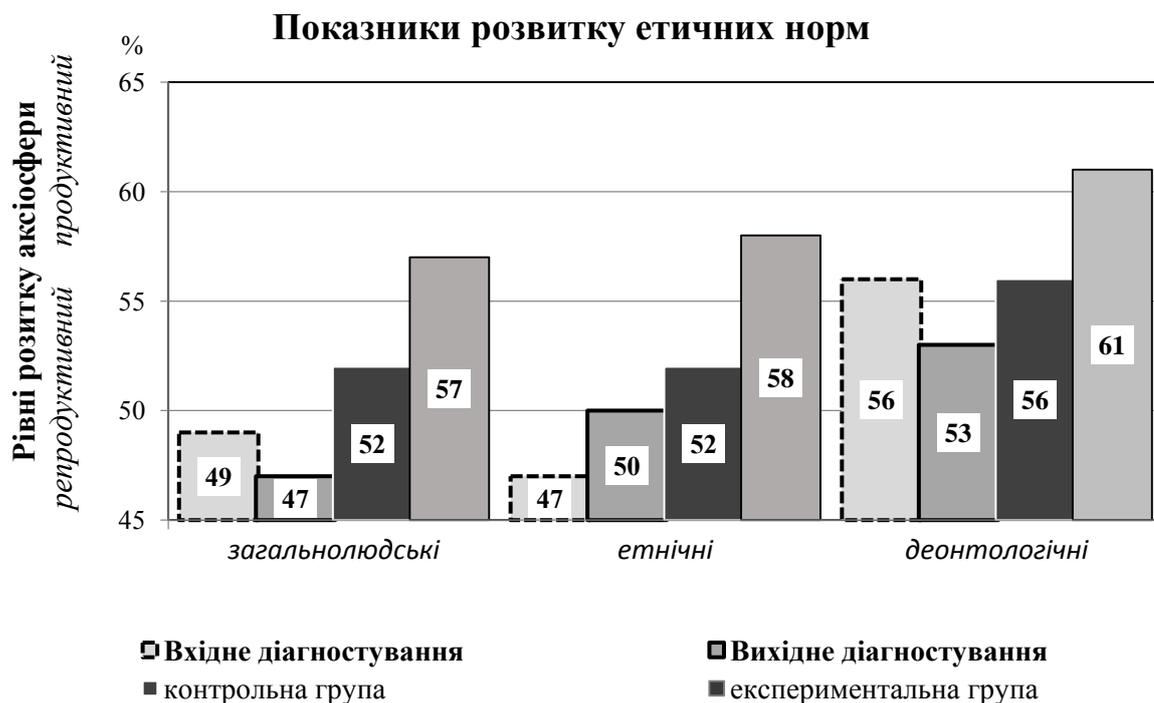


Рис. 4.2. Діаграма динаміки даних експерименту за критерієм розвитку етичних норм аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі

Таблиця 4.10

Показники стану сформованості етичних норм як складника аксіосфери майбутніх магістрантів гуманітарної галузі

Етичні норми		Контрольна група (% респондентів)				Експериментальна група (% респондентів)			
		Рівні сформованості цінностей							
		I	II	III	IV	I	II	III	IV
Загальнолюдські	до експер.	5,3	18,9	31,2	24,5	5,2	17,9	32,1	23,4
	після експер.	6,2	18,9	33,5	20,9	3,6	15,3	12,2	33,1
Етнічні	до експер.	7,9	29,3	35,7	15,4	8,0	31,1	36,1	15,6
	після експер.	6,8	30,2	34,3	16,4	4,0	18,2	19,6	36,8

<i>Деонтологічні</i>	до експер.	3,2	16,8	46,3	18,2	3,0	17,2	45,8	17,8
	після експер.	3,5	20,4	50,2	9,4	–	15,1	23,4	37,8

Як бачимо з підсумкового порівняння даних, якісний приріст показників за розвитком деонтологічних цінностей в експериментальній групі становить до 28%, особливо – при переході з нижчих рівнів на творчий рівень; у групі К цей приріст – не більше 1-2,5%. За критерієм загальнолюдських цінностей у групі Е у якісному співвідношенні позитивних переходів з нижчого рівня на вищий становить від 12,3 до 19,2% (особливо – на творчому рівні), тоді як у групі К цей показник коливається між 1-1,2%.

Найбільший приріст показників спостережено в групі ЕГ за етнічними цінностями – до 27,2%, причому він зростає на переході від нижчих рівнів до стабільно-продуктивного і творчого.

Як засвідчили підсумкові результати експерименту, використання стратегій самопізнання і саморозвитку особистості позитивно вплинуло на розвиток комплексу етичних цінностей, реалізованих у професійних ситуаціях, вирішення їх на засадах свідомої регуляції власного мислення і діяльності.

Одним із першочергових завдань забезпечення підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі в експерименті стало використання принципу єдності теорії і практики в освітньому процесі сучасного вищого закладу, що забезпечувалося шляхом розроблення та впровадження наскрізної практичної підготовки магістрів та відповідного вдосконалення змісту обраних видів практик (Додаток М). Упровадження інноваційних засобів організації всіх видів практик пов'язували як із необхідністю ознайомлення майбутніх фахівців з освітніми стандартами, структурними

змінами в сучасній системі освіти, реформування організаційно-навчальної системи вищої освіти у зв'язку з ухваленням до Болонського процесу, так і з розумінням прямої залежності аксіосфери магістра гуманітарної галузі від якості його підготовки; необхідною умовою професійної самореалізації майбутнього фахівця в середовищі сучасного навчального закладу розглядали не лише міцні знання й рефлексивну поведінку, а й систематичне тренування та безпосереднє виконання професійних дій на аксіологічних засадах.

У зв'язку з цим стимулювалося виконання індивідуальних творчих проєктів, організація професійно компетентного дослідження особистісного стилю роботи представників обраної професії, пошук інваріантних оригінальних способів вирішення поставлених завдань, здійснення ґрунтовного аналізу й обговорення результатів роботи (власних, колег-магістрантів, фахівців галузі). При цьому реалізували завдання перетворення операційного арсеналу практики в цілісну впорядковану систему професійних засобів і дій майбутнього магістра гуманітарної галузі. Основними ознаками реалізації таких завдань вважали: цілісність, особистісну зорієнтованість, нерозривний зв'язок з інтегрованою теоретичною підготовкою, науковість, диференційованість. Практика в рамках експерименту стала невід'ємним складником освітньо-професійної програми підготовки майбутніх магістрів, спрямованим на закріплення теоретичних основ світогляду, набуття й удосконалення аксіологічних показників культури за профілем обраної спеціальності.

У рамках реалізації завдань практик найбільш вагомим результатом експерименту вважаємо впровадження індивідуального тьюторіалу; ця форма співпраці наукового керівника та магістра передбачала різноманітні методи інтерактивного спілкування, індивідуального та групового навчання, що мало відбуватись у атмосфері творчої співпраці та

взаєморозуміння; головним завдання керівника було проникнення в систему цінностей кожного магістранта, а постійне його спостереження та консультації скеровували здобувачів на виявлення суперечностей, мотивували до аналізу власних рішень та їх подальшого вдосконалення.

Основними критеріями оцінки результатів практики були: ступінь сформованості професійних умінь; рівень теоретичного осмислення практичної діяльності (її мети, завдань, змісту, методики, вияв ознак ідентичності); стан професійної культури (спрямованості) майбутніх фахівців, їхньої соціальної активності (інтерес до своєї майбутньої професії, активність, відповідальне та творче ставлення до роботи). Результати ефективності видів практики у процесі експериментальної роботи представлено у вигляді діаграми на рис. 4.3.

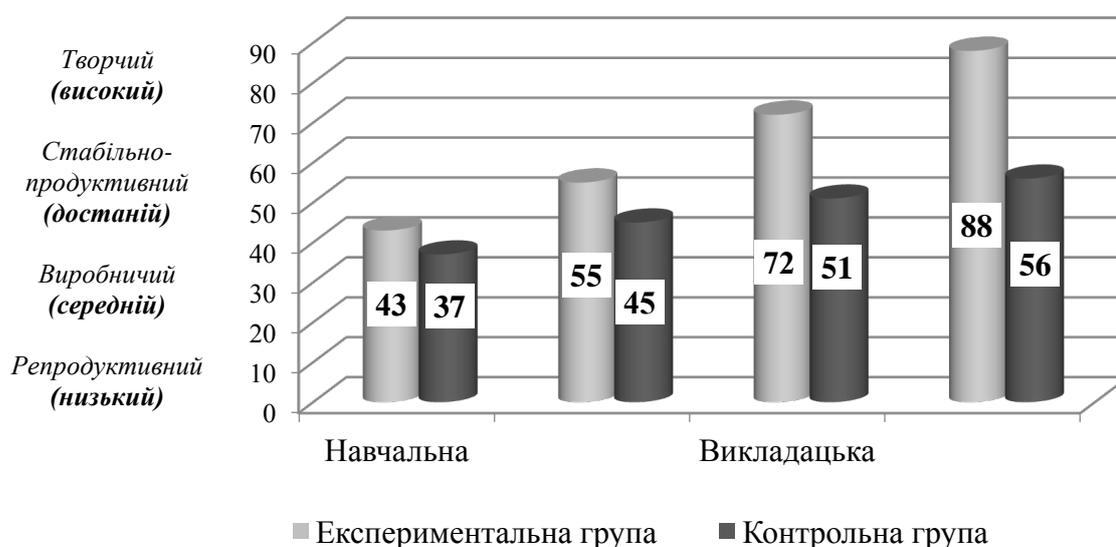


Рис. 4.3. Діаграма результатів ефективності різних видів практики у процесі експериментальної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах

У комплексі діагностування стану сформованості характеристик аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі за показниками розвитку світогляду виявило такі результати (табл. 4.11).

**Стан розвитку цінностей світогляду магістрів експериментальної
і контрольної груп (Е, К)**

Групи	Соціальна ідентичність			
Е (117 осіб)	–	15,8	31,2	44,0
К (114 осіб)	–	14,0	33,1	46,8
	Національна ідентичність			
Е – 117 осіб	2,8	12,0	25,2	44,0
К – 114 осіб	3,0	15,9	23,9	42,6
	Професійна ідентичність			
Е – 117 осіб	5,2	23,0	22,9	33,8
К – 114 осіб	5,4	27,0	21,1	36,3

Результати діагностування свідчать, що переважна більшість майбутніх магістрів гуманітарної галузі (від 31 до 66,5%) – знаходяться на стабільно-продуктивному рівні, проте значної уваги потребує розвиток цінностей соціальної та професійної ідентичності, які значною мірою впливають на формування індивідуального стилю діяльності особистості і реалізацію професійного потенціалу в обраній гуманітарній спеціальності та галузі загалом.

У ході експериментального дослідження в рамках стратегій особистісного розвитку факторами, що викликають і підтримують інтерес майбутнього магістра до опанування системою цінностей, вважали пріоритет у визначенні змісту та форм професійного становлення і об'єктивної оцінки майбутнім фахівцем особливостей власного потенціалу самопізнання. Для осмислення власної діяльності, для ефективного її професійного самоаналізу потрібна висока ціннісність професійної компетентності, тому в ході організації експерименту нами враховувалося, що професійне становлення особистості – довготривалий процес, який не має заданого кінцевого результату у вигляді параметричної моделі. Цей

процес проходить під впливом соціальних умов, практичної діяльності і власної активності особистості. Впорядкованості й цілеспрямованості процесові професійного становлення в багатоаспектній гуманітарній галузі надає педагогічний супровід, який дозволяє включити або локалізувати деструктивні впливи зовнішніх обставин, мобілізувати ресурси, перевести особистість у режим самоуправління.

Тому запровадження інноваційних технологій підготовки сприяло формуванню креативності роботи над професійними проблемами, самостійності в пошуку шляхів розв'язання фахових гуманітарних проблем, що підтверджують дані оцінок. Ці та подібні їм форми професійної підготовки забезпечували наближення підготовки до споживачів послуг, індивідуалізацію та диференціацію вимог, врахування побажань замовників (рис. 4.4).

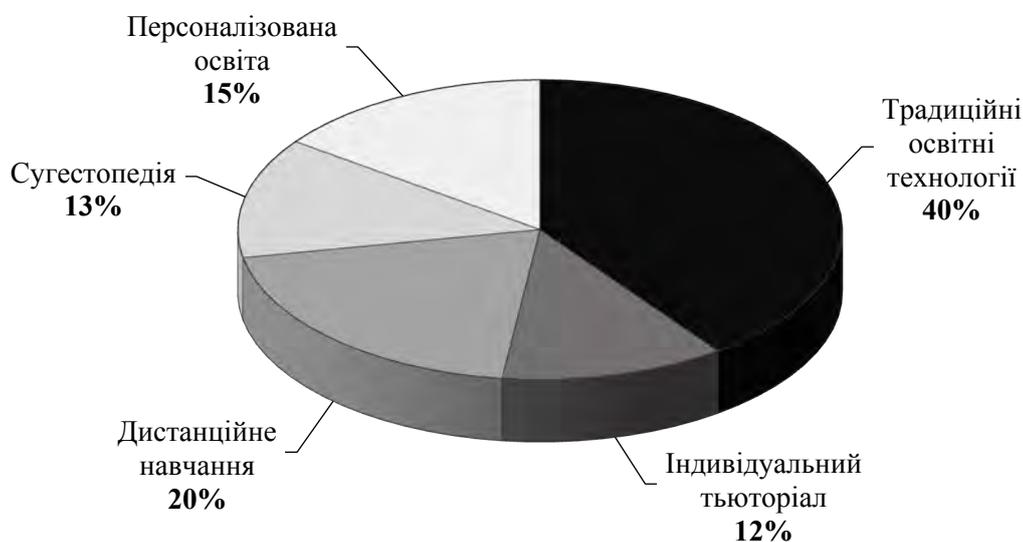


Рис. 4.4. Діаграма співвідношення технологій підготовки майбутніх магістрів у процесі експериментальної роботи

Це підтверджується також зведеними даними обстеження рівнів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів за показниками обраних критеріїв (табл. 4.12).

**Показники рівнів розвитку компонентів аксіосфери
майбутніх магістрів в експериментальній (Е) і контрольній (К) групах**

критерії розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі		Контрольна група (% респондентів) (К) 114 осіб				Експериментальна група (% респондентів) (Е) 117 осіб			
		Рівні сформованості якостей							
		1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Етичні норми</i>	до експер.	–	14,0	33,1	46,8	–	15,8	31,2	44,0
	після експер.	–	13,9	32,0	45,7	–	5,9	22,3	35,0
<i>Світогляд</i>	до експер.	3,0	15,9	23,9	42,6	–	14,8	25,2	44,0
	після експер.	–	16,0	26,7	43,8	–	7,1	13,7	53,0
<i>Професійна культура</i>	до експер.	5,4	27,0	21,1	36,3	–	28,2	22,9	33,8
	після експер.	5,2	24,7	22,5	36,2	–	11,2	22,9	37,8
<i>Потенціал самоздійснення</i>	до експер.	–	18,9	23,8	42,5	2,7	16,2	20,2	60,2
	після експер.	–	21,5	33,5	45	–	15,5	35,5	50,0

Зведені підсумкові результати діагностування відображено на рисунку 4.5.

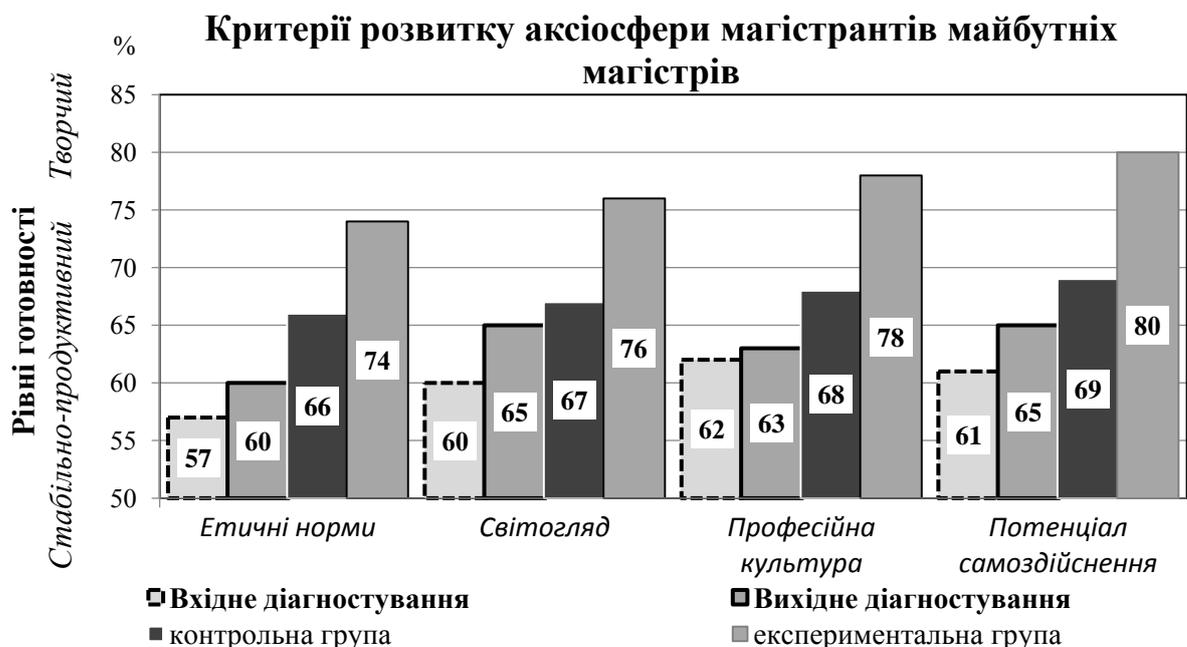


Рис. 4.5. Діаграма динаміки даних експерименту в групах майбутніх магістрів гуманітарної галузі

Отже, у процесі експериментальної роботи з упровадження пропонованої системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах поглиблювалися ідеї осучаснення (модернізації) освіти; всебічної уваги до особистості як умови саморозвитку і формування конкурентоздатного фахівця; рівневої структури вищої освіти; інтегровано-міждисциплінарного характеру підготовки. Ці ідеї втілювалися з використанням положень аксіологічного, особистісного, інформаційного, компетентісного підходів, сприяли ефективному розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі в експериментальній групі.

Загальні підсумкові дані впровадження пропонованої нами контекстно-професійної моделі системи підготовки майбутніх магістрів на аксіологічних засадах свідчать про її ефективність.

Зведені результати статистичного групування за формулою 4.2 наводимо в аналітичній таблиці 4.12.

Таблиця 4.13

**Результати підсумкового узагальнення експериментальних даних
(у середньостатистичних балах)**

Критерії та показники розвитку аксіосфери	Групи							
	ЕГ (117 осіб)				КГ (114 осіб)			
	Рівні							
	<i>високий</i>	<i>достатній</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>	<i>високий</i>	<i>достатній</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
Критерій розвитку світогляду								
соціальна ідентичність	43	27	22	8	31	25	21	23
національна ідентичність	45	28	20	7	26	30	23	21
професійна ідентичність	52	31	12	5	30	25	25	20

Критерій сформованості етичних норм								
загальнолюдські	48	28	20	4	25	26	23	26
етнічні	56	31	11	2	32	20	32	16
деонтологічні для професії	52	27	23	7	29	31	28	12
Критерій стану професійної культури								
загальнолюдські цінності	54	32	12	–	32	20	33	15
міжкультурні цінності	58	34	6	2	26	25	26	23
специфічні для галузі цінності	61	37	2	–	30	20	24	26
Критерій розвитку потенціалу самоздійснення								
самосвідомість	49	27	21	3	24	30	31	15
саморефлексія	37	42	14	7	28	32	27	13
послідовність у досягненні мети	51	34	12	4	31	23	29	17

Для зручності графічного зображення групування експериментальних даних подаємо відповідно пропонованих критеріїв сумарно в обох групах учасників експерименту.

Як видно з таблиці, завдяки статистичному групуванню можна визначити, що розвиток аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі за результатами формульованого експерименту в загальній вибірковій сукупності має стабільний приріст середньостатистичного показника балів (від +13 до +17 балів), що свідчить про ефективність проведеної в рамках дослідження експериментальної роботи.

Ці результати свідчать про вагомий якісний зрушення всередині цілісної групи учасників експерименту та якісний вплив на аксіосферу в загальному масиві підготовлених завдяки пропонованій моделі майбутніх магістрів гуманітарної галузі (рис. 4.6).

Результати обчислення середнього арифметичного набраних балів за формулою (4.3) дають змогу порівняти дані формульованого експерименту в контрольній і експериментальній групах загалом (таблиця 4.13).

Середнє арифметичне значення набраних балів у групах за критеріями розвитку аксіосфери магістрів гуманітарної галузі

Критерії розвитку аксіосфери майбутніх магістрів	Контрольна група (К)			Експериментальна група (Е)		
	до експерименту (в балах)	після експерименту (в балах)	Приріст	до експерименту (в балах)	після експерименту (в балах)	Приріст
<i>Світогляд</i>	42	50	+8	49	73	+24
<i>Етичні норми</i>	44	51	+7	55	73	+18
<i>Професійна культура</i>	45	55	+10	56	87	+31
<i>Потенціал самопізнання</i>	40	46	+6	42	70	+28

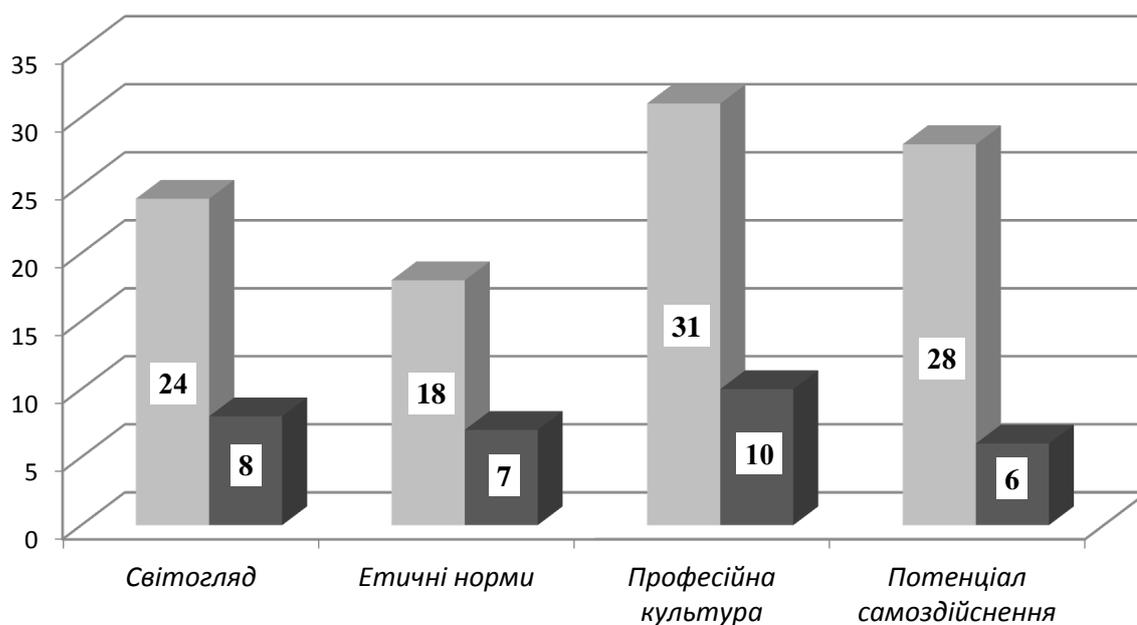


Рис. 4.6. Графічне зображення динаміки сформованості якісних показників за всіма критеріями розвитку аксіосфери майбутніх магістрів

Відповідно коефіцієнта розвитку загального рівня аксіосфери майбутніх магістрів – формули 4.4 і 4.5 – у рамках експериментальної роботи результати можна виразити так:

у експериментальній групі:

$$k_n = \frac{339}{4} = \frac{84,6}{100} = 0,8 \text{ (відповідає 4-му, творчому рівневі);}$$

у контрольній групі:

$$k_n = \frac{261}{4} = \frac{65,3}{100} = 0,65 \text{ (відповідає 3-му, стабільно-продуктивному}$$

рівневі).

Підсумкове оцінювання експериментальних даних дозволило простежити позитивну динаміку змін, яка найбільше виражена у суб'єктів підготовки з експериментальної групи, де значно зросла кількість осіб з високим (творчим) і достатнім (стабільно-продуктивним) рівнями сформованості показників за всіма критеріями розвитку аксіосфери майбутніх магістрів, відповідно, зменшилася кількість осіб, що знаходяться на низькому (репродуктивному) рівні розвитку цієї системної якості.

Достовірність отриманих загальних даних експерименту було підтверджено з використанням комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» (Новиков, 2022) засобами формулювання статистичних гіпотез:

– гіпотези про відсутність відмінностей у показниках контрольної та експериментальної груп;

– гіпотези про значущість відмінностей у показниках (так званої альтернативної гіпотези).

На основі введеної загальної інформації про результати спостережень з використанням критерію Крамера-Уелча було встановлено, що емпіричне значення критерію в експериментальних і контрольних групах є однаковим:

$$T_{emn} = 0,05 \leq 1,96$$

Порівняння характеристик даних експериментальної і контрольної груп після експерименту дало змогу встановити узагальнене значення в експериментальних групах

$$T_{emn} = 6,59 > 1,96,$$

що свідчить про достовірність відмінностей характеристик контрольної і експериментальної груп та справедливість альтернативної гіпотези про значущість різниці в показниках.

У підсумку експериментальної роботи надано рекомендації організаторам фахової підготовки в гуманітарній галузі стосовно технологій розвитку аксіосфери – *здобувачам* вищої освіти магістерського рівня враховувати такі теоретичні положення:

– усвідомлювати методолого-теоретичне підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу (цінності як загальноприйняті зразки людської культури; сутність і термінологічну характеристику поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці; провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей; місце і роль педагогічної аксіології в контекстах гуманітарної професійної освіти);

– розглядати сучасну культуру як універсалію людства, засновану на загальнолюдських цінностях (захистові прав особистості, гуманізмі, визнанні можливостей творчого розвитку особистості, поширенні наукового знання і передових технологій, взаємозбагаченні національних культур, екологічному ставленні до життя й навколишнього середовища); усвідомлювати існування у ХХ ст. двох моделей створення гуманітарної монокультури уніфікованого типу, що заперечували різноманіття існуючих у світі цінностей: заснованої на абсолютизації класових цінностей та ідеї світової пролетарської революції (комунізм) та на утвердженні панування лише однієї національної культури, однієї нації й однієї держави (нацизм), які до цього часу впливають на спотворення загальнолюдського характеру цінностей, що тлумачаться мільйонами людей у своєрідній негативній формі; це сприяє перетворенню культури, яка є основою гуманітарного знання, в антикультуру;

– уявляти динаміку розвитку ідеї університету в світовій та європейській класичній освітній традиції (історико-педагогічні та

філософсько-освітні аспекти виникнення і розвитку університетської освіти; сучасні тенденції розвитку магістратури в університетах на засадах компетентнісного підходу);

набувати практичних здобутків:

– аналізувати власну компетентність в ознаках готовності, які містять не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, вищі цінності; важливим нині є увага до власної пізнавальної активності, творчого потенціалу, інших характеристик, необхідних для розвитку відповідних професійних цінностей магістрів;

– розуміти, що компетентнісна підготовка майбутніх магістрів в університетах реалізується переважно комплексом методів і методик контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних для сучасної освіти дидактичних засобів, форм і методів відповідно обраної галузі знань на компетентнісно-аксіологічних засадах;

– знати, що педагогічною наукою напрацьовано фундаментальні шляхи обґрунтування і впровадження технологій, які мають освітнє спрямування та забезпечують формування окремих значущих компетентностей і виявлення аспектів набуття фахового досвіду в його різнопланових, особистісно зорієнтованих технологічно-аксіологічних потенціалах магістрів гуманітарної галузі; до таких технологій нині відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, які забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема;

– усіляко сприяти застосуванню викладачами перспективних для процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі педагогічних технологій, що містять сукупність методів, форм, прийомів і засобів, спрямованих на розвиток цінностей професійної діяльності: модульних, тьюторських, персоналізованих, сугестопедагогічних, дуальних тощо.

Викладачам (науковим керівникам магістерських кваліфікаційних робіт) бажано:

– володіти науковими основами і досвідом розв’язання проблеми формування цінностей особистості у процесі вищої гуманітарної освіти (поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини; засади аксіологічного підходу у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці і практиці; аспекти вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки та зразки світового досвіду розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти);

– розглядати становлення глобалізованої загальнолюдської культури як прийняття всіма членами міжнародного співтовариства певної загальної системи цінностей на засадах взаємозв’язків регіональних і національних культур, які є взаємозалежними, тому що культурні досягнення в тих або інших регіонах в умовах зростаючої глобальної цілісності планети все більше поширюються, настає принципово новий етап глобалізації гуманістичних цінностей у світовому освітньому просторі;

– водночас надавати уваги національним культурам, адже розвиток світової культури на рубежі ХХ-ХХІ ст. має сприяти обмеженості європоцентристського погляду, коли техногенну європейську культуру й відповідні цінності вважали провідними, базисними стосовно всіх інших – регіональних, національних, особистісних, тоді як східні країни цілком змогли адаптувати цінності західної культури в своїх системах виробництва й освіти, перетворилися в один із локомотивів науково-технічного прогресу, зберігши неповторні системи цінностей які залишились специфічними, особливими, як культурну основу життя;

– усвідомлювати, що головна роль у розвитку сучасної вищої гуманітарної освіти традиційно відводиться університетам (університетським комплексам); що з давніх-давен, історично університет як організація, яка

виникла у IX-XII століттях, став центром безперервної інтелектуальної діяльності, осередком наукового прогресу, який приймав до себе представників усіх верств суспільства, продукував нові ідеї, готував їх як відомих мислителів і вчених свого часу; університети вважають найціннішим внеском усіх епох в освіту сучасності з огляду на їхню участь у розвитку культури й поступального прогресу людства; започатковані за доби середньовіччя у Європі університети, відомі в сучасному науковому дискурсі як «класичні», займалися підготовкою магістрів, отримали в сучасності потужний розвиток: від організації університету як єдиної школи, де різні викладачі навчали «суми всезагального людського знання» (Е. Дюркгейм) до реалізації ідеї університету в триєдності навчання, наукового дослідження і виховання (В. Гумбольдт, Ф. Шелінг, Ф. Шлейєрмахер); до поступового становлення університетської освіти як багаторівневої (бакалаврат – магістратура); та до початку розмежування університетами ліберальної і професійної освіти;

– уміти розрізнити цінності вищої освіти індустріального суспільства у XVII-XIX ст. (забезпечення промисловості висококваліфікованими фахівцями призвело до набуття вищою освітою світського характеру, професійної спеціалізації навчальних закладів); у першій половині XIX ст. виник дослідницький (В. Гумбольдт) та інтелектуальний (Дж. Ньюмен) університет; це спонукало академічну спільноту до глибокого осмислення цінностей викладання, навчання і дослідження, в університетах Європи і США, у всесвітньо відомих авторських науково-теоретичних підходах і проєктах XX століття були відображені кардинальні зміни та оновлено бачення моделі університету як осередку освітньої і дослідницької діяльності, яка першочергово уособлює вищу гуманітарну освіту, котра пересічну людину може зробити людиною культурною, помістити її в рівень із часом;

– сучасну вищу гуманітарну освіту, метою якої є самореалізація особистості, формування загальнолюдських і професійних цінностей, оволодіння методами пізнання, адаптація до нових вимог життя через набуття індивідуального прагматичного досвіду та забезпечення єдності діяльності й розвитку, тлумачити як таку, що втілює в собі основні риси компетентнісного підходу, має тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, поглиблення міжнародного співробітництва, побудови контекстно зорієнтованого середовища підготовки магістрів, сприяє потужному оновленню процесів викладання, дослідження та надання освітніх послуг; увиразнює цінності мультикультурності особистості (розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти й навчальні плани міжнародного значення, готовність до швидких і несподіваних змін).

У практичному аспекті підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі викладачам варто розуміти що:

– модульна технологія передбачає групування окремих компонентів змісту кожної дисципліни згідно з професійними та освітніми завданнями, підбір до кожного модулю доцільних видів, форм і методів роботи, узгодження їх у часі та формування результуючого інтегрованого фахового утворення – компетентності на основі відповідної цінності. Модульна технологія організації процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками здобувачів вищої освіти стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами;

– технологія тьюторства у своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи; необхідно застосовувати класичне (універсальне) тьюторство, яке передбачає пряму педагогічну взаємодію тьютора з магістрантами, та дистанційне он-лайн чи оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій;

– технологія організації науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти забезпечує кожному майбутньому фахівцеві можливість стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань; програмування, проєктування і керівництво науковими дослідженнями надає професорсько-викладацькому складові можливості оперативно оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації в освітньому процесі;

– долучення магістрантів гуманітарних спеціальностей до конкретної наукової школи, під якою розуміють дослідницький колектив, що об'єднує кілька поколінь учених, які розробляють певну наукову проблему, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної наукової галузі сприяє розвитку комплексу ціннісних установок і орієнтацій магістрів гуманітарної галузі на дослідницьку діяльність;

– перспективними стосовно реалізації аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей є освітні технології: модульного структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічний супровід і підтримка у формі тьюторства; асинхронне навчання; персоналізована освіта; технологія дослідницького проєктування; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових

шкіл, основи яких рекомендовано до впровадження викладачами і науковими керівниками.

Адміністраціям закладів вищої освіти з урахуванням результатів наукових пошуків з проблематики розвитку аксіології як науки про цінності, визначення її предметного змісту та системного виокремлення методів, які впливають на якість підготовки магістрів гуманітарної галузі засновуватися на баченні аксіології як сфери знання, що має особливий і своєрідний предмет дослідження – цінності, які знаходяться поза межами фізичної реальності, входять до психічних переживань і соціальних оцінок людини, підлягають науковому пізнанню в їхній безпосередній репрезентованості в усіх аспектах особистісного розвитку, рекомендувати:

– використовувати дані компаративного аналізу матеріалів щодо значення ціннісного складника освітнього процесу в навчальних закладах України та зарубіжжя, виявив, які свідчать що на аксіосферу вихованців основоположний вплив нині мають міжособистісні стосунки в малих та великих соціогрупах (людина-друзі, людина-сім'я, людина-заклад); для досягнення позитивних результатів освітніх впливів під час формування аксіологічної сфери здобувачів вищої освіти існує необхідність ознайомлення з особливостями психологічного мікроклімату таких соціогруп у закладі вищої освіти та в спільнотах майбутніх магістрів гуманітарної галузі і їхніх викладачів (наукових керівників);

– творчо, адаптувати, надбання: моделей аксіологічної освіти, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського досвіду), які в умовах вітчизняних ЗВО можуть бути використані для формування, діагностування та розвитку ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти, що уможливить підвищення якості професійної освіти та зростання відповідальності під час набуття майбутніми магістрами фахових компетентностей в університетах;

– освітньої політики та провідних тенденцій підвищення якості вищої освіти Швейцарії у розрізі культурної диверсифікації й розвитку полікультурних цінностей фахівців (навчальні курси «Критичне мислення», «Лідерські навички», «Культурна обізнаність тощо»);

– досвіду створення «Академічного кодексу цінностей Ягеллонського університету», доцільного з огляду на можливість розроблення аналогів і на їхній основі вдосконалення системи виховання майбутніх магістрів, особливо при опануванні ними гуманітарних спеціальностей;

– матеріалів окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм як базису для розроблення методичних вказівок, навчальних посібників і підручників у галузі аксіологічної освіти, а також для організації бесід, диспутів і тренінгів з означеної тематики у навчальних установах різних типів.

– засади моделювання змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі (компетентнісно-аксіологічний відбір змісту професійної підготовки майбутніх фахівців; традиційні та інноваційні аспекти розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей – культурологів, істориків, релігієзнавців, філософів, філологів);

– загальноєвропейські ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої відповідності бакалаврському рівневі) на засадах компетентнісного наукового підходу;

– контекстного аналізу – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованих на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів – як основи цілісного усвідомлення магістрантом не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом, підґрунтя для розробки і впровадження системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;

– технологію асинхронного навчання, за якої магістранти отримують право і можливість самостійно визначати індивідуальну траєкторію професійної підготовки; при цьому нелінійність освіти отримує суттєві переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до магістранта, можливість отримання ним одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо; побудова індивідуальної освітньої траєкторії відбувається спільно здобувачем вищої освіти і тьютором, – викладачем або науковим керівником;

– технологію наскрізного освітнього моніторингу, у якому вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративному пізнанні соціальної дійсності; сучасне трактування цілей та завдань педагогічного моніторингу міститься в безперервному, тривалому спостереженні й управлінні навчальним процесом як освітньою практикою, зорієнтованою на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження аспекту підготовки; забезпечувати організацію контролю у формі динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників з метою вироблення управлінських рішень для коригування небажаних диспропорцій та прогнозування її подальшого розвитку;

– технологія підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на модульній основі містить можливості групування окремих компонентів змісту кожної дисципліни згідно з професійними та педагогічними завданнями, підбір до кожного модулю доцільних видів, форм і методів педагогічної роботи, узгодження їх у часі та формування результуючого інтегрованого фахового утворення – компетентності на основі відповідної цінності;

– модульна технологія організації процесу фахової підготовки обраної групи фахівців має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками магістрантів стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами;

– технологія тьюторства у своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи; для наукових керівників магістерських кваліфікаційних робіт класичне (універсальне) тьюторство передбачає пряму педагогічну взаємодію тьютора з магістрантами; доречним також є дистанційне он-лайн чи оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій; до провідних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності належать контактний і аудіовізуальний тьюторіали, які мають потенціал гармонізації особистісних цінностей наставника і учня;

– технологію персоналізованої освіти варто вважати логічною ланкою між попередньо охарактеризованими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукової роботи (дослідницького проєкту, завдань виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами – друкованими або електронними – із вибіркоvim відвідуванням лекцій чи практичних занять; засвоєння попередньо вивченого перевіряється шляхом тестових іспитів;

– узагальнювальною є технологія дослідницького проєктування – сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних освітніх процедур; ця технологія передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють магістрантові самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов’язковою презентацією результатів; незаперечною перевагою цієї технології є те, що вибір тематики дослідницьких проєктів (робіт) магістрів гуманітарної галузі залежить від освітньої ситуації (потреби інтеграції знань, їх практичного застосування, формування дослідницьких умінь на аксіологічних засадах);

– технологія організації науково-дослідницької роботи здобувачів через діяльність наукової школи забезпечує кожному майбутньому фахівцеві можливість стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а своєю активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань; програмування, проєктування і керівництво науковими дослідженнями надає професорсько-викладацькому складові можливості оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації в освітньому процесі; саме долучення магістрантів гуманітарних спеціальностей до конкретної наукової школи, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної наукової галузі сприяє розвитку комплексу ціннісних установок і орієнтацій на власну майбутню дослідницьку діяльність у гуманітарній галузі.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі розкрито хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з реалізації аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі, охарактеризовано зміст,

структуру та технології формувальної експериментальної роботи, здійснено підсумкове узагальнення даних експерименту з упровадження контекстно-професійної моделі системи розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі в університетах.

З метою виявлення реальної потреби реалізації розроблених аксіологічних засад в освітньому процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі в низці вітчизняних університетів (Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького, Запорізькому класичному приватному університеті, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Рівненському державному гуманітарному університеті) було проведене пілотне констатувальне дослідження, методика якого передбачала застосування авторських анкет, діагностувальних методик О. Кайдановської (володіння майбутніми магістрантами фаховим тезаурусом) та Ю. Костєвої (дослідження співвідношення термінальних та інструментальних цінностей у аксіосфері майбутніх фахівців).

Констатувальну експериментальну роботу було спрямовано на пропедевтичне обстеження стану усвідомленості здобувачами основних понять професійної діяльності, які визначають особистісне ставлення майбутніх магістрів і розуміння ними сутності системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей; відстеження в межах існуючої практики університетської підготовки ефективних методів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі; апробацію діагностувального інструментарію дослідження сформованості цінностей професійної діяльності магістрантів, обробку, аналіз та узагальнення отриманих даних; виявлення специфіки застосування методів контролю за вдосконаленням якості освітнього процесу підготовки на аксіологічних засадах та конструювання технології моніторингу її дослідження; широко

було застосовано комп'ютерні методи квантифікування даних експериментальної роботи.

Пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів з метою виявлення їхнього особистісного ставлення до професійних цінностей було проведено методом контент-аналізу змісту текстів написаних ними робіт (статей, есе) для визначення якості аксіологічного тезаурусу майбутніх магістрів, відображеної повнотою та категорійною відповідністю загальногалузевих фахових понять і поняттєвих конструктів. Застосування методики Ю. Костєвої з вивчення структури гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях їх прояву сприяло з'ясуванню ціннісних переваг здобувачів вищої освіти в освітньому процесі підготовки.

Одночасно на етапі констатувального експерименту з використанням можливостей освітньої технології тиражування інновацій було організовано методологічний семінар для 21 члена експертних груп (за посібником «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти» й відповідними методичними матеріалами). У ході семінару з експертами, проведеного засобами дистанційної освіти, було конкретизовано складники аксіосфери магістрів, готових до ефективної діяльності в гуманітарній галузі: розвиток світогляду (ідентичність – соціальна, національна, професійна), етичні норми (загальнолюдські, етнічні, деонтологічні), професійна культура (цінності – загальноосвітні, міжкультурні, специфічні для галузі), потенціал самоздійснення (самосвідомість, саморефлексія, послідовність у досягненні мети); виокремлено логічні рівні сформованості аксіосфери (високий (креативний); достатній (стабільно-продуктивний); середній (виробничий); низький (елементарний)); акцентовано діагностичні процедури (тестовий контроль; експрес-перевірка; індивідуальні консультації; експертні оцінки; усне й письмове опитування; діалоговий контроль; захист магістерських

кваліфікаційних досліджень) та функції моніторингу в рамках дослідження (пропедевтична діагностика; діагностика складників аксіосфери за рівнями; квантифікування аксіологічного тезаурусу; поетапна систематизація даних в ЕГ; підсумковий аналіз сукупності показників), а також сформовано комплекс оцінок та розроблено відповідну матрицю.

Після розподілу учасників експерименту на контрольну (114 осіб) та експериментальну (117 осіб) групи за допомогою прогностичних методів (експертного оцінювання, узагальнення характеристик компонентів аксіосфери, самооцінки, взаємооцінки, кваліметричного аналізу даних) та обсерваційних (пряме, включене й опосередковане спостереження, спеціально спрямоване спілкування, взаємоспостереження, аналіз навчальної документації і результатів діяльності здобувачів) було повторно діагностовано реальний стан розвитку компонентів аксіосфери кожного майбутнього магістра гуманітарної галузі та забезпечено однакові умови протікання процесу підготовки на аксіологічних засадах в усіх обраних університетах.

Моделлю підготовки майбутніх фахівців на формульованому етапі експерименту передбачено: засвоєння інтегрованого загальнокультурного змісту навчальних дисциплін, дібраного з огляду на потреби й вимоги гуманітарної галузі (інтегровані міждисциплінарні модулі «Діалог культур. Цінності діалогу», «Теоретичні засади системи паблік рілейшин», «Антропологічний вимір культури», «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури», «Проблема антропогенезу у філософії та науці»), виконання завдань комплексу навчальних і виробничих практик; індивідуальний і груповий тьюторіали; науково-дослідницьку діяльність різних видів складності; педагогічний супровід становлення фахівця засобами дистанційного консультування викладачами, наскрізного індивідуального тьюторіалу наукових керівників кваліфікаційних досліджень тощо. На підсумковій фазі експерименту з використанням

методів інтерпретації й наскрізного узагальнення результатів і робочих статистичних матеріалів у контрольній та експериментальній групах, де зафіксовано оцінки здобувачів за всіма критеріями сформованості розвитку аксіосфери магістрів згідно визначених показників, проведено статистичне опрацювання емпіричних даних. Основним засобом адаптації кількісних (оцінка) та якісних (відсоткове значення) даних обрано 100-бальну шкалу, що може бути зручно адаптованою до відсоткових показників і навпаки. Діагностико-статистичне узагальнення виконано за допомогою комплексу адекватних проблемі й технології експерименту методик (автори – Д. Новиков, Ю. Павлов, В. Циба та ін.) і комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці».

Підсумкове узагальнення комплексу оцінок за критеріями розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі дало змогу виявити сумарний позитивний якісний приріст середнього арифметичного значення набраних балів. У експериментальній групі він становить: за критерієм розвитку світогляду +24; за критерієм розвитку етичних норм +28; за критерієм розвитку професійної культури +31, за критерієм розвитку потенціалу самопізнання +28, тоді як у контрольній – коливається від +8 до +10 балів. Унаслідок формувального етапу експерименту зафіксовано позитивну динаміку розвитку аксіосфери в експериментальній групі: якісні показники за умов переходу з нижчого рівня готовності на вищий у експериментальній групі зросли на 32%; найвище зростання показників констатовано за критерієм розвитку цінностей професійної культури майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Достовірність отриманих експериментальних даних перевірено засобами критерію Крамера-Уелча (T_{emn}) та коефіцієнта сформованості загального рівня готовності k_c (за методикою Ю. Павлова): $T_{emn} \geq 6,5$, це свідчить про достовірність наявності змін в експериментальній групі, що отримані порівняно з контрольною групою; k_c в експериментальній групі

становить 0,7, а в контрольній – 0,5. Такі дані підтверджують суттєве збільшення якісних параметрів досліджуваних показників у групі майбутніх магістрів гуманітарної галузі, що підготовлені за авторською експериментальною моделлю дослідження.

Аналіз отриманих формувальних даних уможливив такі висновки:

– більшість респондентів ЕГ і КГ розмежовували складові фахової підготовки, мали приблизне уявлення про сучасну культуру в професії та саморозвиток у гуманітарній галузі, досить упевнено володіли теоретичними знаннями, були готові грамотно діяти в наперед визначених навчальних ситуаціях, хоча дещо затруднялися знайти оригінальне самостійне вирішення проблеми на аксіологічних засадах;

– здобувачі вищої освіти, які продемонстрували ґрунтовність і фундаментальність міждисциплінарних соціокультурних знань та вміння грамотно розкривати сутність основних груп цінностей, отримали в ЕГ високу позитивну оцінку здібностей за даними психодіагностичних методик, сприймали професійну гуманітарну діяльність значущою, усвідомленою, вмотивованою, що підтверджують їхні вміння інтерпретувати актуальні соціокультурні проблеми сьогодення у самостійній науково-дослідницькій роботі;

– здобувачі ЕГ, що показали високі результати розвитку аксіосфери за визначеними показниками, мали такі професійно вагомі цінності, як чутливість до проблеми і готовність оперативного її вирішення, продуктивність та оригінальність дослідницьких ідей, креативне ставлення та високий рівень мотивації пошукової роботи; це свідчить про особистісну значущість професійної діяльності в галузі загалом і спрямованість здобувача до творчої самореалізації в конкретній спеціальності;

– здобувачі, які отримали середні й достатні результати розвитку аксіосфери за визначеними показниками, демонстрували позитивне

ставлення до цінностей галузі, готовність виконувати поставлені задачі традиційними способами, користуючись відомими еталонами, прототипами, прагнення ліквідувати власні недоліки; організованість, дисциплінованість, належні виконавські вміння та навички, що дозволяло класифікувати їх як майбутніх фахівців із належними показниками культури, здатних якісно працювати в обраній спеціальності.

Водночас у здобувачів КГ, які показали переважно низькі результати дослідження за визначеними показниками аксіосфери, спостережено відсутність розуміння цінностей освіти, відмову від вольових зусиль щодо покращення власного рівня підготовки; нерозуміння важливості саморозвитку в обраній галузі та спеціальності; низька налаштованість на пошук ефективних міжкультурних і міжособистісних способів комунікації, елементарне виконання професійних обов'язків під час виробничої практики.

Основні положення розділу 4 висвітлено в таких публікаціях авторки: [66, 77, 90, 93, 96, 97, 98, 100, 101].

ВИСНОВКИ

У дослідженні наведено методолого-теоретичне обґрунтування й нове вирішення проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах, що виявилось у розробці відповідної контекстно-професійної моделі та її впровадженні в процес розвитку аксіосфери майбутніх фахівців.

Відповідно до поставленої мети та сформульованих завдань дослідження під час наукового пошуку отримано такі основні результати:

1. Визначення історико-педагогічних та філософсько-освітніх орієнтирів дослідження гуманітарної підготовки магістрів в університетах світу з початку існування цих освітніх інституцій (к. IX ст.) до сьогоднішніх днів (поч. XXI ст.) привело до з'ясування особливостей ціннісного виміру підготовки магістрів-гуманітаріїв поетапно, з урахуванням закономірностей розвитку моделей університету (соціальна й освітня сутність етапу; суспільна мета (місія) університету; панівні гуманітарні цінності, засновані на поєднанні ідей навчання, досліджень, розвитку вільної особистості магістра). Такими етапами визначено:

– теологічний, схоластичний (IX-XI ст.); університет як монастирський заклад з підготовки християнськи освічених священнослужителів та представників соціальних еліт; гуманітарна освіта існувала у вимірах теології та богослов'я як своєрідного напрямку філософії;

– корпоративний, світський (XII-XIII ст.); цивільний осередок подвійного значення (корпорація викладачів і студентів та студія або заклад для навчання й досліджень, освіти всіх бажаючих); гуманітарна освіта починає включати (на рівнях бакалавра і магістра) право, філологію, різні напрями філософії, відмінні від богослов'я;

– натурфілософський, гуманістичний (XIV-XV ст.) заклад, відкритий до різних інтелектуальних традицій, з опорою на внутрішній світ людини та цінностей античної філософії і знання;

– ліберальний, прагматичний (XVI-XVIII ст.), протестантський заклад, зорієнтований на роль економічних суспільних чинників; сповідував цілісність доступного для всіх шарів населення знання; перевагу надавали економічним та технічним наукам, відокремленню ліберальної освіти від професійної;

– класичний, багатомодельний, підприємницький (XIX-XX ст.) – автономний, незалежний заклад з освітою світського характеру, з професійною спеціалізацією та прикладними дослідженнями; гуманітарна підготовка формується в чітко окреслені галузі – філософія, філологія, історія, релігієзнавство; в середині XX ст. виникає й оформлюється культурологія як напрям гуманітарної освіти;

– культуроцентричний, компетентнісний, дослідницький (кінець XX-поч. XXI ст.) – культуроформувальний заклад вищої освіти інформаційного суспільства (суспільства знання); поряд із освоєнням культури і науки готує якісних фахівців, в т. ч. й гуманітарної галузі, з характерними ідеалами освіченості й мультикультурними цінностями.

Така систематизація стала можливою на основі традиційної (лекційної, класно-урочної) освітньої парадигми з долученням методологічного інструментарію історико-педагогічного, феноменологічного, компаративного наукових підходів.

2. Осмислення соціокультурного феномену сучасного університету та здійснення методолого-теоретичного аналізу аксіологічних засад підготовки магістрів-гуманітаріїв у міжпредметному науковому дискурсі уможливило долучення відомих сучасних освітніх парадигм (гуманітарної, культурно-особистісної, інтеграційної) до формування теоретичних,

методологічних, ціннісних настанов, способів трансляції культури й соціалізації особистості як основи підготовки фахівців. Місією університету нині є триєдність навчання, наукових досліджень, розвитку особистості, проте аксіологічна визначеність сучасної університетської освіти у вимірах глобалізації та євроінтеграції суттєво трансформувалася, особливо на магістерському рівні освіти, який був і залишається провідним. Постає завдання багатомодельності підготовки магістра з різними часовими рамками і співвідношеннями між додипломним і післядипломним рівнями; гостро актуальними стають загальноєвропейські ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої відповідності бакалаврському рівневі) на засадах гуманістичної та культурологічно-особистісної парадигм. Компетентісна підготовка майбутніх магістрів в університетах реалізується переважно комплексом інноваційних технологій контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають поєднанню актуальних для сучасної освіти методик, дидактичних засобів, форм і методів відповідно обраної галузі знань (спеціальності) на компетентісно-аксіологічних засадах. Тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, поглиблення міжнародного співробітництва, побудови контекстно зорієнтованого середовища підготовки магістрів гуманітарної галузі в сучасних університетах на засадах інтеграційної освітньої парадигми сприяють потужному оновленню процесів викладання, досліджень та надання освітніх послуг; значущими в міжпредметному науковому дискурсі (філософії освіти, соціології, психології, педагогіці та науках про освіту, ін.) визначено цінності мультикультурності особистості здобувачів вищої освіти (розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти й навчальні плани міжнародного значення, готовність до швидких і несподіваних змін).

3. Поліпарадигмальність наукових підходів (загальнотеоретичних – аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного; освітніх – особистісного, компетентнісного, контекстного, технологічного, діагностичного) обґрунтовано як основу контекстно-професійної моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах; застосовано ідеї єдності навчання, досліджень і розвитку особистості здобувача освіти, горизонтального та вертикального структурування змісту підготовки, цілісності когнітивного, фахового й емоційно-оцінного досвіду як засобу розвитку аксіосфери майбутнього магістра.

Структуру авторської моделі підготовки представлено системно-синергетичною цілісністю методолого-цільового (освітні парадигми, наукові підходи, ідеї та принципи, мета підготовки), змістово-технологічного, організаційно-діагностувального блоків. У контексті мети дослідження, якою визначено розвиток аксіосфери магістрів гуманітарної галузі у єдності її компонентів – світогляду, етичних норм, професійної культури та потенціалу самоздійснення – до змістово-технологічного блоку належать: види інтеграції змісту освіти (вертикальна інтеграція передбачає вектори – культурологічний, історичний, філософський, релігієзнавчий, філологічний (комунікативний) та професійно зорієнтовані узагальнювальні модулі навчальних дисциплін; горизонтальна інтеграція зумовлює розподіл змісту поетапно – на етапі тиражування інновацій у роботі з викладачами та експертами; на етапі формувальної реалізації завдань підготовки – в освіті здобувачів експериментальної групи. До технологій педагогічного супроводу віднесено: традиційні (модульного структурування змісту на міжпредметній основі; тьюторства – класичного, дистанційного; асинхронного навчання; персоналізованої освіти; дослідницького проектування; роботи наукових шкіл); інноваційні (індивідуального наскрізного тьюторіалу; сугестивно-педагогічного впливу; тиражування інновацій); методами підготовки обрано: контактний

та аудіовізуальний тьюторіали; наскрізний індивідуальний тьюторіал; прямі та непрямі навчання; участь у роботі наукової школи; модульні та підсумкові контрольні роботи; написання статей та есе; проектування кваліфікаційних досліджень.

Організаційно-діагностувальний блок моделі презентує відповідні складникам аксіосфери критерії, показники та логічні рівні (високий – креативний, достатній – стабільно-продуктивний, середній – виробничий, низький – елементарний) сформованості, провідні діагностичні процедури та функції моніторингу. Результатом реалізації моделі визначено сформовану на якісному (середньому, достатньому, високому) рівні аксіосферу магістрів гуманітарної галузі.

4. З урахуванням даних компаративного аналізу наукових джерел та матеріалів із досвіду роботи низки зарубіжних і вітчизняних університетів проведено узагальнення типових аксіологічних орієнтирів, універсальних для освітньо-професійних програм спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія, що привело до висновку про необхідність застосування контекстної систематизації сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованих на виділення й опис ознак основних гуманітарних явищ і процесів, до яких належать цінності, що є основою цілісного усвідомлення магістрантом як обраної конкретної наукової теми, так і всієї спеціальності чи галузі знань загалом, а також підґрунтям для розробки й упровадження проблемно зорієнтованого змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

У руслі зазначеного з'ясовано, що у блоці дисциплін загальної підготовки існує можливість наскрізного об'єднання матеріалу з питань розвитку системи вищої освіти України; цінностей і змісту педагогічних знань, освітнього менеджменту, педагогіки вищої школи, українського та іноземного ділового мовлення, цінностей наукових досліджень, культурно-

історичних цінностей світових цивілізацій тощо; у блоці дисциплін професійної підготовки акцентовано загальнофілософські основи і цінності гуманітарної галузі знань (філософські основи релігії; філософія історії та культури; філософська антропологія; цінності діалогу культур; концепції загальнокультурних «вищих» цінностей людства та ін.); у блоці дисциплін вільного вибору акцентовано цінності толерантності, міждисциплінарного (міжкультурного, міжконфесійного, полікультурного) діалогу; духовно-етичних, моральних, деонтологічних, загальнокультурних цінностей людини; ціннісних аспектів галузевих наукових досліджень і професійної культури, безпеки діяльності в обраній галузі тощо. Матеріали такої систематизації стали основою для розроблення інтегрованих змістових модулів («Діалог культур. Цінності діалогу», «Теоретичні засади системи паблік рілейшин», «Антропологічний вимір культури», «Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури», «Проблема антропогенезу в філософії та науці»), які було запропоновано здобувачам вищої освіти експериментальної групи.

5. Спроектовано технолого-методичний супровід контекстно-професійної моделі підготовки магістрів гуманітарної галузі на засадах узагальнення технологічно-аксіологічних (освітніх, галузевих та спеціальних) аспектів організації навчально-виховного процесу; визначено, що до гуманітарних технологій підготовки відносять традиційні та інноваційні моделі (способи) реалізації суб'єкт-суб'єктних міжособистісних відносин здобувачів вищої освіти і викладачів (наукових керівників), які забезпечують збереження особистісної цілісності фахівців, відповідності їхніх ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема, а також освітню ситуацію підготовки, за якої цілі реалізуються однозначно, зберігаються можливості поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів. Спрямованими на розвиток

аксіосфери магістрів гуманітарної галузі обрано освітні технології: традиційні (модульного структурування змісту на міжпредметній основі; тьюторства – класичного, дистанційного; асинхронного навчання; персоналізованої освіти; дослідницького проектування; роботи наукових шкіл) та інноваційні (індивідуального наскрізного тьюторіалу; сугестивно-педагогічного впливу; тиражування інновацій). Модульна технологія фахової підготовки має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує здобувачів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками магістрантів стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни професійної діяльності освітніми засобами. Технологія тьюторства забезпечує академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи. Перспективною визначено технологію асинхронного навчання, за якої здобувачі вищої освіти отримують можливість самостійно визначати індивідуальну траєкторію професійної підготовки. Технологія персоналізованої освіти стала логічною ланкою між попередньо названими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукової роботи (дослідницького проекту, завдань виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами. Технологію дослідницького проектування розглядали як сукупність послідовно застосовуваних пошукових, проблемних освітніх процедур, що дозволяла здобувачеві самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов'язковою презентацією результатів. Технологія організації науково-

дослідницької роботи засобами наукових шкіл забезпечує кожному здобувачеві можливість стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність.

6. Для реалізації завдань підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах у вітчизняних університетах (Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького, Запорізькому класичному приватному університеті, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Рівненському державному гуманітарному університеті) створено механізм моніторингу розвитку аксіосфери фахівців у рамках експериментальної роботи, у якому на підставі визначених функцій (пропедевтична діагностика; діагностика складників аксіосфери за рівнями; квантифікування аксіологічного тезаурусу; поетапна систематизація даних в ЕГ; підсумковий аналіз сукупності показників) враховано сукупність критеріїв та показників (1. Розвиток світогляду (ідентичність – соціальна, національна, професійна). 2. Етичні норми (загальнолюдські, етнічні, деонтологічні). 3. Професійна культура (цінності – загальносвітові, міжкультурні, специфічні для галузі). 4. Потенціал самоздійснення (самосвідомість, саморефлексія, послідовність у досягненні мети), чотирьох логічних рівнів сформованості аксіосфери і провідних діагностичних процедур (тестовий контроль; експрес-перевірка; індивідуальні консультації; експертні оцінки; усне й письмове опитування; діалоговий контроль; захист кваліфікаційних досліджень) для підсумкової оцінки цілісного світосприйняття, фіксації креативних проявів особистості здобувача, її активності в інтегративно-аксіологічному пізнанні соціально-професійної дійсності. Організацію контролю передбачали у формі динамічної інформаційної системи, що постійно поповнювалася даними

безперервного спостереження експертів та оцінками за всі види діагностичних процедур, які фіксувалися у набраній кількості балів та відносному відсотковому значенні.

7. Експериментально (у єдності констатувального, формувального і підсумкового етапів експерименту) перевірено ефективність розробленої на теоретичному рівні моделі системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах у вітчизняних університетах. Методикою пілотного дослідження було забезпечено з'ясування актуальності запропонованої до вивчення проблеми (підтвердили 78% опитаних викладачів та 82% респондентів із загальної кількості опитаних здобувачів магістерського рівня освіти гуманітарної галузі).

Констатувальну експериментальну роботу в загальній групі із 280 здобувачів магістерського рівня вищої освіти було спрямовано на пропедевтичне обстеження стану усвідомленості основних аксіологічних понять професійної діяльності (фахового тезаурусу) засобами методик О. Кайдановської та Ю. Костєвої; за результатами цього обстеження визначено ЕГ – 117 осіб та КГ – 114 осіб для проведення формувального експерименту.

По завершенні формувальної роботи підсумкове узагальнення комплексу оцінок засвідчило сумарний приріст середьостатистичного значення балів: у експериментальній групі +26; у контрольній групі +8; найвищий приріст зафіксовано в ЕГ за критерієм і показниками розвитку такого компонента аксіосфери, як професійна культура +32 бали (у КГ +12 балів відповідно).

За результатами експериментальної роботи надано рекомендації:

– здобувачам вищої освіти магістерського рівня бажано більш широко застосовувати універсальні для гуманітарної галузі знання та інтегровані технології професійної діяльності, які дадуть змогу

забезпечити успішну фахову самореалізацію в кожній із обраних спеціальностей галузі;

– викладачам і науковим керівникам магістерських кваліфікаційних досліджень рекомендовано використовувати в своїй роботі технологію наскрізного індивідуального тьюторіалу, яка поєднує консультування здобувача з питань досліджень, академічного навчання і всіх видів практик та розвиває світогляд і професійну культуру як компоненти аксіосфери особистості;

– керівникам університетів пропагувати подібні технології та модель підготовки для забезпечення аксіологічно зорієнтованого середовища підпорядкованого закладу вищої освіти.

Дослідження не претендує на вичерпаність пропонованої проблеми; у перспективах розроблення низки посібників для викладачів і наукових керівників з питань використання інноваційних технологій наскрізного індивідуального тьюторіалу, сугестопедагогіки в освітньому процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів та студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія [за ред. С. О. Сисоєвої]. К. : ВПОЛ, 2001. С. 75–88.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. К. : Либідь, 1998. 558 с.
4. Амеліна С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Серія «Педагогіка і психологія», Педагогічні науки. № 2 (8), 2014. С. 9–13.
5. Амеліна С. М. Зарубіжний досвід формування термінологічного складника перекладацької компетентності. Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 45. 2015. С. 208–213.
6. Амеліна С. М. Теорія перекладу (курс лекцій). К.: КОМПРИНТ, 2015. 180 с.
7. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
8. Андреев А. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета. Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 48–60.
9. Андреев А. Ю. «Гумбольдт в России»: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине 19 века. Отечественная история. 2004. № 2. С. 37–55.
10. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України. 2013. № 1. С. 5–10.

11. Андрущенко В. Роздуми про освіту. К.: Знання України, 2008. 819 с.
12. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. К.: Знання України, 2011. 1099 с.
13. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. Філософія освіти. Київ : Майстер-клас, 2005. № 2. С. 6–19.
14. Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. Вища освіта України. 2015. № 3. С. 5–13.
15. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Гузій Н. В. Педагогіка вищої школи: підручник [за ред. В. Г. Кременя]. К. : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
16. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. К. : Твім-інтер, 2003. 391 с.
17. Аристотель. Сочинения : в 4-х т.. М. : Полит. литература, 1983. Т. 4. 148 с.
18. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М. : Прометей, 1994. 352 с.
19. Арцишевська М. Р., Арцишевський Р. А. Інтеграція змісту освіти : монографія; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук.-метод. центр світоглядної освіти молоді. Луцьк : Вежа, 2007. 311 с.
20. Байдацька Н. М. Моніторинг якості знань студентів як соціально-педагогічна проблема. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. [ред. кол.: І. А. Зязюн та ін.]. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. Вип. 7. С. 238–241.
21. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М. : Советский художник, 1981. 206 с.

22. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-ге, доповн. Житомир : ПП «Рута», Вид. «Волинь», 2008. 232 с.
23. Барроуз Л. К. Европа университетов. Высшее образование в Европе. 1989. Т. 14, № 1. С. 32–40.
24. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. Спб. : Азбука, 2000. 336 с.
25. Безменова И. К., Гулевич О. А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением : [реф. обзор]. М.: РПО, 1999. 144 с.
26. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
27. Бердяев Н. А. О значении человека. М. : Мысль, 1993. 320 с.
28. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М. : Совершенство, 1998. 192 с.
29. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия, 1995. 336 с.
30. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
31. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в XXI век. М. : ЮНИТИ, 1991. 413 с.
32. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. 141 с.
33. Блауберг И. В., Юдин Е. И. Становление и сущность системного похода. М. : Наука, 1973. 244 с.
34. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII – начале XX вв. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 224 с.
35. Бобрицька В. Аксіологічний дискурс ідеї університетської освіти у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції. Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів:

матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка, 2011. С. 56–60.

36. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. Одеса : «ТЕС», 2000. 148 с.

37. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.

38. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 37–40.

39. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояния кризисного сознания. Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. М.: ИФАИ. 1991. С. 59–73.

40. Бойчук І. Д. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2014. № 45. С. 44–49.

41. Бондар С. Схоластика – універсальна форма раціонального філософствування. Університетська кафедра. Культурологія. Аксиологія. Філософія. Етнологія. Дискусії. Рецензії. Анотації: альманах [голов. ред. Ю. Вільчинський]. К. : КНЕУ, 2012. Вип. 1. С. 134–142.

42. Бондар В. І. Дидактика : підручник. К. : Либідь, 2005. 264 с.

43. Бондаренко Л. Акмеологія та аксіологія: нові акценти в інноваційному освітньому просторі. Сучасна школа України. 2015. Серп. (№ 8). С. 13–16.

44. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК. М. ; Ростов н/Д. : Учитель, 1999. 560 с.

45. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 304 с.

46. Бричок С. Б. Психолого-педагогічна діагностика як провідний компонент діяльності вчителя. Зб. наук. праць Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. Рівне. Вип. 2. 2015. С. 134–142.
47. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. Психологический журнал. 1999. Т.20, №5. С. 38–44.
48. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М. : URSS, 2008. 230 с.
49. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры. Вопросы философии. 1996. №2. С. 3–9.
50. Бузова О. Д. Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами поліхудожнього виховання : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2012. 168 с.
51. Буркова Л. В. Аксіологічний компонент професійних компетентностей для фахівців соціономічних професій. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 9. С. 5–9.
52. Бучило Н. Ф., Чумаков А. Н. Философия. М.: ПЕР СЭ, 2001. 447 с.
53. Войнаровська Л. І. Аксіологічні виміри людини в умовах глобальних трансформацій соціуму. Філософські обрії. 2015. № 34. С. 68–77.
54. Василенко В. А. Ценность и ценностные отношения. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 41–49.
55. Василенко В. Цінність і оцінка. К., 1964. 124 с.
56. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. : Збір. наук. праць. Львів : Сполом, 2010. 460 с.
57. Васянович Г. П., Дегтярьова Г. С., Клос Є. П. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. № 5. С. 214–222.

58. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для виховників учителів і укр. родин. 2-ге вид. Брюссель ; Торонто ; Нью Йорк ; Лондон ; Мюнхен : Центр. упр. спілки укр. молоді, 1987. 208 с.
59. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
60. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. К. : Основи, 1994. 261 с.
61. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
62. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М., 2003. 80 с.
63. Верже Ж. Средневековый университет учителя. *Alma mater* : вестн. высш. шк. 1997. № 2. С. 43–47; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.
64. Винничук Р.В. Загальнолюдські цінності в глобалізаційному вимірі друк. Імідж сучасного педагога. 2014 а. № 10 (149) С. 11–13.
65. Винничук Р. В. Аксіологічні аспекти діяльності вчителя в соціокультурному середовищі. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць Херсон. нац. технічного ун-ту. Херсон, 2014 б. Вип. 2 (11). С. 18–21.
66. Винничук Р.В. Актуалізація ідей та досвіду виховання загальнолюдських цінностей у сучасній системі освіти України. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2014. № 8 (42). С. 100–106.
67. Винничук Р. В., Кравченко Л. М., Науменко Н. С. Кафедра культурології та методики викладання культурологічних дисциплін. Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: історична, організаційно-педагогічна і науково-методична ретроспектива: монографія / за ред. Н. Д. Карапузової. Полтава : Дивосвіт, 2014 д. С. 264–280.

68. Винничук Р. В. Пропаганда загальнолюдських цінностей у правозахисній і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2015 а. № 2 (151). С. 44–46.

69. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Імідж сучасного педагога. 2015 б. № 10 (159). С. 25–28.

70. Винничук Р. В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнолюдських цінностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки / Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2015 с. Вип. 124. С. 318–321.

71. Винничук Р. Аксіологічний потенціал інноваційних змін у вищій школі. Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 черв. 2016 р.). Мелітополь, 2016. Ч. 2 : Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 37–40.

72. Винничук Р. Загальнолюдські цінності у контексті парадигми університетської освіти післядипломна освіта. Імідж сучасного педагога. 2017. № 7 (176). С. 28–31.

73. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. Молодий вчений. 2018 а. № 2.2 (54.2). С. 93–96.

74. Винничук Р.В. Парадигма університетської професійної освіти: ціннісний вимір фахової компетентності. Молодий вчений. 2018 б. № 5.3 (57.3). С. 75–79.

75. Винничук Р. В. Концепція підготовки фахівців гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018 с. Вип. 3. С. 9–15.

76. Винничук Р.В. Театрознавство : посібник для підготовки до практ. занять для студ. спец. 034 Культурологія освітнього ступеня бакалавр / уклад.: Н. С. Яремака, Б. С. Бергсма, Р. В. Винничук. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018 d. 88 с.

77. Винничук Р. Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019 а. 244 с.

78. Винничук Р. Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти : посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019 б. 86 с.

79. Винничук Р. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі гуманітарної професійної підготовки. Імідж сучасного педагога. 2019 с. № 5 (188). С. 64–69.

80. Винничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. Витоки педагогічної майстерності. 2019 d. Вип. 23. С. 22–28.

81. Винничук Р. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2019 е. Вип. 24. С. 33–39.

82. Винничук Р. Розвиток цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти (на прикладі Польщі). Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019 f. Вип. 65, т. 2. С. 9–16.

83. Винничук Р., Кравченко Л. Поліпарадигмальність проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація. Імідж сучасного педагога. 2019 g. № 4 (187). С. 60–66.

84. Винничук Р. В. Розвиток аксіосфери магістрантів гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2019 h. Вип. 5. С. 13–21.

85. Винничук Р. Технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. Вища школа. 2019 і. Вип. 12. С. 112–119.

86. Винничук Р. В. Ціннісно-смісловий аспект підготовки фахівців галузі в епоху інформаційного суспільства. Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість майстерність, професіоналізм : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 15 березня 2019 р. Кременчук, 2019 ж. Вип. 3. С. 541–544.

87. Винничук Р. Виникнення і розвиток університетської гуманітарної освіти: історико-педагогічний аспект. Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 6–7 листоп. 2019 р. Полтава, 2019 к. С. 24–25.

88. Винничук Р. Університет як осередок підготовки сучасних магістрів гуманітарної галузі. Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 верес. 2019 р. Бердянськ. 2019 і. С. 62–64.

89. Винничук Р. В. Використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молоді людини. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому Дню цивільного захисту та Дню охорони праці (25–26 квіт. 2019 р., м. Полтава). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019 м. С. 67–69.

90. Винничук Р., Кравченко Л., Оніпко В., Т. Плачинда, Бухун А. Формування ціннісних орієнтацій магістрів гуманітарної галузі в процесі фахової підготовки. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2020 а. Вип. 7. С. 14–27.

91. Винничук Р.В. Розвиток цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей на сугестивно-педагогічних засадах. Молодий вчений. 2020 б. №. 12.1 (88.1). С.5–8.

92. Винничук Р. В. Освіта в інтересах безпеки і сталого людського розвитку: аксіологічний вимір. Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці (23–24 квіт. 2020 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020 с. С. 359–361.

93. Винничук Р., Оніпко В. Особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021 а. Вип. 9/10. С. 67–76.

94. Винничук Р.В. Культурологічна парадигма професійного розвитку особистості: аксіологічний аспект. Innovate methods of the organization of the education process in the area of cultural studies and arts in Ukraine and EU countries : Scientific and pedagogic internship proceedings, (February 22 – April 2, 2021). Wloclawek, Republic of Poland : «Baltija Publishing», 2021 б. Р. 20–29.

95. Винничук Р. В. Аксіологічні чинники сучасних трансформаційних змін системи професійної підготовки фахівців гуманітарної галузі. Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2021 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021 с. С. 36–38.

96. Vynnychuk R., Terekhovska O., Vasenko V., Babak G., Protas O. Pedagogy of partnership in modern higher education AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH. 2022 а. Vol. 12, is. 2. P. 48–52. Special Issue: SI.

97. Vynnychuk R., Bakka T., Bohomaz O., Krupina L., Snigovska O. The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities. *International Journal of Computer Science & Network Security(IJCSNS)*. 2022 b. Vol. 6. P. 531–541.

98. Vynnychuk R., Marynets N., Marynchenko H., Voloshchuk H., Voropayeva T. Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 11, no. 9: Special Issue. 2022 c. P. 30–34.

99. Винничук Р. Психолого-педагогічний та філософсько-освітній дискурс проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта: наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. 2022 d. Вип. 11. С. 83–91.

100. Vynnychuk R., Lukyanenko O. Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*, 2022 e. Вип. 12. С. 24–34.

101. Винничук Р. Констатувальне дослідження аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах. *Педагогічні науки*. 2022 f. № 80. С. 106–113.

102. Винничук Р.В. Аксіологічні засади моделювання змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі. Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022 g. С. 26–30.

103. Винничук Р. В. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей. Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ.

конф. (24–25 трав. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022 h. С. 89–92.

104. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науковометодичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. 1996. 238 с.

105. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. [за ред. В. Г. Кременя] ; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Шинкарук. К. : Освіта, 2004. 384 с.

106. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Либідь, 2005. 400 с.

107. Войцеховский К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность [под. ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева]. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 147–154.

108. Воронова Н. Історико-культурні комунікації в освіті: wielkie podziękowania dla Polski. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, (18), С. 79–94.

109. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

110. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития //http://psyedu.ru/view.php?id=79. 2002.

111. Гаврилюк М. В. Моніторинг якості освіти як одна із функцій Британського освітнього менеджменту. Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. Ялта : [б. в.], 2008.

112. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.

113. Гартман Н. Этика [перевод А. Б. Глаголева]. СПб.: Владимир Даль, 2002. 708 с.

114. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. 950 с.

115. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 3. М. : Мысль, 1977. 471 с.
116. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.
117. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «ШколаПресс», 1995. 448 с.
118. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособ. Изд-во С.-Петербургского уни-та, 1992. 148 с.
119. Глоба Т. М. Генеза проблеми виховання загальнолюдських цінностей у зарубіжній науковій думці. Наукові праці Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 3. Донецьк: ДНВЗ «ДонНТУ», 2009. С. 14–18.
120. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. К. : Поисково-издательское агентство, 1998. 251 с.
121. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: монографія. Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 388 с.
122. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Изд. МГУ, 1977. 246 с.
123. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
124. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. Дидактика професійної школи : зб. наук. праць [ред. кол.: С. У. Гончаренко]. Хмельниц. нац. ун-т. Вип. I. Хмельницький, 2004. 183 с.

125. Гриневич Л. Стандарти навчальних досягнень як складова моніторингу якості освіти в США [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_3_21.

126. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практич. посібник. К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 312 с.

127. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К. : Знання України, 2002. 580 с.

128. Гумбольдт В., Зубрицька М., Балик Н., Рибчинська З. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні. Ідея Університету: Антологія. Львів: Літопис, 2002. С. 25–33.

129. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М., 2000. С. 96.

130. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. М. : МГУ, 1981. 108 с.

131. Дем'яненко Н. М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2009. Вип. 1. С. 48–54.

132. Дем'яненко Н. М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів. Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). 2013. № 3-4. С. 128–140.

133. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження. Проблеми освіти: Наук. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. № 78, Ч. 1. С. 19–26.

134. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. Вища освіта України. 2011.

№ 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т.1. С. 81–86.

135. Дем'яненко Н. М. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2010. Вип. 2. С. 44–52.

136. Дем'яненко Н. М. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. Рідна школа. 2013. № 3. С. 12–16.

137. Дем'яненко Н. М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. Вип. 2. С. 106–116.

138. Державний стандарт початкової загальної освіти. Почат. освіта. 2011. № 18 (594). 46 с.

139. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія [за ред. Н. Г. Ничкало]. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

140. Дичківська І. М. Інновації педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

141. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.webcitation.org/65Qfguz0C> (дата звернення 23.09.2014).

142. Дяченко М. В. Філософські виміри культури. Х. : ХДАК, 2007. 205 с.

143. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія [А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін. ; за заг. ред. О. О. Фунтікової]. Запоріжжя : КПУ, 2008. 392 с.

144. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

145. Євтух М., Волощук І. Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 7–13.
146. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.
147. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». К.: Політехніка, 2003. 195 с.
148. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. М. : Академия, 2001. 192 с.
149. Зайченко І. В. Педагогіка. К. : Освіта України, 2008. 528 с.
150. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
151. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Верховна Рада УРСР ; Закон від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
152. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
153. Зандкюлер Г. Й. Кризис знания, недостаток способности суждения и рискованные стратегии компенсации [пер. с нем. В. Абашник]. *Наукові записки ХЕПУ*, № 2(15), 2013. С. 77–81.
154. Засоби діагностування якості підготовки фахівців (пакети тестових завдань, комплексних контрольних робіт); кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М. П. Драгоманова [за ред. Н. М. Дем'яненко]. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 224 с.
155. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М. : Гардарики, 2002. 331 с.

156. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини. Ідея Університету: Антологія. Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Балик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 7–23.

157. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу. Педагогічна і психологічна наука в Україні : Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5-ти томах. К., 2007. Т.4. : Педагогіка і психологія вищої школи. С. 153–168.

158. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К. : МАУП, 2000. 312 с.

159. Зязюн І. Аксиологічні критерії вікової психології. Естетика і етика педагогічної дії. К. ; Полтава, 2013. № Вип. 5. С. 21–42. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2572/1/Zyazyun1.pdf>.

160. Иванько Л. И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции. Культурная деятельность: опыт социологического исследования. М. : Наука, 1981. С. 50–151.

161. Игненокмп К. Педагогическая діагностика ; пер. с нем. М. : Педагогіка, 1991. 240 с.

162. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 118–123.

163. Інформаційне суспільство [Текст]: дефініції: людина, її права, інформація, інформатика, інформатизація, телекомунікації, інтелектуальна власність, ліцензування, сертифікація, економіка, ринок, юриспруденція [В. М. Брижко та ін.]. К. : Інтеграл, 2002. 220 с.

164. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. К., 2004. 171 с.

165. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. трудов. Вып. 1. Под ред. В. С. Мухиной. М. : Наука, 1979. 101 с.

166. Каган М. С. Морфология искусства. М. : Искусство, 1972. 280 с.

167. Каган М. С. Философия культуры. Спб. : Петрополис, 1996. 416 с.
168. Кайдалова Л. Г. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів-технологів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Харків, 2007. № 18-19. С. 51–56.
169. Кайдановская Е. А. Задачи современного архитектурного образования. European Applied Sciences, 2013. № 8. С. 62–65.
170. Кайдановська О. Теоретико-методичні основи образотворчої підготовки архітекторів у вищих навчальних закладах. Автореф. дис... д-ра пед. н. 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К. 2015. 42 с.
171. Кайдановська О. О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 368 с.
172. Кайдановська О. О. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів-архітекторів. Вища освіта України. Додаток 2 до №3, том III (28). 2011. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 94–104.
173. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной бреде контекстного типа. Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова. 2010. № 5. С. 34–44.
174. Калошин В., Гоменюк Д. Загальнолюдські цінності в освіті. Управління школою. 2019. № 4/6. С. 41–49.
175. Канигін Ю., Кушерець В. Біблія і сучасна наука. К. : Знання України, 2008. 227 с.
176. Кант и кантианцы. Критические очерки одной философской традиции: Сб. М.: Наука, 1978. 360 с.
177. Кант И. Основы метафизики нравственности и практического разума. Метафизика нравов. СПб, 1995. 528 с.

178. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения : в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 237–242.
179. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Под ред. А. М. Арсеньева] М.: Педагогика, 1982. 704 с.
180. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
181. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості: монографія. К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 219 с.
182. Каррье Г. Культурные модели университета. *Alma mater* : вестн. высш. шк. 1996. № 3. С. 14–30.
183. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення : навч. посіб. ; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ, 2004. 128 с.
184. Кедров Б. М. О методе изложения диалектики: Три великих замысла. М. : Наука, 1983. 475 с.
185. Киссель М. А. Экзистенциализм и проблема «переоценки ценностей». Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 219–234.
186. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник для вищих навч. закладів. КНУКіМ. К. : Альтерпрес, 2002. 510 с.
187. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб.: Евразия, 1998. 352 с.
188. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. Педагогика. 1997. №1. С. 34–39.
189. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

190. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. 2009. 32 с.

191. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти. Філософські обрії. 2003. №10. С. 260–271.

192. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Спб : Алетейя, 2002. 414 с.

193. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.

194. Козлакова Г. А., Маригодов В. К., Слободянюк А. А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты) [ред.: А. А. Слободянюк]. Севастополь : Изд-во «СевГТУ», 2001. 267 с.

195. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.

196. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Пансофия. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 285–469.

197. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки. Тернопіль : Навч. книга. Богдан, 2002. 408 с.

198. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Рівне : Волин. обереги, 2009. 384 с.

199. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.

200. Коровіна (Винничук) Р. В. Виховання загальнолюдських цінностей у літературній спадщині і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Автореф. дис.... канд. пед. н. : 13.00.01. Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. 2011. 20 с.

201. Коровіна (Винничук) Р. В. Виховання загальнолюдських цінностей у літературній спадщині і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Дис.... канд. пед. н. : 13.00.01. Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. 2011. 234 с.

202. Коровіна (Винничук) Р. В. Ідеї полікультурного виховання особистості у творах В.Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2010. № 8 (107). С. 66–69.

203. Коровіна (Винничук) Р. В. Морально-естетичні засади виховання особистості у творчості та діяльності В. Г. Короленка. Бердянськ : БДПУ, 2010. С. 122–127.

204. Коровіна (Винничук) Р. В. Наукові підходи до вивчення освітньо-філософських ідей у спадщині В. Г. Короленка. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Вип. LV, ч. III. Слов'янськ : СДПУ, 2011. С. 188–196.

205. Коровіна (Винничук) Р. В. Філософсько-культурологічні погляди В. Г. Короленка на культурно-історичну спадщину. Імідж сучасного педагога. 2009. № 5 (94). С. 14–16.

206. Коровіна (Винничук) Р. В. Філософсько-освітнянські погляди В. Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2004. № 7-8. С. 63–67.

207. Коровіна (Винничук) Р. В. Вплив європейської і американської культурної традиції на формування світогляду В. Г. Короленка. Євробюлетень. Полтава, 2010. С. 45–48.

208. Коровіна (Винничук) Р. В. Вплив західноєвропейської літератури на формування естетичної програми В. Г. Короленка. Всеукр. конф. «VII Короленківські читання», 26-27 жовтня 2008 р.: зб. матер. Полтава, 2009. С. 95–101.

209. Коровіна (Винничук) Р. В. Для чого створена людина? (три іпостасі нашого великого земляка В. Г. Короленка: людина, громадянин, письменник). Витоки. 2004. С. 194–197.

210. Коровіна (Винничук) Р. В. До проблеми філософсько-культурологічних поглядів В. Г. Короленка. Міжрегіон. наук.-практ. конф. Полтавського факультету КНУКіМ «Українська культура: історичний вимір та сучасна парадигма», 25-26 квітня 2005 р.: зб. матер. Полтава, 2005. С. 24–26.

211. Коровіна (Винничук) Р. В. Ідеї буддизму в художньому сприйнятті В. Г. Короленка. Всеукр. конф. «VI Короленківські читання», присвячена 60-річчю присвоєння імені В. Г. Короленка Полтавському державному педагогічному університету, 18-19 жовтня 2006 р.: зб. матер. Полтава, 2007. С. 61–66.

212. Коровіна (Винничук) Р. В. Інтелігенція античної доби (постать Сократа у творчому осмисленні В. Г. Короленка). Слов'янський збірник. Вип. IX. Полтава, 2010. С. 224–232.

213. Коровіна (Винничук) Р. В. Критичне осмислення культурно-історичної спадщини у філософсько-культурологічних поглядах В. Г. Короленка. Культуролог. Часопис каф. культурології ПДПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2008. №1. С. 29–32.

214. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблема «схід-захід» у творчості В. Г. Короленка. Культуролог. Часопис каф. культурології ПДПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2009. № 2. С. 56–61.

215. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблема особистості у світогляді В. Г. Короленка. Міжнар. наук. конф. Чернівецького наці. ун-ту ім. Юрія Федьковича «Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри», 26-27 жовтня 2007 р.: зб. матер. Чернівці, 2007. С. 244–246.

216. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблеми особистості у творчості Володимира Короленка (погляд через 100 років). Слов'янський збірник. Вип. VII. Полтава, 2008. С. 82–90.

217. Коровіна (Винничук) Р. В. Світоглядно-теоретичні засади творчості В. Г. Короленка. Слов'янський збірник. Вип. V. Полтава, 2006. – С. 221–225.

218. Коровіна (Винничук) Р. В. Чоловіки у пошуках долі (культурологічні аспекти повісті В. Г. Короленка «Без языка»). Слов'янський збірник. Вип. VIII. Полтава, 2009. С. 284–292.

219. Костєва Ю. І. Розвиток гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Республік. вищий навч. заклад «Кримський гуманітарний університет. Ялта. 2014. 20 с.

220. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.

221. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1996. 224 с.

222. Кравченко Л. М. Підготовка менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04; Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2009. 40 с.

223. Кравченко П. А. Магістратура у системі рівнів вищої освіти сучасної України. Магістратура: історія становлення, перспективи розвитку. Полтава, 2004. С. 5–9.

224. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. К. : Основи, 1994. 124 с.

225. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.

226. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб. К. : Освіта України, 2005. 440 с.

227. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Освіта України. 5 жовтня 2000 р. № 40.

228. Кузин В. С. Психология. Под ред. Б. Ф. Ломова. М. : Высш. шк., 1982. 256 с.

229. Кузнєцова В. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 17 с.

230. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. [ред. З. Н. Курлянд]. К. : Знання, 2012. 390 с.

231. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. 338 с.

232. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.

233. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.

234. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации: монография. Ижевск: Филиал изд-ва Нижегородского ун-та при УдГУ, 1992. 236 с.

235. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. Психологія і суспільство. 2003. №2. С. 19–37.

236. Лассуэлл Г. Д. Принцип тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов. 1994. №1. С. 135–143.

237. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

238. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 20–27.

239. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
240. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопр. философии*. 1996. № 4. С. 35–44.
241. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
242. Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений. Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. М.: СГУ, 2005. 263 с.
243. Лозова В., Троцко Г. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
244. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. К. : Шкільний світ, 2006. 128 с.
245. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. К. : Магістр, 1996. 256 с.
246. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М. : Интеллект-Центр, 2002. 296 с.
247. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори : статті, лекції, виступи. К. ; Харків : Рад. шк., 1950. 303 с.
248. Малахов В. А. Этика: Курс лекцій: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 384 с.
249. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука : логико–методологический анализ. М. : Мысль, 1983. 280 с.
250. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 424 с.
251. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
252. Мейзель И. А. Наука и проблема ценностей. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 50–64.

253. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие : комплексный подход: опыт поиска, перспективы. М. : Искусство, 1988. 318 с.

254. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

255. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : монографія. К. : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.

256. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика : Художественное образование на Украине: теория и практика [О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.

257. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової: монографія [під заг. ред. О. М. Полатайко]. Дніпропетровськ : Адверта, 2014. 305 с.

258. Модульна технологія навчання / О. П. Мікуляк та ін. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2002. 246 с.

259. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., доп. К. : КДНК, 2001. 607 с.

260. Моль А. Социодинамика культуры. М. : Прогресс, 1973. 406 с.

261. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт. Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» [за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова]. К. : Таксон, 2014. 144 с.

262. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики [під заг. ред. О. І. Локшиної]. К. : «К.І.С», 2004. 160 с.

263. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02. К., 2004. 20 с.

264. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 Педагогіка вищої школи [за ред. Н. М. Дем'яненко] ; Нац. пед. університет ім. М. П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Ч. 1. 190 с.; Ч. 2. 140 с.

265. Найдьонов О. Г. Філософські аспекти історичного розвитку концептуальних основ вищої освіти. Гілея. Наук. вісник : зб. наук праць [гол. ред. В. М. Вашкевич] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Українська Академія наук. К., 2014. Вип. 87 (№8) : Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. С. 305–309.

266. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.04. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 12 с.

267. Настенко Л. Г. Праксеологічні основи професійної діяльності. Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 березня 2013 р. К., 2013. С. 158–160.

268. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 16 с.

269. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. К., 2012.

270. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. М. : Просвещение, 1987. 255 с.

271. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. К.: Абрис, 1995. 336 с.

272. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія : Наук.-теорет. та інформ. ж-л Академії педагогічних наук України. 2008. № 1. С. 57–69.

273. Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців : монографія; Ін-т пед. технологій. Луцьк : Твердиня, 2010. 390 с.

274. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [Е. С. Полат и др.]. М. : Академия, 2000. 272 с.

275. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения. Вопр. философии. 2002. №11. С. 124–134.

276. Ньюмен Дж. Г. Идея университета [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. Минск: БГУ, 2006. С. 7–9.

277. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : моногр. К. : Знання, 2003. 450 с.

278. Оконь В. Введение в общую дидактику ; пер. с польского. М. : Высшая школа. 1990. 382 с.

279. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : монографія [ред. Л. Г. Коваль] ; М-во культури і мистецтв України; КДІК. К. : [б. в.], 1996. 253 с.

280. Омельченко Ж. «...Ми мусимо навчитися мислити по-новому»: Загальнолюдські цінності в духовній культурі суспільства. Рідна школа. 1999. №10. С. 12–13.

281. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання : Християнсько-філософська ноологія. Львів : Логос, 1998. 338 с.

282. Онищенко В. Виховний ідеал у контексті педагогічної аксіології: традиція і новаторство. Естетика і етика педагогічної дії. К. ; Полтава, 2013. № Вип. 5. С. 42–53. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2573/1/Onyshchenko.pdf>.

283. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія [за заг. ред. І. А. Зязюна]. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.

284. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета : (Фрагменты). Alma mater : вестн. высш. шк. 2003. № 7. С. 44–54.

285. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М. : Искусство, 1991. 587 с.

286. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія [Беднарська Наталія та ін.] ; [за ред. Василя Кременя та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, Вища пед. шк. Спільки пол. вчителів (м. Варшава, Республка Польща), Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка (м. Київ, Україна). К. : Едельвейс, 2013. 459 с.

287. Осипов Г. М. Методы экспериментальной работы. М. : Наука, 1981. 54 с.

288. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.

289. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) [за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.

290. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. Мистецтво та освіта : Наук.-метод. ж-л, 2008. № 2. С. 13–17.

291. Официальный сайт исследовательского центра Г. Холстеде [Электронный ресурс]. <http://www.geerthofstede.nl>

292. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. К. : Освіта України, 2008. 274 с.

293. Пальчевський С. С. Педагогіка. К. : Каравела, 2007. 576 с.

294. Парсонс Т. О структуре социального действия. М. : Академ. проект, 2000. 880 с.

295. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2007. 495 с.

296. Педагогіка вищої школи [за ред.: В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. К. : Пед. думка, 2009. 256 с.
297. Педагогічний словник [за ред. М. Д. Ярмаченка]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
298. Пелех Л. Р. Аксіологічна направленість організованого педагогічного процесу. *Science and education. A new dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. №11(10). Issue: 20. P. 85–90. Режим доступу: www.seanewdim.com
299. Пелех Л. Р. Аксіологічна освіта: філософсько-методологічний аналіз змісту та завдань. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Слов'янськ : СДПУ, 2012. Спецвип. 10. С. 200–210.
300. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне : ПП ДМ, 2014. 402 с.
301. Пелех Л. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2015. 40 с.
302. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход). *Мир психологии*. 1999. №1. С. 141–146.
303. Петрий П. В. Духовные ценности. М. : Академия, 1998. 114 с.
304. Петрик В. М. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: монографія. К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. 331 с.
305. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К., 2000. С. 274–297.
306. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М. : Пед. общество России, 1999. 354 с.

307. Плахотнік О. В. Між освітою і свободою: аксіологічні перипетії. Гуманітарний часопис. 2009. № 1. С. 12–19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2009_1_4

308. Повзун В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен. Электрон. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования». С. 42-56. Режим доступу: <http://orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf>

309. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.

310. Позінкевич Р. О. Освіта в системі культури : монографія. Луцьк : Вежа, 2000. 348 с.

311. Постанова Кабінету міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-п>

312. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М. : УРСС, 2000. 310 с.

313. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика [Козловська І. М., Кміт Я. М. – ред.] ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Львів. наук.-практ. центр. Львів : Сполом, 2004. 244 с.

314. Прозерский В. В. Проблема ценности и оценки в философии Д. Дьюи. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 171–180.

315. Професійна діагностика. К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.

316. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія [Валентин Олексійович Моляко (наук. кер. авт. кол.)] ; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Лабораторія психології творчості. К. : Пед. думка, 2008. 207 с.

317. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії. Автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2014. 20 с.
318. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 229 с.
319. Растригіна А. М. Гуманітарні науки в реаліях сучасної освіти України та Ізраїлю. *Наукові записки*/Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 196. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький. 2021. С. 47–53.
320. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. для студ. вузів. АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. К. : Вища школа, 1996. 236 с.
321. Риккерт Г. Философия жизни. К.: Ника-Центр, 1998. 512 с.
322. Родигіна І. В. Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. Педагогіка і психологія. 2015. №1. С. 14–20.
323. Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту» : Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247526620/
324. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие : как человек видит и воспринимает мир. М. : Наука, 1996. 203 с.
325. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу. Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1998. 132 с.
326. Роменець В. А. Психологія творчості. К. : Либідь, 2001. 288 с.
327. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. Наукові записки. №1: Психол.-педагогічні науки. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. С. 5–8.
328. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Издательство АН СССР, 1957. 328 с.

329. Рудельсон Е. А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа). Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 128–144.

330. Руденко О., Руденко З., Ревуцька Н. Вітчизняні традиції університетської освіти та вимоги сьогодення у контексті європейських цінностей. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2015. № Вип. 15. С. 275–279. (Педагогічні науки). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5356>

331. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2005. 360 с.

332. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. К.: Наукова думка, 1976. 152 с.

333. Савченко Е. А. Духовно-нравственные ценности: аксиологические классификации. Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 20–27.

334. Сагатовський М. І. Цінності і їх роль у житті суспільства і людини. Філософія: Підручник. К.: Вища школа, 1995. С. 424–435.

335. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 2006. 816 с.

336. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.

337. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К. : Міленіум, 2006. 346 с.

338. Сікорський П. І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах. Львівський держ. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2001. 8 с.

339. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа. Alma Mater (Вестник высшей школы). 2001. № 11. С. 50–56.

340. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.

341. Слоневська І., Пірошенко С. Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. Педагогічний дискурс, Вип. 18, 2015. Pedagogical Discourse, Volume 18, 2015. С. 196–200.

342. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. М. : Академия, 2003. 304 с.

343. Сова М. О. Основи інтеграції художньо-культурологічних знань. Мелітополь : Таврія, 2003. 448 с.

344. Соколов Э. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. Проблема ценности в философии. М.-Л. : Наука, 1966. С. 154–170.

345. Соловйова Ю. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2006. 21 с.

346. Соловйова Ю. О. Педагогічні умови формування аксіологічної культури майбутнього вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. Вип. 22. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т. 2004. С. 155–159.

347. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя засобами іноземної мови та літератури. Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. Харків: Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2005. Вип. 27. С. 36–42.

348. Стрельников Виктор, Лебедик Леся, Вонсович Лідія. Формування лідерських навичок майбутніх фахівців у закладах вищої і фахової передвищої освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2021, № 1 (100). С. 34–44.

349. Социальная философия: Учебник [Под. общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача]. К.-Харьков: Единорог. 2002. 735 с.
350. Соціолого-педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. В. В. Радул]. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
351. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. К. : Рад. школа, 1979. 654 с.
352. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики : [Виступ на Загальних зборах Академії педагогічних наук України 7 грудня 2005 р.]. Шлях освіти. 2006. №1. С. 2–7.
353. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 41–45.
354. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 105–111.
355. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знания. М. : МГУ, 1984. 344 с.
356. Тараненко К. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2018. 255 с.
357. Теория и практика личностно ориентированного образования. Круглый стол. Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.
358. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Л.-Х. : «Каравела», 2006. 300 с.
359. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2007. 36 с.

360. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
361. Ткачова Н. О., Ткачов С. І. Духовні цінності та громадянське виховання молоді: монографія. Харків: ХГУ «НУА», 2003. 88 с.
362. Тоффлер Е. Третя хвиля: пер. з англ. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.
363. Троїцька Т., Куліда О. Методологічні контури аксіологізації вищої освіти: комунікативно-діалогічний вектор. Українська професійна освіта. 2018. № 3. С. 15–20. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/11348>.
364. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 343 с.
365. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968. 121 с.
366. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 48 с.
367. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособ. К. : ООО «Международ. фин. агенство», 1998. 30 с.
368. Уваров П. Ю. Университеты и идея европейской общности. Европейский альманах. История. Традиции. Культура. М., 1993.
369. Урсул А. Д. Интегративно-загальнонаукові тенденції та філософія. М., 1981.
370. Утюж І. Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 36 с.
371. Утюж І. Принципи постмодернізму в освіті. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2013. № 56. С. 63–72.
372. Утюж І. Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 44. С. 38–42.
373. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. М. : Учпедгиз, 1964. 734 с.

374. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии. Педагогика. 2008. № 2. С. 19–27.

375. Фасоля А. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури. Матеріали міжнарод. наук.-прак. конф. «Гуманізм та освіта». 2010. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fasolya.php>

376. Філіпенко А. С. Теоретико-методологічні виміри університету. Ідея університету: сучасний дискурс: матеріали міжнародної конференції 27 травня 2011 року, м. Київ. К., 2011. С. 19–21.

377. Філософія освіти: навч. посіб. [заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 329 с.

378. Філософія: Підручник [заг. ред. М. І. Горлача та ін.]. Харків: Консул, 2000. 672 с.

379. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. К.: Голов. РЕД. УРЕ, 1986. 800 с.

380. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К. : Академвидав, 2006. 352 с.

381. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М. : Согласие, 2014. 560 с.

382. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М. : Академ. проект, 2000. 496 с.

383. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.

384. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. [сост., М. Г. Ярошевский]. М.: Просвещение, 1990. 448 с.

385. Фромм Э. Человек для себя: Пер с англ. Мн. : Коллегиум, 1992. 253 с.

386. Фурман А. В. Психокультура української ментальності : [наук. вид.]. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.

387. Фурман А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології. Вітакультурний млин: Методологічний альманах. 2007. С. 43–46.

388. Фурман А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. Психологія і суспільство. №1. 2010. С. 94–99.

389. Фурман А. Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики. Психологія і суспільство. 2016. № 4. С. 89–103.

390. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М. : АО «КАМІ». Издательский центр «ACADEMIA». 1995. 245 с.

391. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления [пер. с нем. В. В. Бибихина]. М. 1993. 447 с.

392. Хайдеггер М. Время картины мира. Современные концепции культуры и человека. М. : Знание, 2001. С. 208–249.

393. Хакен Г. Синергетика. М. : Мысль, 1985. 320 с.

394. Хьюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы. Перспективы: вопросы образования. 1992. № 3. С. 26–32.

395. Ценности. Философский словарь [под ред. И. Т. Фролова]. М.: Политиздат, 2001. С. 534.

396. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.

397. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984. 171 с.

398. Чайка В. М. Основы дидактики. К. : Академія, 2011. 240 с.

399. Чайка В. Аксіологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя. Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2006. Вип. 21, Ч. 2. С. 16–24.

400. Черепанова С. Філософія освіти XXI століття: пріоритет гуманітарних цінностей. Цінності. Демократія. Освіта [матер. між народ.

наук.-практ. конф. (28.06-2.07.2006 р.)] Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава-Йонгчопінг, 2007. С.145–155.

401. Чубарева О. Освіта як чинник підвищення ролі естетичного в аксіологічному полі сучасних студентів. Вища освіта України. 2016. № 3. С. 79–84.

402. Шалак В. И. Современный контент-анализ: Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М. : Омега-Л., 2004. 272 с.

403. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 340 с.

404. Шевнюк О. Л. Культурологія: навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.

405. Шевченко Г. П., Фунтікова Н. В. Образне мислення і процес його формування у студентської молоді засобами мистецтва : монографія; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 134 с.

406. Шелер М. Избранные произведения [под. ред. Д. Лунгиной]. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 419 с.

407. Шелер М. Положення людини в космосі. Зарубіжна філософія ХХ століття. [за ред. Г. І. Волинки]. К.: Довіра, 1993. С. 146–152.

408. Шелер М. Формы знания и образования. Избранные произведения. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 490 с.

409. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. СПб. : Искусство, 1996. 445 с.

410. Шердаков В. Н. Иллюзия добра: Моральные ценности и религиозная вера. М. : Политиздат, 1982. 287 с.

411. Шульгіна В., Яковлев О. Інтерпретація теорії культури, мистецтва і освіти в сучасній українській науці (2005-2012рр.) : наук. вид. К. : НАКККіМ, 2012. 228 с.

412. Щедровицкий П. Г. «На повороте». Курс лекций. Лекция 3. Институциональные изменения в сфере образования. 7 ноября 1998 г. <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast>

413. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. МО України ; ІЗМН ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. К. : ВПОЛ, 1996. 172 с.

414. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.

415. Ягодзінський С. М. Наукова раціональність та раціоналізм в освіті. Практична філософія. Київ : ПАРАПАН. 2010. №2 (№ 36). 235 с.

416. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000. С. 76–93.

417. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

418. Якиманская И. С., Ушакова М. А. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е. изд. М. : Сентябрь, 2000. 110 с.

419. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. 86 с.

420. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М. : Знание, 1971. 47 с.

421. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. 528 с.

422. Ящук І. Етична аксіологія як основа виховання сучасної студентської молоді. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2012. Вип. 9. С. 340-345. (Педагогічні науки). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10278>.

423. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Tallahassee : Univ of Florida. HBJCP, 1986. 527 p.

424. Gutmann A. What Counts as Quality in Education [Finifter D.H., Baldwin R. G., Thelin J. R.]. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. New York: ACE/McMillan, 2000.

425. Hannan A. Innovating In Higher Education: Contexts For Change In Learning Technology [Electronic resource]. British Journal of Educational Technology, 2005. № 36 (6). P. 975–985. Access mode : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2005.00568.x/abstract>

426. Haug G., C. Tauch Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. 2001. 5 p.

427. Herbert A. The Pedagogy Of Creativity. Abingdon, Oxon, England : Routledge, 2010. 160 p.

428. Hickman R. The Art And Craft Of Pedagogy. London : Bloomsbury, 2011. 192 p.

429. Hogenraad R. Force and Influence in Content Analysis: The Production of New Social Knowledge [Electronic resource]. Quality and Quantity, 2003. №37 (3). P. 221–238. Access mode : http://www.academia.edu/5251490/Force_and_Influence_in_Content_Analysis_The_Production_of_New_Social_Knowledge. [20.08.2014].

430. Inglehart R. Modernization, Cultural Change, and Democracy. Cambridge University Press. New Jork, 2005. 464 p.

431. Jaspers K. Die der univtrstital. Berlin ; Heidelberg ; N. Y., 1980. 522 p.

432. Knight J., Wit H. Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.

433. Knight P., Trowler P. Departmental Leadership In Higher Education. Buckingham, England : Society for Research into Higher Education, 2001. 218 p.

434. Laseau P. *Graphic Thinking For Architects & Designers*. New York. 2001. 246 p.
435. Lipman M. *The reflective model of educational practice*. *Thinking in Education*. Cambridge, 2003. P. 9–27.
436. Maassen, Peter A. *Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots*. *European Journal of Education*. Vol. 32, no 2. 1997: P. 111–127.
437. *Magna Charta Universitatum 2017*: Режим доступа: www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum.
438. Miles M. *New Practices, New Pedagogies*. London: Routledge, 2011. 256 p.
439. Palmer P., Zajonc A., Scribner M. *The Heart Of Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 256 p.
440. Perry R. B. *Realms of Value. A Critique of Human Civilization* R.B. Perry. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1952.
441. Pragmatism [Электронный ресурс]. Режим доступа : Britannica Online Encyclopedia <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/473717/pragmatism>. 2012.
442. Rogers C. *Freedom to learn for the 80`s*. Columbus-Toronto-London Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
443. Rokeach M. *The nature of human values*. New York : Free Press, 1973.
444. Sartre J.-P. *I'etre et le Neant*. Paris: Ctallimard, 1943. 722 h.
445. Steeples C., Jones C. *Networked Learning: Perspectives And Issues*. London : Springer, 2002. 365 p.
446. Scott P. *Globalization and the University*. Keynote address presented at the 52-nd Bi-Annual Conferent of CRE/Associatian of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999.

447. Tan A. Creativity: A Handbook for Teachers. Hackensack, N.J. : World Scientific Pub. Co., 2007. 648 p.
448. Thomson P., Sefton-Green Ju. Researching Creative Learning: Methods and Issues. London : Routledge, 2010. 224 p.
449. Weber R. P. Basic Content Analysis. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1990. 96 p.
450. <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>
451. <http://cordis.europa.eu/>
452. <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>
453. <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>
454. <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>
455. <https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profili/>
456. https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_tomasa.htm
457. www.dano.dp.ua

Довідки та акти про впровадження результатів дисертації
**СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ
ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ**
Винничук Ренати Володимирівни
(скановані копії)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В. Г. Короленка


« _____ » 2019 р.

А К Т

упровадження результатів дисертаційної роботи
в навчальний процес Полтавського національного
педагогічного університету імені В. Г. Короленка

« 10 » грудня 2019 р. Засідання кафедри філософії
(назва кафедри)

у складі 6 осіб заслухала повідомлення здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Винничук Ренати Володимирівни
(науковий ступінь, прізвище, ім'я та по батькові)

про результати виконання робіт із теми «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах»

Тема дисертації затверджена «28» грудня 2017 р. вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(назва навчального закладу, наукової установи, організації)
протокол № 9 від «28» грудня 2017 р.

Тема дисертації є складником НДР теми кафедри культурології та МВКД «Методолого-теоретичні основи та організаційно-методичні механізми модернізації системи освіти Полтавщини» (державний реєстраційний № 0116U002583) й узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 30 січня 2018 р.).

1. Стисла характеристика результатів дослідження.

– у монографії обґрунтовано методолого-теоретичні й організаційно-педагогічні засади процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія) на основі ідей і положень синергетичного, системного, аксіологічного, культурологічного, особистісного, діяльнісного та компетентісно-професійного наукових підходів;

– запропоновано авторське бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя;

– дослідження містить низку практичних рекомендацій щодо розроблення змісту універсальних дисциплін підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;

– матеріали монографії можуть бути рекомендовані вченим, викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам, організаторам професійної підготовки, вчителям, методистам, студентам гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій.

2. Використання результатів дослідження в навчальному процесі.

Проведено методологічний семінар викладачів, у якому запропоновано авторський підхід до розуміння теоретичних і організаційно-педагогічних засад процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія) та викладання загальногуманітарних дисциплін на основі ідей і положень синергетичного, системного, аксіологічного, культурологічного, особистісного, діяльнісного та компетентісно-професійного наукових підходів на основі авторського бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя. Матеріали семінару були рекомендовані викладачам гуманітарних спеціальностей і навчальних дисциплін «Філософія культури», «основи аксіології»), організаторам професійної підготовки гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій.

3. Відомості про розроблені об'єкти інтелектуальної власності з досліджуваної проблеми (у т.ч. зі студентами).

Винничук Р.

В 48 Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. – 494 с. ISBN 978-966-2538-64-9

Винничук Р.

Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти: посібник / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. – 86 с.

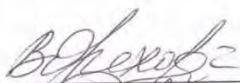
4. Досягнення студентів за результатами впровадження.

Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» 6-7 листопада 2019 року: Ємець Аліна Олександрівна «Інноваційні етнофестивальні рухи в традиціях українців»; Шевченко Руслан Валерійович «Проблеми дозвілля в соціокультурній сфері».

5. Друковані матеріали, які засвідчують упровадження результатів дослідження, передано до Бібліотеки імені М. А. Жовтобрюха «20» грудня 2019 р.

6. Пропозиції кафедри: схвалити представлені матеріали Винничук Р.В. та рекомендувати їх до впровадження в освітньому процесі гуманітарних спеціальностей університету.

Директор бібліотеки
імені М. А. Жовтобрюха

 Орехова В. В.

Начальник навчально-методичного відділу

 доц. Япринець Т. С.

Завідувач аспірантури

 доц. Лобач К. В.

Завідувач кафедри

 доц. Головіна Н. І.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

01 ЛЮТ 2021 № 01-28/128 На № _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 Професійна освіта)

Матеріали дослідження Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах» було обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 12 від 18.12.2020 р.). Особливу увагу привернула монографія «Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. – 244 с.», рекомендована авторкою дослідження для впровадження у процесі підготовки магістрів гуманітарних галузей. Позитивну оцінку викладачів отримало також те, що у монографії обґрунтовано методолого-теоретичні й організаційно-педагогічні засади процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Упровадження наукового доробку авторки дисертаційної роботи, на думку колективу викладачів кафедри, сприятиме якісній фаховій підготовці майбутніх магістрів гуманітарних спеціальностей, вихованню загальнолюдських і професійних цінностей, значущих для регіону і країни, зростанню їхньої професійної культури й конкурентоздатності на ринку фахових послуг.

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

27.01.2021 № 01-12/10

На № _____ від _____

ДОВІДКА

*про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних
спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», поданої на
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 Професійна освіта)*

Наукові напрацювання, представлені в дисертаційній роботі Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», впроваджені в навчальний процес кафедри культурології та музеєзнавства Рівненського державного гуманітарного університету.

До таких матеріалів належать монографія «Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика». Полтава : ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2019. 244 с. та навчальний посібник: «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти». Полтава: Сімон, 2019. 132 с., а також методичне забезпечення, спрямоване на підготовку магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівців.

Упровадження наукового доробку авторки дисертаційної роботи, на думку колективу викладачів кафедри, сприятиме якісній фаховій підготовці майбутніх магістрів гуманітарних спеціальностей, вихованню загальнолюдських і професійних цінностей, значущих для регіону і країни, зростанню їхньої професійної культури й конкурентоздатності на ринку фахових послуг.

Ректор університету



проф. Постолювський Р.М.

Виконавець - завідувач кафедри культурології та музеєзнавства

проф. Віткалов В.Г.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

27.01.2021 № 456 На № _____ від _____

ДОВІДКА

*про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних
спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», поданої на
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 Професійна освіта)*

Наукові напрацювання, представлені в дисертаційній роботі Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», були впроваджені в освітній процес кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. До таких матеріалів належить монографія «Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. – 244 с.», посібник «Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти : посібник / Рената Винничук. – Полтава : Сімон, 2019. – 132 с.», розроблений авторкою дослідження, та методичне забезпечення, спрямоване на підготовку магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівців.

Широке впровадження запропонованих авторкою дисертації методологічних підходів, обґрунтованої моделі та навчально-методичних матеріалів підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей, позитивно оцінених викладачами, здобувачами вищої освіти та адміністрацією закладу, якісно вплине на основні складники навчально-виховного середовища закладів вищої освіти України.

Довідку обговорено й затверджено на засіданні кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (протокол № 7 від 5 січня 2021 р.).

Перший проректор Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, кандидат наук з державного управління, професор
Завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи,
кандидат педагогічних наук, професор



Л. В. Пшенична

О. Г. Козлова

КЛАСИЧНИЙ
ПРИВАТНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96
69002 Zaporizhja, (061) 764-67-50
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 2964 від 25.06.2022р.

" " " 20 " р.

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 Професійна освіта)

Матеріали дослідження Винничук Р.В. «Система професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в університетах на аксіологічних засадах» було обговорено і схвалено на засіданнях кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету. Особливу увагу викликала монографія «Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. – 244 с.», рекомендована авторкою дослідження для впровадження у процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі спеціальностей (031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія). Позитивну оцінку викладачів отримало також те, що у монографії обґрунтовано методолого-теоретичні й організаційно-педагогічні засади процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Широке впровадження запропонованих авторкою дисертації методологічних підходів, обґрунтованої моделі та навчально-методичних матеріалів підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей, позитивно оцінених викладачами, здобувачами вищої освіти та адміністрацією закладу, якісно вплине на основні складники навчально-виховного середовища закладів вищої освіти України.

Ректор
Класичного приватного університету



В. М. Огаренко

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Монографія**

1. Винничук Р. Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. 244 с.

Статті у виданнях включених до міжнародних наукометричних баз

2. Vynnychuk R., Terekhovska O., Vasenko V., Babak G., Protas O. Pedagogy of partnership in modern higher education *AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH*. 2022. Vol. 12, is. 2. P. 48–52. Special Issue: SI. (WoS)

3. Vynnychuk R., Bakka T., Bohomaz O., Krupina L., Snigovska O. The Process of Developing Media Competence of the Personality by Means of Humanities. *International Journal of Computer Science & Network Security(IJCSNS)*. 2022. Vol. 6. P. 531–541. (WoS)

4. Vynnychuk R., Marynets N., Marynchenko H., Voloshchuk H. Voropayeva T. Hybrid Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Peculiarities of Training Humanitarian Specialists. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 11, no. 9: Special Issue. 2022. P. 30–34. (indexed by the Scopus)

Публікації у фахових наукових виданнях України

5. Винничук Р.В. Загальнолюдські цінності в глобалізаційному вимірі *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 10 (149) С. 11–13.

6. Винничук Р. В. Аксіологічні аспекти діяльності вчителя в соціокультурному середовищі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. праць Херсон. нац. технічного ун-ту. Херсон, 2014. Вип. 2 (11). С. 18–21.

7. Винничук Р.В. Актуалізація ідей та досвіду виховання загальнолюдських цінностей у сучасній системі освіти України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 8 (42). С. 100–106.

8. Винничук Р.В. Пропаганда загальнолюдських цінностей у правозахисній і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2 (151). С. 44–46.

9. Винничук Р.В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10 (159). С. 25–28.

10. Винничук Р. В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнолюдських цінностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*

/ Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2015. Вип. 124. С. 318–321.

11. Винничук Р. Загальнолюдські цінності у контексті парадигми університетської освіти післядипломна освіта. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7 (176). С. 28–31.

12. Винничук Р. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі гуманітарної професійної підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5 (188). С. 64–69.

13. Винничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 22–28.

14. Винничук Р. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 24. С. 33–39.

15. Винничук Р. Розвиток цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти (на прикладі Польщі). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019. Вип. 65, т. 2. С. 9–16.

16. Винничук Р., Кравченко Л. Поліпарадигмальність проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 60–66.

17. Винничук Р., Оніпко В. Особливості практичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах університетської освіти. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*: наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 9/10. С. 67–76.

18. Винничук Р. Психолого-педагогічний та філософсько-освітній дискурс проблеми підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*: наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2022. Вип. 11. С. 83–91.

19. Vynnychuk R., Lukyanenko O. Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*: наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2022. Вип. 12. С. 24–34.

20. Винничук Р. Констатувальне дослідження аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарної галузі в університетах. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 106–113.

Опубліковані праці методичного характеру

21. Винничук Р. Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти: посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. 86 с.

22. Винничук Р.В. Театрознавство : посібник для підготовки до практичних занять для студ. спец. 034 Культурологія освітнього ступеня бакалавр / уклад.: Н. С. Яремака, Б. С. Бергсма, Р. В. Винничук. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. 88 с.

23. Винничук Р. В., Кравченко Л. М., Науменко Н. С. Кафедра культурології та методики викладання культурологічних дисциплін. Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: історична, організаційно-педагогічна і науково-методична ретроспектива : монографія / за ред. Н. Д. Карапузової. Полтава : Дивосвіт, 2014. С. 264–280.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Публікації апробаційного характеру

24. Винничук Р. Аксіологічний потенціал інноваційних змін у вищій школі. Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 черв. 2016 р.). Мелітополь, 2016. Ч. 2 : Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 37–40.

25. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.

26. Винничук Р.В. Парадигма університетської професійної освіти: ціннісний вимір фахової компетентності. *Молодий вчений*. 2018. № 5.3 (57.3). С. 75–79.

27. Винничук Р. В. Концепція підготовки фахівців гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 3. С. 9–15.

28. Винничук Р. В. Розвиток аксіосфери магістрантів гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. Вип. 5. С. 13–21.

29. Винничук Р. Технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Вища школа*. 2019. Вип. 12. С. 112–119.

30. Винничук Р. В. Ціннісно-смісловий аспект підготовки фахівців галузі в епоху інформаційного суспільства. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість майстерність, професіоналізм* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 15 берез. 2019 р. Кременчук, 2019. Вип. 3. С. 541–544.

31. Винничук Р. Виникнення і розвиток університетської гуманітарної освіти: історико-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми сучасного*

культурно-освітнього простору : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 6–7 листоп. 2019 р. Полтава, 2019. С. 24–25.

32. Винничук Р. Університет як осередок підготовки сучасних магістрів гуманітарної галузі. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 верес. 2019 р. Бердянськ. 2019. С. 62–64.

33. Винничук Р. В. Використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молодого людини. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому Дню цивільного захисту та Дню охорони праці* (25–26 квіт. 2019 р., м. Полтава). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 67–69.

34. Винничук Р., Кравченко Л., Оніпко В., Т. Плачинда, Бухун А. Формування ціннісних орієнтацій магістрів гуманітарної галузі в процесі фахової підготовки. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2020. Вип. 7. С. 14–27.

35. Винничук Р. В. Розвиток цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей на сугестивно-педагогічних засадах. *Молодий вчений*. 2020. №. 12.1 (88.1) С.5–8.

36. Винничук Р. В. Освіта в інтересах безпеки і сталого людського розвитку: аксіологічний вимір. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика* : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці (23–24 квіт. 2020 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 359–361.

37. Винничук Р. В. Культурологічна парадигма професійного розвитку особистості: аксіологічний аспект. *Innovate methods of the organization of the education process in the area of cultural studies and arts in Ukraine and EU countries : Scientific and pedagogic internship proceedings, (February 22 – April 2, 2021)*. Wloclawek, Republic of Poland : «Baltija Publishing», 2021. P. 20–29.

38. Винничук Р. В. Аксіологічні чинники сучасних трансформаційних змін системи професійної підготовки фахівців гуманітарної галузі. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект* : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2021 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 36–38.

39. Винничук Р. В. Аксіологічні засади моделювання змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект* : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. (10–11 листоп. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 26–30.

40. Винничук Р. В. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей. *Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (24–25 трав. 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 89–92.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рената Винничук

**АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ
ОСВІТИ**

ПОСІБНИК

*для методологічного семінару викладачів гуманітарних спеціальностей і
загальногуманітарних навчальних дисциплін*

Полтава-2019

УДК 378.046-021.66

Винничук Р.

Аксіологічні засади сучасної вищої гуманітарної освіти: посібник / Рената Винничук. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. – 86 с.

У посібнику запропоновано авторський підхід до розуміння теоретичних і організаційно-педагогічних засад процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія) та викладання загальногуманітарних дисциплін на основі ідей і положень синергетичного, системного, аксіологічного, культурологічного, особистісного, діяльнісного та компетентнісно-професійного наукових підходів на основі авторського бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя. Матеріали посібника можуть бути рекомендовані викладачам гуманітарних спеціальностей і навчальних дисциплін, організаторам професійної підготовки гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій.

Науковий редактор: Л. М. Кравченко, доктор педагогічних наук, професор.

УДК 378.046-021.66

Рецензети:

Кайдановська О. О. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри архітектурного проектування Національного університету «Львівська Політехніка»;

Кравченко П. А. – доктор філософських наук, професор, декан факультету історії та географії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Стрельніков В. Ю. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії та економіки освіти Полтавського ОППО ім. М.В. Остроградського.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка, протокол №12 від 26 травня 2019 року.*

© Винничук Р.В., 2019

© Видавництво ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2019

ЗМІСТ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА.....	4
Лекція 1. Цінності як загальноприйняті зразки людської культури. Сутність і термінологічна характеристика поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці.....	6
Лекція 2. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей	17
Лекція 3. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти.	28
Лекція 4. Поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини.....	36
Лекція 5. Аксіологічний науковий підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці.....	46
Лекція 6. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.....	57
Лекція 7. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти.....	67
ЛІТЕРАТУРА.....	77

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасна культура, яка поєднує людство, заснована на загальнолюдських цінностях (захистові прав особистості, гуманізму, визнанні можливостей творчого розвитку особистості, поширенні наукового знання і передових технологій, взаємозбагаченні національних культур, екологічному ставленні до життя й навколишнього середовища та ін.). Водночас історії відомо, що у XX ст. існували дві моделі створення гуманітарної монокультури уніфікованого типу, які фактично заперечували різноманіття існуючих у світі цінностей: одну було засновано на абсолютизації класових цінностей та ідеї світової пролетарської революції (комунізм); другу – на утвердженні панування лише однієї національної культури, однієї нації й однієї держави (нацизм). У цих випадках ідею загальнолюдського характеру цінностей тогочасної культури мільйони людей усвідомлювали у своєрідній негативній формі – як результат тотально ототожнення групових цінностей із загальнолюдськими, а частини культури – з її цілістю; виникала спотворена форма соціального руху, що сприяв перетворенню культури в антикультуру.

У сучасному світі становлення загальнолюдської культури розуміють як прийняття всіма членами міжнародного співтовариства певної загальної системи цінностей на засадах взаємозв'язків регіональних і національних культур, які стають взаємозалежними, тому що культурні досягнення тих або інших регіонів в умовах зростаючої глобальної цілісності планети все більше поширюються, настає принципово новий етап глобалізації гуманістичних цінностей у світовому освітньому просторі. Водночас розвиток світової культури на рубежі XX-XXI ст. супроводжується зростанням уваги до національних культур, адже подолано обмеженість європоцентристського погляду, коли техногенну європейську культуру й відповідні цінності вважали провідними, базисними стосовно всіх інших – регіональних, національних, особистісних. Нині досвід людства показав: східні країни цілком змогли адаптувати цінності західної культури в своїх системах виробництва й освіти, тому перетворилися в один із локомотивів науково-технічного прогресу, зберігши неповторні системи цінностей, які залишилися специфічними, особливими як культурну основу життя.

Результатом розвитку наукової думки впродовж тривалої історії розвитку аксіології як науки про цінності стало визначення її предметного змісту та системне виокремлення методів дослідження. З огляду на дискусійність питання про сутність «науки про цінності» постає актуальним проведення раціонального аналізу напрацювань із проблем цінностей у аспекті розуміння предмета аксіології як самостійної науки, добір технологічних засобів її дослідження і впровадження в освітньому процесі університету (особливо – стосовно гуманітарних основ професійної освіти). Не зважаючи на існуючі відмінності в тлумаченні основних концепцій і понять різними її прибічниками, спільним виокремлено бачення аксіології як такої, що має особливий і своєрідний предмет дослідження – цінності, які знаходяться поза межами фізичної реальності, входять до сфери психічних переживань і соціальних оцінок людини, підлягають науковому пізнанню в їхній безпосередній репрезентованості в усіх аспектах особистісного розвитку.

Компаративний аналіз матеріалів щодо значення ціннісного складника освітнього процесу в навчальних закладах України та зарубіжжя виявив, що на аксіосферу вихованців основоположний вплив мають міжособистісні стосунки в малих та великих соціогрупах (людина-друзі, людина-сім'я, людина-заклад). Для досягнення позитивних результатів освітніх впливів під час формування аксіологічної сфери вихованців (студентів, магістрантів) визначено необхідність ознайомлення з особливостями психологічного мікроклімату таких соціогруп (чим більші позитивно сприймають

особистість як носія певних цінностей, тим вищою актуальністю для нього відзначатимуться презентовані цією людиною цінності).

У пропонованому посібнику на підставі даних проведеного теоретичного пошуку сформульовано рекомендації для практичного впровадження в освітню галузь України:

– моделей аксіологічної освіти, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського) досвіду, які в умовах розвитку вітчизняної освіти можуть бути використані для формування, діагностування та розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, що уможливить підвищення якості професійної освіти та зростання відповідальності під час набуття нею фахових компетентностей в університетах;

– освітньої політики та провідних тенденцій підвищення якості вищої освіти Швейцарії у розрізі культурної диверсифікації й розвитку полікультурних цінностей фахівців (навчальні курси «Критичне мислення», «Лідерські навички», «Культурна обізнаність тощо»);

– досвіду створення «Академічного кодексу цінностей Ягеллонського університету», доцільного з огляду на можливість розроблення аналогів і на їхній основі вдосконалення системи виховання студентської молоді, особливо при опануванні нею гуманітарних спеціальностей;

– матеріалів окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм як базису для розроблення вітчизняними університетами методичних вказівок, навчальних посібників і підручників у галузі аксіологічної освіти, а також для організації бесід, диспутів і тренінгів з означеної тематики у навчальних установах різних типів.

Доведено, що викладачі гуманітарних дисциплін і професорсько-викладацький склад гуманітарних спеціальностей підготовки мають володіти інформацією щодо:

– методолого-теоретичного підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу (розуміння цінностей як загальноприйнятих зразків людської культури; усвідомлення сутності й особливої термінологічної характеристики поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці; специфічність провідних наукових позицій щодо систематизації та класифікації цінностей; місце педагогічної аксіології в контекстах гуманітарної професійної освіти);

– наукових основ і досвіду розв'язання проблеми формування цінностей особистості у процесі освіти (поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини; сутність аксіологічного підходу у вітчизняній педагогічній науці та практиці; аспекти вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки та зразки світового досвіду розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти).

Лекція 1. Цінності як загальноприйняті зразки людської культури. Сутність і термінологічна характеристика поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці.

План

1. Категорія цінність як предмет досліджень гуманітарних дисциплін.
2. Наукові підходи до з'ясування сутності цінності.
3. Аксіологія як наука про цінності.
4. Система цінностей людини в дослідженнях філософів, соціологів, педагогів.
5. Поняття «значущість», «вартість», «оцінка», «антицінність», «ціннісні орієнтації», «смысл» і «сeнс».

Наукове осмислення засад сучасної освіти неминуче зачіпає аксіологічні виміри її функціонування і трансформацій, актуалізує ціннісну проблематику в усій її

багатоаспектності й неоднозначності, адже система цінностей – це та ланка, яка об'єднує особистість і суспільство, інтегруючи їх у цілісне середовище різнопланових відносин. Великий енциклопедичний словник визначає цінність як «позитивну або негативну значущість об'єктів зовнішнього світу, критерій та спосіб оцінки цієї значущості, що має відображення в етичних принципах, нормах, ідеалах, установках і цілях» (Філософський словник, 1986, с. 12-13); відповідно цього система цінностей з'ясовує індивідуальну спрямованість особистості, сенс її життя та особливості самоствердження у процесі освіти.

Категорія «*цінність*» є предметом теоретичних досліджень більшості гуманітарних дисциплін – філософії, соціології, педагогіки, психології, етики, естетики, політології, економіки тощо. У зазначеному міждисциплінарному полі сучасні дослідники окреслюють стратегію освітніх процесів, обґрунтовують етику з погляду комунікативної філософії, задіюють освітню природу до розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості.

Поняттям цінності, хоча й поясненим переважно чинниками зовнішнього середовища, здавна оперує біологія. До таких чинників відносять здатність диференціювати оточуючі умови за критерієм їх корисності і шкідливості, систематично оцінювати «вигідність» (зручність, комфортність, потрібність) компонентів середовища і власних дій. Кібернетика класифікує події, ситуації, повідомлення за їхньою цінністю (Філософський словник, 2001).

У межах філософської думки поняття «*цінність*» набуло розвитку в період формування наукової картини світу в XVII-XVIII століттях, коли відбулося виникнення спеціальної галузі філософської науки – аксіології, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язки різних видів цінностей між собою, вивчає їх віддзеркалення в структурі особистості. Аксіологія «систематизує філософсько-теоретичне значення про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку» (Василенко, 1966, с. 41). Цінності разом із нормами й ідеалами – найважливіші компоненти людської духовної культури, їхнє існування вкорінене в екзистенційній активності суб'єкта діяльності та культурній творчості, у діалозі людини з іншими людьми, зорієнтованому не лише на суще, а й на значуще, те, що вважають нормативно обов'язковим. Традиція класичного ідеалізму ототожнювала онтологічну та аксіологічну проблематику; мислителі цієї плеяди (від Платона до Гегеля) надавали буттю ціннісного виміру; руйнування суворої єдності онтології та аксіології загостило проблему цінностей. Процес розвитку культури, пов'язаний із переоцінкою цінностей, розпочинається формуванням нового аксіологічного еталону з позицій розгляду предметів, що мають заздалегідь встановлені ціннісні характеристики, та супроводжується раціональним осмисленням цього еталону. Якщо буття й похідне від нього утворення (суще) самі по собі ціннісно нейтральні, тоді виникає питання: яким чином з'являється бачення речей з точки зору їхньої аксіологічної значущості, що пронизує всю культуру людства і що неможливо заперечувати. Поступово вчені доходять висновку: лінія пошуку витоків ціннісної свідомості бере початок у самій людині, її культуротворчій діяльності (зокрема, й освітній), а безліч предметів, ієрархізованих згідно із визначеним порядком, можуть трансформуватися в нову ціннісно-сенсову основу освітніх процесів.

Остаточно теоретичне оформлення вчення про цінності відбулося у XIX столітті, коли наукове обговорення систем цінностей стало предметом уваги вчених у різних галузях знань – філософії, психології, історії, представниками інших наукових напрямів. Німецький філософ Р. Лотце в своїй праці «Мікрокосм» започаткував процес розробки ціннісної проблематики, ввів поняття «значущість», акцентуючи, що вона не залежить від досвіду і відіграє роль критерію істини в пізнанні (Філософія: підручник, 2000).

Класик німецької філософії XIX століття І. Кант, увівши категорію «цінність» до термінологічного наукового обігу, вважав, що цінності самі по собі не мають буття, у них присутня тільки значущість, адже лише розумна істота «має волю або здатність чинити згідно з уявленням про закони, тобто, згідно із принципами. <...> Якщо розум неодмінно визначає волю, вчинки такої істоти, що визнаються об'єктивно необхідними, є необхідними також і суб'єктивно, тобто вони є здатністю обирати лише ті дії, які розум, незалежно від схильності, визнає практично необхідними, тобто добрими». Добру волю І. Кант називав вищою цінністю: «необхідність моїх вчинків з чистої пошани до практичного закону є те, що становить обов'язок, якому повинна поступитися всяка інша спонукальна причина, оскільки він умова доброї волі, цінність якої є вищою від усього іншого» (Кант, 1995, с. 119). Учений, ідучи від традиції стоїцизму і трактуючи цінності співвідносно з проблемами моралі, вважав, що об'єкти таких понять, як свобода, справедливість, добро реально не існують, проте існує свідомо можливість їхньої наявності суто в практичних цілях. Неокантіанці (В. Вільдебранд, Г. Ріккерт) поширили теорію цінностей і на сферу культури, визначивши вартості (абсолютні оцінки) як предмет філософських досліджень (Кант и кантіанцы, 1978).

Г. Гегель свою філософську систему побудував на основі змістового взаємозв'язку пізнання оцінки і цінності, використовуючи принцип доцільності. У його системі мета розвивається в ідею, що поєднує логіку понять з об'єктивною реальністю через доцільну діяльність. Досліджуючи людську свідомість у єдності знань, оцінки, істини й цінності, цю цілісність Гегель вважав пізнанням, але більш високого рівня, що містить у собі істину (Гегель, 2009, с. 13).

Поступово в історії філософії сформувалися наукові підходи до з'ясування сутності цінностей: 1) суб'єктивний ідеалізм, де вартості тлумачаться як породження волі і розуму людини; 2) об'єктивний ідеалізм, у форматі якого цінності визначаються як вічні ідеальні сутності; 3) метафізичний підхід, що обґрунтовує цінності через оцінку й порівняння одних предметів відносно інших; 4) діалектико-матеріалістична інтерпретація, котра зумовлює розуміння цінностей як одночасно об'єктивних і суб'єктивних соціальних явищ; 5) цінності уявляються об'єктивним явищем, породженим реальною взаємодією суб'єкта і об'єкта (Мейзель, 1966, с. 58). Починаючи з XX століття, майже кожен філософський напрям, поряд із онтологією та теорією пізнання, обирає та розвиває аксіологічну традицію. Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) ототожнюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, інші (феноменологія, персоналізм, неотомізм, неопротестантизм) наголошують на об'єктивності цінностей, їхній незалежності від оцінних поглядів конкретного суб'єкта чи групи осіб (Сагатовський, 1995).

Залежно від обраної для класифікації основи, цінності поділяють на: предметні та суб'єктні, цінності-засоби, цінності-цілі, життя і культури, відносні й абсолютні, інші. Ціннісна свідомість формує норми – стереотипи думки та дії, які є прийнятними в межах тієї чи іншої соціокультурної спільноти; норми регламентують діяльність людей у всіх сферах – від елементарних актів матеріально-практичного характеру до моралі, мистецтва, науки, освіти і релігії, змінюються за ступенем загальності від субкультурних і таких, що діють у межах національних культур до універсальних, загальногуманістичних. Нормативність і творчість розглядаються як дві сторони культури, що доповнюють одна одну. В історичному бутті норми невіддільні від існуючих у кожній культурі цінностей, простертих у вимірах минулого, теперішнього й майбутнього, саме норми підносяться над часом, але не можуть уникнути суду історії, адже зі зміною ціннісної шкали, появою нових ідеалів соціокультурного масштабу змінюються й норми (Perry, 1952).

Поняття «цінність» стало основою визначення феномену аксіології, тієї різноманітної сфери, яка поєднує декілька філософських дисциплін, естетику та етику,

релігійні доктрини, а також гуманітарні науки й мистецтво. Як напрям філософії, аксіологія сформувалася в 20-50-х рр. XX століття у працях німецьких та американських філософів – М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Перрі.

Сучасний філософський словник тлумачить аксіологію (від греч. *axios* – цінність, *logos* – слово, поняття) як вчення про цінності, їхні системи, філософську теорію загальнозначущих принципів, що зумовлюють спрямованість людської діяльності та мотивацію людських вчинків (Філософський словник, 1986, с. 231). Словник із педагогіки трактує аксіологію як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні та психологічні цінності особистості й суспільства, їх співвідношення зі світом реальності, зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку (Соціолого-педагогічний словник, 2004, с. 12-13).

Ієрархію людських цінностей як аксіологічну систему запропонував М. Шелер, розглядаючи цінності у такому зв'язку, коли цінність буття передує сприйняттю. Учений вважав, що цінності й відповідні їм «не цінності» існують в об'єктивно впорядкованих рангах (Шелер, 1994, с.15): цінності святого проти «не цінностей» гріховного; цінності розуму (істина, краса, правосуддя) – проти «не цінностей» брехні, неподобства, несправедливості; цінності честі – проти «не цінностей» безчестя; цінності корисності – проти «не цінностей» даремного. Н. Гартман розглядав теорію незмінних етичних норм як проблему співвідношення цінностей і свободи людини. У вступній статті до праці «Етика» знаходимо: «Філософія цінностей могла скластися лише на базі елективного принципу новоєвропейської метафізики з фундаментальним для неї «об'єктивним до суб'єкта відношенням», а ще важливіше, що вона стала необхідним результатом розвитку й послідовного граничного узаконення цього суб'єктивного принципу» (Гартман, 2002, с. 202).

Американський філософ Р. Перрі вивчав систему цінностей з позиції «функції інтересу»; у праці «Загальна теорія цінностей» він запропонував чотири принципи градації цінностей: правильність, інтенсивність, перевага, включеність (Perry, 1952). Правильність розрізняє цінності за якістю знання, що зорієнтовує інтерес (цінність правильна, якщо інтерес правильно зорієнтований, якщо ж знання про об'єкт, тобто орієнтація «схильності», не відповідає дійсному відношенню між об'єктом і схильністю, цінність є неправильною). Інтенсивність залежить від сили енергії, вимогливості інтересів, із якими пов'язана цінність (сила інтересів може бути вродженою або сформованою під час діяльності; критерій інтенсивності застосовують для розрізнення фаз або станів одного й того ж інтересу стосовно одного й того ж об'єкту). Перевага розмежовує цінності одну від одної й розташовує їх залежно від значущості (цей критерій учений вважав самостійним, бо він не визначається безпосередньо ні інтенсивністю інтересу, ні усвідомленням наслідків дії, ні тими варіантами вибору, які існують у певній ситуації, зате робить можливим порівняння декількох об'єктів того ж самого інтересу). Включеність характеризує інтерес і відповідну цінність щодо їх узгодженості з іншими інтересами й цінностями, їхню здатність бути долученими в якусь ширшу систему суспільства або окремої особистості (цінність будь-якого об'єкту зростає зі збільшенням кількості узгоджених інтересів, які на нього спрямовані; узгодженість інтересів досягається шляхом їх взаємодії та опосередкування їх іншими інтересами й засобом «рефлексії» (Perry, 1952). Включеність учений вважав формальним критерієм стосовно інших, оскільки він додається до інтересів без їх попередньої оцінки і не залежить від якості погоджених інтересів.

Говорячи про ієрархію цінностей, М. Бердяєв стверджував, що побудова ієрархії ціннісних орієнтацій є трансцендентною функцією свідомості людини: «Філософія як наука про цінності завжди знаходиться в хибному колі і в дурній нескінченності. Пізнання цінностей, тобто того, що знаходиться за межами світової даності, нав'язаної дійсності, є

справа філософії як творчого мистецтва, а не як науки і тому не вимагає логіки пізнання цінностей... Філософія цінностей пориває з науковістю» (Бердяєв, 1989, с. 341). Свою філософію він часто називав «антропологічною», тобто центрованою на проблемі людини і заснованою на живому духовному досвіді; при цьому чітко розділяв поняття «індивід» і «особистість», виділяв духовні, соціальні та матеріальні цінності.

Необхідність обговорення проблем філософії цінностей, що пориває з науковістю, виправдовував М. Хайдеггер; він вважав, що ціннісна ідея не випадково вийшла на передній план. У понятті цінності таїться розуміння буття, що містить у собі тлумачення суцього як такого загалом, а в ідеї цінності – непоміченою – мислиться сутність буття в одному певному й необхідному аспекті, а саме в його зриві» (Хайдеггер, 1993, с. 341). Вагомим є переконання М. Хайдеггера стосовно того, що аксіологічний аспект філософії освіти «пов'язаний з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності», але пропозиція міняти саму «філософію освіти, перейти від витратної філософії людського бажання – до філософії розвитку, побудованої на нарощуванні ресурсу мислення, саморозвитку» (Хайдеггер, 1993, с. 349-350) в надії на те, що аксіологічний аспект філософії в європейському контексті рефлексії сучасної освіти дозволить переосмислити існуючу освітню систему, не враховує, що освітня політика зазвичай сама є продуктом існуючих систем цінностей.

Визначаючи цінності як загальноприйняті культурні зразки, В. Тугаринов у праці «Про цінності життя в культурі» писав: «Система цінностей людини є «фундаментом» її ставлення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально обумовлене вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ, це те, що потрібне людям для задоволення потреб і інтересів, а також ідеї і їх спонуки, такі як норма, мета та ідеал», проте вчений підкреслював, що існують деякі «наскрізні» цінності, які є стрижневими в кожній сфері діяльності: працьовитість, освіта, доброта, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність. Зниження значущості цих цінностей у той або інший період історії завжди викликає в нормальному суспільстві серйозне занепокоєння (Тугаринов, 1988, С. 67). Учений поділяв цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними й духовними цінностями) (Тугаринов, 1988, с. 89).

Українська дослідниця Н. Ткачова систему сучасних цінностей поділяє на п'ять складників: перший – група фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських цінностей, які відображають сталі орієнтири людства (життя, людина, добро, природа, суспільство, щастя, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання (істина), краса (гармонія) тощо); другий – національні цінності (національна ідея, рідна мова, родинні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи та інше); третій – група громадянських цінностей (демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів, безперервна освіта, інформаційна культура тощо); четвертий – сімейні цінності (любов, повага, вірність, взаємодопомога, взаємопідтримка, взаємопідтримання, гармонія взаємостосунків, довіра, взаємовідповідальність, шанування предків та інші); п'ятий – група персональних цінностей (здатність до продуктивної діяльності, творча активність, життєвий оптимізм, успішність, конкурентоспроможність, всебічна досконалість тощо), освіченість, морально-вольові якості (чесність, доброта, милосердя, принциповість, повідальність, ощадливість, помірність, дисциплінованість, ініціативність, наполегливість, заповзятливість, працелюбність тощо), здоров'я (здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, особиста гігієна тощо), дотримання правил етикету (шляхетність, акуратність, зовнішня привабливість, добрий смак тощо) (Ткачова, 2004, с. 82).

Водночас дослідження акцентують: сьогодні сприймається майже без обговорення як даність «аксіокатаклізм» (людство постійно нехтує кращими цінностями) та його форми – «ціннісна інверсія», «аксіологічна інфляція» або «мутація», «істерія», нігілізм як «знецінення вищих цінностей», «крах ціннісних систем» або їх відсутність, «втрата глибинної ціннісної життєздатності суспільства» (Perlu, 1952).

Соціологічний характер проблема цінностей отримала у працях М. Вебера (Нестеренко, 1995), який вбачав підвалини переорієнтації суспільства у зміні ціннісних механізмів соціальної інтеграції, тобто – у раціоналізованні й секуляризації світоглядних уявлень та етичних норм. Засновуючись на кантіанському протиставленні «царини цінностей» і «царини буття», М. Вебер обстоював апріорність цінностей щодо діяльності (неспівпадіння ціннісного й раціонального відношень) і домінування останнього в західному суспільстві, що відобразилося у втраті цінностей, а не у зміні їхнього змісту (Вебер, 1990). Т. Парсонс доповнив цю позицію ще одним елементом: суб'єкти діяльності повинні стверджувати свої інтереси не лише шляхом раціоналізації, а й через досягнення згоди в *ціннісно-нормативній сфері*. Система цінностей у теорії вченого отримала подвійний статус – як одночасно притаманна людській діяльності й така, що відрізняється від неї, а тому культурні цінності та моральні норми постають як дещо зовнішнє (Парсонс, 2000). Таким чином, соціолого-культурологічне трактування утвердило вартості у царині культури та обґрунтувало їх як загальноприйняті зразки останньої, що через суспільне визнання (інституціоналізацію) стають цінностями й уможливають існування та розвиток соціуму.

Нині не існує сумнівів щодо того, що «світ цінностей має силу абсолютно незалежно від волі особистості» (Плахотнік, 2003, с. 509), але винахідливість особистості в конструюванні нових цінностей і готовності до їх здійснення переконує в тому, що зрозумілі раніше цінності раптом стають незрозумілими ієрогліфами своєї і чужих культур, світу людини, деякі з яких людство декодувало, інші тільки прагне прочитати, а ще інші – читає неправильно. Аналізуючи сучасний дискурс про цінності, легко втратити, наприклад, значення тез про «надсуб'єктний» і «надбуттєвий» характер цінностей, їх розуміння як принципів, що задають фундаментальну артикуляцію буття, пізнання й людської діяльності (Г. Ріккерт); нечіткого їх функціонального розділення на цінності-норми, цінності-установки (У. Томас, Ф. Знанецький), цінності-засоби, цінність-мету (Н. Чавчавадзе), «цінності творчі», «цінності переживання», «цінності відношення» (В. Франкл) (Ріккерт 1998; Чавчавадзе, 1984; Франкл, 1990; https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_tomasa.htm). Тому на часі постає завдання проведення термінологічної характеристики поняття «цінність» і дотичних до нього дефініцій у поліпредметному дискурсі сучасної гуманітарної науки.

Тривала розробка вченими ціннісної проблематики, як свідчить аналіз сучасного стану розвитку аксіологічного змісту різних наукових галузей, не ліквідувала термінологічної та сутнісної неоднозначності тлумачень основних понять; нині часто спостерігаємо взаємозаміну, неадекватне вживання та недовідання диференційованість понять «цінності», «псевдоцінності» («не цінності»), «антицінності», «потреби», «мотиви», «значення (значущість)», «смісл», «ціннісні орієнтації». Більшість дослідників проблеми сходяться на тому, що цінність – це «те, що люди цінують» (Філософський словник, 2001, С. 534), проте при визначенні змісту поняття не завжди коректно та досить довільно використовують параметри корисності, вагомості, значущості, приємності. Переважно цінність тлумачать як основу «вибору суб'єктом цілей, засобів, регуляторів та умов діяльності, що пояснюють, задля чого здійснюється така діяльність» (Сагатовський, 1995, с. 426); специфікою кожної цінності вважають *значущість* (Леонтьев, 1999), а найближчим за змістом до цього терміну – «*вартість*» у її соціокультурному, неекономічному розумінні.

Відомий психолог сучасності Д. Леонтьєв природу, сутність і походження цінностей охарактеризував такими положеннями:

1) цінністю є не природна, а *соціальна* якість об'єкта, тому поза суспільством цінності не існують;

2) серед властивостей цінностей основними є функціональне *значення* (сукупність соціально значущих якостей) та внутрішньо особистісний *смісл* (визначається самою вартістю, хоча й залежить від конкретної людини);

3) вартість не виникає поза оцінюванням, тому ціннісне відображення сутнісно пов'язане з *емоційним переживанням*;

4) за об'єктивним змістом цінність у процесі задоволення потреб людини може бути: *предметом* (явищем, об'єктом); *потенційною функцією*; *засобом* задоволення конкретної потреби (Леонтьєв, 1996, с. 41-42).

У зазначеному контексті цінності – «специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, чудове і потворне) та втілюються в явищах суспільного життя або природи» (Краус, 1994, С. 24).

Функції, які мають цінності в соціумній свідомості, і ціннісні орієнтації у свідомості індивідуальній – ідентичні. Переважно вчені визначають такі функції: а) диференційна (відокремлення одиничного і встановлення його статусу); б) інтегративна (визначення спільного, такого, що об'єднує окремі явища); в) систематизувальна (координування окремих явищ у детермінаційні системи); г) смисловизначальна (орієнтування у встановленні причинно-наслідкових зв'язків); д) цілевизначальна (співвідношення з абсолютним); е) консервувальна (збереження досвіду, його «кодування»); ж) комунікаційна (забезпечення спільної комунікативної основи в спілкуванні людей, націй, соціокультурних формацій); з) коригувальна (імперативний вплив на життя людини і соціуму, його нормалізація, певна модуляція) (Лазарук, 2003, с. 32). Відповідно зазначеного, маючи соціальну інформацію про конкретні умови руху до ідеалу, суб'єкт має за допомогою системи показників визначити мету, розгорнути її у план і конкретизувати ідеал у норму – перейти від стратегічного образу загальноприйнятого до конкретного проекту потенційного. Тут велике значення має вольова готовність, адже воля здатна завдяки рефлексії викликати у суб'єкта емоційне спонукання до прийняття змісту цінності; саме вольове переживання цільового характеру становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта. Воля забезпечує особливий стан психіки – настанову, трактовану як підсвідому готовність до діяльності в певних умовах. Оптимальний вчинок досягається єдністю всіх елементів керуючої програми – від цінності до настанови.

Суспільні цінності, як зазначає В. Сагатовський, формуються у процесі вибору соціально адекватних зразків поведінки й діяльності у вигляді побутових звичок як наочних ознак власне людського буття (1), які згодом, через механізм традиції, закріплюються в нормативних утвореннях – обрядах, звичаях, ритуалах (2). Соціально цінні стереотипи з допомогою суспільних інститутів (установ освіти, виховання, релігії, політики, права, ЗМІ) транслуються, зберігаються (3) і передаються суб'єктам культурної системи (4). Особистість привласнює ціннісні взірці як зовнішні утворення, еталони *соціальної* поведінки (5) і внутрішньо приймає чи не приймає їх як *особистісні* поведінкові орієнтири (6); у першому випадку індивідуально-смислові категорії стають регуляторами *особисто* й *соціально* прийнятних дій (7); вищим рівнем особистісного розвитку є задіяння людини на підґрунті власних сенсожиттєвих категорій (8) в культуротворенні (9) (Сагатовський, 1995).

Термінологічна специфіка існує також у розрізненні *цінностей* та *оцінки*, адже вартісним може бути як явище, об'єкт зовнішнього середовища (предмет, подія, вчинок), так і вияв думки (ідея, образ, концепція, наука), тобто те, що оцінюється, предмет оцінки.

Оцінка ж – це розумовий факт, який є результатом ставлення людини до предмета, процедурою вибору на вартісних засадах, вона, містить суб'єктивне встановлення цінності об'єкта у конкретній соціальній ситуації. Оцінюється при цьому не сам об'єкт, а ступінь його значущості для окремої особистості, а цінність задає критерії та еталони оцінки.

Потреби, на відміну від незмінного характеру цінностей, є динамічними утвореннями із нестійкою ієрархією, залежною від актуальної ситуації (моменту). Формуючись в індивідуальному досвіді суб'єкта, цінності, як і потреби, відображають не стільки динамічні аспекти життєдіяльності, скільки інваріантні характеристики соціальної взаємодії (Соколов, 1966). Існують також істотні відмінності між матеріальними й духовними потребами як у соціальному, так і в аксіологічному аспекті їхнього трактування. *Мотив* при цьому – також динамічне, ціннісно зумовлене утворення в структурі конкретного акту діяльності (Омельченко, 1999), яке відносять до внутрішньоособистісного, смислового рівня саморегулювання.

Аналіз концептуального конструкту «цінність» як особистісної (соціальної) категорії зумовлює також розрізнення понять *цінності* та *значення*, оскільки значущість мають не лише цінності, а й їхні антиподи – війни, злочини, хвороби, що об'єктивно не є вартісними для соціуму чи конкретного суб'єкта. Цінність пов'язують лише з позитивним значенням, обґрунтовуючи проблемну коректність вживання терміну «*антицінність*» на позначення об'єктів негативного оцінювання; у цьому випадку застосовують терміни «*псевдоцінності*», «*не цінності*» чи запропонований А. Маслоу термін «*контрцінності*» (Маслоу, 1999).

Трактуючи термін «*ціннісні орієнтації особистості*», вчені (психологи, філософи, педагоги, соціологи) тлумачать ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, котрий характеризує спрямування і зміст активності особистості, є компонентом системи відносин, визначає загальний підхід людини до себе й до світу, що надає сенсу її особистісним позиціям і поведінці. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості суб'єкта і має багаторівневу структуру, вершиною якої є цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими (соціальними) цілями особистості (К проблеме формирования, 1979, с. 29); *норми* ж організують прикладний аспект соціального орієнтування (Ручка, 1976, с. 54). Дослідники підкреслюють структурну складність ціннісних орієнтацій, багатоаспектну та багатопланову опосередкованість усіх імовірних внутрішньоособистісних залежностей (Бойко, 1991), труднощі в соціальному та особистісному спричиненні ціннісних орієнтацій (Чавчавадзе, 1984). Активно зясовуються різноманітні характеристики таких орієнтацій: ієрархічність, співвідношення цілей і засобів, значущого й відносно незначущого, монотиповість-політиповість вартостей, позитивно-негативна асиметрія, гармонійність-дисгармонійність системи ціннісних орієнтацій (Тюрина, 1998, с. 14).

Не підлягає сумніву, на думку психологів і соціологів, той факт, що ціннісні орієнтації особистості репрезентують соціально-психологічний зміст наукових досліджень індивідуальних засад системи цінностей, зорієнтовуючи науковий пошук на аналізі «онтологічної одиниці аксіопсихіки, якою є міждисциплінарне поняття «цінність» та його психологічний еквівалент – «*смысл*» (Карпенко, 1998, с. 39) або «*сeнс*» як своєрідне представлення вартостей у свідомості індивіда. Смыслом розглядають ідею, яка містить у собі «мету життя людини, присвоєна нею й відіграє роль цінності надзвичайно високого порядку, настільки високого, що втрата смислу життя може привести людину до рішення покінчити зі своїм існуванням на землі» (Леонтьев, 1999, с. 15-16). Смысл (сeнс) є відносно самостійним утворенням психіки людини, емансипованим від зовнішніх впливів та внутрішніх прагнень; кожен смысл характеризується унікальністю, адже в ньому відображена неповторність життєвих моментів існування. Проте соціологи, філософи, культурологи вважають необхідною потребу віднайти смисли, відповідні типовим випадкам та загальній ситуації присутності людини у світі; саме такі узагальнені смисли,

на їхню думку, виявляються як цінності (Шелер, 1993, с. 149), котрі містяться в підґрунті сенсожиттєвих виборів. Диференціювання термінів «*смысл*» та «*сeнс*» залишає за останнім значення фундаментальної характеристики спрямування людського буття, життєвого орієнтиру (В. Франкл) (Франкл, 1990), репрезентованого в засадничих цінностях. Таким чином, *смысл* – ширше за обсягом поняття, саме він наповнює *сeнс* практичним, побутовим чи реалізаційним змістом.

Сутність *смыслів* розкрито в широкому міждисциплінарному дискурсі досліджень з філософії, історії, філології, психології, педагогіки, соціології, релігієзнавства та культурології, коли вчені в побудові синонімічного ряду основних понять аксіології використовують найбільш адекватні уявлення про цінності як творчий синтез суспільного й особистісного, подаючи їх у вигляді формули: цінність = вартість (вагомість) + значущість (значення) (Бойко, 1991, с. 60). Причому, другий її компонент (вартість, вагомість) відображує соціокультурний аспект цінності, а третій (значущість) – смислове, внутрішньопсихологічне трактування; при такому тлумаченні поняття «значення цінностей» не є тавтологічним, адже містить суб'єктивно-ціннісний аспект оцінки ситуації ціннісного ставлення і вибору.

Основою (підґрунтям) теорії цінностей філософи традиційно вважають взаємовідношення суб'єкта і об'єкта. *Об'єктом ціннісного відношення* може бути будь-яке явище, що має цінність для суб'єкта і взаємодіє з ним. *Суб'єктом ціннісного відношення* є особистість, яка в акті оцінки визначає цінність об'єкта. При цьому розрізняються *суб'єкт ціннісного відношення* і *суб'єкт пізнання цінності*. Ціннісне відношення з боку суб'єкта репрезентується в *оцінюванні* – суб'єктивному визначенні ваги і/або значущості об'єкта для людини (Прозерский, 1966, с. 174).

У ході системного аналізу джерел із проблеми з'ясовано, що трактування цінності в міждисциплінарному дискурсі спричиняє також різночитання й у результатах вартісних систем; переважно обирають найзагальніше поняття аксіологічного змісту – *благо*, найбільшу моральну цінність – *добро* (в етиці), найбільш універсальну характеристику – *краса* (в естетиці), *істину* – у теорії пізнання, *вітальність* (життя індивіда) – у політиці тощо. Гуманістичні психологи на верхній щабель ціннісної ієрархії ставлять *людину*, її життєве *щастя*; фрейдисти головною цінністю вважають *наслоду*, біхевіористи – *адаптацію* (Социальная философия, 2002). Таким чином, розвиваючи теоретичні основи аксіології, вчені роблять висновки про існування цінностей в усі епохи. Як нами вже зазначено, від часів виникнення аксіологічного напрямку в науковій думці до сучасності в межах філософських і гуманітарних учень вагомих внесок у розвиток аксіології як науки внесли М. Бердяєв, М. Гартман, Г. Гегель, І. Кант, Р. Лотце, Р. Перрі, М. Шелер та інші. На кожному етапі розвитку суспільства філософи, психологи, соціологи, педагоги наповнювали власними ідеями вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні, національні та інші цінності, серед усієї різноманітності систем цінностей виділяючи як основні загальнолюдські та особистісні цінності.

Отже, визначення поняття «аксіологія» зумовлює саме дефініція «цінності» – і як значення об'єктів зовнішнього світу, і як відображення інтересів та потреб кожної людини. Поняття «цінність» постійно пов'язують із поняттями «сeнс», «значущість», «інтерес», «норма», «ідеал» та іншими; системи цінностей відображають ціннісне ставлення людини до всіх проявів власного та суспільного життя. Існують і розвиваються такі ціннісні системи, як особисті, національні, культурні, громадські, сімейні, педагогічні, професійні та інші. Формування систем цінностей відбувається на основі ціннісних орієнтацій, які дозволяють людині розуміти мету своєї діяльності та основні шляхи досягнення цієї мети, особливо – у кризові для суспільства періоди трансформацій, коли не спрацьовують звичні стереотипи, традиції і норми. У таких обставинах для кожної людини і для суспільства загалом необхідно є філософська рефлексія, яка дає змогу подивитися на себе збоку; у такі часи симптоматичним є звернення до аксіологічної

проблематики філософії, педагогіки, психології та інших наукових галузей й водночас широка увага до динамічних змін парадигм цих наук і суспільної свідомості.

Питання для обговорення

1. Категорія «цінність» у науковому дискурсі:

- філософії;
- соціології;
- педагогіки;
- психології;
- етики;
- естетики;
- політології;
- економіки;
- культурології;
- релігієзнавства;
- філології;
- історії.

Охарактеризувати та навести приклади.

2. Аксиологічні основи творчості відомих мислителів:

- Аристотеля;
- Платона;
- Г. Гегеля;
- І. Канта;
- М. Шелера;
- І. Гартмана;
- Р. Перрі;
- М. Бердяєва;
- М. Хайдеггера;
- М. Вебера.

3. Термінологічні складники поняття «цінність».

Лекція 2. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей

План

1. Критерії класифікації цінностей.
2. «Вищі» (духовні) і матеріальні цінності.
3. Світ цінностей як світ культури.
4. Морально-етичні цінності особистості.
5. Аксиосфера особистості як чинник регуляції її поведінки.

Аналіз розлогого комплексу джерел з обраної проблеми свідчить: логіка дослідження цінностей зумовлена їх вихідним визначенням; розуміння цінностей як предметів і явищ, що задовольняють потреби людей, не вирішує повністю проблеми самих цінностей, оскільки перевагу зазвичай надають об'єктивізованому ставленню, коли йдеться фактично не про цінності, а про блага. Визнання людської суб'єктивності та ситуативності необхідним компонентом існування особистості дозволяє поставити проблему цінностей та створити її позитивну теорію. У такому розумінні проблема цінності – це питання значущості чого-небудь для когось (витоки такого аналізу знаходимо у філософії Г. Лотце та Г. Когена). Таким чином, для конституювання цінності

недостатньо лише об'єктивної основи, необхідним є ще й суб'єктивне сприйняття цього предмета як цінності, тобто, акцентовано його певну значимість для суб'єкта, яка виражається в формі переживання. Почуття виступає тим єдиною спільним у різних випадках ціннісного ставлення, саме воно є елементарною формою буття цінності для суб'єкта й часто – основним критерієм систематизації і класифікації цінностей.

Переживання цінності людиною має великий діапазон: від інстинктивних потягів і так званих фіксованих установок, що зазвичай не усвідомлюються, до свідомого вибору і проблеми смислу (сенсу), але завжди визначальним у ціннісному ставленні є почуття, оцінка цінності: те, що ніколи не переживалося, не буде цінністю для особистості, воно може сприйматися лише мисленням та існуватиме як логічна, абстрактна можливість цінності. Наприклад, для розуміння духовності важливий висновок: не можна бути духовним, не будучи гуманним чи освіченим. Варто наголосити, що протиставлення цінності оцінці ґрунтується якраз на розумінні цінності як чогось об'єктивного, а оцінки – як суб'єктивного, як судження про цінність; водночас ціннісне ставлення містить у собі й оцінку (Гессен, 1995).

Розгортаючи тлумачення обраного критерію класифікації цінностей, підкреслимо: значення цінності переживається, смисл – усвідомлюється; більше з тим, смисл – це проблема значення, питання про значення, яке виникає тоді, коли людину не задовольняє процес переживання. Коли зникає позитивне значення об'єкта, його позитивне сприйняття (причому, може змінитися не сам об'єкт, а лише ставлення до нього), тоді для людини постає питання про смисл цього об'єкта. Аналогічно і з сенсом людського життя: людина починає його шукати, задумується про нього, коли життя вже позитивно не сприймається, а спричиняє страждання. Таким чином, значення і смисл – форми буття цінності для суб'єкта. Специфіка смислу полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний з цілеспрямованістю, із ідеальним образом предмету чи явища, з певним взірцем, ідеалом. Тому сфера цінностей – площина не лише сутнісного, але й ідеальної спрямованості, майбутнього, трансцендентного, а оцінка залежить від певного масштабу, сконструйованого ідеально, і в ціннісному відношенні ці дві його грані не можна розділити, не втративши самої цінності. Водночас ідеальний образ, цілеспрямованість не є протилежними реальності, суб'єктивно вони існують як наявний стан буття і можуть значити навіть більше, ніж якась матеріальна річ. Духовні цінності безпосередньо пов'язані з суспільними відносинами, і можна сказати, що за питанням про цінності ховається проблема взаємовідносин особистості та суспільства (Карпенко, 2009). Матеріальні ж цінності вкорінені в предметному світі й опосередковано – в системі суспільних відносин; ідеальний образ, масштаб проступає в них у неявній формі.

Специфіку ціннісного відношення можна більш чітко прослідкувати на прикладі духовних цінностей, особливо так званих «вищих». Словосполучення «вищі цінності» переважно вживають разом із прикметником «вічні», загалом же будь-які цінності називають вічними лише в рамках виміру людського буття. Тією мірою, якою вічне людство, вічні й «вищі» цінності, водночас ніколи не йдеться про цінності, що існують у космічному просторі безвідносно до людини. Вічність у цьому випадку має якість загальнолюдськості, а щодо вічності «вищих» цінностей – фіксується момент їх відносної тривалої стабільності. Стосовно ж окремого індивіда «такі» цінності дійсно є вічними як наперед задана система суспільних відносин. Їх також часто називають непорушними, але не тому, що всі їх дотримуються, а через те, що лише при умові, що вони є нормами для більшості, людство взагалі може вижити як спільнота. Тому досить часто, не зважаючи на природний і, можна сказати, вимушений, характер цих норм, їх оточують ореолом святості й безумовності, приймаючи це як своєрідний критерій для класифікації.

Тлумачити загальнолюдські «вищі цінності» складно, тому що загальне завжди тією чи іншою мірою є абстракцією, можливістю, чимось зумовленою, але тим воно й

досить стійке, постійне. «Вищі» (загальнолюдські) цінності виконують світоглядну функцію для окремої особистості: здоров'я, сім'я, любов, свобода, світ, війна, держава, праця, істина, честь, свідомість, пізнання, творчість тощо. У порівнянні зі звичайними цінностями, вищі цінності мають швидше орієнтаційний, аніж регулятивний характер, тому їх тлумачать як «емоційно-образні узагальнення провідних соціокультурних орієнтацій, що визначають усі сфери життя людини. Це цінності суспільного ладу, спілкування, діяльності, самозбереження, цінності особистих якостей, а також загальнолюдські цінності» (Омельченко, 1999, с. 12). Вищі цінності як своєрідні суспільні символи сприяють долученню людини до соціальних організацій та інстанцій, наповнюючи зміст її життя, пояснюють потребу в змісті, сенсі життя в інтегральному розумінні світу, є універсальним з'ясувальним її принципом. Без такого внутрішнього ідейного сенсу людина не відчуває власної цінності, не спроможна керувати творінням самої себе різними засобами, першочергово – освітніми.

Буття ж індивідуальних цінностей завжди пов'язане не тільки (і не стільки) з усвідомленням, скільки з причетністю, плінністю, зривами й становленням. Загальне має рамки, воно так чи інакше оформлене, обмежене, індивідуальне – завжди як інтенція. Іntenціональність особистості як усвідомлена спрямованість на світ (Філософський словник, 1986) означає проникнення світу спрямовуючим принципом і певну згоду з цим світом, тому саме інтенціональність забезпечує певну співвідносність абсолютного з буденним, хоча й не рятує від змін установок свідомості чи метафізичних програм. Загалом же, що якщо символічність – предметна форма буття абсолютних, «вищих» цінностей, то інтенціональність – їх активна особистісна форма.

Людина без сенсу життя, без вищої мети є засобом для мети інших людей, для неї мета життя не зводиться лише до простого виживання, значення має ще й задоволення певних емоційних і духовних потреб. Тому цінності як механізм успіху людини допомагають їй не тільки уникати й переборювати небезпеку та здійснювати інші функції, але й створювати поетичні твори, управляти виробництвом, займатися комерцією, досліджувати нові горизонти в науці, здобувати спокій духу, удосконалюватися – словом, досягати успіхів в будь-якій іншій сфері діяльності, що ототожнюється з уявленням про щасливе й повнокровне життя (Тугаринов, 1968). В. Тугаринов підкреслює: у подальшому доля світу залежить від зіткнення двох життєвих позицій: безвідповідального задоволення власних потреб з позиції сили та єдності вільної, творчої самореалізації з відповідальною причетністю до становлення світу як цілісної ноосфери, тобто сфери взаємодії природи і суспільства, де свідомо діяльність людини стає визначальним фактором розвитку (Тугаринов, 1988).

Культурологічна аксіологічна позиція розглядає світ цінностей як насамперед світ культури в широкому розумінні, як сферу духовної діяльності, моральної свідомості, уподобань, а також тих оцінок і ставлень, якими виявляється міра духовного багатства кожної особистості. Тому морально-етичні цінності (норми, принципи, ідеали, уявлення про добро, справедливість, відповідальність, почуття дружби, любові тощо), що виникають та існують у суспільстві, сприймаються свідомістю кожної людини, кристалізуючись у ціннісні орієнтації, переконання, соціально-психологічні настанови й зреалізуються у вчинках, стратегіях поведінки та у процесі її життєвого шляху як особистості. Водночас мораль як складне соціальне явище має загальнолюдський і конкретно-історичний зміст і тому містить у собі цінності-символи, що зумовлюють особливості духовного розвитку всього народу (нації, етносу, ін.). Загальнолюдські моральні цінності зорієнтовують особистість на ідеали гуманізму, толерантності, правди, тобто на ставлення до людини як до вищої цінності й мети суспільства, на обов'язковість оцінки її вчинків, поведінки з позицій добра і справедливості на свідомих і добровільних засадах. Усі складники моралі, відображені в науковій сфері етики; як особистісні

цінності вони задають і формують цілі духовної культури, критерії оцінювання власної й довколишньої поведінки, постають у ролі ціннісно-смыслового ядра культури соціуму загалом (Філософський словник, 1986).

Соціологи і соціальні психологи у забезпеченні повної реалізації основних функцій будь-якої соціосистеми – адаптації, інтеграції, ціледосягнення, соціалізації та окультурення (Безменова, 1999), координованого впливу на формування й функціонування морально-етичної культури і на її адекватну проекцію в соціально значущій моделі поведінки й діяльності вбачають значну роль цінностей і моральних смыслоутворень, котрі збагачують життєактивність соціальних ситуацій, подій, систем. Це проходить на тлі множини як персоніфікованих (особистісних), так і зовнішніх чинників економічного, політичного, духовного та соціально-психологічного походження, адже для стабільного морально-етичного зростання кожне суспільство явно чи напівусвідомлено прагне зберегти автентичність власного шляху культурутворення при спробах інтегрувати в ньому різноманітні фрагменти набутого віками позитивного досвіду, тобто – транслювати наступним поколінням цінності високої етики і моралі, що можливо зробити засобами освіти.

Соціально-психологічний аспект розгляду ролі особистості у формуванні загальної культури певного суспільства центрується довкола поняття про її соціальний потенціал, критерієм якого вважають міру сприяння розвитку духовних сил і здібностей людини, рівень самореалізації нею природних творчих можливостей та актуалізації ціннісно-смыслової сфери. Цілісність, стабільність структури морально-етичних цінностей особистості визначається різноманітними чинниками, до яких належать спосіб її життя та множина соціальних ситуацій, у котрих вона задіяна. Тому психологічне пізнання конкретної людини, процесу становлення її як особистості завжди проводиться як культурно-історичний аналіз (Л. Виготський) (Виготський, 1991), що зумовлює холистичне пояснення системи її реальних морально-етичних орієнтирів (Чавчавадзе, 1984). На думку вчених, складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників її поведінки спричинює виникнення, спрямування і способи здійснення конкретних форм життєдіяльності; особливу роль тут мають цінності, які інтеріоризуються через сферу сприйняття об'єктивної реальності і в подальшому формовиявляються як учинковий компонент повсякденного практикування (Войцеховський, 1994; Петрий, 1998). Дослідники вважають, що розмежовуються не окремі життєві моменти, а загальні цілі діяльності людини, організовані в певну систему морально-етичних цінностей відповідно до їхньої ролі у становленні й розвитку цієї людини як самодостатньої особистості.

Для розгляду обраної в дослідженні проблеми важливим вважаємо те, що однією зі значущих наукових позицій стосовно критерію класифікації є розвиток і функціонування системи морально-етичних цінностей особистості, які відображають духовний потенціал як конкретного соціуму, так і стимули й мотиви поведінки та культуру кожної особистості чи окремої спільноти. Систему цінностей у такому випадку розглядають на перетині двох підсистем – системотворчого спричинення й самоорганізації мислення (когнітивний компонент), з одного боку, та саморегуляційного механізму діяльності особистості (поведінковий компонент) – з другого. У такому баченні повнота функціонування цінностей передбачає самоаналіз, самодослідження особистістю свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з настановами оточення, у результаті чого відбувається співвіднесення власних почуттів і переживань із домаганнями інших у загальному контексті аналізу, оцінювання й розуміння адекватності власних поведінки та вчинків (Бубнова, 1999; Фурман, 2007).

Уміння особистості свідомо й адекватно оцінювати події реального життя, що насамперед центрується у рефлексії їх змісту, визначально впливає на психодуховне

наповнення діяльнійсної саморегуляції, ланцюжка актуальних соціальних відносин особистості та їх самоприйняття і самопереосмислення, тому важливою є морально-етична культура як внутрішній акт співвіднесення власної поведінки із соціальними очікуваннями, коли особистість визначає свою позицію стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей, норм і правил поведінки, вартостей і смислів. За таких обставин цінності здебільшого зумовлюють кардинальну внутрішню перебудову структур свідомості, діяльності, поведінки, спілкування, забезпечуючи якісно нові горизонти психічної екзистенції людини, стимулюють розгортання самоаналізу, формування волі, становлення особистісної зрілості, зрештою, уможлиблюють розвиток її сутнісних сил і творчих спроможностей. Внутрішньо прийнята інтерналізована вартість здатна перебудувати, переструктурувати морально-етичну культуру особистості загалом, а відтак – спричинити позитивні зміни у поведінці та діяльності, актуалізувати внутрішні потенції духовного саморозвитку, вивільнити механізми творчості. За такого підходу морально-етична свідомість репрезентується у цінностях (уявленнях про добро, честь, справедливість), нормах (моральних кодексах, інструкціях, правилах, еталонах) та знаннях, що розкривають та обґрунтовують моральні вартості і норми поведінки, але адекватність моральних позицій людини зрештою визначається характером вибору між моральними й неморальними (із суспільних позицій) ціннісними вподобаннями (Фурман, 2002).

Отже, проведений системний аналіз комплексу джерел дає змогу загалом з'ясувати індивідуальні та соціальні вияви вартостей у багатоаспектному трактуванні, усвідомити причини вичленення вченими переважно трьох форм цінностей (соціальні ідеали, предметно втілені та особистісні вартості) (Леонтьєв, 1996, С. 39) та зупинитися на варіантах їхньої класифікації. Соціальні ідеали як первинна форма існування цінностей (Тугаринов, 1988) вважають виробленими соціумом узагальненими уявленнями про досконалість у різних культурних сферах, що не зводяться до конвенціоналізованих суб'єктивних уявлень, а тому вкорінені в об'єктивному бутті конкретного суспільства, відображаючи практичний досвід його життєдіяльності, причому доречно розрізнати реальні вартості суспільства та ідеали у вигляді ідеологічних конструкцій, які виконують орієнтувальну й консолідаційну функції лише при адекватному відображенні мотивації колективного співбуття.

Кожна соціальна спільнота (від сім'ї до цілого людства) є суб'єктом аксіологічної системи; ціннісну єдність соціуму вважають важливим підґрунтям виникнення неформальних груп та успішного функціонування інституціоналізованих спільнот (сім'я, спортивна команда, клас, етнос, нація). Явище одночасної належності людини до різних соціальних угруповань, подеколи з альтернативними вартісними системами, своїм результатом має ієрархічне впорядкування та вибір певних вартостей – загальнолюдських «вічних» цінностей (*добро, краса, істина, справедливість*), конкретно-історичних ідеологем великих соціальних спільнот (*рівність, демократія, державність*), цінностей малих соціальних груп (*успіх, багатство, майстерність, самовдосконалення*), – і перенесення їх у власну смислову сферу (Тюрина, 1998).

Для фахівців гуманітарної сфери важливо усвідомлювати, що *предметно втілені вартості* дають змогу безпосередньо пізнати соціально цінні уявлення (ідеали), які реалізуються лише через людську діяльність, репрезентуючись під час її практичного здійснення або в об'єктивованому продукті – творі. Сукупність суб'єктивованих форм існування вартостей утворює матеріальну й духовну культуру, трактовану як реалізовану цінність, причому культура – це не «суцше + належне», а «суцше, що є таким, яким і має бути» (Чавчавадзе, 1984, с. 103); у якому «чуттєво втілюються моральні, політичні та інші ціннісні ідеали» (Леонтьєв, 1997, с. 23). Цінність, виявляючись у певному предметі матеріальної і духовної культури, не закріплюється за ним, оскільки досить часто в

переломні періоди соціогенезу, коли відкидаються окремі абсолютні (в минулому) вартості і «нові пагони суспільного буття породжують нові ціннісні ідеали» (Нестеренко, 1995, с. 223), відбувається переоцінка цінностей та розвиток оновленої, аксіологічно збагаченої культурної системи.

На відміну від загальнолюдських, *особистісні цінності*, як нами вже зазначено, відображають індивідуальну значущість соціальних вартостей, репрезентують ціннісно-смыслову сферу суб'єктів людської культури у формі ідеалів або «моделей належного» (Нугаєв, 2002, с. 124). Ідеал розглядають як «мисленнєвий взірець досконалості, норму, до якої треба прагнути як до кінцевої мети діяльності» (Тугаринов, 1988, с. 153). Відрізняючись від суспільних (зовнішніх) цінностей, які можуть і не впливати на поведінку індивіда, особистісні цінності задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкта (причому їх усвідомлення не є необхідною їхньою ж характеристикою). *Об'єкти цінностей* репрезентуються в мистецтві, наукових теоріях, технологічних пристроях, культових предметах, культурах, традиціях, інститутах, інших людях, навколишній природі тощо (Нугаєв, 2002, с. 125).

В основі регуляції поведінки й діяльності кожної людини перебуває неповторна система ціннісних орієнтацій, структурно-динамічна модель якої інтегрує різні підходи до тлумачення закономірностей її внутрішньої організації й розвитку, реалізуючи базові принципи спричинення, розвитку, системності. Цінності і норми, мораль та етика суспільних взаємодій становлять ту єдність, що регулює поведінку людей і соціальних груп. Ціннісна система гуманітарного наповнення є орієнтиром при виборі способу дій, при перевірці соціогуманітарних ідеалів і настанов, стимулює відбір цілей і шляхів їх досягнення. Цінності та їхні похідні – значення і смисли – важливий складник свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості та морально-етичної культури загалом (Безменова, 1999; Ядов, 2000).

Учені постійно підкреслюють: процес розвитку ціннісної сфери особистості найбільш повно описується поняттям «аксіогенез», що може розглядатися також основою (критерієм) систематизації і класифікації цінностей. Системно-категорійний аналіз ціннісно-смыслові сфери за умов упровадження інноваційно-освітніх технологій провів А. Фурман, на думку якого інваріанти становлення й розвитку аксіосфери містять такі компоненти: а) когнітивні або інтелектуальні цінності (вартісні усвідомлення моралі та етики); б) соціальні цінності (нормативно-регуляційний або діяльнісний складник); в) екзистенційні (світоглядні морально-естетичні вартості); г) абсолютні (духовні) вартості, що притаманні людині як універсуму (Фурман, 2002). З. Карпенко виділяє рівні (стадії) онтогенетичного розвитку аксіосфери: відносний суб'єкт, моносуб'єкт, полісуб'єкт, метасуб'єкт, абсолютний суб'єкт (Карпенко, 1998; Карпенко, 2009).

Узагальнення міждисциплінарних теоретико-методологічних досліджень уможливило виокремлення аксіосфери як предмета пізнання, що є змістово складним психокультурним явищем, яке містить чотири головних компоненти: вартісно-орієнтувальний – передбачає усвідомлення морально-етичної культури суспільства загалом; нормативно-регуляційний – окреслює тенденції поведінково-операційної спрямованості особистості, забезпечуючи регуляцію діяльності загалом; суспільно-моральний – утримує ціннісно-смыслову організацію й визначає на цьому ґрунті змістонаповнення і сенсовість існування людини; морально-етичний – посідаючи найвищий шабель у поданій ієрархії, характеризує цілісність і гармонійність особистості, її активність у досягненні цілей самореалізації, самовдосконалення, духовного і творчого саморозвитку (Фурман, 2002). Тому онтолого-феноменологічна сутність аксіосфери як унікальної дійсності психодуховного світу людини, за А. Фурманом, організована навколо чотирьох основних центрів: перший становить сенс життєздійснення окремого моменту сьогодення особистості як своєрідне ядро значеннєво-смыслового простору її

буття; другий – смислову гармонію внутрішнього повсякдення, котра, перебуваючи у стані ситуативного розвиткового функціонування, визначає особистісно-індивідуальнісну змістовність життєактивності людини в конкретному довіллі, соціумі, історичній епосі; третій – містить ієрархію цінностей і вартісних психоформ (ідеали, ідеї, орієнтації, ставлення, настанови тощо), що уможливорює чітку визначеність її мотиваційно-регуляційної системи щохвилинного самореалізування як високорозумної, усупільненої, екзистенційної, рефлексувальної й саморозвивальної істоти; четвертий – забезпечує загальну інтенційність особистості як сукупність намірів, задумів, цілей та похідної від них конкретики психодуховної налаштованості її активності, діяльності і спілкування на об'єкт-предметне різноманіття зовнішнього світу (останній концентр уявляється найширшим, специфічно фоновим, таким, що холістично визначає спрямованість свідомості й волі особистості на багатопараметричний світ у часопросторовій організації плинного буття) (Фурман, 2002).

Критерієм класифікації цінностей досить часто обирають їхню відповідність моральним канонам і етичним нормам (соціуму, окремої соціальної групи або цивілізації загалом). У контексті зазначеного вище доречною буде думка про те, що формування морально-етичних цінностей особистості – досить важливий чинник процесу соціалізації, завдяки якому людина стає повноправним членом суспільства в повноті своїх соціальних функцій, ролей, статусів; що такі цінності формуються у процесі практичного опанування особистістю реального змісту суспільних диспозицій, об'єктивованих у здобутках матеріальної і духовної культури. Тому саме морально-етичним цінностям властива висока усвідомлюваність, а формуються вони в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій, діючи як провідний механізм соціальної регуляції взаємовідносин суб'єктивного довілля і поведінки окремої особистості (Леонтьев, 1997).

Відомий вітчизняний учений В. Ядов, на основі теорії В. Отрута, запропонував концепцію соціальної регуляції поведінки особистості, головна ідея якої полягає в тому, що кожній людині притаманна складна система диспозиційних утворень, організованих ієрархічно, які регулюють її поведінку і діяльність (рис. 1). Кожен рівень цієї системи містить три компоненти: а) потреби, класифіковані з позиції залучення індивіда до різних сфер соціальної дійсності; б) ситуації, у яких діє індивід і які співвідносяться з його певними потребами; в) диспозиційне утворення, котре регулює поведінку і діяльність соціального індивіда. Причому, система цінностей формується на вищому рівні розвитку особистості, регулює її поведінкове та діяльнісне зреалізування в найбільш значущих ситуаціях соціальної взаємодії, у яких виявляється її ставлення до цілей життєздійснення і засобів задоволення обраних цілей (Ядов, 2000).

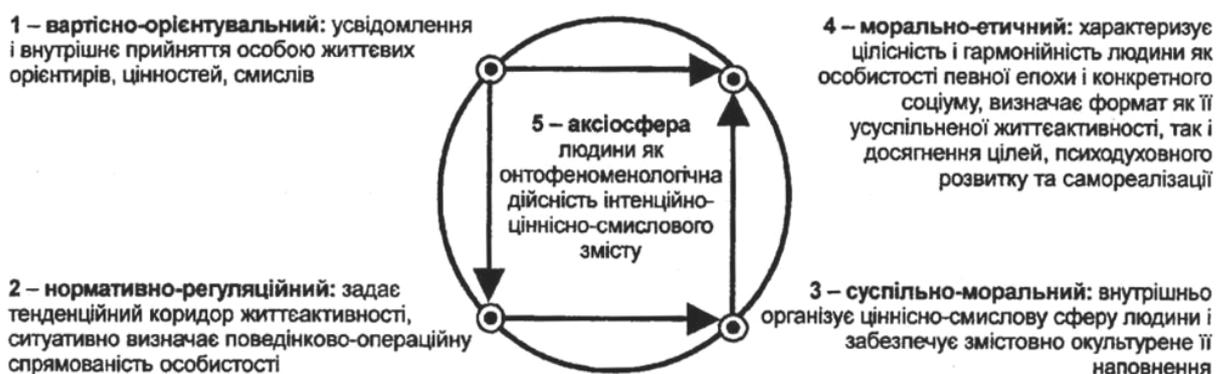


Рис. 1. Компоненти аксіосфери як предмета наукового пізнання (Ядов, 2000)

У духовному світі особистості саме морально-етичні цінності організовані системно, хоча й мають різний ступінь вияву в повсякденні та характеризуються різною значущістю для неї, що спричинено специфікою безпосереднього існування та індивідуальними особливостями й іншими чинниками розвитку людини. Завдяки сталій системі цінностей відбувається суб'єктивація відношень з навколишнім світом, уможлиблюються схеми, моделі, проекти і програми ефективної взаємодії особистості з локалізованим соціумом, що призводить до перебудови всієї її структури, змінюючи систему ставлень до власної життєдіяльності та до самої себе. Як підсумок, сформовані ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки та інтереси у своїй гармонійності впорядковують спрямованість ціннісно-сислової сфери особистості й утворюють своєрідний суб'єктний концентр морально-етичної культури певної соціосистеми (Петрий, 1998).

Одна з важливих функцій особистості – пошук, обґрунтування та перегляд власної вартісної системи у зв'язку із постійним оновленням соціальних нормативів, тому привласнення системи цінностей окремою особистістю є вирішальною умовою її успішної соціалізації, прогресивного окультурення та підтримки норм моральності в суспільстві (Кларин, 1997; Фурман, 2007). Учені неодноразово підкреслюють: морально-етичні цінності водночас є й категорією культури, тією світоглядною універсалією, якій властива інваріантність у її семантичному тлумаченні; найголовнішими є такі інваріанти: осмислення суспільних домагань; аналіз і розуміння загальнолюдських цінностей та перетворення їх у власні орієнтири діяльності; оцінка власної поведінки та її співвіднесення із соціальними настановами; орієнтування на внутрішню психічну діяльність, пов'язану з рисами і станами особистісної системи цінностей; здатність до саморефлексії. Морально-етичні цінності як специфічна онтофеноменологічна дійсність в емпіричному й суто прикладному аспектах можуть бути категорійно осмислені особистістю як: 1) ступінь переходу суспільних настанов у власну систему поведінкових орієнтирів; 2) принцип організації й розвитку деонтологічних (морально-творчих) психодуховних процесів; 3) компоненти структури суспільно значущої поведінки і діяльності; 4) рівень ієрархічно організованого мислення – розуміння власних установок, атитюдів, диспозицій; 5) детермінанти саморозвитку й самоствердження у зв'язку із соціальними вподобаннями і способом життя загалом (Петрий, 1998).

Водночас способи і критерії, на підставі яких виробляються процедури оцінки системи морально-етичних цінностей особистості, закріплюються в суспільній свідомості і культурі (настанови й оцінки, імперативи й заборони, цілі і проекти, відображені у формі нормативних уявлень) та відіграють роль орієнтирів життєактивності соціуму, адже саме в ціннісних категоріях виражені межові орієнтації знань, інтересів і переваг різних націй, етносів, груп, особистостей, а кожне конкретне суспільство характеризується специфічним набором та ієрархією цінностей, система яких становить найвищий рівень соціальної регуляції явних і прихованих взаємин. У такій системі зафіксовані ті критерії соціального визнання, на основі яких, при дотриманні суспільно прийнятних норм поведінки, розгортаються більш конкретні спеціалізовані системи нормативного впливу на свідомість суб'єктного оточення, першочергово – в освіті.

Морально-етичні цінності, інтегруючи духовні, естетичні, раціонально-логічні складники, мають яскраво виражену синтетичну структуру. На вищих рівнях свого розвитку вони формовиявляються як судження та ідеали особистості, життєві позиції та цілі діяльності, а тому набувають логічного завершення та усвідомлення конкретного смислу, а також і сенсу буття загалом (Чавчавадзе, 1984). Основне їх призначення – орієнтування людини стосовно законів, правил і норм певної культури, уможливлення еталонного оцінювання предметів, об'єктів, учинків інших людей, суспільних процесів і власних актів поведінки, а відтак і розкриття внутрішнього світу кожної особистості.

Отже, реалізуючи проблему дослідження, обираємо саме морально-етичні цінності

як провідне смислове утворення, яке вважають дієвим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування й самореалізації в освітніх системах, адже воно зумовлює шлях привласнення особистістю духовного потенціалу освіти, сприяє перетворенню культурних вартостей у стимули й мотиви поведінки, окреслюючи конструктивне поле реалізації особистісних якостей у діяльній взаємодії зі світом. Такі цінності – це та психосистема, що задає інтенційно регуляційний простір поведінки людей і соціальних груп у суспільстві, в системі професійної освіти зокрема, орієнтир ситуативного вибору способу дії, обстоювання ідеалів та уможливлення шляхів досягнення життєвих цілей кожним суб'єктом індивідуальних чи групових дій і вчинків (Чавчавадзе, 1984).

Морально-етичні цінності за своїм походженням є соціально-історичним надбанням і відіграють роль засобу долучення особистості до повсякдення, його культурних форм і кодів, тож реалізація людини в суспільстві відбувається через її самовизначення, обстоювання активної позиції стосовно вітакультурних цінностей, напрацювання сенсовості змісту, методів і засобів свого актуального соціального життя. З протилежного боку, особистісна ідентифікація та самовизначення мають ціннісно-смислові засади, згідно з якими такі цінності дають змогу проектувати власні життєві домагання кожної особистості і сприяти формуванню культури суспільства загалом. Для освітніх систем вагомим є те, що розвиток і становлення культури особистості – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей, талантів, свідоме вдосконалення себе як індивідуальності та частки універсуму, а також особливе життєсприйняття, спосіб життя, заснований на чіткому розумінні власних цінностей і цілей. Останнє дозволяє особистості вибудовувати гармонійні взаємини з оточенням, відчувати повноту й осмисленість життя з урахуванням вимог соціуму і вищих смислів власної самореалізації в середовищі як професійної освіти, так і освіти впродовж життя.

Питання для обговорення

1. *Поняття критерію класифікації цінностей.*
2. *Складники системи цінностей особистості.*
3. *Загальнолюдські «вищі» цінності й антицінності.*
4. *Способи буття індивідуальних цінностей.*
5. *Система морально-етичних цінностей людини.*
6. *Форми цінностей – соціальні ідеали, предметно втілені вартості, особистісні потреби.*
7. *Аксіогенез як процес розвитку ціннісної сфери особистості (роботи А. Фурмана, З. Карпенко).*
8. *Концепція соціальної регуляції поведінки людини В. Отрута – В. Ядова.*
9. *Морально-етичні цінності як специфічна онтофеноменологічна дійсність.*

Лекція 3. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти

План

1. Основи сучасних аксіологічних ідей в освіті.
2. Історичні аспекти розвитку цінностей в освіті (за Н. Ткачовою).
3. Цінності сталого людського розвитку (за В. Огнев'юком).
4. Освітні системи в площині аксіології професійної освіти (В. Крижко).
5. Цивілізаційна традиція реформування освітніх практик (М. Шелер).

Сучасний стан розвитку суспільства та освітньої галузі актуалізує проблему цінностей, стимулює їх переоцінку й осмислення. «Те, що зовсім недавно сприймалось як непохитні канони, – зазначає Л. В'язнікова, – тепер викликає сумніви в його значущості й доцільності» (Вязнікова, 2002). За словами Д. Леонтьєва, нині часто спостерігаємо «ціннісний нігілізм, цинізм, метушню у виборі цінностей, екзистенційний вакуум та багато інших симптомів соціальної патології, яка виникла на ґрунті зламу ціннісної основи, смислового голоду й вивиху світогляду» в посткомуністичних обставинах (Д. Леонтьєв, 1996, с. 15). Це призводить до кризи не тільки соціальної, але й професійної; як наслідок відбувається деформація самосвідомості, відчуження особистості від власної професійної діяльності, відповідно, виникає соціально значуще завдання істотного оновлення цінностей освіти.

Основи сучасних аксіологічних ідей в освіті розроблені вченими В. Андрущенко, Л. Губерським, І. Ільїним, В. Соловйовим та ін. (Андрущенко, 2008; Губерський, 2002; Філософія освіти, 2009). У працях цих дослідників фундаментально проаналізовано сутність аксіології як науки про цінності, поняття ціннісних орієнтацій, їхньої структури й класифікації, а також можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в освіті, доведено, що ціннісні орієнтації мають об'єктивно-суб'єктивний характер і водночас є культурним продуктом розвитку власне особистості.

Вітчизняні вчені ґрунтуються на тому, що в кінці ХХ – початку ХХІ століть питання про інтерпретацію аксіологічних ідей освіти стає принциповим при формуванні стратегії розвитку системи освіти України. Сучасна система освіти, яка, за висловом П. Щедровицького, «дісталася нам у спадок від Радянського Союзу, на жаль, не має аксіологічної ідеї» (Щедровицький, 1998). Автор робить акцент на системі, яка з самого початку не містила яскраво виражених ціннісних ідей, адже не враховувала особистісного аспекту, але нині в межах системної методології освіти розглядають як багаторівневий простір із можливостями дослідження процесів, що відбуваються в ньому, і тієї соціально-ціннісної ролі, яка зростає в період переходу від інформаційного суспільства до суспільства знань. При цьому, як один із визначальних чинників розвитку суспільства, освіта активно взаємодіє з іншими підсистемами й суспільством загалом. Соціально-культурологічний аналіз освіти як системи сприяє усвідомленню того, що вона володіє всіма ознаками (цілісністю, цілеспрямованістю функціонування, ієрархічністю і складністю будови, вірогідним характером стану й поведінки, здатністю до самоорганізації) такої системи, тому й освіту та нову освітню парадигму вчені тлумачать у контексті найважливіших соціальних проблем взаємодії, в основі яких лежить неодмінна умова наукового пошуку аксіологічних ідей – свобода думки, не обмежена зовнішніми щодо науки умовами (Щедровицький, 1998). Свободу думки тлумачать як варіант свободи вибору, а право й можливість свободи вибору – обов'язкова категорія і в структурі особистості, і в сучасній парадигмі освіти.

Звертаючись до ідей Г. Ласуела і З. Фрейда, науковці актуалізують трикомпонентний підхід до особистості, що відображає природу людини як відкритої системи, яка синтезує внутрішній і зовнішній план власного буття та, на їхню думку, є однією з методологічних підстав дослідження основ освіти. Саме трикомпонентну модель З. Фрейда Г. Ласуел проаналізував з точки зору соціальних процесів та виявив зв'язок окремих інституціоналізованих форм людської діяльності з конкретними особистісними процесами – свідомістю, цілепокладанням (структура «Я»), совістю («над-Я»); природженою схильністю, потягами («Воно») (Ласуел, 1994, с. 135-136). Освітня парадигма людського буття, реалізуючи принцип «потрійного впливу», одночасно розвиває доцільність, совість і вроджені потяги людини, тому може розглядатися універсумним складником цивілізаційного розвитку, оскільки освіта – це активність, потреба, діяльність, цінність, мета, засіб, результат, пов'язані з культурно зумовленим і

соціально значущим процесом зміни можливостей особистості: «Освітня екзистенційність людської природи була усвідомлена вже з моменту становлення цивілізаційного способу буття людини, що включав у поняття «пайдейї» стан людини, яка реалізувала всі свої можливості духовного розвитку, стала особистістю в широкому значенні цього слова» (Ласуел, 1994, с. 135-136).

Постнеокласична наукова парадигма, що співвідноситься з поняттям «сучасний освітній простір», як одну з базових характеристик освіти наполегливо актуалізує аксіологічні аспекти буття. Саме в освітньому контексті цінності вважають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу; таким чином, учені не лише осмислюють проблеми освіти, а й створюють сучасний освітній простір, підкреслюючи його діалогічність на рубежі XX-XXI століть. Діалог світових культур та суперечності між ними розглядають Т. Григор'єва, В. Топоров; проблеми стилю мислення, менталітету як основи педагогічних поглядів вивчають П. Гайдено, В. Губін, І. Новік, у зарубіжній філософії науки – Д. Агассі, Т. Кун, І. Лакатос, А. Маслоу, П. Фейєрабенд та ін. Діалоговий характер освітньої практики як специфічної людської діяльності знайшов відображення в роботах О. Брудного, О. Огурцова, С. Розової, В. Шадрикової та ін. Вітчизняна історіографія проблеми цінностей в освіті представлена працями сучасних українських дослідників В. Андрущенко, В. Крижка, І. Предборської, О. Сухомлинської, Н. Ткачової. Проблема цінностей в освіті в україномовному філософському просторі стала предметом досліджень Н. Іордакі, С. Клепка, М. Култаєвої, В. Огнев'юка та ін.

Історію розвитку цінностей в освіті представлено в монографії Н. Ткачової, основним завданням якої обрано дослідження ціннісних парадигм освіти в контексті євроінтеграції; у праці репрезентовано системне бачення сукупності освітніх цінностей, які, на думку авторки, є необхідними для вибору освітніх пріоритетів в українській системі освіти. У дослідженні вперше в педагогічній науці проведено системно-ретроспективний аналіз розвитку освітніх цінностей впродовж усієї історії існування людства, запропоновано їх переосмислення в контексті сучасних вимог суспільства (Ткачова, 2004, с. 201).

Принципово нову концепцію освіти як соціокультурного феномену розроблено в працях В. Огнев'юка (Огнев'юк, 2003, с. 189). За критерієм самоцінності освіти вчений систематизує основні цінності, які є підґрунтям сучасної освіти: культурні (свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність); політико-правові (демократія, справедливість, закон і правопорядок); моральні (сенс життя, щастя, добро, відповідальність, обов'язок, совість, честь, гідність); національні (державність, традиції, мова); ключовими ж цінностями освіти вважає загальнолюдські – «добро», «істину», «любов», «свободу», «творчість» і «красу» (Огнев'юк, 2003, с. 124). Автором осмислено ціннісний потенціал і процеси зміни парадигм сучасної української освіти через дослідження цінностей сталого людського розвитку. До основних компонентів професійної освіти як соціального інституту В. Огнев'юк відносить відповідні галузі знань та властиву для освіти специфіку: сукупність форм людської діяльності; певну особливість відносин, що складаються між людьми в освіті; систему цінностей і норм у сфері освіти; специфічну мережу організацій, закладів і установ підготовки фахівців. На основі філософсько-аксіологічного осмислення освіти як однієї з найважливіших та всезагальних людських цінностей, її місця та ролі в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні, ним доведено, що розвиток освіти завдяки постійному поверненню, кожного разу за інших умов, є лінійно поступальним процесом руху до наскрізних освітніх інваріантів – зразків, моделей, образів, установок тощо, особливе місце серед яких займають самобутні духовні цінності української культури.

С. Клепка питання цінностей освіти розглянув у онтологічній площині, висвітливши проблему за критерієм і засобом упорядкування й систематизації «цінностей

буття»; провідними регулятивними цінностями освіти вчений інтерпретував «любов як спосіб виконання цінностей» та транснаціональне узгодження «старих» і «нових» соціальних цінностей з цінностями буття (Клепко, 2003).

В. Крижко основну увагу в площині аксіології професійної освіти надає освітнім системам. На думку вченого, згідно формули «педагог – це експерт із запровадження цінностей» особливого сенсу набуває необхідність аксіологічних корекцій управління освітою як соціальною інституцією, що зумовило розгляд ним аксіологічної парадигми в онтологічній генезі та поліпарадигмальному полі (Крижко, 2005, с. 231). Учені постійно наголошують: у сучасній освіті неминуче враховується, що людина здатна об'єктивувати свої потенціали, знання, уміння у вигляді предметів, а також зробити об'єктом власного розгляду своє і чуже мислення, психічні акти, прояви внутрішнього світу, хоча саме існування людини – це «відкрита можливість», базовою ознакою якої є здатність до вибору. Таке розуміння долає обмеження логіки лінійного спрямування кінцевої моделі розвитку та пропонує його циклічну модель, у якій не існує фіксованого кінцевого стану системи у вигляді останньої (вищої) стадії її розвитку, а відбувається неперервний процес транзитивного функціонування й переходу одного стану в інший. Організуючи середовище своєї життєдіяльності, постійно вирішуючи важливі для неї проблеми, людина витрачає свою розумову, емоційну, фізичну енергію і створює при цьому свій світ буденності (життєвої і професійної) як певний акт винаходу, що водночас є результатом здібностей особистості до самостворення, яким людина реально чи потенційно володіє.

Подолання поверховості розуміння освіти лише як засобу досягнення мети (інструментальний підхід) вимагає усвідомлення індивідом того, що освіта – це його проявлена сутність, практика себе, і те, які завдання в освіті ставить індивід, закладає основу його проекту себе. Процес оволодіння знаннями і становлення особистості має відносний характер, і з цієї причини сфера освітніх практик більше за інших відкрита для творчості і запозичення ідей різних соціокультурних систем. У цьому контексті метафорою освіти може бути, за словами І. Утюж, образ «міксер» («що перемішує» шари), який охоплює процес змішування різних історичних традицій, цінностей, уявлень, переваг, особливостей сприйняття та інших компонентів ментальності, унаслідок чого народжується новий тип менталітету, що закріплюється послідовністю трансформацій «аксіологічної спіралі»: менталітет-освіта-менталітет (Утюж, 2011, с. 40).

Учені звертають увагу на те, що в сучасних умовах проблема становлення особистості в контекстах професійної освіти активно й різнобічно розробляється і філософською антропологією, і соціальною філософією, які доводять, насамперед, необхідність і незамінність філософського уможягяду в освіті, оскільки розуміння буття особистості як унікальної системи доступне тільки філософському осмисленню, а варіативність освітнього середовища дозволяє вчитися застосовувати при вирішенні поставленого завдання весь набір відповідних прийомів, починаючи з адаптивного й закінчуючи смислоутворювальними, інтелектуальними стилями, синтезувати нові знання, усвідомлювати переваги ментально-особистісного потенціалу та вчитися будувати діалог з іншими. Розуміючи людське суспільство як соціальне та культурне середовище, в якому особистість живе, функціонує, розвивається, визначає свої ціннісні орієнтації, бо перебуває з ним у двосторонніх відносинах прямого і зворотного зв'язку, існує можливість зосередитися на розгляді проблеми відносин особистості і суспільства, особистості й освіти, особистості і цінностей майбутньої професії. Культурний складник людського буття виражається передусім у провідному значенні антропологічного принципу, покладеного в основу професійної гуманітарної освіти людиноцентризму. Це зумовлено тим, що така освіта соціокультурно антропологічно детермінована; вона аксіологічна за своєю природою, тобто самоцінна, формує ціннісні пріоритети особистості й суспільства (Утюж, 2011, с. 41). Філософсько-антропологічна традиція орієнтує на

загальнолюдські духовні цінності, ціннісні орієнтації, вартісною вважає думку про цивілізаційну природу освіти та прагнення до ціннісної регуляції. Об'єднуючи погляди мислителів на феномен духовності як культурну цінність особистості, освіта розвиває ті властивості особистості, які дозволяють їй бути творцем своєї життєдіяльності, правильно розуміти й перетворювати навколишню дійсність (Фромм, Шелер, Ясперс), актуалізує ціннісну основу, відповідно якої проходить самовизначення особистості, вибудовування її внутрішнього світу, культурного простору, здійснюється вибір цінностей, цілей, смислів, розвиток духовних потреб у пізнанні, самопізнанні, рефлексії, зростає ціннісний шар свідомості. У такому шарі інтегруються вищі цінності, формується моральна стійкість особистості як форма самосвідомості, виникає самоідентифікація як підґрунтя для конструювання особистості в ролі суб'єкта, підвищується готовність до морального самовизначення в складних життєвих ситуаціях (Утюж, 2011). За вихідний принцип при цьому беруть те, що сучасна особистість, будучи «просвітленою» освітою істотою, мусить освоювати необхідні їй знання, достатні для того, щоб творити власне буття. Водночас саме особистість розглядають домінуючою цінністю української професійної освіти.

У вітчизняній філософській думці вважають, що особистість із самого початку є істотою соціокультурною, а тому потребує освіти; не менш важливою є ідея про потребу особистості у прагненні до освіти. Аксиологічний аспект сучасної професійної освіти, особливо – гуманітарної – відображає рух думки людини щодо визначення для себе ціннісних пріоритетів пізнання; це пов'язане зі змінами нормативного розуміння сучасної особистості з точки зору цінностей свободи, відповідальності, самореалізації, з розвитком багатоманітної творчості, з реалізацією ідеї внутрішнього саморозвитку особистості і створення нею власного освітнього та компетентнісного професійного простору. Саме осмислення й перетворення ідеї внутрішнього саморозвитку особистості та створення нею власного освітнього простору пов'язане зі змінами традиційних уявлень про освіту як систему знань і вмінь, із дослідженням освіти як засобу самореалізації особистості, її цілей, відносин, мотивації. Ідея внутрішнього саморозвитку особистості сприяє її смислотворчості, а водночас – вирішенню технологічно зорієнтованих проблем культури й освіти, поєднаних із формуванням ціннісних пріоритетів, залученням до культурних надбань і відповідних цінностей. У цьому плані актуальним вважають перехід до такої сучасної парадигми, яка б домінуючому інтелектуалізму інформаційного суспільства протиставила особистісну концепцію в освіті, наблизилася б до ідеалів суспільства знань. А. Ахієзер переконує: усі культури тотожні в тому сенсі, що жодна з них не може бути реалізованою без творчих інновацій індивіда, який несе в собі потенціал відкритості, а освоєння культури можливе лише через культивування особистістю своєї творчої здатності (Ахієзер, 2007). Процес виробництва нових знань, що ґрунтується на вже наявних, дає системі освіти перспективні можливості: вона сама створює необхідний суспільству освітній ресурс і активно впливає на життєвий рівень суспільства. Характерними ознаками освіти, яка відображає постмодерністську картину суспільства, є: співіснування безлічі концепцій, неоднозначність інтерпретації результатів, зближення наукових та ненаукових форм пізнання; знаходження в центрі уваги проблеми буття особистості та суспільства в їх ціннісному вимірі; ставка на знання як на засіб збереження, відтворення і розвитку культури, а не як спосіб задоволення потреб соціально-виробничої практики або чистої науки (Утюж, 2011). Людська історія, що існувала для кожного, хто приходить у цей світ, на рівні буденності, безперервна і відокремлюється від життєвого потоку логікою індивідуального пізнання, яке розвивається і вдосконалюється у процесі освіти.

Професійна гуманітарна освіта, включаючись у соціокультурні відносини як систему більш високого рівня інтеграції, піддається впливу соціокультурних змін, що зумовило необхідність її цивілізаційного бачення через культуру, котра, входячи до

процесу самопізнання і формуючи цивілізацію, виявляє свою транзитивну значущість в особистісних модальностях буття майбутніх фахівців. Культура метою освіти має виявлення людської сутності, яка щоразу відкривається перед новонародженою людиною, тому здатність професійної освіти розвивати людину є провідною властивістю цивілізації, адже саме зв'язок освіти із життям виокремив М. Шелер, пропонуючи класифікацію форм знань залежно від їхньої включеності до процесів життєдіяльності людини (Шелер, 1994). Тому в цивілізаційній традиції реформування освітніх практик завжди пов'язане з моделюванням образу людини, а сучасні вчені транзитивність соціокультурного та цивілізаційного змісту професійної освіти визначають як їх поєднуваність і взаємоперехідність у способи цивілізаційно-культурних змін людини, її розвитку як особистості, головною властивістю якої є зорієнтованість на усвідомлення світу через осягнення самої себе, своїх потенціалів та реалізацію у процесі перетворювальної діяльності професійно ціннісних орієнтацій.

Аксіологія як наука про цінності відіграє роль орієнтира та регулятора педагогічних процесів і педагогічної діяльності, формує особистісне ставлення до них. У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні підходи до визначення понять «цінність», «ціннісні орієнтації»; переважно це пояснюється суб'єктивною позицією дослідників. Вивчення проблеми професійних цінностей має бути пов'язане з дослідженням й уточненням специфіки особистісного розвитку. Зміст понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» стосовно освітніх процесів учені вивчають у філософському (В. Василенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремінь, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маслоу) та педагогічному (Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Давидов, А. Мудрик, Н. Никандров, Ю. Орлов, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.) аспектах.

У психолого-педагогічних дослідженнях часто використовують поняття, подібні за змістом до цінностей і ціннісних орієнтацій: особистісний сенс (О. Леонтьєв), установка (Д. Узнадзе), ставлення (В. М'ясищев), ціннісні орієнтації (В. Ядов), спрямованість чи внутрішня позиція особистості (Л. Божович), метамотиви (А. Маслоу). Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дають підстави стверджувати, що важливими компонентами особистісного самовдосконалення і саморегуляції в системі професійної освіти також вважають цінності й ціннісні орієнтації, враховуючи подвійну характеристику цінностей, зумовлену їхньою смисловою природою, що нами вже охарактеризовано вище. Саме смисл є основою для пізнання світу, спрямовує й активізує діяльність людини, тому професійні цінності визначають як елементи когнітивної структури особистості і як складник її мотиваційної сфери.

Професійні ціннісні орієнтації не мають однозначного трактування; їх розглядають як усвідомлені переконання чи уявлення суб'єкта про цінне для нього в обраній професії (Леонтьєв, 1996, с. 21), як своєрідну форму існування цінностей. Співвідношення між такими цінностями і ціннісними орієнтаціями визначають як проблему розбіжностей між декларованими й реальними цінностями (Д. Леонтьєв). Реальні цінності можна співвіднести з поняттям «ціннісні орієнтації», адже саме ціннісні орієнтації стимулюють рух людини в певному напрямі, визначають вектор руху думки і дій. Погоджуємося з думкою В. Ядова про те, що цінності реалізуються в ціннісних орієнтаціях і є елементом структури особистості. Ціннісні орієнтації як форма функціонування цінностей знаходять відображення в професійних ідеалах, принципах, цілях, нормах життя і діяльності, потребах, загалом у тому складникові культури людини, який називають професійним.

Традиційно в психології виділяють такі структурні компоненти особистості: цінності індивіда, які є головними психічними утвореннями для визначення цілей активності особистості, образ «Я», ідеал, рівень намагань, самооцінка і самоконтроль. Ці компоненти можуть бути визначені як система саморегуляції особистості, у якій функція

забезпечення активності людини реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів. Введення блоку професійних цінностей до моделі саморегуляції особистості зумовило необхідність зважати на її власні процеси цілевизначення на особистому рівні регулювання (Леонтьєв, 1999), оскільки цінності розглядають основою для «народження» цілей саморегуляції особистості та її діяльності. Ціннісні утворення особистості функціонально пов'язані не тільки з ідеалами, але й з таким структурним компонентом, як образ «Я» – уявлення про себе в професії. Образ «Я» в контексті саморегуляції особистості й професійної діяльності розглядають у співвідношенні з ідеалом. У процесуальному значенні уявлення про професійний ідеал («мені хотілося б») може «працювати» лише у випадку його зіставлення з уявленням людини про себе теперішнього – «хто я є». Реалістична розбіжність цих образів як внутрішня суперечність стимулює створення програми активності особистості, її саморуку (Леонтьєв, 1999), розвитку в процесі професійної освіти.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, аналіз практичного досвіду підготовки студентів у вищих навчальних закладах дало змогу виявити низку суперечностей між: потребою у вихованні активної особистості, здатної регулювати власну діяльність, оволодівати системою цінностей, знань і вмінь та недостатнім рівнем сформованості такої активності у випускників вищих закладів освіти; запитом суспільства на творчу особистість та недостатньою розробленістю педагогічних технологій формування готовності майбутніх фахівців до саморегуляції власної діяльності на засадах системи професійних цінностей і ціннісних установок.

Модернізація освітньої системи, зміна у зв'язку з цим професійних установок і цінностей, відсутність чітких сформованих вимог до результатів діяльності, до професійних якостей, до процесу підготовки спонукають майбутніх фахівців постійно обирати між природним прагненням до стабільності фахових компетентностей і необхідністю руйнування старих уявлень, тобто зміною системи цінностей. За результатами емпіричного дослідження (результати представлені у розділі 3 цієї роботи), у багатьох майбутніх фахівців гуманітарної галузі не простежується механізм ціннісного вибору, ціннісного самовизначення; практика свідчить, що вони досить часто перебувають у стані «аксіологічної депресії» (термін А. Маслоу). Особливості соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється професійна діяльність, не можуть не впливати на зміну життєвих і професійних цінностей молоді, тоді як суспільство вимагає іншого професіонала, який може зважено приймати самостійні рішення та ефективно працювати в нестандартних, змінних умовах. Отже, проблема цінностей є не тільки предметом наукових дискурсів, вона тісно пов'язана із суспільними процесами, системами професійної підготовки фахівців, культурою суспільства загалом.

Питання для обговорення

1. *Можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в освіті.*
2. *Інтерпретація аксіологічних освітніх ідей у процесі формування стратегії розвитку системи освіти України.*
3. *Постнеокласична наукова парадигма про аксіологічні аспекти буття в сучасному освітньому просторі.*
4. *Основні компоненти професійної освіти як соціального інституту і чинника сталого людського розвитку.*
5. *С. Клепко про регулятивні цінності освіти, їх узгодження з цінностями буття.*
6. *Освіта, за висловом І. Утюж, перебуває в образі «міксеру». Які шари перемішують?*

7. *Транзитивність соціокультурного та цивілізаційного змісту професійної освіти у способах перетворювальної дії професійно ціннісних орієнтацій.*

8. *Подвійна характеристика цінностей у психологічній науці (елемент когнітивної структури особистості і складник її мотиваційної сфери).*

Лекція 4. Поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини

План

1. Співвідношення цінностей освіти і навчання.
2. Ціннісний характер відмінностей понять «навченість» і «освіченість».
3. Спектр раціоналістичних підходів до поняття «цінності знання».
4. Етапи розроблення теорії особистісно зорієнтованої освіти.
5. Особистісно-культурологічна концепція цінності освіти й освіченості людини.

Освіта як навчання й органічно пов'язане з ним виховання особистості (Енциклопедія освіти, 2008, с. 615) є однією з найширших педагогічних категорій. Цим пояснюють факт, що в більшості досліджень (Є. Бондаревська, В. Сериков, М. Кузнецов, А. Плигін) ідеться про особистісно зорієнтовану освіту й значно рідше (М. Алексєєв, А. Хуторської, І. Якиманська) говориться про особистісно зорієнтоване навчання. Кінцевою метою освіти вважають розвиток особистості, а її головною функцією – «розкрити індивідуальність кожного, створити умови для його розвитку, забезпечити становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості, їх виявів у мисленні й поведінці» (Якиманская, 2000, с. 24). Зміщення акцентів зі «знаннєвої» до розвивальної парадигми головною метою освіти визначило вміння самостійно здобувати знання, оволодівати методами наукового пізнання, раціональними прийомами й способами мислительної та практичної діяльності. Пізнання нині розглядається вченими як активна діяльність суб'єкта в освоєнні світу, що відзначається цілісністю. Це своє чергою актуалізує сучасні аксіологічні засади – як суспільні стосовно самої системи освіти, так і індивідуально-особистісні у формі відповідних запитам соціуму цінностей.

З часом у вітчизняній педагогічній науці все чіткішим стало усвідомлення, що орієнтація лише на знання не може задовольнити посталих потреб, що матеріальне виробництво організується в межах прагматичних відносин і в цих умовах необхідною є така «підготовка людини, яка б дозволила їй включитися в існуючу систему виробничих відносин. Виховання ж пристосовує індивіда до існуючої системи соціальних відносин; формування особистості у розумінні цього слова, тобто – саморозвиток індивіда, є власною проблемою кожного, побічним і найчастіше випадковим результатом» (Давидов, 1981, с. 14).

Особистісно зорієнтована модель освіти як умова «активної, різносторонньої діяльності людини (будь-якого віку), у процесі якої відбувається становлення й розвиток особистості в різноманітті її здібностей», своєю метою має «формування індивідуальності на основі вивчення кожного; проектування й організацію умов для розкриття, сприяння прояву його як особистості» (Якиманская, 2000, с. 34), а змістом освітнього процесу стає динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу, «компонентів та рівнів компетентності особистості, які формуються в освітній діяльності й можуть бути зафіксованими як її власний результат на конкретний час» (Подмазін, 2006, с. 51). За таких обставин давати людині освіту – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість, адже освіченим є «не просто випускник ... який вивчив науки, що їх викладали, а людина, здатна до співпереживань, готова до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального зусилля й самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному,

економічному, професійному і культурному житті. Вона поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в судженнях та відкрита для іншого судження й несподіваної думки» (Гончаренко, 2011). Водночас І. Бех зауважує, що створення кожною наукою системи понять зумовлюється й поступальним розвитком, відкриттям і поясненням нових явищ, які перебувають у певному взаємозв'язку. Проте, на думку вченого, науковий пошук – це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибини вже пізнаного, проникнення в сутність іншого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей, ніж у попередників» (Бех, 2003, с. 161).

На наш погляд, аксіологічний потенціал освіти міститься вже у відмінностях понять «навченість» та «освіченість»: синонім першого – інформованість, друге розглядають як характеристику розвитку особистості: «Навченість через оволодіння знаннями, вміннями, навичками забезпечує соціальну й професійну адаптацію в суспільстві; освіченість передбачає індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей і внутрішніх установок» (Алексеев, 2006, с. 8). Тому результатом сучасної освіти має бути не навченість, а «становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності в житті» (Якиманская, 2000, с. 26).

Поняття «освіченість» нині лише розробляється вченими, його критерії сформовані не до кінця; переважно називають самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення, а від себе додамо – відповідна система цінностей. Важливим чинником вважають активну участь у процесі навчання учня чи студента. Слушним є зауваження І. Якиманської, що «навчити в принципі можна всьому й будь-кого. А ось навчатися, щоб стати освіченим, кожен має сам шляхом організації власної діяльності на основі особистих потреб, інтересів, прагнень, використовуючи індивідуально вироблені способи навчальної роботи й керуючись особистісним ставленням до неї»; «Знеособлених знань не буває», – наголошують учені (Алексеев, 2006, с. 13; Якиманская, 2000).

Проблема формування особистості, яка відповідає новим вимогам сучасності, завжди була гострою (від античності до суспільства знань). Спочатку це привело до ідеалізації цінностей знання в класно-урочній теорії Я. А. Коменського, яка впродовж кількох століть залишалася незмінним надбанням освіти. Учений вперше сформулював ідею неперервної освіти, адже весь життєвий шлях людини розглядався ним як процес освіти (Коменский, 1982). Тому головне завдання освіти в цій парадигмі полягало в необхідності навчати «всіх, усьому, ґрунтовно». Коменський підкреслював, що посередніх необхідно навчати, щоб «із них була яка-небудь користь», а здібних – щоб «через рухливість свого розуму вони не спрямовували його на погані справи і не загинули від власних помилок» (Гусинский, Турчанинова, 2000). Ці важливі для свого часу позиції були підтримані педагогами-ідеологами Просвітництва (К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, І. Герbart та ін.), які збагатили цінність знання ідеями свободи й гідності. Вони визнавали не лише цінність знання, а й, насамперед, право на знання і поставили питання про створення системи загальної освіти. Відтак, вимога до масової школи полягала в тому, щоб сформувати особистість, здатну застосовувати отримані знання на користь суспільства (Розов, 1992).

Пізніше раціоналістичні підходи до цінності знання також не мали однозначного тлумачення: одні розглядали цю цінність як суспільну потребу (Ф. Бекон), інші – як особливість характеру людини (Т. Гоббс), вроджену здібність (Р. Декарт), основу моральності (Б. Паскаль), чинник удосконалення людини та можливість перетворення природи (Б. Спіноза) тощо. Об'єднувальним чинником залишалася те, що всі погляди на цінність освіти започаткували розвиток філософії й теоретичні основи педагогіки

наступних століть. Власний погляд на ідею цінностей мали класики німецької філософії (Г. Гегель, Ф. Ніцше, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг та ін.), що утвердили цінності освіти й виховання у суспільному бутті: освічена людина як духовна істота спроможна керувати своїми почуттями (Гегель); творити нові цінності і бути здатною до саморозвитку (Ніцше). Також зроблено спробу розмежувати цінності на життєві та культурні (Г. Мюнстерберг); класифікувати їх як логічні (цінності зовнішнього світу, людини, природи, історії, розуму), естетичні (гармонія зовнішнього світу, емоційні стани людини, мистецтво), етичні (цінності прогресу, саморозвитку, права, моралі) та метафізичні (творчість, одкровення, всесвіт, людство, понад-Я) (Сластенин, Чижакова, 2003, с. 24-25). Зрештою, формування окремого напрямку філософських досліджень – аксіології (Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.) привело до низки цікавих підходів. Ріккерт, наприклад протиставляв світ культури й освіти як сферу панування цінностей, світові природи, де панують закони (закони свідчать про те, що є і неминуче мусить бути, цінності – про те, що має бути, вони становлять інший модус буття, ухвалюють щось, наказують, вимагають, закликають), це підштовхувало до думки про відносність самих цінностей для цивілізації, яка живе доти, поки непорушні її моральні закони; Лотце й Віндельбанд розглядали цінності як норми, що утворюють загальний план і основу культуротворчої діяльності (на погляди вчених значний вплив мали запита індустріального суспільства). Система початкової та середньої освіти, на думку цих учених, формувалася у площині двох ціннісних векторів: класичного (гуманітарного знання) та реального (практично зорієнтованого знання). З позицій першого вектору цінність освіти і знання розглядали в контексті розвитку особистості; з позицій другого – як засіб практичної користі для виживання у навколишньому світі. Дослідження прогресивних учених, які підкреслювали небезпеку співвідношення між знаннями для користі та знаннями між формуванням моральності людини (Дж. Дьюї, Б. Рассел, Б. Кроче та ін.), привели до визначення ними таких цінностей у теорії педагогічної аксіології: адаптація учнів до умов суспільного життя, пріоритети внутрішнього світу особистості у процесі навчання, створення умов для самореалізації потенційних можливостей людини тощо. Така соціально-психологічна спрямованість освітніх цінностей започаткувала наукові пошуки в подальшому.

У ХХ столітті проблема цінностей освіти розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс, М. Полянні та ін.), герменевтики, персоналізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Ж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.), теорії соціальної дії та інших напрямів. Ця значна дослідницька активність свідчить про певну неподоланість вихідної філософської колізії – розуму і цінностей. Лінія розмежування проходить для філософських шкіл через проблему раціональної чи моральної (ціннісної) визначеності світу (Сластенин, Чижакова, 2003). Розуміння культури (освіти – як її складника) як системи цінностей відображене в аксіологічних концепціях В. Віндельбанда, Н. Гартмана, Дж. Дьюї, Г. Ріккерта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера. Проблеми співвідношення культури і цінностей присвячені роботи С. Анісімова, А. Арнольдова, Г. Вижлецова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Малахова, Е. Соколова, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе та ін.

Розробка теорії особистісно зорієнтованої освіти починається в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття. Сьогодні можемо говорити про існування низки концепцій особистісно зорієнтованого навчання й виховання у вітчизняній педагогіці (М. Алексєєв, І. Бех, Н. Бібік, Є. Бондаревська, М. Гузик, А. Плигін, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), які актуалізують аксіологічні основи освітньої діяльності. Найбільш відомі з них: культурологічна концепція Є. Бондаревської, особистісно орієнтована (особистісно розвивальна) освіта В. Серикова, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, практико-орієнтована

концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу М. Кузнецова, особистісно розвивальне навчання Є. Шиянова та І. Котової, особистісно зорієнтоване навчання М. Алексеєва, семестрово-блочно-залікова система С. Подмазіна, концепція освітнього розвитку М. Гузика.

У психологічних дослідженнях проблема освітніх цінностей розглядається в контексті розробки базових понять: О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартішвілі пов'язують сформовану систему цінностей із наявністю психологічної установки; К. Волков, В. М'ясищев, Л. Фрідман – з психологічним ставленням; Л. Божович, Т. Коннікова – зі спрямованістю особистості. У педагогіці в працях О. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневського, О. Сухомлинської та інших відомих учених проблема формування системи освітніх цінностей порушується у зв'язку з вирішенням таких завдань: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко та ін.); формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Є. Шиянов, О. Щербаков та ін.); формування професійно-педагогічної культури (В. Гриньова, В. Зелюк, І. Ісаєв, Л. Кравченко, Т. Левашова, Л. Нечепоренко та ін.).

Культурологічна освітня парадигма проголошує кінцевою метою «конструювання особистістю власного світу, створення умов для розвитку й функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні й здатної до неї» (Сериков, 1998, с. 18). З цього приводу В. Зінченко зауважує, що в «...теорії поетапного формування розумових дій, пов'язаній з іменем П. Гальперіна, у теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна і В. Давидова розроблялась насамперед операційно-технічна, змістова сторона навчання й освіти. У останній теорії, правда, вже досить давно розробляється проблема рефлексії, що є суттєвим кроком якщо не до особистісного, то до суб'єктного знання» (Зинченко, 2002).

Ці положення стали методологічною основою для формування поняття «суб'єктно-орієнтоване» й «особистісно-орієнтоване» навчання, «суб'єктна» й «особистісно орієнтована освіта». У суб'єктній освіті акцентується самостійність і активність тих, хто навчається, але лише в операційно-технічному сенсі, стосовно застосування знань і вмінь, відтворення дій за зразком, алгоритмом, проведення «квазидослідження». Учень реалізує програму того, хто навчає. «Смислова, ціннісно-емоційна сфера особистості, її задіяння й розвиток... представлені або як «побічний продукт» діяльності... або обмежуються винятково пізнавальною сферою», тому саме важливість формування мотивів діяльності, переживання позитивних емоцій, ситуацій успіху в становленні особистісних новоутворень, до яких відносимо цінності, стають причиною сприйняття особистісного ставлення суб'єктів освіти до світу, діяльності, самого себе, що «передбачає не просто активність і самостійність, а суб'єктивну активність і самостійність ... як творця ... себе і власної діяльності» (Сериков, 1998, с. 21). Саме так розвиток розуміє особистісно зорієнтована освіта, тому смисл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія переваг в оцінках, з'ява рефлексії, самостійності як суб'єктивного утворення, наявність особистісної позиції вважають головними аксіологічними орієнтирами особистісно зорієнтованої освіти.

У сучасному науковому дискурсі проблеми помічаємо тенденцію: вчені вважають доцільним застосування поліпарадигмального підходу, оскільки особистість – складний, важко вловлюваний предмет багатьох наук – не може бути зведеною до одного способу її розуміння» (Теория и практика личностно ориентированного образования, 1996, с. 14). Поліпарадигмальність трактується нині як відкритість дослідника до сприйняття інших, окрім власного, підходів, нових поглядів і трактувань проблеми із залученням різноманітних методологій і методів наукового дослідження, що не виключає

можливостей створення конкретних концепцій освіти, які розвивають значущі аспекти проблеми, у цьому випадку – аксіологічний. Саме «синтез парадигм» особистісного підходу може забезпечити основу якісно нових систем і технологій освіти, що гармонійно поєднують функціональний і особистісний розвиток, створюють основу якісної професійної підготовки (Теория и практика личностно ориентированного образования, 1996, с. 14). Необхідним при цьому рекомендують дотримання важливої умови: основним критерієм особистісно зорієнтованого підходу є затребуваність особистісного досвіду індивіда. В освітньому процесі ця вимога реалізується через наповнення змісту такими видами завдань, виконання яких без залучення ціннісних, життєво-смыслових функцій людини буде неможливим.

Широкі можливості в цьому контексті має поєднання культурологічної й особистісної парадигм, визнання ключовим принципом педагогічного процесу культуровідповідності (Личностно ориентированное обучение, 2005, с. 73). Культурологічний підхід у такому розумінні – це розгляд освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей. Глобальною метою особистісно зорієнтованого навчання стає людина культури, той «тип особистості, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості» (Бондаревская, 1999, с. 119) та розвиток «людини як суб'єкта культури» (Бондаревская, 1999, с. 121). На думку О. Бондаревської, учень (студент) розвивається не лише як суб'єкт власної життєдіяльності, пізнання, а й як суб'єкт культури тоді, коли існує культуровідповідність освіти, яка «всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини й допомагає їй у цьому процесі, ... базується на ідеї цінності саморозвитку ... творчої особистості» (Бондаревская, 1999, с. 136-137). Суб'єктність особистості в цьому контексті визначається можливістю й здатністю вибору цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що становлять культурне ядро змісту освіти, а освіта трактується як культурне середовище, яке сприяє оволодінню культурними смислами й цінностями, способами існування людини, в якому є діалог і творчість.

Особистісно-культурологічна концепція базується на принципах:

– *природовідповідності* (основні умови природовідповідної освіти, за О. Бондаревською, – реалізація базових потреб людини, створення екологічно чистого освітнього простору, виховання потреби в здоров'язбереженні (Бондаревская, 1999, с. 133-134);

– *культуровідповідності* (прилучення людини до цінностей культури в найширшому значенні: науки, моралі, релігії, права, державності, техніки, мистецтва, до засвоєння цінностей насамперед національної культури, культурна самоідентифікація особистості; врахування того, що в роки тоталітаризму сформувалася людина масова, яка не має історичної пам'яті, рис національної самобутності, духовності, відзначається авторитаризмом, що поєднується часто з почуттям власної неповноцінності, агресивністю тощо; сучасна ж «культуровідповідна освіта – це освіта, яка всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини і сприяє їй у цьому процесі, базується на ідеї цінності саморозвитку творчої особистості» (Бондаревская, 1999, с. 136-137).

Саме людину, освіту, творчість і діалог Є. Бондаревська визначає головними цінностями культурологічної особистісно зорієнтованої освіти: людину – як суб'єкта культури, власного життя й індивідуального розвитку; освіту – як культурне розвивальне середовище, що вирощує й живить особистість, надає її життю культурних смислів; при цьому творчість і діалог – як способи існування й саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі (Бондаревская, 1999, с. 124).

Для нашого дослідження визначальною є думка про те, що виховання цілісної людини культури, здатної організувати своє життя у формах культурного буття, є метою освіти, а оволодіння культурними цінностями та нормами допоможе особистості подолати суперечність між природним та соціальним у її житті: «... знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші якості, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної й безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» (Бондаревская, 1999, с. 132); у цьому міститься зміст поняття «освіченість».

Провідними ідеями культурологічного підходу вчені вважають:

- розуміння людини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення;

- ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку;

- розуміння педагога (вчителя, викладача) як посередника між людиною і культурою, здатного ввести її у світ культури й підтримати особистість у її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей;

- ставлення до навчального закладу як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури (Бондаревская, 1999; Сериков, 1998; Подмазін, 2006).

Індивідуально-особистісний аспект цього підходу означає також визнання людини активним суб'єктом процесу освіти: «...зміни, що відбуваються у внутрішньому світі людини, служать головними орієнтирами освітньої діяльності. Всебічне вивчення особистості є необхідною умовою успішності освіти, а її саморозвиток, формування суб'єктних якостей – вищим показником її ефективності»; «Особистість – це людина, інтегрована в культуру, яка веде з нею діалог» (Бондаревская, 1999, с. 137); «Особистісний підхід передбачає опертя на потребу в культурній ідентифікації особистості в процесі її розвитку. Крім соціалізації й культурної ідентифікації в становленні особистості діє механізм персоналізації. Особистість – це персона, тобто людина, яка усвідомлює себе особистістю, поважає себе за здатність бути особистістю й користується повагою людей за виявлення індивідуально-особистісних якостей. Сутність особистості, за К. Роджерсом, виражає її самість, тобто самосвідомість, суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально» (Бондаревская, 1999, с. 138); значущим також вважаємо висновок, що людині лише тоді «вдасться знайти себе, віднайти духовну стійкість і цілісність, особисту незалежність і свободу, якщо в цьому пошуку педагог зможе сприяти її зустрічі з цінностями, які стануть особистісними смислами її життя» (Бондаревская, 1999, с. 139).

Особливо значущим у зазначеному контексті вважаємо забезпечення ціннісно-сміслової спрямованості освіти на реалізацію «сутнісного завдання культурологічного типу – створення умов для віднаходження кожним смислу свого учіння й життя» (Бондаревская, 1999, с. 139), опосередкованого мотивом, адже становлення системи особистісних смислів і є, як підкреслював О. Леонт'єв, процесом становлення особистості, а прагнення до пошуку й реалізації смислу свого життя є вродженою мотиваційною тенденцією, яка властива людині одвічно (В. Франк); цінностям не можна навчити, їх потрібно проживати», не можна також передати смисл; роль освіти – в тому, щоб відкрити світ цінностей, з якого можна «обирати смисли для вирішення своїх життєвих проблем... Освіта має бути наповненою життєвими проблемами, а не тільки постулатами наукового знання... Потрібно... організувати... освітній процес так, щоб кожен «прожив» свою освіту в пошуку цінностей ...» (Бондаревская, 1999, с. 142).

Провідною тенденцією сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть нашої ери на фоні інтернаціоналізації світового простору, політичного й культурного зближення країн стає застосування інтеграційної парадигми освіти і в її межах – компетентнісного наукового підходу. Різновекторність цього складного процесу та його інтеграційний потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку як особливе наддержавне соціально-економічне, політико-правове й духовно-культурне об'єднання європейських країн. Тлумачення сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами (відповідно до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів у єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти й науки. Метою євроінтеграційних процесів у освіті й науці стало консолідування урядів Європи та педагогічної громадськості довкола вирішення питань підвищення конкурентоздатності освіти і науки на світовому рівні, їх ролі в інноваційних трансформаціях суспільства. Це кардинально змінює існуючий погляд на завдання освіти як на «трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій» і потребує визнання того, що освіта «відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні» (Флиер, 2014, с. 151).

Це посилює можливості особистісно зорієнтована освіти в її культурологічній інтерпретації стосовно виконання нею функцій:

- *гуманітарної* (захист, педагогічна підтримка, виявлення й спільне вирішення життєвих проблем, допомога в пошуках смислу життя, забезпечення особистої свободи, духовності, моральності з урахуванням завдань інтелектуальної мобільності й вибору цінності);

- *культуротворчої* (збереження, передача, відтворення й розвиток загальнолюдської культури, яку можна зберегти лише через людину, заклавши в неї механізм культурної ідентифікації у світовому освітньому просторі);

- *соціалізації* (засвоєння й відтворення індивідом глобалізованого соціального досвіду, продуктами якого є особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальну позицію, самосвідомість, ціннісно-сміслову ядро світогляду).

Таким чином, реалізація культурологічно-особистісної парадигми освіти створює можливість гармонійного поєднання природних, соціальних і культурних засад становлення і розвитку людини. На зміну традиційній освіті з метою набуття певної суми знань, вироблення окресленого кола умінь і навичок приходить аксіологічно зорієнтована, інтегрована, компетентнісна освіта, яка створює умови для самореалізації особистості, реального перетворення її на суб'єкта власної діяльності й суб'єкта культури, суб'єкта світового простору.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації (Haug, Tauch, 2001) – це якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. Якість освіти відображає гармонійне поєднання нововведень і традицій, академічну бездоганність та соціально-економічну обґрунтованість, послідовність навчальних планів та свободу вибору для студентів, об'єднання навчального процесу з науковими дослідженнями, ефективність управління. Гарантії якості забезпечує система справедливого оцінювання, яка дає змогу співвіднести результати дотримання якості освіти з «акредитацією». Відповідність освіти забезпечується навчальними програмами, складеними згідно потреб європейського ринку праці. Затребуваність на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається за умов отримання справжньої якісної освіти, надання різноманітних підходів і спрямувань курсам навчання, гнучкості програм з можливістю багаторазового

підключення й виходу з програми, трансверсальних вмій і навичок – уміння спілкуватися та знання мов, мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища (Haug, Tauch, 2001) стає перевагою європейських університетів, які сприяють мобільності як «горизонтального», так і «вертикального» типу, використовують при цьому існуючі інструменти, а саме: ECTS, Лісабонську конвенцію, мережу NARIC/ENIC. Мобільність стає необхідною якістю студентів, викладачів, випускників у європейському просторі вищої освіти.

Привабливість європейської освіти сьогодні міститься в залученні до вищих закладів освіти талановитих учених, викладачів з усього світу. Це потребує відповідних дій на інституційному, державному та європейському рівнях: адаптації програм, наукових звань та вчених ступенів, переконливих заходів щодо гарантії якості освіти, програм із викладанням основними мовами світу, достатньої інформації та маркетингу, необхідних умов для іноземних студентів та науковців, водночас актуалізує нове сприйняття і тлумачення систем цінностей із наукових позицій глобалізованого та інформатизованого суспільства знань.

Питання для обговорення

1. *Сучасна освіта – соціокультурний простір зміщення акцентів від знаннєвої до розвивальної парадигми.*
2. *Аксіологічний потенціал понять «навченість» і «освіченість»; критерії поняття «освічена людина».*
3. *Проблема визнання права людини на знання в історико-педагогічній ретроспективі.*
4. *Дослідження прогресивними вченими цінностей знання для культури і знання для прагматичних потреб людини.*
5. *Основний критерій особистісно зорієнтованого підходу – затребуваність особистісного досвіду індивіда.*
6. *Суб'єктивність особистості в освіті як ознака культуровідповідності системи освіти – середовища, у якому є діалог і творчість.*
7. *Сутність принципи побудови особистісно-культурологічної концепції освіти (природовідповідності, культуровідповідності).*

Лекція 5. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці

План

1. Методологічні проблеми педагогічної аксіології.
2. Аксіологічна педагогічна концепція С. Гессена.
3. Цілісність проблем гуманізації у філософії освіти і педагогічній аксіології.
4. П. Каптерев, О. Сухомлинська про історико-педагогічні джерела генези освітніх цінностей українського народу.
5. Розуміння Б. Бітінасом освіти як соціоцентричної ціннісної системи.

Як нами вже було зазначено, термін «педагогічна аксіологія» – добре відомий у педагогічній науці: «аксіологія педагогічна – розділ загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які треба формувати у вихованців» – формулює С. Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 21); В. Гінецинський у навчальному посібнику «Основи теоретичної педагогіки» присвячує цілий розділ педагогічній аксіології (Гінецинський, 1992, с. 75-100), у якому проаналізовані аксіологічні імперативи систем загальної і професійної освіти, з'ясовані ціннісні орієнтації в структурі професійно-педагогічної діяльності та відображено динаміку системи ціннісних орієнтацій особистості.

Методологічні проблеми педагогічної аксіології розробляються в контексті філософської та педагогічної антропології і концентруються навколо питань про сутність людини та з'ясування її природи. Ці проблеми є доленосними для людини, тому що їх вирішення неминуче носить ціннісний (духовно-розумовий, морально-духовний і духовно-естетичний) характер. У контексті філософсько-педагогічної ноології (Онищенко, 1998) вчені виділяють методологічний і науково-педагогічний аспекти комплексу аксіологічних проблем, що стосуються безумовної сутності людини та ціннісних (аксіологічних) основ її саморозвитку, послуговуючись синергетично-ноологічним підходом до самостворення і саморозвитку особистості, її творчовольового життя – пізнання, її смислотворчої активності у природному і соціальному оточеннях (Онищенко, 1998). У контексті аксіологічного наукового підходу постають питання формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості й аксіологічних основ освіти: «Такий синтетичний характер проблем людини робить її центральною для всього проблемного поля філософії освіти, що виражається в домінуючому впливові вирішення цієї проблеми на філософський характер тієї або іншої педагогічної теорії чи практики», – зазначає М. Романенко (Романенко, 1998, с. 18).

Для цілісного аналізу змісту освітніх цінностей, їх структури та класифікації в міждисциплінарному контексті аксіологічний підхід перш за все філософськи осмислює глибинні пріоритети освіти, які дозволять визначити те спільне, що є характерним для освітньої практики різних країн, народів, епох, цивілізацій. Саме філософські (в тому числі й аксіологічні) основи педагогічних досліджень, за словами О. Сухомлинської, є «базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання» і мають бути методологічними засадами, зокрема, історико-педагогічних розвідок» (Сухомлинська, 1997). Значущість аксіологічного підходу в рамках історико-педагогічного дослідження акцентував, зокрема, один із провідних істориків освіти М. Богуславський. З'ясовуючи структуру історико-педагогічного знання, він виділяв чотири сфери загальних підходів і методів, серед яких виокремлював сферу часткових методів дослідження. Саме цій сфері методів науковець надавав важливого значення, оскільки вони «найбільш адекватно здатні допомогти пізнанню конкретних феноменів» минулого; першим у сфері таких методів він називав аксіологічний підхід і метод, що його необхідно використовувати «для вивчення загальнолюдських і національних цінностей освіти, встановлення їх пріоритетності» (Богуславський, 1999). Інший відомий історик освіти В. Блінов дав визначення ціннісного методу в педагогічній науці як особливої форми «аналізу теорії виховання і фактів педагогічної практики в контексті їхньої ціннісної спрямованості» (Блінов, 2001).

Одним із засновників ціннісного підходу в педагогічній науці вважають С. Гессена. У своїй роботі «Основи педагогіки» він розглядає цінності освіти, майже ототожнюючи їх із цінностями культури (цінності науки, мистецтва, релігії, моральності, права, господарства). Порівнюючи освітні системи різних історичних періодів, філософ приходить до висновку, що всі вони відображають «загальний колорит часу» й «підкорюються» тій головній цінності, яка завоювала пріоритет «у культурній свідомості епохи» (Гессен, 1995, с. 38); пропонує історичний принцип розгляду проблеми цінностей освіти, згідно з яким кожна епоха має свої ціннісні пріоритети. Він вважає, що в античному Римі головними були етатичні цінності (держави і права), у відповідності з якими й було побудовано систему освіти; у Середні віки домінували теократичні цінності, які проголошувала церква і які поширювались через релігійну систему освіти; в епоху Відродження на арену вийшли цінності естетичні, а в період Просвітництва утверджувались цінності Розуму, адже головна роль у системі освіти цієї епохи належала інтелектуальному вихованню. Така наукова позиція дозволяє «не тільки пояснити причини виникнення певної освітньої системи, а й зрозуміти всі її деталі, виходячи з єдиного принципу», адже згідно з антропологічною концепцією Гессена виховання

людини здійснюється одразу в кількох планах буття, де «вища площина нашаровується на нижчу, оформляючи її та не порушуючи при цьому її внутрішньої закономірності». Філософ так визначає ці плани: План біологічного буття (виховання як біологічний процес), План суспільного буття (виховання як соціальний процес), План духовної культури (виховання як духовний процес), План благодатного буття (виховання як спасіння душі) (Гессен, 1995, с. 432).

Гессен формулює структуру цінностей у двох протилежних значеннях, а саме: як ієрархію внутрішнього буття людини в конкретній культурі (відповідно до чого кожна людина поступово проходить ці названі плани) і як схему історичного розвитку освітнього процесу (відповідно до чого будь-яка історична епоха знаходиться в межах певного плану буття). Кожен «план буття» має свої конкретні завдання і певні цінності. Залежно від того, в якій площині проходить процес освіти, відзначаються й аксіологічні пріоритети: у рамках Біологічного плану реалізується натуралістичний педагогічний напрям, головним завданням якого є опіка й авторитарність, а основною цінністю – збереження життя; Планові суспільного буття відповідає соціологічний напрям педагогіки, основним завданням якого є формування члена соціальної групи, а головною цінністю – соціальна група та її інтереси; План духовної культури представляє гуманістичний напрям, основне завдання якого – освіта, а головна цінність – саморозвиток особистості, яка має опанувати культурні цінності; План благодатного буття своїм основним завданням проголошує духовний шлях до спасіння, «становлення духу, вільного від гріха», а головною цінністю – любов до ближнього і любов до Бога (Гессен, 1995). Таким чином, С. Гессен вибудовує ієрархію освітніх цінностей через пріоритет певного Плану буття, в якому здійснюється безпосередній ціннісно-формульвальний процес у конкретному суспільстві в конкретний історичний період.

Щодо теоретичних основ систематизації цінностей, як нами вже зазначалося, у сучасній філософії освіти (Бучило, 2001) пропонують такий загальний підхід: за змістом – цінності матеріальні, політичні, соціальні, духовні (естетичні, релігійні, моральні, пізнавальні); за оцінкою – позитивні, негативні; за формою буття – предметні, суб'єктивні; за суб'єктом-носієм – суб'єктивноособистісні, надособистісні (загальнолюдські, групові, національні, класові). У межах ціннісної структури філософи відзначають також вищі (духовні неутилітарні) цінності і фундаментальні (утилітарні матеріальні) цінності. Духовні цінності становлять «стрижень культури конкретного народу, фундаментальні відношення і потреби людей». До спектру вищих (духовних) цінностей входять: загальнолюдські цінності (мир, життя людства), соціальні цінності (соціальна справедливість, свобода, права людини тощо), цінності спілкування (дружба, любов, довіра, сім'я), особистісні цінності (Бучило, 2001).

Важливою проблемою аксіологічного наукового підходу в педагогічних дослідженнях вважають цілепокладання, що передбачає обґрунтування цілей освіти і самого процесу цілепокладання. Центральна проблема, яку вирішує сучасна філософія освіти при розробці ціннісних (аксіологічних) основ цілепокладання, – це проблема людського виміру освітньої системи й освітньої діяльності як виміру неологічного, морально-духовного. У сучасній освітній практиці ця тенденція формується як проблема гуманізації і містить питання, що мають вирішуватися в рамках філософії освіти і педагогічної аксіології (Романенко 1998, с. 18-19). Передусім це – підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню морально-духовного, духовно-розумового саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації людини як безумовної цінності, а не її окремих складників (професійних чи особистісних якостей). Тут зразком освіченості розглядають ідеальну модель людини у всіх її вимірах як мету й результат освітніх процесів – навчальних, виховних, культурно-інтегровувальних, соціально-адаптувальних тощо. Ці питання особливо важливі нині тому, що в Україні проходить зміна антропологічних

основ наук про освіту (Романенко, 1998, с. 19), що означає, що в системі освіти мають бути створені всі умови для формування вільної особистості, розвитку її духовно-культурних потреб, духовно-розумових мотивацій і майбутніх практичних дій, що ґрунтуються на особистісному самовизначенні, оскільки основна проблема при визначенні ідеалу освіченості «полягає у тому, що потрібно значно змінити орієнтири освітньої діяльності в напрямі заохочення всіх сторін людської індивідуальності – не тільки професійних чи особистісних, а й фізичних, психічних, духовних і соціально-родових, і навіть тих, про які ми ще не знаємо» (Романенко, 1998, с. 19).

Українські вчені сьогодні, розробляючи основи аксіологічного підходу в освіті, часто звертаються до структури християнського виховного ідеалу, запропонованої Г. Ващенком. Всесвітньо відомий український педагог рекомендував: наслідуючи традиції українців у духовно-моральній сфері, необхідно велику увагу звернути на такі риси вдачі (українського менталітету), що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завжди була найважливішою підвалиною життя суспільства, а значить – і державного життя: «У юнаків треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань. Необхідно плекати наші традиції і щодо виховання у молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу. Потрібно виховувати у молоді свідомість власної людської гідності, на основі якої виробляється правдивість, чесність, вірність даному слову. З морально-духовним вихованням тісно пов'язане виховання волі й характеру, бо найважливіша риса вольової людини є принциповість і здатність ставити перед собою певну мету». Г. Ващенко чітко з'ясував норми і принципи самоактуалізації особистості: «Раз мета поставлена, то вольова людина докладает всіх зусиль, щоб досягти її. Одна з важливих рис вольової і морально-духовної людини – це стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям та афектам» (Ващенко, 1994, с. 185-186).

В українських історико-педагогічних джерелах генезу освітніх цінностей обґрунтовано розглядали в контексті культурно-історичного процесу. Зокрема, П. Каптерев вважав історію педагогіки історією розвитку педагогічної самосвідомості народу (Каптерев, 1982, с. 258). Безумовно, фундаментом цієї самосвідомості стали ціннісні орієнтації конкретного народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії. Учений визначав періоди розвитку вітчизняної освіти як педагогічної самосвідомості народу, провів характеристику кожного з них, деталізуючи головні виховні цінності. Для першого (церковного) періоду характерним був релігійний світогляд, завданням освіти – вивчення церковно-богослужбових книг, а метою виховання – служіння Богові й спасіння душі. Другий (державний) період характеризувався тим, що в цей час освіта стала служити державним інтересам і тому головними її принципами стали державність, професійність і становість, на основі чого й формувались освітні цінності. Третій період (суспільний) знаменував собою появу нових потреб суспільства в освіті (освіта для народу) і продукував відповідні ціннісні пріоритети. Автор справедливо вказує, що в кожному з визначених періодів співіснували всі засади: і церковні, і державні, і суспільні, однак якісь із них домінували, що й обумовлювало виховну та освітню політику (Каптерев, 1982, с. 258-269). При з'ясуванні домінувальних засад учений підкреслював значущість такого важливого чинника, як вплив станових інтересів і поглядів на формування педагогічних ідеалів і цінностей. Загалом же він прийшов до висновку, що для розвитку «національної педагогічної самосвідомості дуже важливо, хто протягом усієї історії народу є органом педагогічної самосвідомості, хто створює педагогічні ідеали і школи, хто безпосередньо влаштовує справи народної освіти»: народ (сімейні, сільські громади) чи його представники (більш далекі від народу), стани більш освічені, що володіють економічними та політичними привілеями, або уряд як орган державного життя» (Каптерев, 1982). Отже, можна вести мову про ще один варіант

класифікації освітніх цінностей – за різними соціальними групами, кожна із яких має свої аксіологічні пріоритети й освітні інтереси.

Оригінальний підхід до характеристики освітніх систем визначних особистостей з позицій ціннісного підходу виявив Б. Бітінас у роботі «Вступ до філософії виховання», у якій велику увагу приділено обґрунтуванню наукового апарату аксіології виховання, розглядаються різноманітні філософські напрями в контексті вивчення освітніх цінностей, виділені аспекти концептуальних основ аксіологічної проблеми (ціннісний абсолютизм, ціннісний релятивізм, історичний підхід). Учений підкреслює: функціонування цінностей у змісті освітньої діяльності доцільно вивчати залежно від тієї філософської концепції, у відповідності з якою ця діяльність здійснюється; детально характеризує низку провідних філософсько-педагогічних напрямів (ідеалізм, реалізм, неотомізм, прагматизм, антропоцентризм, матеріалізм), їхні цілі та аксіологічні завдання; виховні цінності структурує відповідно філософсько-світоглядних поглядів окремих відомих особистостей, у цьому випадку – видатних педагогів (Бітінас, 1996).

Розглядаючи проблему визначення вищої цінності як принципового вирішення питання сенсу життя людини, Б. Бітінас доходить висновку, що таке визначення здійснюється в межах діючої системи освіти, яка, своєю чергою, сутнісно зумовлена ціннісною системою суспільства. Таким чином, автор пропонує ще один варіант аксіологічного підходу, у якому критеріальною основою розглядає не окремі виховні цінності, а ціннісні системи, що обумовлені пріоритетом тієї чи іншої вищої цінності: теоцентричної, соціоцентричної або антропоцентричної. Так, теоцентрична ціннісна система визначає сенс життя у продовженні життя після смерті, а найвищу цінність – у трансцендентному світі, отже, зміст виховання в межах цієї системи містить ті освітні цінності, що відповідають традиційним канонам певної релігії і з цієї причини вони можуть бути дуже різними (наприклад, у релігійних системах Заходу і Сходу), але спільним є те, що вони спрямовані до Абсолютних цінностей, духовної досконалості, злиття з Вищою Сутністю (Бітінас, 1996, с. 16-20).

Соціоцентричні ціннісні системи, за Б. Бітінасом, передбачають перенесення сенсу життя людини на людське суспільство, будь-які його групи: від маленьких (сім'я, друзі, кохана людина) до великих соціальних спільнот (громадські, політичні, релігійні, професійні організації, нація, народ, клас, вікова група, стать тощо). Відповідно того, яку спільноту обирають як вищу цінність, створюються масштабні соціоцентричні ціннісні системи: комуністична, націоналістична та інші (класові, сімейні, кланові тощо). Третю групу ціннісних систем становлять антропоцентричні системи, у яких сенс життя трактується як особисте вдосконалення, розвиток власних сутнісних сил людини. Для таких систем вища цінність – сама людина, її самореалізація й відповідальність за себе. Загалом для антропоцентричних систем характерним є домінування цінностей абстрактного характеру, адже вважається, що кожна особистість сама вирішує, як реалізувати цінності відповідальності, свободи, обов'язку, щастя, чесності та інші, як спрямувати свою освітню траєкторію (Бітінас, 1996).

Для більш глибокого з'ясування сутності ціннісного підходу до педагогічного дослідження звернемося ще раз до провідних філософських та філософсько-педагогічних концепцій цінностей. Розмірковуючи про індивідуальний вибір цінностей, один із основоположників аксіології М. Шелер зазначав, що у кожній особистості є основна «ціннісна формула», відповідно до якої й відбувається акт ціннісного вибору. Ієрархію цінностей людини Шелер розташовує у такому порядку: 1) цінності приємного і неприємного; 2) вітальні цінності (душевні); 3) духовні цінності (етичні, естетичні) і цінності чистого пізнання; 4) найвищі – цінності святині (Шелер, 1994, С. 305). Формування особистісної ієрархії цінностей відбувається під впливом соціокультурних освітніх умов: особистісні і суспільні цінності знаходяться у тісному переплетенні і

взаємодії, причому в сучасності реалізація цінностей проходить у безкінечній множині ситуацій вибору.

У філософії освіти та історії педагогіки досить популярною продовжує залишатися культурологічно-цивілізаційна наукова позиція щодо вивчення світоглядних основ освіти з точки зору опозиції «культура освіти Сходу та культура освіти Заходу», яку здавна орієнтовано на виявлення фундаментальних основ педагогічних культур, базових ідей, цінностей. Таким чином, можна говорити про тлумачення освітніх цінностей за цивілізаційним критерієм: цінності східного світу і західного світу, які мають відмінні одне від одного світоглядні підвалини та аксіологічні орієнтації. У окремих педагогічних джерелах з позицій цивілізаційного підходу окремо розглядають:

- Далекосхідну цивілізацію, педагогічна система якої склалась під впливом конфуціанства, даосизму, буддизму;

- Південноазійську цивілізацію, в якій світоглядна основа виховання – індуїзм, а пізніше буддизм;

- Близньосхідну цивілізацію, освітні цінності якої формувались під впливом ісламу, іудаїзму, християнства;

- Західну цивілізацію, яка зростала на основі античної культури та християнства (Бордовская, 2000, с. 45-47).

Проте процеси створення світового освітнього простору, швидкого поширення інформації та оновлення знання роблять такий підхід швидше історичним, аніж сучасним.

Водночас сучасні науки про освіту найчастіше використовують традиційне розуміння цінностей: цінності загальнолюдські, національні та індивідуальні. Український учений О. Вишневський пропонує власну розширену модель класифікації виховних цінностей, визначаючи п'ять груп: 1) абсолютні вічні цінності; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності; 4) сімейні цінності; 5) цінності особистого життя (Вишневський, 1996, с. 125-126). Педагог указує, що морально-етичні цінності усвідомлюються людиною в трьох аспектах: по-перше, як система абсолютних ідеалів, по-друге, як «Кодекс вартостей», або кодекс моральних правил і формул, і, по-третє, як спектр відповідних властивостей людської душі, які реалізуються через їх практичне втілення; він також відзначає, що найвища цінність у «структурі вартостей є віра в Абсолют Добра (для віруючої людини це віра в Бога, для інших – визнання первинної Тайни), із якого ці вартості виводяться і якою одухотворяються». У своїй роботі «Сучасне українське виховання» О. Вишневський пропонує таку систему цінностей українського виховання, як «Кодекс вартостей», докладно розглядає освітні цінності кожного вікового періоду, аналізує їх у загальнопедагогічному й методико-педагогічному аспектах (Вишневський, 1996).

Досліджуючи проблему аксіології виховання, П. Ігнатенко синтезував різні підходи до структурування видів цінностей. Учений підкреслює, що переважно класифікують цінності залежно від того, «які види потреб вони задовольняють, яку роль виконуватимуть, у якій сфері застосовуватимуться, зокрема: за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю – особистісні, групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські» (Ігнатенко, 1997, с. 119). Тут варто ще раз зазначити: існують різні критеріальні підходи до розуміння цінностей, адже їх сукупність є тим аксіологічним простором, у якому здійснюється культурна та педагогічна функція формування ціннісних пріоритетів і окремої особистості, і суспільства загалом.

В українській педагогічній науці на рубежі ХХ-ХХІ ст. значної уваги надають соціокультурному освітньому контекстові як тому, що входить корінням в історико-культурний досвід, у духовні традиції народу, розглядаючи його як обов'язковий складник формування духовності, долучення особистості до духовної реальності з її мінливістю, неоднозначністю, полікультурністю, сукупністю співіснуючих різних точок зору на одні й ті ж явища, тобто релятивізмом (Сухомлинська, 2005).

«Якщо ми від сім'ї, матері та батька через школу до молодіжних організацій, церкви, кожен у своєму полі діяльності, нехай з різних позицій, будемо цілеспрямовано вибудовувати, культивувати духовні параметри, норми й цінності розвитку особистості, у неї сформується, на основі впливів, взаємовпливів, заперечень та сприйняття, та духовність, той її варіант, секуляризований чи навпаки, та світоглядна модель, яка найбільше відповідає її внутрішній сутності. Зростаюча особистість сама, на основі вільного вибору, прислухаючись до свого внутрішнього «Я» має обрати свій власний тип духовності» (Сухомлинська, 2005).

На підтвердження своєї думки вчена наводить слова відомого сучасного німецького філософа Х. Зандкюлера, який стверджує, що всевладна диктатура виховання настільки ж неприйнятна як засіб усунення зла, як і насильницьке насадження певної визначеної системи норм, онтологічно відмінної від інших, подібної природному або класовому праву» (Зандкюлер, 1999), конкретизуючи її як визначення рамкових координат, тих засад, які надають можливість уникнути прямого директивного керування, урахування особливостей, що дозволить зберегти національні цінності й орієнтири, традиції, локально-регіональні, індивідуальні з неоліберальними, інтеграційними, загальноєвропейськими. Такий підхід, на її переконання, дасть змогу для творчої, оригінальної, неупередженої побудови духовно-ціннісних інновацій в освіті (Сухомлинська, 2005).

У зазначеному контексті вчена підкреслює: сучасна система освіти і виховання в Україні перейшла на нову парадигму, в центрі якої знаходиться особистість у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях; що антропологічний підхід з його основними складниками – ідеями, моделями, цінностями як матеріальними, так і духовними, спрямований на піднесення індивідуальності, її самовиявлення та розвиток; що ціннісний підхід розглядається як найпріоритетніша освітня проблема, значущість посилюється виходом цінностей на передній соціальний план. Пошуки нових ціннісних орієнтацій стають життєво важливими й необхідними для кожного, засобом опори в життєвих колізіях (Сухомлинська, 1999).

Мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблематика, і саме вони мають стати предметом глибокого вивчення. Досить помітне місце в житті кожної сучасної особистості посідають так звані предметні цінності, які, як вважали раніше, були притаманними лише капіталістичному суспільству і досить інтенсивно розроблялись на Заході – особистий інтерес, вигода, корисливість, раціональність, успіх, престиж, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні раціоналістичні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді, і тому не можуть не бути об'єктами освітніх процесів. Доречно й правомірно говорити про цінності як про дійсно український феномен ментальності; можна виділити три основні підходи до їх розгляду: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська), як до психологічної проблеми (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко), як до педагогічної проблеми. О. Сухомлинська підкреслює, що розгляд цінностей як соціальної проблеми на методологічному рівні – досить рідкісне явище українського наукового життя; проте цінність як психологічна теоретична проблема вже досить широко і вмотивовано представлена у сучасних працях. Дослідниками здійснено сучасні підходи до класифікації цінностей, їх ієрархії, процесу формування (мотиви, стимули, потреби,

інтереси, ціннісні орієнтації, поведінка), розглянуто також соціальні передумови формування «умовних цінностей» тощо. Ознайомлення з дослідженнями дали підстави вченій говорити про те, що педагогічна психологія України досить серйозно цікавиться аксіологічною проблематикою (Сухомлинська, 1999).

Найбільше й найширше представлено в науковому дискурсі О. Сухомлинська вважає педагогічну проблематику цінностей: «Поле її інтересів досить широке і, на перший погляд, навіть безсистемне, але все ж певним чином ранжоване... педагоги замислюються над її теоретико-методологічними засадами (П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, І. Тараненко, Б. Кобзар та ін.); існує широкий спектр підходів до вирішення проблематики національних цінностей (як абсолютних), моральних (як національних і як взаємодії національних та загальнолюдських, загальнодемократичних), християнських (як найвищих, абсолютних і незаперечних). При цьому ... національні цінності розглядаються ... як такі, що виступають регулятором життя всього народу, предметним втіленням у культурі не лише народній, а й створеній професіоналами на терені України; в інших національне, етнічне розглядається як біологічний, інстинктивний чинник. Більшість досліджень базується на антропоцентричному, педоцентричному підході, за якого в центрі процесу формування ціннісних орієнтацій знаходиться саморозвиток особистості (Сухомлинська, 1999). Предметом же дальшого розгляду мають стати форми існування цінностей: а) суспільні (колективу, групи, класу, сім'ї, реальні цінності соціуму, індивіда як частини соціальних спільнот різного спрямування й масштабу); б) предметні (література, мистецтво, мас-медіа, молодіжна субкультура тощо); в) особистісні (потреби, мотиви, ідеали, бажання тощо) та їх втілення в процесі освіти (Сухомлинська, 1999). Узагальнюючи проблематику освітніх процесів, учена визначає, що в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями; проблема вимагає адекватного інструментального розв'язання: як, у який спосіб навчати – стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом; яке значення інтегративного підходу до викладання, роль викладача в навчальному процесі та багато інших питань (Сухомлинська, 1999).

Важливим аспектом розвитку аксіологічного наукового підходу у вітчизняній традиції вважають також поширення ціннісно зорієнтованого процесу і на вищу школу, покликаючись на документи конференції з проблем вищої освіти, проведеної ЮНЕСКО в 1998 р., адже в пріоритетах європейської вищої освіти, у документах Болонського процесу йдеться саме про те, що організатори й керівники системи освіти мають іти назустріч студентам і викладачам, цінувати їх як активних учасників навчального процесу, взаємодіяти з ними на принципах рівності й поваги до здібностей та особистісних пріоритетів; про принципи особистісної автономії, поваги до прав людини в дусі Конвенції про права людини, людини, яка після досягнення 18-річного віку має повні права громадянина і право на захист від втручання в особисте життя навіть із благими виховними цілями. Це не означає, що західне суспільство не опікується студентством, навпаки – студентство є частиною широкої соціалізаційної програми всього суспільства, потужних соціологічних досліджень щодо його цінностей, поглядів, пріоритетів, політичного й громадського життя, вільного часу тощо. Ці дослідження широко оприлюднюються й привертають увагу державних інституцій, політичних партій, громадських об'єднань тощо (Сухомлинська, 2005).

Акцентуючи різноплановість етичних, моральних проблем, які вважаються сферою особистого життя людини, коли масмедіа, радіо, теле- та комп'ютерні засоби комунікації радикально змінюють її життя, розвиток її потреб, мотивацій, емоційно-інтелектуальної сфери, учені проблему змістового наповнення процесу освіти поєднують із завданням

розвитку смисложиттєвих цінностей, які «визначають зміст, якість та спрямованість людського буття і образ людський у кожному індивіді» (Буєва, 1996). Таке змістове наповнення передбачає: культуру в найширшому сенсі цього слова, включаючи сюди традиційну і постмодерну, релігію і мораль, молодіжну культуру й субкультуру, право й економіку тощо. На думку О. Сухомлинської, це має увійти в формування духовності «у сучасному постмодерному вимірі, який фіксує ментальну специфіку сучасної епохи загалом і вирізняється багаторівневим нелінійним розвитком, що заперечує єдину для всіх, уніфіковану й універсальну природу людського знання, культури й духовності» (Сухомлинська, 2005).

Розглядаючи цінності як актуальну проблему формування світогляду, що є інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства, О. Сухомлинська наголошує на тому, що в сучасності вибір світоглядних позицій і цінностей покладається на індивіда як суб'єкта життєдіяльності, що стало особливо значущим на фоні формування таких спільних для всіх ідеологічних цінностей як патріотизм і громадянськість, та їх відображення у свідомості, світогляді, поведінці та посилюється входженням до європейської спільноти, «...коли Україна розглядається як частина загальноєвропейського культурного простору з його багатоманітністю і розмаїттям культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості» (Сухомлинська, 1999).

Питання історичного розвитку аксіологічної освіти та відповідної підготовки шкільної молоді і студентів вищих закладів освіти різних типів на початку XXI ст. стали предметом наукового пошуку багатьох вітчизняних учених, серед яких – В. Алфімов, В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, В. Рибалка, О. Пометун, С. Сисоєва, Г. Шевченко й ін. На основі зарубіжного досвіду та в поєднанні з національними традиціями проблеми аксіологічного виміру освіти крізь призму інтеріоризації цінностей і відповідних ціннісних орієнтацій молоді під час навчання висвітлювали А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Л. Безменова, О. Бондаренко, М. Боришевський, О. Глузман, С. Гончаренко, С. Максименко, В. Моляко, М. Фіцула, В. Ягупов, Т. Яценко та ін.

Для розроблення методолого-теоретичних засад аксіологічної освіти вагомим вважають розгляд праць представників класичної (Платон, Аристотель, Спіноза, Кант, Гегель, Г. Лотце, П. Лапі, Е. фон Гартман, В. Віндельбанд, Г.Рікерт) та сучасної філософської думки (В. Андрущенко, С. Анисимов, Л. Вовк, Л. Губерський, В. Євтух, М. Каган, В. Курило, В. Кремень, А. Конверський, В. Лутай, І. Надольний та ін.). Класичними дослідженнями феноменів цінностей і ціннісних орієнтацій особистості визнано роботи А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Оллпорта, В. Франкла та ін. Водночас учені акцентують той факт, що нестабільність нинішнього світу, суперечності між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, надзвичайно широкий вплив засобів масової інформації ускладнюють умови передачі соціального досвіду від покоління до покоління, тому в руслі аксіологічного підходу механізми передачі досвіду освітніми засобами є ще не досить вивченими й відпрацьованими; суперечливість ситуації, яка склалася, пояснюють такими чинниками: по-перше, відсутністю зв'язку поколінь; по-друге, розбалансованістю системи цінностей; по-третє, розмитістю, невизначеністю духовних орієнтирів та власне й самого ідеалу сучасної людини. Тому життєдіяльність людини, її творчу самореалізація в нових цивілізаційних реаліях вважають однією із актуальних проблем сучасної професійної підготовки. Широко дискутується нині впровадження нових спецкурсів загальнокультурного спрямування: теорії систем, синергетики, глобалістики, загальної теорії еволюції, історії розвитку цивілізації, фундаментальної і соціальної інформатики, вчення про європейські освітні цінності тощо.

Натомість підкреслюється: у концептуальному сенсі важливі не стільки нові спецкурси (наука розвивається динамічно, і поява нових її галузей – явище закономірне), скільки аксіологічне розуміння освіти, покликане інтегрувати наукові знання про людину передусім на засадах міждисциплінарного синтезу і методології діалогу культур (Черепанова, 2007).

Завданням вищої школи вчені і педагоги-практики вважають усунення низки суперечностей у ціннісних орієнтаціях студентів, формування стійкого інтересу до тих цінностей їхнього майбутнього, що несуть у собі гуманістичний зміст професійної діяльності. Основою професійної підготовки має стати єдність особистісного і професійного розвитку, здатність особистості створювати, транслювати й розвивати систему відповідних цінностей.

Питання для обговорення

1. *Синергетично-неологічний підхід до самостворення і саморозвитку особистості в освіті.*
2. *О. Сухомлинська про значення аксіологічних основ педагогічних досліджень.*
3. *Історичний підхід до аналізу ціннісних основ освіти С. Гессена; концепція Планів Буття особистості, запропонована вченим.*
4. *Ідеал освіченості людини в контексті аксіологічного наукового підходу.*
5. *П. Каптерев про історико-педагогічний аспект розвитку аксіологічних основ «національної педагогічної самосвідомості».*
6. *Структура обґрунтування наукового апарату аксіології виховання Б. Бітінасом: класифікація вченим ціннісних виховних систем.*
7. *Культурологічно-цивілізаційна наукова позиція вчених з точки зору опозиції «культура освіти Сходу – культура освіти Заходу».*
8. *Сутність і структура класифікації виховних цінностей О. Вишневським.*
9. *Внесок у розвиток проблематики аксіологічного підходу в українській освіті О. Сухомлинської.*

Лекція 6. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки

План

1. Проблема цінностей професійної освіти у творчості українських учених.
2. Основні педагогічні цінності в структурі самореалізації професійної діяльності вчителя.
3. Характерні ознаки вчителя нового типу як суб'єкта культурних і освітніх процесів.
4. Досвід підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей на аксіологічних засадах.
5. Роль і місце викладача в системі підготовки майбутніх учителів на аксіологічних засадах.

У розробленому відповідно до європейського освітньо-правового поля Законі України «Про вищу освіту» (2014), на основі наукового, практико-педагогічного й управлінського зарубіжного досвіду як основоположному для вищої школи документі обґрунтовано вагомість зміни аксіологічних орієнтирів, тобто побудови нової, проєвропейської ціннісно-сміслової парадигми особистісного розвитку з урахуванням того, що трансформація системи ціннісних уявлень є детермінантою соціальних і

психологічних зрушень у постмодерному суспільстві, які є гостро актуальними для українського соціуму (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні, 2012. Підґрунтям нормативних документів є людинознавчий вимір вищої освіти, який виявляє діалогіку культури, мистецтва, художніх традицій, її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності.

Здатність критичного осмислення національних здобутків і суперечностей у контексті світового розвитку – характерна ознака сучасної гуманітарної освіти. Орієнтуючись на новий науковий, духовний, соціокультурний і освітній досвід, діалогічну комунікацію в мультикультурному просторі, гуманітарне мислення виявляє суперечності сцієнтизму, котрий як світоглядна позиція розглядає наукові знання й наукову істину найвищими культурними цінностями, а також по-новому інтерпретує технічні знання, втілюючись у сучасні освітні технології.

Окремим питанням формування систем цінностей майбутніх фахівців присвячені праці В. Кузнецової, Л. Настенко, І. Слоневської та ін. Найбільш розробленою вважаємо проблему цінностей учителя в контексті педагогічної аксіології як міждисциплінарної галузі педагогічних знань. Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н.Ткачової, зарубіжний – Т. Глоби, З. Карпенко, Л. Пелех та ін. Близькою за змістом до нашої проблеми є дисертація В. Кузнецової, присвячена формуванню гуманістичних цінностей у майбутніх учителів, а також робота І. Глазкової, у якій увагу приділено формуванню гуманістичних умінь студентів педуніверситетів (Кузнецова, 2001; Костєва, 2014; Радченко, 2014).

Учені виокремлюють аксіологічний компонент фахової готовності як сукупність порівняно стійких цінностей професійної діяльності, що набувають для педагога особистісного смислу; на цій основі у майбутніх фахівців формується «Я»-професійне як сукупність цілей, інтересів, ідей, установок, що коректують індивідуальний досвід і пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки і відносини. Педагогічні цінності в сфері професійної діяльності наявні у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій; вони мають суспільно-педагогічне, професійно-групове та індивідуально-особистісне значення. Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, панівних у суспільній свідомості, і реалізуються у формах моралі, педагогічної етики, у філософському розумінні освіти. Професійно-групові цінності функціонують як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність, індивідуально-особистісні цінності як соціально-психологічне утворення відображають мотиваційно-цільову спрямованість орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій формує аксіологічне «Я» особистості фахівця як систему когнітивних якостей, пов'язаних з емоційно-вольовими компонентами (Сластенин, Чижакова, 2003).

Методологія культурологічного підходу при цьому дає можливість розглядати аксіологічний (ціннісний) компонент професійної самореалізації як систему стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі. Суб'єктивне засвоєння цінностей освіти загалом і фаху зокрема визначається ступенем розвитку педагогічного мислення, багатством особистості, науково-педагогічною кваліфікацією, досвідом роботи, наявністю власної педагогічної системи тощо.

Вивчення і ретельний відбір педагогічних цінностей становить основу змісту і визначення цілей, наприклад, педагогічної освіти. Беручи до уваги особливості педагогічної діяльності, діалектичну природу цінностей і характер дослідницьких завдань, основними педагогічними цінностями в структурі професійної саморегуляції вчителя вважають: цінності-цілі (концепція суб'єктності, професійного самовдосконалення і

саморегуляції в її різних проявах і видах діяльності); цінності-засоби (концепція педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, педагогічної імпровізації та інтуїції); цінності-відносини (концепція власної професійної позиції як розуміння взаємин учасників педагогічного процесу і специфіки власної педагогічної діяльності; цінності-якості – комплекс здатностей узгоджувати свої можливості відповідно до вимог діяльності, моделювати власну діяльність, передбачати її наслідки, здатність до творчості, здатність порівнювати свої цілі і дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного педагогічного мислення); цінності-результати (теоретико-технологічні знання про регуляцію особистості й діяльності, критерії її успішності, знання про ідеї і закономірності цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості). Домінантними в структурі професійної саморегуляції вчителя вчені вважають цінності-результати, оскільки вони забезпечують логічну послідовність дій, інформацію про їх успішність, а викривлення інформації про результати чи зміна суб'єктивних критеріїв успішності призводять до змін в ефективності й спрямованості діяльності загалом (Сластенин, Чижакова, 2003).

Завдяки аксіологічному компонентові професійна саморегуляція набуває певного спрямування – вона може бути усвідомленою (продуктивною) і неусвідомленою (непродуктивною). Головним критерієм характеристики професійної саморегуляції є відповідність або невідповідність її об'єктивним потребам особистості й соціально-педагогічного оточення. Професійна саморегуляція успішно формується, якщо для цього існує об'єктивна необхідність. Таким чином, залучення майбутнього фахівця до професійного світу характеризує процес становлення «образу Я», самосвідомості, виділення себе з-поміж інших; особистість сприймає професійний світ крізь призму власних ціннісних уявлень, стереотипів, смислових структур.

Модернізація освітнього процесу суттєво пов'язана з економічним, правовим, культурологічним забезпеченням професійної підготовки і духовним зростанням фахівця як суб'єкта культури. Наприклад, з-поміж характерних ознак педагога нового типу виділяють:

– *соціально-психологічні*: фундаментальна наукова, практично-професійна підготовка; ґрунтовні знання у галузі національної і світової культури (мистецтва); усталені гуманітарні цінності; інноваційна дослідницька професійно-педагогічна діяльність; орієнтація на успіх (успіхологія); акмеологічна оптимізація особистісного буття;

– *теоретико-пізнавальні*: полікультурний діалог як парадигма професійної діяльності; гнучкий аналітичний розум; інтелектуально-критичне сприйняття дійсності; розвиток творчого мислення (асоціативність, образність, продуктивна уява, фантазія); системно-гуманітарне мислення;

– *етико-моральні*: покликання як моральний критерій вибору педагогічної професії; усвідомлення культуротворчої, духовної, морально-етичної сутності педагогічної діяльності; моральна відповідальність за прийняття професійно-педагогічних рішень; орієнтація на основоположні педагогічні принципи: «Не нашкодь!», а головне – «Відкрій Людину!» (Кузнецова, 2001).

Науковці рекомендують аксіологічний компонент професійної саморегуляції вважати основою змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі. Це знаходить відображення у структуруванні змісту основних дисциплін і розробці таких спецкурсів, як педагогічні технології, основи професійної саморегуляції вчителя, інновації в освіті, педагогічна культурологія та ін. Ціннісні уявлення в структурі особистості, наприклад, учителя визначають спрямованість його активності особливо за умови, коли вони належать до структури самосвідомості. Функціональну структуру навчальної діяльності

студентів рекомендують досліджувати через удосконалення компонентів системи саморегуляції з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється. Вчені вважають, що вивчення психічних процесів, механізмів формування ціннісних орієнтацій, беручи до уваги їх залучення до функції саморегуляції, допоможе по-новому простежити їх становлення і розвиток у процесі професійної підготовки (Сластенин, Чижаківа, 2003).

У дисертації Ю. Соловйової знаходимо такі положення: цінність є значущістю, яка відіграє орієнтувальну роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Система цінностей є основою культури особистості, котра зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси; цінності також становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її діяльність. Визначено, що поняття «аксіологічна культура» ґрунтується на розумінні культури як системи цінностей, котра, в свою чергу, є інтегративною основою формування світоглядної, морально-духовної, етичної, естетичної, правової та інших культур особистості, оскільки цінності є тією універсальною категорією, що органічно входить у всі сфери людської життєдіяльності; теоретично обґрунтовано, що аксіологічна культура майбутнього вчителя є особистісним інтегративним утворенням, котре включає систему цінностей, основу яких становлять загальнолюдські цінності, що є стійкими орієнтирами, із якими студент співвідносить своє життя та професійну діяльність (Соловйова, 2006).

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з проблемою формування системи цінностей, дав підстави дослідниці в структурі аксіологічної культури майбутнього вчителя виділити групи цінностей: загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, цінність іншої людини, Батьківщина); цінності, що характеризують особистісні якості педагога (гуманність, справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе); цінності діяльності та спілкування (цінності-уміння); пізнавальні цінності (цінності-знання); до функціональних компонентів аксіологічної культури майбутнього вчителя віднесено спонукальну, пізнавальну, регулятивну, нормативну, виховну, комунікативну, творчо-конструктивну та захисну функції; з'ясовано, що успішність формування аксіологічної культури студентів забезпечується умовами: розвитком аксіологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя; організацією діяльності студентів із засвоєння та використання професійних цінностей (Соловйова, 2006).

Ученою з високим ступенем достовірності визначено, що аксіологічна спрямованість є невід'ємним складником педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, виражається у внутрішній єдності його потреб, мотивів, цілей та цінностей; також вона є основним чинником успішності діяльності, оскільки її ефективність залежить від здатності до актуалізації в навчально-виховному процесі системи інтеріоризованих цінностей. Розвиток аксіологічної спрямованості передбачає виховання позитивних установок, ціннісних орієнтацій, морально-вольових якостей. Разом із цим відбувається трансформація цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркове ставлення майбутнього вчителя до об'єктів соціальної інформації. Розвинена аксіологічна спрямованість відіграє роль саморегулятора діяльності майбутнього фахівця, передбачає усвідомлений вибір мотивів та цілей поведінки, сприяючи прийняттю відповідальних рішень, у яких він реалізується на рівні цілісного «Я» (Соловйова, 2006). Процес формування аксіологічної культури майбутніх учителів передбачає забезпечення їхньої активної участі в діяльності із засвоєння та використання цінностей. Ефективність організації діяльності залежить від усвідомлення ними мети цієї діяльності, залучення їх до спільної з викладачем пошукової роботи, здійснення самостійного аналізу проблемних ситуацій. Доведено, що застосування пропонованих педагогічних умов сприяє орієнтації майбутніх учителів на цінності, що несуть у собі гуманістичний зміст,

допомагаючи творчо застосовувати набуті знання на практиці й організувати навчально-виховний процес на засадах загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів.

До заслуг авторки дослідження відносимо ретельний педагогічний експеримент, у якому брали участь студенти факультету іноземної філології, українського мовно-літературного та художньо-графічного факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та гімназії № 23 м. Харкова; в експериментальних групах у процес фахової підготовки впроваджено теоретично обґрунтовані педагогічні умови. Формувальний етап експерименту за її рекомендаціями проводився вченими у трьох варіантах (рис. 1) відповідно до розроблених моделей поєднання змісту навчальних дисциплін.

Експериментальну роботу за моделями А і Б здійснювали зі студентами 1-го–5-го курсів українського мовно-літературного факультету та факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у процесі засвоєння практичного курсу іноземної мови та літератури країни, мова якої вивчається. Студенти навчалися за розробленою авторами експерименту програмою, що передбачала: використання ігрових ситуацій з метою формування позитивної мотивації; вивчення культурних традицій країни, мова якої вивчається, для формування аксіологічних знань; проведення круглих столів, виконання творчих завдань, застосування елементів «мозкової атаки», ситуацій, близьких до реальних, які сприяли формуванню інтелектуальних, рефлексивних і комунікативних умінь; організацію творчих зустрічей для формування особистісних якостей (Соловйова, 2006). Великого значення надавали усвідомленню викладачами-учасниками експерименту сутності аксіологічної культури, організації діяльності студентів із засвоєння професійних цінностей, а також дотриманню послідовності в роботі, щоденному звертанню до основного завдання у процесі занять (Соловйова, 2005).

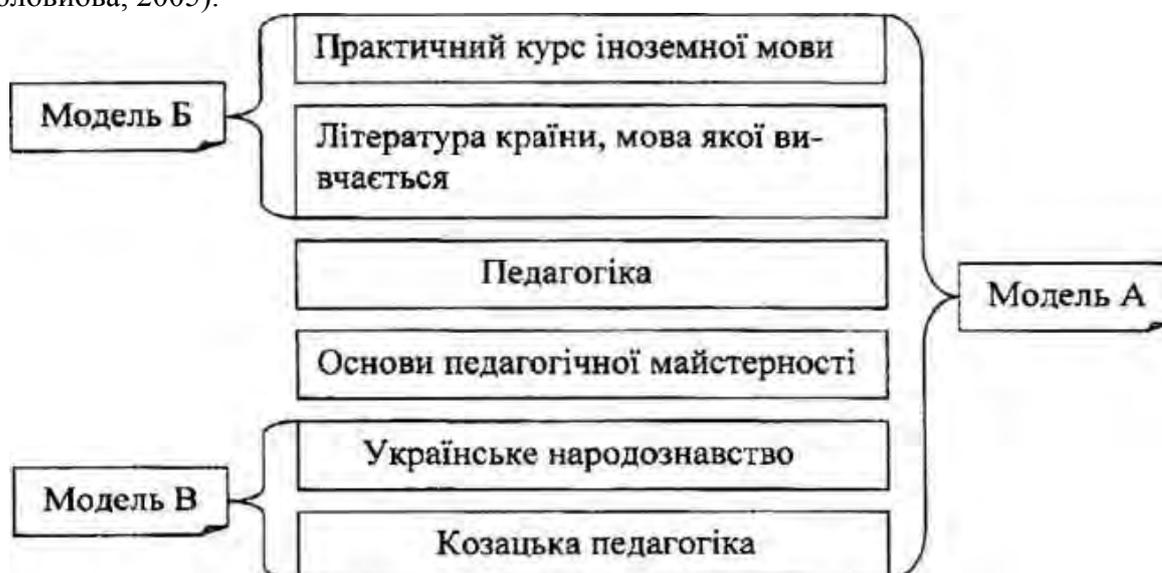


Рис. 1. Модель поєднання змісту дисциплін, у процесі вивчення яких формувалася аксіологічна культура майбутніх учителів (Соловйова, 2006)

Позитивним стало те, що в освітньо-професійних програмах і в навчальних планах особливої уваги надавали інформації країнознавчого, історико-культурного, культурологічного, народознавчого характеру, простежували специфіку розуміння сутності людини в контексті світовідношення, досвіду трансляції культури і мистецтва, філософських і освітніх традицій Заходу і Сходу. Проте, якщо однією з умов осмислення

власного культурного буття нації і особистості вважали інтроспекцію (самоспостереження), то для розуміння іншої («чужої») культури потрібні співпереживання, емпатія (здатність сприйняти почуття іншої людини як власні), тут важливим був метод інтерпретації або герменевтики (додаток Б).

Значення методологічних імперативів освітньої діяльності у процесі експерименту мали світоглядні установки й гуманітарно орієнтовані цінності: буття нації і буття людства, самосвідомість особистості і самосвідомість людства, життєтворчість людини й акмеологічна оптимізація особистісного буття, кроскультурна взаємодія і толерантність, адже на цих концептуальних засадах взаємодіють загальне (Всесвіт) – окреме (нація) – особливе (індивідуальність), виявляючи духовну сутність людського буття в цінностях свободи, культури, творчості; розуміння перспектив модернізації освітньої системи України в гуманітарно-культуротворчій стратегії філософії освіти, пріоритетні цінності якої – людина, культура, мистецтво, стиль мислення. Це враховувало об'єктивні тенденції становлення нового типу особистості як суб'єкта культури, інтегрованого в національну культуру і відкритого до розуміння цінностей інших культур, коли йдеться не лише про споживання цінностей культури, а передусім про духовне піднесення особистості, інтенцію до творчого сприйняття світу культури, самореалізацію особистості в культурі (Черепанова, 2007).

Викладачі оперативно аналізували зміст спланованої роботи, ставили перед студентами мету, обирали засоби, за допомогою яких можна було домогтися оптимальних результатів. Професійну підготовку спрямовували в кількох напрямках з урахуванням поліфункціональності аксіологічної культури:

- засвоєння нової інформації про країну, мова якої вивчається, вивчення звичаїв, особливостей побуту, культури пов'язували з формуванням пізнавальних цінностей; це враховували при структуруванні тем, у роботі над лексикою, в побудові й розвитку комунікативних ситуацій;

- широко практикували систему індивідуальних завдань, в міру освоєння теми виконані або частково виконані завдання перевіряли в аудиторії, спонукали студентів ставити такі запитання, на які відповідали їхні колеги; виклад інформації на заняттях мав проблемний характер, що вимагало всебічної підготовки, посиленої систематичної роботи і студента, і викладача над собою; індивідуальні завдання вимогами розвинених інтелектуальних і рефлексивних умінь, самостійного пошуку, опрацювання додаткової літератури;

- створювали ситуації, що містили елементи непередбаченості, неоднозначного, що могло б викликати подив, бажання власними силами знайти відповідь на поставлені питання (текст-загадка); поступово поглиблювали зміст ігрових ситуацій, проблематику ускладнювали, водночас виконання подібних ігрових вправ сприяло посиленню пізнавального інтересу, формуванню позитивної мотивації, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, реалізації спонукальної, пізнавальної та комунікативної функцій професійної підготовки (Соловйова, 2004);

- стимулювали виконання завдань на пошук помилок, написання студентами рецензій на газетні та журнальні статті, які мали містити аргументацію, чому вони підтримують або не підтримують точку зору авторів; окремі завдання вимагали оцінки, самооцінки, формулювання особистої думки, розуміння та обґрунтування власної точки зору, критичного ставлення до запропонованого рішення, вміння переконливо аргументувати своє ставлення та власне бачення професійної проблеми (Соловйова, 2005);

- у ході ознайомлення з літературою країни, мову якої вивчали, проводили врахування аксіологічних основ культурних цінностей іншого народу на основі діалогічного порівняння їх із культурними цінностями українців, що дало змогу проаналізувати складні взаємозв'язки, впливи різних культур та літератур у світовому

культурному просторі; кожен художній твір розглядали як форму діалогу автора і читача, що сприяє створенню атмосфери моральних, естетичних, інтелектуальних переживань, веде до самовизначення, пошуку власної системи цінностей; відбувався пошук у художніх творах того спільного, що об'єднує народи й водночас свідчить про самотність національних культур (Соловйова, 2004, 2005, 2006).

Відповідно моделей А і Б формування аксіологічної культури майбутніх учителів здійснювали у процесі вивчення курсів «Українське народознавство» та «Козацька педагогіка», що зумовило засвоєння студентами теоретичних і методичних аксіологічних знань, формування інтересу та особистісних якостей на основі поглибленого вивчення окремих розділів практичного курсу української та іноземної мов, добору тем рефератів, виконання курсових робіт відповідно змісту інформації народознавчого спрямування, дослідження символіки свят українського народу; проведення заходів з метою відтворення свят; підготовку і проведення театралізованих вистав-шоу, конкурсів на кращий літературний переказ з мотивів народних свят, виконання народної пісні, демонстрацію елементів народного одягу, предметів інтер'єру, знання великодньої символіки, підготовку рефератів іноземною мовою про власний родовід, кольорову символіку, походження писанки, символіку візерунків; здійснення віртуальних подорожей у казкову, опоетизовану зиму українського народу (Соловйова, 2004). Дослідження козацьких традицій проводили в процесі вивчення дисципліни «Козацька педагогіка» з наступною підготовкою рефератів (Соловйова, 2006).

Результатом такої роботи стало збагачення знань студентів про цінності національної культури, формування моральних переконань, естетичних почуттів, нових мотивів діяльності, пов'язаних із культурним саморозвитком.

Перспективним у контексті розв'язання обраної для дослідження проблеми вважаємо той аспект досвіду, який містить пошук інтегративних основ змісту професійної підготовки, на яких ґрунтується формування цінностей фахівців. Так, формування аксіологічної культури майбутнього фахівця зазвичай у педагогічному університеті проходить під час вивчення предметів педагогічного циклу («Основи педагогічної майстерності» і «Педагогіка» впродовж усіх курсів навчання на бакалавраті).

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» має потенціал приділяти увагу питанням змісту: «Учитель – носій загальнолюдських цінностей», «Аксіологічний підхід у роботі педагога з дітьми»; навчальна дисципліна «Педагогіка» містить лекції «Аксіологічна культура майбутнього вчителя», «Освіта як простір культурних цінностей», «Мова як цінність українського народу», «Взаємодія етичних та естетичних цінностей у процесі виховання», «Виховний потенціал народних традицій як складника національної культури» тощо. Для формування аксіологічних інтересів майбутнього вчителя українські вчені і педагоги-практики використовують методи: круглих столів, евристичних бесід, диспутів, зустрічей з відомими педагогами – носіями і зразками фахових педагогічних цінностей (Основи педагогічної майстерності, 2008; Педагогіка вищої школи, 2007).

З метою засвоєння базових аксіологічних понять («гуманізм», «альтруїзм», «культурність», «освіченість») студентам пропонували написати твори про людей, які є для них взірцем культурності (гуманності, людяності, чесності); ознайомили їх із творчою спадщиною Г. Ващенка, зокрема, його працею «Виховний ідеал», де проаналізовані різні концепції виховання (виховні ідеали) та визначені основи гармонійного виховання української молоді; пропостили бесіди про «Кодекс цінностей», розроблений О. Вишневським (Ващенко 1994, Вишневський, 1996, Соловйова, 2006).

Водночас на семінарських заняттях з педагогіки аналізували можливість ситуації морального вибору, проводили диспути, комунікативні та рольові ігри з метою формування аксіологічних знань, інтересів та особистісних якостей, умінь діяти

відповідно до засвоєних професійних цінностей; особливої уваги надавали використанню соціально-психологічних тренінгів із вироблення алгоритмів діяльності в типових соціальних умовах, розвитку навичок саморегуляції професійної поведінки, умінь володіти власним емоційним станом, цінностей емпатії (Педагогіка вищої школи, 2007). Ефективним методом тренінгу соціальної поведінки визначено психодраму, яка вирізнялася імпровізаційністю, можливістю самостійно шукати шляхи виходу з конфлікту і засоби впливу на ситуацію, допомагала з'ясувати недоліки власного характеру, що заважають порозумінню з іншими людьми (Карпенко, 1998).

У процесі організації пізнавальної діяльності студентів звертали увагу на той факт, що знання про цінності набувають особистісного сенсу тільки в тому випадку, коли вони засвоюються відповідно мети, потреб, інтересів, переконань людини; тому пропонувалося відвідування художніх виставок, майстерень художників, актуалізували взаємозв'язки етичних та естетичних цінностей (рольова гра «Цінність прекрасного у роздумах античних філософів», заочна подорож до Давньої Греції) тощо (Соловійова, 2005).

Для нашого дослідження значущими вважаємо такі аспекти досвіду підготовки фахівців педагогічних спеціальностей на аксіологічних засадах:

- формування інтелектуальних умінь особистості з допомогою завдань, які спонукають до проникнення в сутність явищ, виявлення їх взаємозв'язків, вирішення суперечностей між власним досвідом і цінностями соціуму:

- включення майбутніх фахівців гуманітарної галузі в ситуації, що погребують самостійного вирішення питань, прогнозування можливих результатів свого рішення;

- особлива увага до значущості тих або інших цінностей для практичної діяльності фахівців;

- осмислений підхід до спілкування в системі «людина-людина»;

- діалогізація підготовки розвитком умінь входити в контакт, слухати, проникати у внутрішній світ іншої людини, розуміти один одного, стримувати негативні емоції;

- реалізація системи цінностей у процесі професійної підготовки, рефлексивний аналіз власної професійної діяльності та вирішення ситуацій професійно-комунікативної взаємодії;

- пошук оптимальних способів вирішення фахових ситуацій та готовність до прогнозування результатів майбутньої діяльності.

Комплексний аналіз зразків вітчизняного досвіду формування аксіологічної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення педагогічних, філологічних і народознавчих дисциплін виявив існування в українській професійній освіті методологічних і технологічних ресурсів становлення й розвитку аксіологічних інтересів, мотивів діяльності, готовності до діяльності відповідно до сформованої системи цінностей та обставин професійно-творчої самореалізації. При застосуванні таких моделей підготовки студенти вчаться бачити проблему під кутами зору основної спеціальності і дотичних до неї галузей, оскільки загальнолюдські цінності тісно пов'язані з цінностями світової і національної культури, з мовними цінностями, з цінностями освіти та виховання, загалом – із цінностями людського життя.

Розвиток аксіологічної спрямованості студентів та організацію їхньої діяльності із засвоєння й використання цінностей українські вчені забезпечують на засадах принципів природовідповідності, культуровідповідності, народності, гуманізації, активної діяльності та самодіяльності, діалогічності, поєднання національного та загальнолюдського, креативності, єдності теорії і практики (Соловійова, 2006). Проте з'ясовано, що: дослідження подібної проблематики переважно відносяться до періоду др. пол. 90-х років ХХ ст., а тому є дещо віддаленими від сучасності; існує гостра потреба в систематичних, методологічно й методично виважених працях із проблеми розвитку аксіосфери майбутніх фахівців інших, крім педагогічної, галузей знань, зокрема – гуманітарної.

Питання для обговорення

1. Провідні нормативні документи України про зміну ціннісно-сислової парадигми професійної освіти.
2. Досвід реалізації аксіологічних концепцій підготовки вчителя у вітчизняних університетах.
3. Характерні ознаки педагога нового типу (соціально-психологічні, теоретико-пізнавальні, етико-моральні) та їх втілення в системі професійної підготовки.
4. Моделі поєднання змісту дисциплін, у процесі вивчення яких формується аксіологічна культура майбутніх учителів.
5. Об'єктивні тенденції становлення нового типу особистості фахівця у процесі професійної підготовки в університеті.
6. Ознаки поліфункціональності аксіологічної культури майбутніх учителів та методичні прийоми реалізації завдання їх формування.
7. Досвід розроблення змісту інтегрованих курсів аксіологічного спрямування для студентів гуманітарних спеціальностей у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Лекція 7. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти

План

1. Специфіка світового досвіду застосування аксіологічних концепцій у процесі професійної освіти.
2. Аксіологічна освіта як комплексний засіб корекції поведінки особистості, соціальної групи, соціуму.
3. Цивілізаційні орієнтири аксіологічної освіти в історії зарубіжної педагогіки.
4. Теоретичні та практичні надбання польської наукової аксіологічної школи в освіті.
5. Досвід розроблення українськими дослідниками інтегрованих навчальних курсів з урахуванням аспектів зарубіжних професіограм фахівців.

Аксіологічний вимір сучасної української освітньої парадигми пояснюється актуальністю забезпечення у процесі освіти органічного поєднання навичок самостійного мислення і ціннісної саморефлексії. Крім того, на думку низки дослідників, якщо сучасна освіта підійшла до деякої крайньої межі у частині експлуатації раціональних можливостей людини (поширення комп'ютерних технологій ще більше посилює цю тенденцію), то її емоційно-вольова сфера залишається мало задіяною попри визнаний її статус найважливішого резерву підвищення ефективності навчальних процесів (Пелех, 2014). Означена ситуація спонукає до осмислення досвіду аксіологічної освіти зарубіжних країн.

Системно-ретроспективний аналіз комплексу джерел засвідчив, що українські вчені – дослідники проблеми – при визначенні завдань вивчення зарубіжного досвіду аксіологічної освіти зорієнтовують на положення порівняльної педагогіки про те, що тенденції та закономірності досліджуваного об'єкта можна пізнати в контексті розгляду особливостей і форм його представленості, що зумовлює необхідність більш глибокого опрацювання традиційних і сучасних філософських, педагогічних, соціально-психологічних концепцій освіти, які належать до генетичного, історичного та аксіологічного підходів до осмислення педагогічних явищ; особливу увагу рекомендують зосереджувати на аналізі предмета дослідження – аксіологічної освіти і виховання як цілісної структури, яка розвивається та взаємодіє з іншими системно-структурними

елементами освіти. Ними виокремлено основні виховні методологічні концепції, що мали і мають значний вплив на формування ціннісних позицій поколінь: матеріалістична, персоналістична, ліберальна, антипедагогічна та релігійно-християнська, розглянуто антропологічні й онтологічні засади цих концепцій та зроблено висновок про те, що застосування методів наукового пізнання (діагностування) аксіосфери вихованця (студента) знаходиться переважно у площині гуманітарної парадигми, заснованої на загальних законах широкої сфери дії, схарактеризованої переважно співвідношенням ціннісних вимірів особистісної і колективної свідомості (Андрущенко, 2008; Кремень, 2008; Пелех, 2014).

Дослідники проблеми в руслі ідеї пріоритетності набуття вихованцями системи цінностей, у площині філософських засад становлення та розвитку аксіологічної освіти рекомендують інструментарій таких загальнонаукових підходів:

- аксіологічний підхід – системний дослідницький інструментарій, що спрямований на вивчення процесів формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих (національних, локальних) і професійних (освітніх) цінностей;

- історико-гносеологічний підхід – сукупність ідей, положень, методів, що уможливорює характеристику процесів становлення аксіології як науки та виокремлення етапів розвитку аксіологічної освіти в зарубіжних країнах;

- міждисциплінарний підхід – дослідницький спосіб залучення теоретичних і практичних засобів аксіологічної освіти, що їх містять напрацювання філософської та культурної антропології, соціології, філософії освіти, соціальної психології, педагогіки, наук про освіту, фахових методик;

- соціокультурний підхід – інструментарій, зумовлений тим, що аксіологічна освіта постає не лише як один із напрямів наук про освіту, але й як важлива основа функціонування суспільства, формування якої відбувається під впливом основних соціальних інституцій (сім'ї, навчального закладу, медіа, церкви, громадських об'єднань тощо);

- синергетичний підхід – з'ясовує саморозвиток, самопізнання та самоактуалізацію особистості у процесі засвоєння навчально-дисциплінарного змісту, що ґрунтується на взаємодії і взаємопроникненні аксіологічних компонентів навчальних дисциплін і практик.

У процесі аналізу зарубіжного досвіду аксіологічної освіти з'ясовано, що, досліджуючи офіційні документи Європейського Союзу, США, інших країн світу щодо стратегій розвитку освіти (резолуції, рекомендації, доповіді та програми – Європейська суспільна карта, Конвенція про права дитини; Біла книга навчання і вдосконалення та ін.; зарубіжні документи у сфері освіти, зокрема закони про освіту; нормативні документи урядів та органів регіональної влади; доповіді про розвиток систем національної освіти; національні програми розвитку освіти тощо), вітчизняні науковці розвивають новий напрям порівняльної педагогіки – освітньо-аксіологічну компаративістику, предметом якої є проблеми аксіологічної освіти особистості, яка постійно змінюється, розвиваючись у просторі загальноосвітньої та вищої шкіл; усебічно характеризують становлення та розвиток аксіологічних аспектів освіти в різних країнах, передумовою яких визначають ступінь упровадження освітніх реформ, базованих на національній та світовій системах цінностей; класифікують праці провідних зарубіжних науковців (філософські, історичні, теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, педевтологічні, андрагогічні, аксіопедагогічні), що вирізняються ґрунтовним впливом на розвиток аксіологічної освіти; систематизують методи діагностування аксіологічної сфери особистості та проводять компаративне порівняння з методами дослідження ціннісно-сислової сфери особистості в Україні; виокремлюють і порівнюють моделі аксіологічної освіти і на їх основі

розробляють аксіоосвітній концепт вітчизняної педагогіки; визначають та рекомендують для впровадження у контексті євроінтеграційних процесів новітні форми аксіологічної освіти, перспективні щодо набуття в майбутньому статусу альтернативи традиційним у нашій країні; окреслюють систему міждисциплінарних зв'язків різних навчальних предметів (Пелех, 2014).

Грунтуючись на генезі поняття «цінності», попри безліч міркувань і суджень про різні види цінностей (благо, добро, краса, святість тощо), запропонованих класиками античної філософії, теологами Середньовіччя, мислителями Ренесансу і філософами Нового часу, сучасні дослідники формулюють висновок: узагальнювального уявлення про цінність як таку і про закономірності її вияву в конкретних формах у філософії не було сформовано до середини минулого сторіччя; що лише із введенням у Середньовіччі поняттєвої тріади «Істина, Добро, Краса» аксіологічна теорія набула типових сучасних обрисів. У контексті вивчення епохи Просвітництва (ідей І. Канта щодо принципів відмінностей діяльності морального «практичного розуму», й естетичної «здатності до судження» та «чистого розуму»), а також періоду Романтизму й ідей усвідомлення позапізнавального суб'єкта й об'єкта як ціннісного й узагальнювального уявлення про цінність, системний аналіз поняття «цінність» й аксіологічної теорії П. Лапі й Е. фон Гартмана, узагальнюють логіку руху найважливіших типів аксіологічних теорій: натуралістичний психологізм (джерело цінностей – інтерпретовані біопсихологічні потреби людини, а цінності – рушійна сила, що визначає напрям дій людини), трансцеденталізм (поділ світу на буття та цінності, що знаходяться поза і над буттям), персоналістичний онтологізм (найвища цінність – ідея Бога або ідея «ідеального світу»; кожна цінність має абсолютний зміст і значення, абсолютною є ієрархія цінностей, яка не залежить від людини та людства), культурно-історичний релятивізм (цінність – основа існування та функціонування будь-якої культури, яка мислиться сукупністю значень, цінностей і норм, властивих особам, які взаємодіють), соціологізм (цінність – норма, а сукупність цінностей (моральних, релігійних, політичних, духовних, економічних) утворює суспільний ідеал-детермінант певних установок, норм поведінки), таким чином, доходять висновку, що упродовж нетривалого часу існування аксіології їй надано онтологічних, гносеологічних, соціокультурних, натуралістичних, позитивістських, метафізичних, трансцедентальних та феноменологічних інтерпретацій. Сутність феномену аксіологічної науки увиразнюють її порівнянням зі шляхом проникнення у сферу смислових зв'язків, що опосередковують буття соціуму.

За такою логікою, аксіологічна освіта виконує роль певного засобу корекції поведінки особистості, соціальної групи або соціуму, на що й покладаються зарубіжні дослідники. Наприклад, польська аксіологічна школа (праці Ф. Знанецького, В. Татаркевича, Р. Ингардена) істинність аксіологічної проблематики розглядає на тлі суперечностей між об'єктивізмом і суб'єктивізмом, абсолютизмом і релятивізмом, надає глибокого розуміння естетичного й етичного не як продуктів соціальної творчості, а як наслідків актуалізації об'єктивно існуючих у суспільній практиці цінностей. Тому особистість можливо й необхідно формувати у площині аксіологічної освіти, розвиваючи її самоцінність, від якої залежать взаємини з оточенням (здатність усвідомлювати високу цінність інших людей), тоді вона стане «особистістю, що повноцінно функціонує» (Rogers, 1983). Ціннісно-функціональну індивідуальність пов'язують зі стабільними стосунками в межах суб'єкт- суб'єктного підходу (за Т. Парсонсом), які передбачають три модули взаємного спрямування: когнітивне (інтелектуальне) сприйняття та концептуалізація – визначення «ким є інший»; катексичне сприйняття – визначення, що інший означає в емоційному плані; оцінне сприйняття – поняття когнітивного й емоційного щодо іншого як об'єкта взаємодії (Парсонс, 2000).

Орієнтирами аксіологічної освіти можуть бути цінності кожної цивілізації, наприклад виокремлені в Доповіді Європейської Комісії з освіти для Європи: права людини (людська гідність); фундаментальні свободи; демократична легітимність; мир і заперечення насильства як засобу досягнення цілей; солідарність людей (у межах Європи й усього світу); повага інших; сталий розвиток; охорона екосистеми; рівність можливостей; принцип раціонального мислення (обґрунтованість); персональна відповідальність (<http://cordis.europa.eu/>).

Освітні цінності основних світових цивілізацій обумовлюються певним загальним положенням про те, що серед усієї величезної маси людей не існує двох однакових, кожен має неповторні особливості, між ними є не лише індивідуальні, але й групові відмінності – сімейні, статеві, вікові, професійні, національні тощо. Поєднує людей спільна загальнолюдська культура, яка виникає як цілісність світу – це взаємозв'язок і взаємозалежність людей і народів як наслідок розвитку виробництва в світовому масштабі і виникнення глобальних проблем. Саме така цілісність світу зумовлює прийняття загальних цінностей, без них будь-яка взаємодія неможлива, тому що різноспрямовані системи цінностей роз'єднують людей, не дають можливості зрозуміти одне одного. Водночас в основі формування планетарної цивілізації знаходяться різнопланові зв'язки – комунікаційні, економічні, політичні, культурні, нова системна якість – загальнолюдська культура, що передбачає взаємовплив країн, народів, кризових і антикультурних явищ, які, проходячи в одному секторі спільної цивілізації, відбиваються й на інших. Але інтенсивний глобальний взаємозв'язок призводить до того, що культурні зразки, наукові досягнення, нові форми соціального або політичного життя, твори мистецтва транслюються і засвоюються протягом досить швидко в всьому світовому просторі. Загальнолюдська культура акумулює найкращі форми, зразки художньо-поетичної, наукової, виробничої діяльності, спільні способи світовідчуття і світосприймання життя й дійсності, вироблені різними народами, поколіннями, на основі яких нині будується єдина цивілізацію Землі, де в ідеалі немає місця класовій і расовій ненависті, убогості й неграмотності, економічному і культурному колоніалізму (<http://cordis.europa.eu/>).

На противагу зазначеному, в сучасному світі, поряд із загальнокультурним зближенням, спостерігається могутня тенденція до збереження власної ідентичності національної культури, а значить – національних цінностей і самобутності, у тому числі і в освіті. Цей процес має складний і суперечливий характер. Прикладом може бути вплив на сучасну західну культуру виробничої культури та інших країн Далекосхідного регіону, форми виробничої діяльності яких мають значні переваги в порівнянні з традиційними західними цінностями (додаток В).

Різні типи національних культур – скандинавський (Швеція, Норвегія), романський (Бельгія, Франція), синтоїстський (Японія), азіатський (Гонконг, Тайвань, Сінгапур), англосаксонський (Канада, Австралія, Великобританія) служать підставою для виникнення й розвитку ринкової наукомісткої економіки, орієнтованої на застосування наукового знання, виробництва, а, значить, відповідних цінностей освіти. Хід розвитку світової цивілізації свідчить, що значущість національних культур у сучасному світі зростає, кожна з них специфічним чином сприймає світові форми розвитку, робить власний внесок у процес становлення загальнолюдської культури і світового освітнього простору (додаток В).

Індивідуалізм і підприємницький дух американців кореняться в історії цієї країни, її складної етнічної й географічній структурі; трудовий етос Німеччини і її економічні успіхи неможливо зрозуміти, не знаючи історії німецької держави, не враховуючи характерного для німців почуття обов'язку і ідентифікації з державою, інших якостей цієї нації мислителів і поетів, зосередження її на порівняно невеликому просторі Німецької

Федерації. Проблема синтезу національних культур в єдину загальнолюдську культуру реалізується не за принципом виключення, а за принципом взаємного доповнення.

Європейська культура з її прагненням до активного вдосконалення дійсності привела до глобального занепаду прогресу, тому ідею синтезу національних культур розглядають на більш високій основі, де європейський активізм сполучився б із характерним для східної, зокрема, китайської цивілізації, принципом пристосування і збереження відповідних цінностей. Видатний мислитель ХХ ст. А. Швейцер (1875-1955) прийшов до думки про необхідність відмови від технократичної культури і переходу до більш високих форм розвитку. Загострено переживаючи світові катастрофи ХХ ст., війни, вчений дійшов висновку, що технократизм, технократична наука й освіта привели до засилля духовно й емоційно збідненої думки, до своєрідної загибелі ідеалів культури. Мислитель сформулював принцип благоговіння перед життям як основний для нової загальнолюдської, загальнопланетарної культури (Швейцер, 1973).

Цей принцип екології духу, збереження і взаємоповаги в сфері культури означав перехід від технократичної моделі її розвитку до нової, зорієнтованої дійсно на загальнолюдські цінності: «Людина, що стала мислячою істотою, відчуває, що вона має до всякої волі до життя ставитися з тим же благоговінням, як і до своєї, пізнавати інше життя на досвіді власного життя. Зберігати життя, сприяти життю, підтримувати життя, що здатне розвиватися, як найвищу цінність. Етика благоговіння перед життям містить у собі все, що можна охарактеризувати як любов, самовідданість, співчуття, поділяння радості й прагнень іншої істоти» (<http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>).

Для України в контекстах аксіологічної освіти як взірцева європейська держава постає Польща, якій завдяки системі національних цінностей і базованому на них особливому менталітеті вдалося за нетривалий часовий період досягти значних успіхів. Дослідники проблеми тлумачать цю країну як найближчу за низкою ознак (мовна, типово культурна, міфологічна, спільно традиційна, ментальна), що відмінні лише в окремих деталях, тому саме вона може розглядатися зразком побудови системи ціннісних орієнтацій особистості – динамічної, відкритої, видозмінної, що тлумачиться і як національна, і як загальнолюдська. Вивчення польського досвіду аксіологічної освіти свідчить, що в системі національних освітніх цінностей з'являється нове розуміння змістового наповнення і смислорозуміння цінностей християнської моралі й освіти, сімейного виховання, медіакультури, навчання тощо, що забезпечує асимілювання із європейськими цінностями (Пелех, 2015).

Польська наукова аксіологічна школа, представлена, на думку Л. Пелех, науковими студіями таких філософів, як: А. Бобко, Р. Едлинський і Я. Хомплевич, Р. Ингарден, Ф. Знанецький, В. Татаркевич; значної уваги заслуговують також праці Яна Павла II як основоположника наукового напрямку «Філософська антропологія», а також психологів і педагогів Ч. Банаха, С. Бартніка, К. Денека, Й. Гнітецького, М. Голашевської, В. Горішовського, М. Гжегожевської, С. Кавули, С. Квятковського, Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Олбрихта, Б. Сліверського, Т. Сосновського, В. Стружевського, В. Суходольського, В. Чихоня, М. Шиманського та ін.

Вітчизняні дослідники підкреслюють різноаспектність осмислення польськими вченими проблеми розвитку аксіологічної освіти, її теоретико-методологічного, порівняльно-історичного та філософського напрямів у період від другої половини ХХ до початку ХХІ ст.; зокрема, акцентують специфічність розвитку системи вищої освіти у Польщі, яка постає як «симбіоз» найкращих світових освітніх досягнень і національного бачення цілісного системотворення відповідних навчальних та виховних моделей. Також необхідним вважають урахування спільності систем освіти України та Польщі у руслі функціонування в навчально-правовому середовищі, означеному основними положеннями Болонської декларації, що уможливило визначення пріоритетів розвитку обох освітніх

моделей та подібних проблем на цьому шляху; а також вивчення спільного історичного психолого-педагогічного досвіду, що забезпечить оперування найважливішими здобутками обох країн у царині аксіологічної освіти для її ефективності (Пелех, 2014).

Пріоритетними напрямками аксіологічних рефлексій польської педагогіки визначено:

- аналіз попередніх і сучасних ціннісних теорій як базису освіти;
- з'ясування рівня готовності до аксіологічної освіти сучасного польського вчителя та діагностування його ціннісних преференцій;
- дослідження структури та специфіки взаємодії суб'єктів аксіовиховного процесу (організаційної, навчально-виховної, діагностувальної);
- вплив соціальних інституцій на формування аксіологічних основ (сім'я, Костел, медіа, навчальний заклад) (Пелех, 2015). З'ясовано, що зміст сучасної польської освіти передбачає активне звернення до соціальної педагогіки й акцентування на аксіологічній проблематиці.

Результати дослідження Л. Пелех широко впроваджено: у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти України: Рівненського державного гуманітарного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (для підготовки студентів Інституту педагогічної освіти), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Національного університету водного господарства та природокористування (для підготовки студентів педагогічного профілю). Зокрема, уваги заслуговують матеріали спецкурсу «Аксіологія освіти» для студентів факультету української філології, залучення яких дало змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері визначення їхніх педагогічно-аксіологічних орієнтирів і ознайомлення з особливостями аксіологічної роботи в закладах освіти (Пелех, 2015).

У пропонованих для студентів спецкурсах представлено теоретичну інформацію в таких аспектах:

- польськими дослідниками (S. Palka) сформовано типологізацію аксіопедагогічних досліджень, що охоплює такі типи: емпіричне кількісно-якісне дослідження; моделювання в педагогічних дослідженнях; описові та діагностувальні дослідження; пояснювально-розслідувальні та перевіряльно-верифікаційні; біографічні; прогностичні та проєкційні; історичні; порівняльні; дослідження на практиці (дослідження в дії); дослідження, дотичні до сфери педагогіки (перспективні в аспекті педагогічного пізнання); доведено, що вивчення будь-яких аспектів аксіологічної сфери суб'єктів освітніх процесів пов'язане із комбінованим застосуванням методів і методик, згідно з різними концептуальними класифікаціями. Класифікацію цінностей відповідно до їхнього змістового наповнення проводили вчені: Й. Цітумський (J. Sztumski) розмежовував основні (співвідносні із суспільним ладом), вторинні (походять від основних для їхньої конкретизації), індивідуальні (приватні, або створені окремими людьми); Р. Єдлінський (R. Jedlinski) поділяв цінності на: трансцендентні (Бог, святість, віра, спасіння), універсальні (правда, благо), естетичні (краса), пізнавальні (знання, мудрість), моральні (гідність, честь, кохання, дружба, справедливість, щирість), суспільні (демократія, патріотизм, солідарність, толерантність, сім'я), життєві (сила, здоров'я, життя), прагматичні (робота, спритність, талант, заповзятливість) престижні (кар'єра, слава, влада, статок, гроші), гедоністичні (радість, секс, розваги). Тому В. Горішовський (W. Goriszowski) вдається до поділу методів на специфічно-педагогічні (інтерв'ю з директорами та працівниками шкіл, метод аналізу есе, проєктний метод, метод аналізу шкільної документації, метод натурального педагогічного експерименту тощо) та неспецифічні для педагогіки; загальноприйнятим вважає залучення в наукових пошуках у площині гуманітарної парадигми суб'єктивних методів, базис яких – можливість використання особистісного досвіду респондентів на основі повідомлень;

– групування цінностей польськими аксіопедагогами співвіднесене з основними аспектами класичних теорій, відображує ідеї, концепції, найважливіші положення про матеріальні, соціальні та духовні блага, що дало підстави для поділу цінностей на цінності адаптації, соціалізації й індивідуалізації відповідно до сучасної концепції, підґрунтя якої – результати напрацювань М. Рокича (M. Rokeach), Р. Інглхарта (R. Inglehart), А. Вардомацького, М. Яницького; цінності індивідуалізації визнано стрижнем культури польського народу з огляду на їхній потенціал стосовно регулювання соціальних відносин і впливу на задоволення потреб людей (Rokeach, 1973; Inglehart, 2005);

– тезу про етапність ціннісного сприйняття особистості, де цінність до трансформації в ціннісну орієнтацію проходить три рівні: емоційний (спричиняє виникнення позитивних емоцій в разі міжособистісної взаємодії), когнітивний (осмислення важливості у соціальних транзакціях) і діяльнісний (особисте практичне застосування) (Клакхон, 1998);

– процеси формування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості, вибір домінуючих механізмів їхньої реалізації залежать від багатьох чинників (особливості самоставлення, самооцінка, акцентування на вияв тих чи інших рис характеру, тип вищої нервової діяльності), що визначають стратегію взаємодії вихованця із соціальним середовищем – сильний чи слабкий тип реагування, мотивацію досягнення успіху чи уникнення невдачі;

– польські аксіопедагоги додають також умовні сфери, де відбувається формування аксіогенези вихованців – сферу об'єктивних трансцендентних цінностей, суб'єктивних цінностей, парацінностей і сферу сенсорно-емпіричного досвіду;

– особливе місце відводять вольовим якостям особистості та рівню загального інтелектуального розвитку, що зумовлюють ступінь усвідомлення моральних норм і соціальних цінностей (Пелех, 2014).

Польські дослідники наголошують на пріоритетності для аксіогенезисного процесу значення сім'ї як джерела критеріїв оцінювання, що слугують підґрунтям формування ціннісних орієнтирів протягом усього життя людини. Серед факторів, що визначають її вплив: структура сім'ї, тип стосунків між батьками, соціальний статус сім'ї, стиль виховання дітей, релігійні, моральні та соціально-культурні основи сім'ї.

У низці досліджень розглянуто особливості формування ціннісної системи вчителя в Польщі, потрактовано сутність педагогічних професійних цінностей у польському та українському контекстах. Наведено думку про те, що польські аксіопедагоги наголошують на обов'язковості визнання всіма освітянами двох основних тез: а) навчання вчителів лише трансляції та контролю знань учнів – це неприпустима педагогічна помилка; б) оздоровлення польської школи можливе за умови не лише зміни навчальної програми, але й наявності певного «морального імпульсу»; наполягають на формуванні цінностей, важливих як для всебічного гармонійного розвитку особистості, так і для морально-етичного функціонування суспільства, зважаючи на доцільність представлення цінностей як критеріїв загальносуспільного спрямування, регуляторів поведінки людей і засобів інтеграції особистості з соціумом.

У порівняльному дослідженні (Пелех, 2015) встановлено перелік вимог щодо професійних умінь педагогічного працівника в Польщі та проведено компаративний аналіз з аналогічними вимогами, поставленими до українського педагога, розроблено аксіологічну професіограму польського вчителя (рис. 3).

Дослідницею визначено сутність педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і функціонують у формі пізнавально-діючої системи, яка слугує опосередкованою та сполучною ланкою між суспільним світоглядом у освітній сфері та діяльністю вчителя. Це передбачає засвоєння вчителем трьох рівнів знань: знань про людину та моральний стан «humanitatis», про філософські та релігійні

концепції в цій сфері; знань про цінності та способи їхнього відкриття (усвідомлення, розуміння, визнання, сприйняття, збагачення, формування); знань про можливості (способи) функціонування цінностей у освітній сфері та введення вихованців у аксіологічне життя.

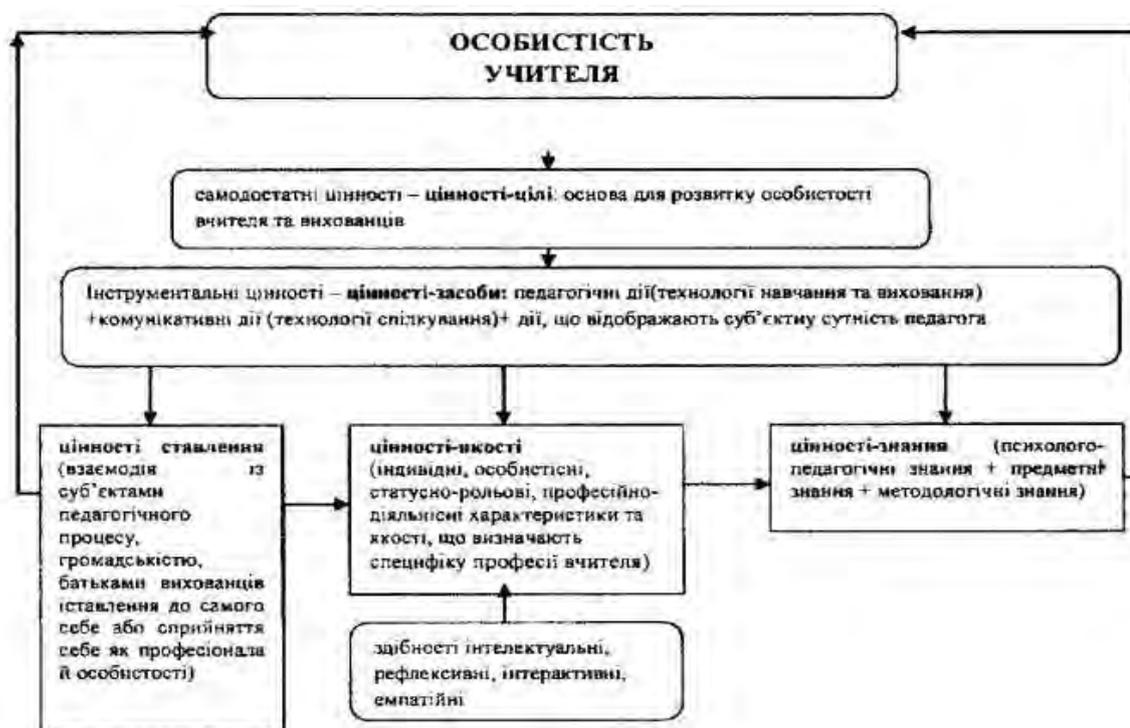


Рис. 3. Аксіологічна професіограма польського вчителя (Пелех, 2015)

Запропоновано практичне впровадження у навчальний процес спецкурсів «Аксіологія освіти» та «Професійна підготовка сучасного фахівця – зміна аксіологічних орієнтирів», які, паралельно з культурологічними та психолого-педагогічними дисциплінами для студентів 2-3 курсів, дали змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення і спрямування їхніх власних педагогічно-аксіологічних орієнтирів, а також ознайомити з особливостями роботи зарубіжних педагогів з впровадження аксіологічної освіти. У процесі викладання лекційного курсу «Теоретико-методологічні принципи організації наукових досліджень з аксіологічної освіти в Польщі та Україні» для магістрантів практичної реалізації набули питання діагностування системи ціннісних орієнтацій і окремих освітніх цінностей у студентів – майбутніх учителів, формування вмінь з проектування ціннісно-педагогічних технологій. Водночас робота зі створення «Кодексу академічних цінностей» сприяла більш ґрунтовному підходу до виконання навчальних та громадських завдань студентами, які брали участь у його розробленні (Пелех, 2014).

Отже, у вітчизняному й зарубіжному досвіді професійної підготовки фахівців існують окремі зразки аксіологічної освіти, проте вони не відносяться до розвитку систем цінностей магістрів гуманітарної галузі.

Питання для обговорення

1. *Необхідність осмислення досвіду аксіологічної освіти для впровадження у вітчизняній системі професійної підготовки.*

2. *Теоретичні надбання зарубіжних учених, на яких базується аксіологічна освіта поколінь (концепції, теорії, методи наукового пізнання, загальнонаукові підходи).*

3. Специфіка і здобутки польської наукової аксіологічної школи, врахування нею цивілізаційних орієнтирів ціннісної освіти.

4. Пріоритетні напрями аксіологічних рефлексій польської педагогічної науки і практики.

5. Приклади структурування змісту інтегрованих навчальних курсів аксіологічного спрямування, заснованого на зразках зарубіжного досвіду.

6. Специфічно-педагогічні, неспецифічні для педагогіки та суб'єктивні методи аксіологічної освіти (за класифікацією польського вченого В. Горішовського).

7. Сутність педагогічних професійних цінностей у польському та українському контекстах фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д : Учитель, 1999. 563 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1 ; Пед. т-во ім. проф. Г. Ващенка. 3-є вид. Полтава : Полтав. вісн., 1994. 191 с.
5. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науковометодичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка. 1996. 238 с.
6. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. 950 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
8. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К.: Знання України, 2002. 580 с.
9. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол ред. В. Г. Кремень] К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. №1556-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
12. Кант И. Основы метафизики нравственности и практического разума. Метафизика нравов. СПб, 1995. 528 с.
13. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
14. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.
15. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.
16. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб. К. : Освіта України, 2005. 440 с.

17. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: моногр. К. : Знання, 2003. 450 с.
18. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
19. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2007. 495 с.
20. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне : ПП ДМ, 2014. 402 с.
21. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу. Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1998. 132 с.
22. Социальная философия: Учебник [Под. общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача]. К.-Харьков: Единорог. 2002. 735 с.
23. Соціолого-педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. В. В. Радул]. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
24. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 105-111.
25. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. Л.-Х.: «Каравела», 2006. 300 с.
26. Філософія освіти: навч. посіб. За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 329 с.
27. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. К.: Голов. РЕД. УРЕ, 1986. 800 с.
28. Фурман А. В. Психокультура української ментальності : [наук. вид.]. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.
29. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984. 171 с.
30. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 528 с.

Додаткова

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 332 с.
2. Ахиезер А. С. Как открыть «закрытое общество». М.: ИЧП «Издательство Магистр». 2007. 40 с.
3. Безменова И. К., Гулевич О. А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением : [реф. обзор]. М.: РПО, 1999. 144 с.
4. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
5. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. 141 с.
6. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII – начале XX вв. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. 224 с.

7. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 37-40.
8. Бойко В. Ю. Типологія ціннісних позицій і станів кризисного свідомості. Цінності соціальних груп і кризис суспільства: Сб. науч. труд. М.: ИФАИ. 1991. С. 59-73.
9. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 304 с.
10. Бубнова С. С. Ціннісні орієнтації особистості як багатовимірний нелінійний системний процес. Психологічний журнал. 1999. Т.20, №5. С. 38-44.
11. Буева Л.П. Духовність і проблеми моральної культури. Вопросы философии. 1996. №2. С. 39.
12. Бучило Н. Ф., Чумаков А. Н. Философия. М.: ПЕР СЭ, 2001. 447 с.
13. Василенко В. Цінність і оцінка. К., 1964. 124 с.
14. Василенко В. А. Цінність і ціннісні відносини. Проблема цінності в філософії. М.-Л.: Наука, 1966. С. 41-49.
15. Васильева Н. В. О месте гуманитарного знания на пороге третьего тысячелетия. СПб, 2006. 124 с.
16. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
18. Войцеховский К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность [под. ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева]. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 147-154.
19. Вязникова Л. Ф. Цінності в освіті: вибір шляху розвитку //http://psyedu.ru/view .php?id=79. 2002.
20. Гартман Н. Этика [перевод А. Б. Глаголева]. СПб.: Владимир Даль, 2002. 708 с.
21. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «ШколаПресс», 1995. 448 с.
22. [Гинецинский](#) В. И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособ. Изд-во С.-Петербургского уни-та, 1992. 148 с.
23. Глоба Т. М. Генеза проблеми виховання загальнолюдських цінностей у зарубіжній науковій думці. Наукові праці Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 3. Донецьк: ДНВЗ «ДонНТУ», 2009. С. 14-18.
24. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М., 2000. С. 96.
25. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. М.: МГУ, 1981. 108 с.
26. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.

27. Зандкюлер Г. Й. Кризис знания, недостаток способности суждения и рискованные стратегии компенсации [пер. с нем. В. Абашник]. Наукові записки ХЕПУ, № 2(15), 2013. С. 77-81.

28. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М.: Гардарики, 2002. 331 с.

29. Иванько Л. И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции. Культурная деятельность: опыт социологического исследования. М.: Наука, 1981. С. 50-151.

30. Ігнатенко П. Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 118-123.

31. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. трудов. Вып. 1. Под ред. В. С. Мухиной. М.: Наука, 1979. 101 с.

32. Кант и кантианцы. Критические очерки одной философской традиции: Сб. М.: Наука, 1978. 360 с.

33. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Под ред. А. М. Арсеньева]/ М.: Педагогика, 1982. 704 с.

34. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості: монографія. К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 219 с.

35. Киссель М. А. Экзистенциализм и проблема «переоценки ценностей». Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 219-234.

36. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб.: Евразия, 1998. 352 с.

37. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. Педагогика. 1997. №1. С. 34-39.

38. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти. Філософські обрії. 2003. №10. С. 260-271.

39. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ». Ростов н/Д «МарТ», 2005. 448 с.

40. Костєва Ю. І. Розвиток гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет. Ялта. 2014. 20 с.

41. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. К.: Основи, 1994. 124 с.

42. Кузнецова В. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 17 с.

43. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. Психологія і суспільство. 2003. №2. С. 19-37.

44. Лассуэлл Г. Д. Принцип тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов. 1994. №1. С 135-143.
45. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
46. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 20-27.
47. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
48. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. Вопр. философии. 1996. № 4. С. 35-44.
49. Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений. Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. М.: СГУ, 2005. 263 с.
50. Малахов В. А. Этика: Курс лекцій: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 384 с.
51. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 424 с.
52. Мейзель И. А. Наука и проблема ценностей. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 50-64.
53. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.04. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 12 с.
54. Настенко Л. Г. Праксеологічні основи професійної діяльності. Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 березня 2013 р. К., 2013. С. 158-160.
55. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. К.: Абрис, 1995. 336 с.
56. Никитина Н.Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы. Педагогика культуры: Научнопросветительский педагогический журнал. Интернет-версия. 2010. URL: <http://pedagogika-cultura.narod.ru/private> (дата обращения 19. 08. 2012).
57. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения. Вопр. философии. 2002. №11. С. 124-134.
58. Омельченко Ж. «...Ми мусимо навчитися мислити по-новому»: Загальнонародські цінності в духовній культурі суспільства. Рідна школа. 1999. №10. С. 12-13.
59. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання : Християнсько-філософська ноологія. Львів : Логос, 1998. 338 с.
60. Официальный сайт исследовательского центра Г. Холстеде [Электронный ресурс] <http://www.geerthofstede.nl>
61. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. 880 с.

62. Пелех Л. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2015. 40 с.
63. Пелех Л. Р. Аксіологічна направленість організованого педагогічного процесу. *Science and education. A new dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. №11(10). Issue: 20. P. 85-90. Режим доступу: www.seanewdim.com
64. Пелех Л. Р. Аксіологічна освіта: філософсько-методологічний аналіз змісту та завдань. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка] Слов'янськ : СДПУ, 2012. Спецвип. 10. С. 200-210.
65. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход). *Мир психологии*. 1999. №1. С. 141-146.
66. Петрий П. В. Духовные ценности. М.: Академия, 1998. 114 с.
67. Петрик В. М. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: монографія. К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. 331 с.
68. Плахотнік О. В. Між освітою і свободою: аксіологічні перипетії. *Гуманітарний часопис*. 2009. № 1. С. 12-19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2009_1_4
69. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
70. Прозерский В. В. Проблема ценности и оценки в философии Д. Дьюи. *Проблема ценности в философии*. М. Л.: Наука, 1966. С. 171-180.
71. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії. Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2014. 20 с.
72. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 229 с.
73. Риккерт Г. *Философия жизни*. К.: Ника-Центр, 1998. 512 с.
74. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание*. М.: Издательство АН СССР, 1957. 328 с.
75. Рудельсон Е. А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа). *Проблема ценности в философии*. М. Л.: Наука, 1966. С. 128-144.
76. Ручка А. А. *Социальные ценности и нормы*. К.: Наукова думка, 1976. 152 с.
77. Сагатовський М. І. Цінності і їх роль у житті суспільства і людини. *Філософія: Підручник*. К.: Вища школа, 1995. С. 424-435.
78. Сериков В. В. *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. М., 1998.

79. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
80. Соколов Э. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 154-170.
81. Соловйова Ю. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2006. 21 с.
82. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя засобами іноземної мови та літератури. Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. Харків: Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2005. Вип. 27. С. 36-42.
83. Соловйова Ю. О. Педагогічні умови формування аксіологічної культури майбутнього вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. Вип. 22. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т. 2004. С. 155-159.
84. Слоневська І., Пірошенко С. Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. Педагогічний дискурс, Вип. 18, 2015. Pedagogical Discourse, Volume 18, 2015. С. 196-200.
85. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 41-45.
86. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики : [Виступ на Загальних зборах Академії педагогічних наук України 7 грудня 2005 р.]. Шлях освіти. 2006. №1. С. 2-7.
87. Теория и практика личностно ориентированного образования. Круглый стол. Педагогика. 1996. № 5. С. 72-80.
88. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.01. Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2007. 36 с.
89. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
90. Ткачова Н. О., Ткачов С. І. Духовні цінності та громадянське виховання молоді: Монографія. Харків: ХГУ «НУА», 2003. 88 с.
91. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 343 с.
92. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968. 121 с.
93. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособ. К.: ООО «Международ. фин. агенство», 1998. 30 с.
94. Урсул А. Д. Интегративно-загальнонаукові тенденції та філософія. М., 1981.
95. Утюж І. Принципи постмодернізму в освіті. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2013. № 56. С. 63-72.

96. Утюж І. Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 44. С. 38-42.
97. Утюж І. Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст : автореф. дис ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 36 с.
98. Фасоля А. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури. Матеріали міжнарод. наук.-прак. конф. «Гуманізм та освіта». 2010. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fasolya.php>
99. Філософія: Підручник за заг. ред. М. І. Горлача та ін. Харків: Консул, 2000. 672 с.
100. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие, 2014. 560 с.
101. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
102. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. [сост., М. Г. Ярошевский]. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
103. Фромм Э. Человек для себя: Пер с англ. Мн.: Коллегиум, 1992. 253 с.
104. Фурман А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології. Вітакультурний млин: Методологічний альманах. 2007. С. 43-46.
105. Фурман А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. Психологія і суспільство. №1. 2010. С. 94-99.
106. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления [пер. с нем. В. В. Бибихина]. М. 1993. 447 с.
107. Ценности. Философский словарь [под ред. И. Т. Фролова]. М.: Политиздат, 2001. С. 534.
108. Чайка В. Аксіологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя. Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2006. Вип. 21, Ч. 2. С. 16-24.
109. Черепанова С. Філософія освіти ХХІ століття: пріоритет гуманітарних цінностей. Цінності. Демократія. Освіта [матер. між народ. наук.-практ. конф. (28.06-2.07.2006 р.)] Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава-Йонгчопінг, 2007. С.145-155.
110. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 340 с.
111. Шелер М. Избранные произведения [под. ред. Д. Лунгиной]. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 419 с.
112. Шелер М. Положення людини в космосі. Зарубіжна філософія ХХ століття. [за ред. Г. І. Волинки]. К.: Довіра, 1993. С. 146-152.
113. Шелер М. Формы знания и образования. Избранные произведения. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 490 с.
114. Шердаков В. Н. Иллюзия добра: Моральные ценности и религиозная вера. М.: Политиздат, 1982. 287 с.

115. Щедровицкий П. Г. «На повороте». Курс лекций. Лекция 3. Институциональные изменения в сфере образования. 7 ноября 1998 г. <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast>
116. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 76-93.
117. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007. 567 с.
118. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
119. Inglehart R. Modernization, Cultural Change, and Democracy. Cambridge University Press. New York, 2005. 464 p.
120. Perry R. B. Realms of Value. A Critique of Human Civilization. R.B. Perry. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1952.
121. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
122. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973.
123. Sartre J.-P. L'Être et le Néant. Paris: Gallimard, 1943. 722 h.
124. Haug G., C. Tauch Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. 2001. 5 p.
125. <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>
126. <http://cordis.europa.eu/>
127. https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_
128. tomasa.htm

Методичні матеріали для застосування сугестивно-педагогічних
технологій



ЗМІСТ

ВСТУП	4
ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕАТРОЗНАВСТВО» ..	5
ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ	10
ЗІСТОВНИЙ МОДУЛЬ №1. ІСТОРІЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	10
<i>Театр як вид мистецтва</i>	10
<i>Світовий театр від витоків до сучасності</i>	21
<i>Ретроспектива вітчизняного театрального мистецтва</i>	31
ЗІСТОВНИЙ МОДУЛЬ №2. СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	39
<i>Специфічна мова театру та основні принципи театрального мистецтва</i>	39
<i>Сценографія – вид художньої творчості</i>	49
<i>Театр на початку ХХІ століття</i>	67
ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ	84

3. Знання та володіння методами опису, ідентифікації та класифікації об'єктів.

Результати навчання:

1. Використовувати знання та термінологію предметної області на базовому рівні.

2. Здійснювати аналіз та синтез на основі логічних аргументів та перевірених фактів на базовому рівні.

3. Формування культури мислення, вміння аналізувати інформацію, вибирати в ній головне, суттєве, визначальне.

4. Аналізувати художні стилі та шедеври світової та української культур.

5. Орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку культури та мистецтва.

6. Аналізувати основні періоди розвитку предметної області.

7. Ілюструвати прикладами предметну область.

Навчальна дисципліна є вибірковою.

I. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни:

Змістовий модуль 1.

ІСТОРІЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Тема 1. Театр як вид мистецтва. Види і мова мистецтв. Художній образ театральної вистави. Різновиди театру: драматичний, музичний (опера, балет, оперета). Театр ляльок (різновиди театральних ляльок): тростяні, маріонетки; театр тіней, бі-ба-бо, планшетні ляльки, рука з кулькою та ін. Устаткування театру ляльок. Ширма. Театр серед інших видів мистецтва: виразні засоби танцю, музики, живопису, графіки, скульптури, архітектури. Спільне і відмінне між мовами різних мистецтв та виразними засобами театру. Образний зв'язок з музикою, літературою, живописом, скульптурою, декоративно-ужитковим мистецтвом, архітектурою. Використання мотивів декоративно-ужиткового мистецтва як основи оформлення сценічного простору

Тема 2. Світовий театр від витоків до сучасності. Витоки театрального мистецтва. Театр Сходу, Театр Африки та Америки. Театр Античності: давньогрецький та давньоримський. Середньовічний європейський театр. Театр епохи Відродження. Театр Нового часу. Театр у

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ №1

ІСТОРІЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Тема:

Театр як вид мистецтва.

Мета практичного заняття: формування системи знань про особливості театрального мистецтва як явища культури, розгляд типології театрів та їх специфіки, вплив різних видів мистецтв на формування театрального мистецтва.

План

1. Театр серед інших видів мистецтва.
2. Образний зв'язок з музикою, літературою, живописом, скульптурою, декоративно-ужитковим мистецтвом, архітектурою.
3. Художній образ театральної вистави.
4. Різновиди театру: драматичний, музичний (опера, балет, оперета), ляльковий.

Методичні вказівки

У першому питанні необхідно розглянути театр як синтез мистецтв та його складові (драматургія, сценографія, музичне оформлення, хореографія). Вивчити з якими видами мистецтва переплітається театральне мистецтво.

У другому питанні дослідити образний зв'язок з музикою, літературою, живописом, скульптурою, декоративно-ужитковим мистецтвом, архітектурою. Визначити вплив інших мистецтв на формування жанрової палітри театру.

У третьому питанні необхідно зупинити увагу на понятті «художній образ вистави», специфікацію засобів розкриття художнього образу у театральному мистецтві.

Четверте питання присвячене розгляду різновидів театру: драматичний, музичний (опера, балет, оперета), театр ляльок. Сценічна дія в різних видах театру. Інтонація мовленнєва, пластична і музична. П'єса. Драматург. Музичне оформлення вистав драматичного театру.



ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Оберіть одне чи кілька правильних тверджень на вашу думку

Якому відомому драматургу належить твір «Синій птах»

- А) М. Матерлінк
- Б) Ч. Чаплін
- В) Е. Ростам

Яка вистава належать перу Б. Шоу

- А) «Учень диявола»
- Б) «Матуся Кураж та її діти»
- В) «Милий друг»

Комедія дель-атре – це...

- А) різновид італійського імпровізованого народного театру доби Відродження, що успадкував традиції римської доби
- Б) театр доби Ангичності
- В) сучасний вид театру

Назвіть російського реформатора театрального мистецтва поч. ХХ ст.

- А) С. Дягілев
- Б) М. Петіпа
- В) С. Лифарь.

Назвіть відомого балетмейстера, що створив низку балетів на музику П. і Чайковського «Лускунчик», «Спляча красуня», «Лебедине озеро»

- А) М. Петіпа
- Б) В. Ніжинський
- В) С. Лифарь

Назвіть відомою полтавського педагога, етнографа, музиканта, актора та хореографа, що зробив значний внесок у розвиток полтавського театрального мистецтва поч. ХХ ст.

- А) В. Верховинець
- Б) М. Щепкін
- В) М. Старицький

Як звали головну героїню п'єси Е. Ростана «Сірано де Бержерак»

- А) Роксана
- Б) Роксолана
- В) Роксі

Назвіть батька опери «Руслан і Людмила»

- А) М. Глінка
- Б) О. Пушкін
- В) М. Римський-Корсаков

Хто написав лібрето до опери «Наталка-Полтавка»

- А) М. Старицький
- Б) М. Лисенко
- В) І. Котляревський

Назвіть п'єсу написану У. Шекспіром про шотландського короля

- А) Макбет
- Б) Король Лір
- В) Гамлет

Жанр середньовічної релігійно-повчальної драми, за основу якої бралися розповіді про «чуда», здійснені Богородицею називається...

- А) Міраклъ
- Б) Містерія
- В) Мораліте

Назвіть засновника театру «Березіль»

- А) Л. Курбас
- Б) М. Старицький
- В) М. Щепкін

Назвіть відому п'єсу і . Ібсена

- А) Ляльковий дім
- Б) Казковий будиночок
- В) Ляльки

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Кафедра культурології
та методики викладання культурологічних дисциплін

Конспекти лекцій
навчальної дисципліни «Театрознавство»

підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр»

Тема 1. Театр як вид мистецтва.

План

1. Загальні питання теорії театру.
2. Класифікація театрального мистецтва.
3. Драма як основа сценічної дії.

Зміст лекції

1. Загальні питання теорії театру

Театру як виду мистецтва в цілому притаманно: походження з ритуального, обрядового дійства, просторово-часова структура, аудіо-візуальний засіб сприймання та інше. Цей вид мистецтва розвивається у двох основних жанрах: драматичний театр та музичний театр. Кожний з них має свою специфічну художню мову, особливі виражальні засоби, свої функції в культурі та структурі людського спілкування. Театр - синтетичний вид мистецтва, тому специфіку його взаємодії з публікою можна зрозуміти лише тоді, коли будуть розкриті "функції кожного з мистецтв, що входять у цей синтез. Основою сценічного мистецтва в драматичному театрі виступає особливий вид літератури - п'єса. Саме п'єса, драматургія, визначає виражальні засоби театральної вистави. Ідейно-естетичний рівень п'єси створює головний ефект сценічного твору. Процес роботи над спектаклем полягає в перенесенні драматургічного тексту на сцену - це своєрідний "переклад" з однієї мови на іншу. В результаті літературне слово стає сценічним. Театр пропонує власний спосіб пізнання оточуючого світу та, відповідно, власний набір художніх засобів. Кожна вистава створюється колективом людей. В ньому беруть участь актори, художник, який здійснює її сценографію, художники до костюму, гриму, освітленню, композитор, що створює або підбирає музику до вистави та інші. Об'єднує творчу енергію всіх учасників та творців вистави режисер. Перед ним стоїть завдання звести результати роботи колективу в єдину органічну синтетичну структуру. Організація сценічної дії - це самоціль творців вистави. Їх головне завдання полягає в тому, щоб надати драматургічному творові сучасного звучання, розкрити глядачеві його ідейний зміст, наситити емоційністю, звернути увагу на актуальні проблеми людського буття. В результаті спільної праці ансамблю митців у глядацькому залі виникає катарсис, що приводить до морального очищення особистості, сприяє розвитку ціннісних уподобань. Сценічна дія - це художня домінанта театрального-драматичного мистецтва, головна ознака, що відрізняє його від "мови" інших мистецтв. Це саме той конструктивний елемент вистави, який об'єднує різноманітні виражальні елементи інших мистецтв, що входять у театральний синтез. Слово у п'єсі для того, щоб воно було органічним у виставі, повинно стати дійовим словом, прирівнятися до вчинку, що кардинально змінює ситуацію, найбільш повно характеризує персонажа у конкретній конфліктній ситуації. Іноді дуже влучно висміюються ті чи інші вади особистості або суспільства; або просто показана життєва ситуація, але погляд зі сторони змінює її сприйняття. Саме тут криється виховний ефект театрального мистецтва. Основні роди музичного театру: опера, оперета, балет. В оперному мистецтві поєднуються музичні та драматичні начала. Основу оперної вистави становить драматичний твір у поетичній формі, спеціально призначений для вокального виконання або цьому виконанню піддається. Вокальне мистецтво в опері розкриває драматичний конфлікт у такій умовній формі, що його сприймання погребує від публіки значної підготовки, особливого вміння розуміти мову оперної виразності. В даному випадку тільки високий ступінь художньої підготовки глядача забезпечує сильний вплив оперного мистецтва на свідомість людини. Оперета в цілому існує за тими ж законами, що й опера, оскільки і для неї вокальне мистецтво - це головний засіб розвитку сценічної дії та розкриття змісту драматургії. Оперета - музична вистава в комедійному жанрі. На

відміну від опери, оперета, завдяки відвертій комедійності, легкості, у своїх класичних зразках належить до розважальних жанрів. Художньою домінантою у балетній виставі є хореографія, яка дає змогу розкрити красу людської пластики. Але без внутрішнього драматизму хореографія перетворюється лише у демонстрацію технічних можливостей виконавця. Хореографія у балетній виставі - це продукт творчості балетмейстера, який, з одного боку, розкриває зміст музики, а, з другого, дає свою власну інтерпретацію музичної основи вистави. Саме йому належить роль організатора діалогу митців з публікою. За допомогою досить складної для сприймання художньої хореографії мови він допомагає глядачам проникнути у глибини людського духу, відчутти красу людського спілкування, пережити радість від споглядання неосяжних можливостей пластики людського тіла. Важливо відзначити, що унікальність усіх родів та жанрів театрального мистецтва полягає в безпосередньому, прямому спілкуванні глядачів та митців, тому могутньому емоційному імпульсі, який передає аудиторії високохудожня вистава.

Як і кожне мистецтво, театр спирається на **художній образ**, образне перетворення світу своїми специфічними засобами. **Драматургія**— особливий рід літератури. Вона обов'язково має розвинутий конфлікт, драматичну дію (ряд вчинків героїв і важливих подій їхнього життя) і діалогічну форму тексту. Йдеться про те, що спілкування персонажів, як і в житті, відбувається в основному через розмови між ними та намагання вплинути одне на одного.

Крім того, театр, спирається також на **мистецтво образотворче**.

Велику роль у театрі відіграє **музика**.

У синтез мистецтв, об'єднаних театром, входять також дизайн, моделювання одягу, перукарська майстерність, макіяж, спорт (акробатика, фехтування, гімнастика тощо), народно-декоративні промисли тощо.

Метод моделювання життя в театрі протилежний ілюзорності. Умовність сценічного мистецтва, його **ігрова природа** не приховуються, а навпаки, підкреслюються. Це дає змогу виявити саму конструкцію, кістяк, кристалічну решітку суспільних процесів, соціальних відносин, людських характерів. Звільнені від нашарувань випадковостей, подробиць і довільностей, соціальні процеси та людські характери проступають яскраво, розкриваючи свої глибинні і потаємні зв'язки. Така форма театру існувала дуже давно і, мабуть, була первинною під час переростання, релігійного обряду в мистецтво театру. Проте найточнішого осмислення ця форма набула в ХХ ст. і зробив це німець, Бертольд Брехт, який висунув теорію **епічного театру**.

На сьогоднішній день театри поділяються на **різноманітні структурні варіанти**, певні **жанрові модифікації**. Окремі театри мають жанрову спеціалізацію. Це театри сатири, комедії, драми та комедії, малих сценічних форм тощо.

Деякі театри орієнтуються на **певне коло глядачів**. (Молодіжний театр, театр юного глядача, театр флоту). Театр, як вид мистецтва поділяється на такі види :

- драматичний театр;
- музичний театр (опера, балет);
- музично - драматичний (поєднуються ознаки двох перших);
- театр оперети, або театр музичної комедії;
- театр пантоміми;
- тіньовий театр;
- ляльковий;
- театр одного актора.

2. Класифікація театрального мистецтва

В процесі історичного розвитку визначилися різні види театру, котрі відрізняються один від одного специфічним оформленням та засобами художньої виразності.

Драматичний театр - один з основних видів театру

Драматичний театр це перш за все **літературний театр**. Драматургічною основою вистави є **п'єса**, тобто літературний матеріал, який пропонує театру драматург. На основі цього матеріалу створюється вистава. І хоч як і в других видах сценічного мистецтва глядач бачить на сцені не реальне життя, а його **художнє відображення** все таки драматичний театр самий близький і зрозумілий людині, бо специфічним засобом виразності його є **слово**. В виставі драматичного театру персонажі **через слово спілкуються** з партнером і глядачем, тобто саме так як це відбувається в реальному житті. Якщо мову забрати у драматичного театру, він перестане існувати як вид мистецтва і перетвориться на другий вид театру - пантоміму. Від драматичного театру не можна забрати мову точнісінько так, як від опери спів, від балету танець. Драматичний театр літературний в своїй першооснові .

Витоками драматичного театру були ритуальні обряди, пов'язані з тією чи іншою формою господарювання первісної людини. В цих обрядах наші далекі пращури живе слово й діалог поєднували зі співом, танцем, пантомімою. Саме в драматичних виставах почали з'являтися перші елементи акторського мистецтва перевтілення.

В **Європі** драматичний театр почав активно розвиватися в **VI - V ст.** до н.е. Саме на цей період припадає і розквіт театру в Стародавній Греції. Поруч із знаменитою трагедією активно розвивалася і удосконалювалася драма, тобто мистецтво драматичного театру.

Драматичний театр сьогодні ставить на сцені багато драматургічних **різновидів** - драму, трагедію, комедію. Драма може бути соціальною, сімейно-побутовою, психологічною, камерною, історичною, ліричною, тощо. Комедія, в свою чергу, буває ліричною, побутовою, музичною.

Музичний театр

Музичний театр - це мистецький колектив, що ставить музичні вистави, і різновиди музично - сценічного жанру. (Опера, балет, оперета, музична комедія, мюзикл тощо). Що ж пов'язує між собою ці такі несхожі театральні явища? Перш за все - **єдність сценічної дії й музики**

Із часом склалися повні форми музичної драматургії. В **опері** це різні види речитативів, арій, аріозо, ансамблів, хорів. У **балеті** - класичні й характерні танці, дуже часто об'єднані в сюїти, ансамблі, дії, хореографічні ансамблі. В **опереті** - вокальні й хореографічні номери, пов'язані з побутовою та естрадною музикою. Музичні театри об'єднують декілька творчих цехів - солістів і хор, артистів балету, оркестру, допоміжного складу. Тут працюють працівники не тільки творчих, а й інженерних, робітничих професій

Театр балету - вища сходинка хореографічного мистецтва

Балет -(від франц. balletto і лат. ballo – танцюю) Вид театральньо-музичного мистецтва, у якому художній образ створюється за допомогою хореографії, танцювально-пластичної мови. Основним засобом виразності в балеті є **танець і пантоміма**.

Балет – **синтетичне** мистецтво, у якому **танець**, головний виразний засіб балету, тісно пов'язаний з **музикою**, з виконавською майстерністю артистів, з драматургічною основою – лібрето, зі **сценографією**(декорації, костюми), сценографією художника-освітлювача тощо.

Виникнення балету.Балет, (від греч. choreia – танець і grapho – пишу), у якому танцювальне мистецтво піднімається до рівня музично-сценічного видовища. **Виник** як придворно-аристократичне мистецтво набагато пізніше танцю, в 15–16 ст. Термін «балет» з'явився в ренесансній **Італії в 16 ст.** і позначав не виставу, а танцювальний епізод. Балет різноманітний: сюжетний – класичний оповідальний багатоактний балет, драмбалет; безсюжетний – балет-симфонія, балет-настрій, мініатюра. По жанру балет може бути

комічним, героїчним, фольклорним. 20 ст. принесло у балет нові форми: джаз-балет, модерн-балет.

Оперний театр - явище громадського життя. Оперний театр об'єднує драматургію, музику, акторське та образотворче мистецтво в одне багатоколірне ціле. Головне в опері - музика, і тому її автором є **композитор**. У сценічній дії опери приймають участь співаки - солісти й хор, їхній спів супроводжується звучанням оркестру. Подібно до того як оркестром орудує **диригент**, грою акторів - співаків керує **режисер** - постановник, який розуміється на специфіці музичного театру. Композитор (в більшості випадків) пише музику на готове **лібрето** (тест опери), або пише його сам. В оформленні вистави приймають участь художники - декоратори й костюмери. Нерідко в оперу вводять балетні фрагменти.

Драматичні тексти в опері співають; спів і сценічна дія майже завжди супроводжуються інструментальним (частіше оркестровим) акомпанементом.

Опера народилася як аристократична забава, але незабаром стала розвагою для широкої публіки. Перший загальнодоступний **оперний театр** був відкритий у Венеції в 1673, через чотири десятиліття після появи на світ самого жанру. Потім опера стрімко поширилася по всій Європі. Як публічна розвага вона досягла найвищого розвитку в 19 - початку 20 ст.

У першій половині **XVII** сторіччя відкриваються оперні театри в Римі, Венеції, Неаполі. Дійовими особами в цей час були герої античної міфології, або історії. Італійська опера поступово ввійшла в культуру всіх Європейських країн.

В **XVIII** сторіччі було завершено формування комічної опери. Серед кращих опер цього жанру - „**Весілля Фігаро**” Моцарта та „**Севільський цирульник**” Дж. Росіні (по комедіям П. Бомарше)

Опера XIX сторіччя відчуває вплив нового романтичного світосприйняття. Воно найбільш помітно виявилось і музичних драмах Р. Вагнера. В своїх операх **Р.Вагнер** намагається досягти вищої єдності музики й драми. Сюжети йому підказували давньонімецькі міфи та легенди. Найбільш грандіозними були його опери „**Кільце Нібелунга**” та „**Трістан та Ізольда**”. Особливе значення приділяв Р. Вагнер оркестру.

Російська опера з'явилася в кінці **XVIII** сторіччя. Спочатку це була комічна опера („Мірошник – чарівник, ошуканець і сват” М. М. Сокольського „Скупий” В. А. Шашкевича тощо.)

Українське оперне мистецтво розвивалося в тісному зв'язку зі світовою оперною культурою. Першою визначною українською оперою був "Запорожець за Дунаєм" С. Гулака – Артемівського, Її постановка відбулася в 1863 році. У другій половині **XIX** ст. композитор П. Сокальський написав оперу "Мазепа" та "Майську ніч". Велику роль у розвитку українського оперного мистецтва відіграла творчість М. Аркаса („Катерина”), Б. Підгорецького „Купальна іскра”, „Бідна Ліза”), Д. Січинського („Роксолана”), Г. Козаченка („Пан сотник”), К. Стеценка („Івасик-Телесик”, „Лисичка, котик та півник”). Вирішальне значення в розвитку укр. оперного мистецтва мала творчість М. **Лисенка**. Опері якого відзначалися глибокою народністю "**Різдвяна ніч**", "**Утоплена**", "**Наталка Полтавка**". Вершиною оперної творчості Лисенка, є "**Тарас Бульба**". , Лисенку належить і декілька дитячих опер, сатирична опера „**Енеїда**”.

Театр оперети – вид музичного театру

Оперета - жанр музично - театрального мистецтва комедійного характеру, у якому спів і танець поєднуються з розмовним діалогом. У **XVII - XVIII** сторіччях оперетами називали невеликі опери на жартівливо-побутові сюжети, що протиставлялися аристократичному театрові.

Походження. Джерела оперети йдуть у глиб століть. Уже в античних містеріях на честь бога Діоніса, які вважаються прообразом європейської драми, можна виявити деякі жанрові ознаки оперети: сполучення музики з пантомімою, танцем, буфонадою, карнавалом і любовною інтригою. Помітний вплив на загальну еволюцію оперети зробила грецька комедія, зокрема пародійні комедії Аристофана, а також римська комедія Плавта і Теренція; потім комедійні персонажі в середньовічній мораліте, містеріях і міраклях. Слідом за виникненням серйозної опери 1600 з'явився такий новий музично-театральний жанр, як інтермецо. Служниця-пані (1733) Дж. Перголези – зразок інтермецо, що став моделлю для наступних добутків. Успіх Служниці-пані в Парижі спонукав Ж. Ж. Руссо до розвитку цього жанру на французькій сцені. Його Сільський чаклун (1752) – одне із трьох джерел, які лежать в основі *opéra-comique*, французької комічної опери. Двома іншими джерелами були комедії-балети Мольєра й Ж.Б.Люллі й водевілі, що ставилися в народних ярмаркових театрах.

Театр пантоміми - основна форма театру

Пантоміма (*Pantomimos* у перекладі з давньогрецького: той, хто зображує все), мистецтво створення образу за допомогою міміки й пластики, театральне видовище без слів. Пантоміма- особливий вид сценічного мистецтва, в якому основними засобами виразності є рух актора і специфічна техніка цього руху.

Пантоміма займає особливе місце серед других видів сценічного мистецтва. Частіше всього під пантомімою розуміють мистецтво створення сценічного образу за допомогою пластики актора, сценічного руху, міміки та жести.

Ляльковий театр - особливий вид театрального мистецтва

Ляльковий театр– особливий вид театрального мистецтва, у якому замість акторів (або поряд з акторами) діють ляльки.

Джерела лялькового театру - у язичницьких обрядах, грищах з предметними символами богів, що персоніфікують сили природи. До перших обрядових ляльок можна віднести зображення тотемів – зображення заступників первісних племен.

У цей час під загальне визначення лялькового театру підпадає величезна кількість його видів і форм.

Існує ряд принципів внутрішньовидової класифікації лялькового театру. Два найпоширеніших: за принципами соціального функціонування; за видами театральних ляльок і засобами їхнього керування.

1. Класифікація за принципами соціального функціонування.

У рамках цієї класифікації можна виділити наступні основні напрямки театру ляльок.

1) Ритуально-обрядовий – сама древня форма лялькового театру. Ще в 16 ст. до н.е. у Єгипті існували лялькові містерії. Згадування про ігрових ляльок зустрічаються у Геродота, Аристотеля, Горация, Марка Аврелія, Апулея і ін.

Найчастіше ритуально-обрядові театри ляльок – це найбільш традиційні театри, міцно пов'язані з національними традиціями. В цьому напрямку розвивався ряд лялькових театрів Сходу: індонезійський ваянг; японський дзерурі; індійський; китайський тощо.

До обрядово-ритуальних відносяться й ряд театрів християнської традиції. Лялькабрала участь у європейських містеріях 11–16 ст. (термін маріонетка, що позначає вид ігрових ляльок, виник з назви фігурок, що зображували в містеріях Діву Марію). Більш пізні європейські обрядово-ритуальні лялькові театри (переважно різдвяні) збереглися дотепер: (Вертеп (Україна й Росія); Батлейка (Білорусія), Маланка (Молдавія); Шопка (Польща) тощо. Часто подання обрядово-ритуальних театрів ляльок організують непрофесійні актори, тому що головний зміст подібних видовищ – не сам спектакль, а загальне дійство, містерія.

2) Народний сатиричний ляльковий театр. Джерелами цього виду прийнято вважати давньоримські імпровізовані сценки ателлана (від міста Ателла в древній Кампанії). Злободенні сатиричні сценки були побудовані на участі типізованих персонажів, один із яких – Макк – став прообразом головного комічного лялькового персонажу народного театру. У різних країнах цей персонаж-блазень мав подібну зовнішність: великоголовий, з носом у вигляді гачка, з одним або двома горбами – попереду й позаду. В індійському театрі це – Видушака; у турецькому – Карагез; у середньоазіатському – Палван Качав (Плішивий богатир); в італійському – Пульчинелла; в англійському – Панч; у німецькому – Гансвурст; у французькому – Полішинель; у бельгійському – Вольтьє; у російському – Петрушка (Петрушканович, Ванька Рататуй); тощо.

Цей напрямок практикували переважно мандрівні актори. Народному сатиричному ляльковому театру властиві умовність, мінімалізм оформлення й інших образотворчих засобів; нескладна стандартна сюжетна схема, усередині якої йде імпровізація на злободенні теми.

3) Ляльковий театр для дітей. Переважно побудований на казковому матеріалі. Як правило, переслідує дві мети - виховну та розважальну. У силу своєї специфіки має високий ступінь дидактичності - явної або прихованої.

У рамках цієї ж класифікації можна виділити й цілий ряд додаткових напрямків лялькового театру. Наприклад: – алегорично-символістський театр (спектаклі адресуються дорослому глядачеві);

– театр масових і колективних свят (гігантські ляльки працюють у безпосередньому контакті із глядачами, утягуючи їх у спільне дійство);

2. Класифікація лялькового театру за видами ляльок і засобами їхнього керування носить, скоріше, допоміжний професійний характер, тому що найчастіше в одному спектаклі використовуються різні види театральних ляльок.

Найбільш відомі види ляльок рукавичні (різновид - пальчикові); на тростинах; маріонетки; плоскі (використаються в тіньовому театрі); автомати (механічні).

У сучасному ляльковому театрі широко розповсюджений і т.зв. «живий план», коли актор керує лялькою відкрито, на очах у глядачів, часом - вступаючи у взаємодію з нею. У такому театрі особливо розповсюджений прийом, коли замість ляльки виступає будь-який предмет - від побутової речі до спеціально виготовленого об'єкта - який зображує одушевлений персонаж.

Всі ці види класифікацій лялькового театру досить умовні й існують у постійній гнучкій взаємодії. Так, наприклад, обрядово-ритуальний індонезійський театр ваянг містить у собі різновид ваянг-кулит (тіньовий театр шкіряний плоских ляльок), ваянг-келитик (театр плоских ляльок на тростинах), ваянг-голек (театр об'ємних ляльок). Ляльковий театр для дітей постійно використовує всі види ляльок. Маріонетки використовуються в сатиричному народному театрі тощо.

Основною ідеєю лялькового театру, в незалежності від його виду і форми, є здатність за допомогою ляльок створити виставу, що може бути розвагою (майже завжди), культурною подією з дидактичним, інформаційним або ішим акцентом (функціональна сторона лялькового театру, театру і взагалі мистецтва). За допомогою ляльок актори лялькового театру (називаються лялькарі) здатні створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру і форми поведінки, актори вкладають в «уста» ляльок (а подеколи і без слів, а лише грою) повчальний зміст, важливу інформацію або навіть соціальні маніфести.

Крім гри ляльок у ляльковій виставі, зазвичай, існує голосовий супровід – це найчастіше «озвучування» ляльок (їхні ролі, які, знову ж таки, найчастіше читають лялькарі, подеколи інші особи або одна особа), також у ляльковій виставі може бути

оповідання (роль оповідача), що може бути як на виду глядачів, так і поза їх очима. Дуже часто, особливо в національних лялькових театрах, вистави відбуваються під акомпанемент музичних інструментів, з використанням інших видів традиційного мистецтва тощо.

Театри ляльок розрізняють за конструкціями ляльок та засобами їхнього керування на такі види:

театри горішніх ляльок – рукавичні, тростьові, демонстрування вистав з ляльками найчастіше відбувається над ширмою, що закриває акторів. У всіх означених випадках актор, що рухає лялькою внизу неї, а лялька – відповідно нагорі;

театри нижніх ляльок або маріонеткові театри – використання маріонеток, тобто ляльки рухаються за допомогою ниток або дроту, а актори, що ними керують, у більшості випадків над ними;

театри, де ляльки не вгорі, і не внизу акторів, що ними управляють – до цієї групи належать величезне число різновидів лялькового театру, зокрема, знаменитий театр тіней, а також театральні видовища вертепного плану (вертеп, батлейка), а також різноманітні види синтетичного лялькового театру (можна виділити в окремий вид) – від маріонеток, що управляються не вгорі, а на рівні акторів (з національними підвидами, як японський бунраку) до перевдягнених у ляльки акторів (доволі популярний нині вид костюмованих вистав можна розглядати і як вид лялькового театру).

До лялькових театрів відносять:

1. Театр Петрушок – це спектаклі за участю спеціальних ляльок, у яких тулуб пустий (сорочка, рукавичка), що одягається на руку. Рух її голови здійснюється за допомогою рухів пальців, кисті руки. Ляльки звичайно діють на ширмі, за якою ховається ляльковод. Якщо лялька дуже велика для дитячої руки, то в голову можна вставити два пальці замість одного. Треба вкоротити рукава ляльки, щоб дитячі пальці входили в патронки рук.

2. Театр маріонеток – ляльки, які рухаються за допомогою ниток, що відходять від рухомих частин персонажу (рук, ніг, голови) і сходяться вгорі на хрестовині.

3. Театр естрадної ляльки – це великі ляльки в зріст людини, пошиті з тканини, набиті ватою або поролоном. Ноги та руки ляльок за допомогою резинок кріпляться до ніг та рук ляльково дів, голівка приводиться в рух рукою дитини. Цей театр ще має назву “Театр “живої руки””.

4. Театри з покидькових матеріалів.

5. Театр повітряних кульок – наповнена повітрям кулька оздоблюється заготовленими деталями – очима, носом, вухами, бантиками тощо.

6. Театр коробок – будь-які коробки однакових чи різних розмірів, оздоблюються деталями і з ними розігрується інсценівка. По такому ж принципу ляльок можна виготовити з пластикових пляшок, циліндрів і поролону.

Головною рисою будь-якої лялькової вистави є вміння розважити глядачів, а часом не лише спонукати посміятись, а й поміркувати.

3. Драма як основа сецнічної дії

Драматургія – це рід художньої літератури, що показує дії персонажів у конфліктних ситуаціях, де дія наштовхується на протидію. Визначення Арістотелем драми як «відтворення поважної і завершеної дії не розповіддю, а дією, що через співчуття і страх приводить до очищення подібних переживань».

Драматичне у мистецтві – образне втілення суперечностей дійсності, пов’язаних із суспільним та особистим буттям людини; форма емоційно – духовного осягнення та тлумачення цих суперечностей у світлі естетичного ідеалу, який історично розвивається.

Предмет мистецтва – людина. Лірика – епос – драма (за характером вислову); поезія – проза – драма(за засобом викладу): різний підхід кожного роду літератури до цього предмету.

Взаємодія епосу, лірики та драми в історичному процесі тривання мистецтва (епос в основі античної на класицистичної трагедії; віршовані п'єси драматичні поеми та поетичні драми; «романне мислення» у драматургії, інсценізації прозових творів та поезії в сценічній практиці ХХ –ХХІ століття, «епічний» театр Б.Брехта. Різна якість та тлумачення часу у драмі. епосі та ліриці. У драмі події відбуваються в «режимі реального часу». Предмет драми – стосунки між людьми у складних ситуаціях, що виникають під тиском обставин, у сплетінні та протидіях бажань і цілей, позицій та характерів, подій та суспільних сил. Невдоволеність становищем, що склалося, прагнення до його зміни – стимули дії героїв. Зрушення, кризи, злами у взаємовідносинах персонажів, альтернативні ситуації, що змінюють одна одну, вимагають вибору лінії поведінки – головні особливості дії у драмі, що визначають її структуру. Драматургія – як мистецтво криз. Основні особливості драматургії: призначеність для постановки на сцені, розгорнутий конфлікт, діалогічна форма, переважно опосередкована авторська «присутність», розкриття характерів у драматичній дії.

Питання для самоконтролю

1. Що таке драма?
2. Що таке драматургія?
3. Назвіть типи драматичних театрів?
4. Класифікація лялькових театрів.

Література

1. Горбов А.С. Режисура видовищно-театралізованих заходів / А.С. Горбов. – Фастів: Поліфаст, 2004. – 264 с.
2. Горчаков Н. Режиссерские уроки К.С. Станиславского / Н. Горчаков. – М., 1966.
3. Дмитриев Ю.А. Искусство советской эстрады / Ю.А. Дмитриев. – М.: Мол. гвардия, 1962. – 127 с.
4. Довбищенко В. Театр / Довбищенко В. – К., 1984.
5. Заболотна В. Акторське мистецтво України / Заболотна В. –К., 1992.
6. Зайцев В.П. Режисура естради та масових видовищ / В.П. Зайцев. – К.: Дакор, 2003. – 304 с.
7. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра: учеб. пособие для спец. учеб. заведений культуры и искусства / Захава Б.Е. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1978. – 334 с.

Тема лекції 2. Світовий театр від витоків до сучасності (6 год).

План

1. Становлення театрального мистецтва.
2. Театр Античності.
3. Театр Середньовічної епохи.
4. Тетар епохи Відродження.
5. Тетар Нового часу.
6. Тетар ХХ-ХХІ ст.
7. Тетар Сходу, Африки та Америки.

Зміст лекції

1. Становлення театрального мистецтва
Зачатки театрального мистецтва існували ще в первісному суспільстві, до появи ранніх цивілізацій. Театральне мистецтво як таке виникло на Сході і в Стародавній Греції

та Римі, а потім продовжила розвиватися в середньовічній і ренесансній Західній Європі та Росії.

Звертаючись до історичного минулого театру, хочеться відзначити, що різноманітні видовища та дійства існували з глибокої давнини. Це обумовлено різними обставинами. По-перше, це потреба у відпочинку, по-друге - пізнання та відкриття себе, світу, людської душі, в-третьє - маніпуляція суспільною свідомістю. Художнє відображення реальної дійсності відбувалося з допомогою драматичної дії. Взаємодія характерів, розкриття психологічних або суспільних конфліктів, спроба залучити глядача до участі в реалізації задуму - ось що лежить в основі театральної дії.

Історичні передумови формування театрального дійства з'являються в первісний період. Як правило, ці обряди супроводжувалися заклинаннями, співом, танцями, грою на давніх музичних інструментах. В ритуали передбачали і різні інсценівки, безпосередньо пов'язані з життям племен. Важлива роль відводилася атрибутів і одягові чаклуна чи шамана, які теж створювали звукові ефекти, посилюючи вплив на глядачів та учасників дійства. Свята з елементами театралізації влаштовувалися на честь богів, які ототожнювалися із силами природи, природних явищ та стихій. Так з'явилися перші уявлення, що носять театрального характер.

Все дійство було спрямоване на залучення великої кількості людей, всі ставали учасниками того, що відбувається. Масовість відбувається залежала від призначення дійства, тобто це були обряди і ритуали, звернені до богів, - передбачалося, що боги все бачать і включені в те, що відбувається. Первісні уявлення, як правило, здійснювалися жрецькими, які, як вважалося, були наділені магічною силою і могли просити милості у богів: вдалого полювання, дощу в посуху і т. п. Деякі жерці "вступали в контакт" з божествами прямо під час здійснення обряду або ритуалу. Так створювалося відчуття обраності, яке знайшло відображення не тільки в творах театру, але і наскального живопису, що зафіксував все, що відбувається. З'явилося розуміння свого роду "професіоналізації" деяких елементів театральної вистави. Здавалося, що довести своє визнання богам можна було з допомогою вдосконалення діалогу або монологу. Таким чином, першими "професіоналами" архаїчних театралізованих форм були жерці і шамани. Пізніше їх змінили плакальники, співаки, танцюристи. Вони прославляли древніх єгипетських, грецьких, римських, слов'янських богів: Осіріса, Діоніса, Астарту, Ваала, Сатурна, Ярилу, Коляду та інших.

Жерці і шамани, усвідомивши вплив обрядів та ритуалів на суспільство, шліфували свою майстерність, завойовували владу і авторитет, і ритуальні дії з театралізацією стали використовуватися жерцями як найважливіший засіб для керування громадською думкою і підтримки порядку. Поступово починають формуватися функції театру: соціальна, релігійна, ідеологічна. Це досягалося за рахунок великої кількості учасників обряду і високий ступінь емоційної включеності в нього кожного члена колективу. Виникає потреба в інших видах мистецтва (наскельний живопис, дрібна скульптура - фігурки Матері-землі, тотемних тварин і т. д., костюми або шати беруть участь в обряді), які збагачували театралізовані дійства та допомагали створювати ефект масового переживання. Тому давно поширена думка, що театр є потужним засобом маніпуляції суспільною свідомістю, з допомогою якого вселяються політичні, правові, соціальні та інші ідеї.

Не можна не сказати про розважальної функції театру, яка найчастіше займає пріоритетне місце. При цьому розвага, як правило, має прихований підтекст і іноді відволікає від нагальних проблем у суспільстві. Досить згадати гасло римської черні епохи імператорської влади: "Хліба і видовищ" (лат. **panem et circenses**). Театр широко використовувався владними структурами для досягнення своїх цілей. До того ж театр не просто розважав, але і приносив дохід. У Римі продавалися квитки, зроблені з кістки. Була

завершена споруда театру Марцелла (13 р. до н. е.), який був дуже зручний для глядачів. На те, що відбувалося на сцені публіка реагувала бурхливо, висловлюючи схвалення або обурення вигуками і криками. За погану акторську гру могли покалічити.

Важливо відзначити, що ритуали і обряди мали тісний зв'язок з художньою складовою будь подання. Вони виступали основою культу, свята, і як результат усього цього - театрального дійства. І хоч простежується взаємозв'язок ритуалу чи обряду з усіма видами мистецтва, саме театр як один з найдавніших видів мистецтва зміг зберегти ту форму ритуального побудови дії, яка характерна тільки для нього.

Тісна взаємодія театру і ритуалу можна спостерігати у всіх театральних системах стародавності, але присутність магії було в ті часи обов'язковим. Ритуал міг здійснюватися без допомоги театральних видовищ, просто ефект сприйняття посилювався, коли вони гармонійно співіснували. Театральне дійство, в залежності від призначення, мала державне значення, оскільки невиконання обов'язкових ритуальних схем загрожувало бідною для народу. Виходячи з цього, пізніше стали розділяти видовища на ритуальні та розважальні.

Поява перших трагедій також має основою ритуальні дійства. Свідомість людини було тісно пов'язане з природою та її можливостями. Численні культу давали привід для роздумів у цих увявленнях. У них демонструвалася жорстока доля героя, який не підкорявся законам природи або пішов проти них. Вага природні стихії були населені духами й божествами, які в тій чи іншій мірі присутні в театральних видовищах. Залучення глядача в те, що відбувається стало предтечею розвитку вистави трагедій в Греції. Ні одна постанова не обходилася без ритуального або магичного обряду.

Сценічна дія, що виникає в різні епохи, мало спільні підстави. Магічні й ритуальні форми набирали масштаб навіть тоді, коли виникли перші держави Сходу. Самі ранні спроби створення професійного вистави здійснювалися на релігійному ґрунті та зросли до літургійних драм, трагедій, комедій, фарсів, містерій. В античності розвивалися театри зі своїми традиціями, новаторськими ідеями, технікою для сцени. Цікаві форми видовищ формувалися в державах Давнього Сходу, в Індії, Китаї, Японії. У Західній Європі в Середньовіччі театральне творчість поширювалося бродячими акторами, у Франції це були трубадури та трувери, в Німеччині - мінезингери, в Англії - менестрелі, в Росії - скоморохи, але слід сказати, що з XI ст. їх подання піддавалися заборонам з боку православної церкви.

3. Театр Середньовічної епохи та Просвітництва

Театр Середньовіччя висвітлював найчастіше релігійну проблематику. Яскравим прикладом професійного театру по праву вважається італійська народна комедія масок - комедія **дель арте** (XVI-XVII ст.). Виникла в Італії в епоху Відродження "вчена комедія" породила науковий і літературний підхід до сценічного твору. В епоху Відродження театр стає стаціонарним, у великих культурних центрах будуються спеціальні приміщення, призначені для драматичних постановок. З цього часу театр стрімко розвивається в усіх країнах світу. Він стає місцем і засобом розваги, захоплює маси в своє коло, з'являються драматурги і режисери, актори і великі твори.

Новий час вимагало нових підходів до подачі драматичної дії: поетика класицизму і бароко тісно пов'язується з театром, важливим аспектом стає постійне звернення до теоретичних праць Аристотеля і Горация. Ідеологічний аспект знаходить пряме відображення у виставах того часу. В епоху Просвітництва публіка театрів стає демократичною, з'являється нова плеяда письменників-драматургів і теоретиків театру - Вольтер і Дідро у Франції і Лессінг у Німеччині. Виникає нова ідеологічна доктрина театру. До появи кіномистецтва театр буде зберігати стійке положення.

Пильну увагу до театру буде зберігатися до Другої світової війни. Але з появою кінематографа театр змушений був потіснитися. Театр часто стає цікавий професіоналів і

шанувальників-театралам, меншою мірою - звичайному глядачеві. В даний час інтерес до театру відродився, і причиною нового розквіту театрального мистецтва можна вважати новаторський підхід режисерів, художників-оформлювачів до класичного репертуару, а також поява ультрасучасних постановок, які привертають увагу молоді. Численні театральні фестивалі збирають величезну кількість не тільки фахівців і теоретиків театру, але і звичайних глядачів.

Культура країн Стародавнього Сходу представляла систему з новими формами і видами творчості. Оскільки виникнення театру скрізь здійснювалося в тісному взаємозв'язку з релігією і культом, то театр Сходу не став винятком. На появу театру також зробило вплив на розвиток писемності і літератури. Відбувався поступовий розпад на самостійні сфери духовного життя: релігію, мистецтво, мораль, науку і т. д. Східні суспільства завжди відрізняла традиційність і спадкоємність культури, що послужило основою для виникнення театральних дійств. Величезну роль зіграли міф і магія, які, будучи невід'ємною частиною буття, формували у народу певний тип сприйняття світу. Саме тому в країнах Сходу поряд із сучасними продовжують існувати ранні форми народних національних театрів, які займають гідне місце в світовій культурі і мають своїх шанувальників.

Кожна з країн Сходу має свій символічний і одночасно традиційний театр. В Індії - це народний і придворно-аристократичний театр, в Японії - Але театр, театр Кабукі, театр ляльок Дзерури, в Китаї - народний музичний, вокальна та танцювальна лінії театру. У Єгипті з'явився театр релігійної і світської спрямованості. Індонезійська культовий театр Ваянг теж представлений різноманітними формами: ваянг-кулит (театр тіней); ваянг-голек (театр об'ємних ляльок); ваянг-топенг (театр масок); ваянг-оранг (театр живого актора) і багато інших.

У Стародавньому Єгипті театр зародився як масове дійство. Пов'язано це було з численними літературними жанрами і потребою обслуговувати релігію, в тому числі заупокійний і державний культу. Пам'ятники давньоєгипетської театру представлені численними містеріями, присвяченими життя шанованих богів - Осіріса, Ісіди, Тета, Гора, Сету. Виконавцями містерій були жерці, а іноді і фараони. Вони дуже ретельно підходили до виконання ролі, так як вважали, що грати життя богів - це дуже відповідальний крок. Були продумані костюми, елементи декорацій. Перші уявлення датуються першим тисячоліттям до н. е.

Приміром, містерія про Осіріса містила такі обряди:

- в'їзд Осіріса (характерний елемент міфології, що оповідає про появу Осіріса і поразку ворогів);
- "великий вихід" (сюжет про поразку Осіріса, його вбивства Сетом і оплакування чоловіка Ісідою);
- вихід Вепуата (ідол шакала, який вказував Осірісу шлях і був його першим бійцем);
- перевезення тіла Осіріса Тотом;
- підготовка до поховання тіла;
- розправа над "ворогами" Осіріса;
- радість і перевезення воскреслого Осіріса в його храм в Абідосі.

Це були дуже яскраві вистави, що розігрувалися як біля храмів божеств, де, за легендою, зберігалися останки, так і в інших культурних центрах Єгипту. Головною ідеєю всіх існуючих в Єгипті і за його межами містерій була тема боротьби добра зі злом і світла з мороком. Ця тема характерна для більшості країн Сходу. Численні тексти також служили джерелом інформації і сюжетами для постановок. Іноді програвалися фрагменти з життя фараона, які свідчили про його безмежної влади і використовувалися жерцями для маніпуляції свідомістю людини. Такі ж сюжети були характерні і для китайського театру,

в якому існували незмінні образи богів, широко використовувалися маски. Чоловічі і жіночі ролі виконувалися тільки чоловіками. Довго зберігалася первісна наступність у діалогах з богами. Цей елемент характерний і для індійського театру.

Давньоіндійський театр тісним чином був пов'язаний з релігією і філософією, в поезії і драмі автор і виконавець ототожнював себе з природою, намагаючись провести паралель зв'язку людини з оточуючим світом та Всесвітом. Театр в Індії виник у другій половині I тис. до н. е. Сильний вплив на розвиток та існування театру справили індуїзм, буддизм та іслам. Сприйняття через призму цих релігійних уявлень виділив театральне дію в особливий структурний елемент, який витончено підносив сюжет.

У період становлення і розвитку давньосхідних держав театр став явищем для досвідчених і частково освічених глядачів, які були здатні зрозуміти і відчутти його приховані смисли. Саме тому в східних країнах таку велику увагу приділено міміці, пластиці рухів, що мають символічний код, зрозумілий тільки "освіченим". Видима сакральність дала можливість театру пронести через століття близькість культури і релігії.

Театр та драматургія в Америці і Африці розвивалися ідентично театру країн Сходу. За відомостями Інка Гарсіласо де ла Веги, в доколумбової Америці театр був дуже популярний. Численні індіанські племена мали багату культову систему, любили веселитися, часто організовували театральні вистави, причому не тільки на релігійні теми. Велику популярність мали комедіанти, писалися твори за типом комедій і трагедій, сюжети яких були присвячені сільського життя, домашнім і родинним справам, збору врожаю, вдалому полюванню, народження дітей і т. д. З'явилося багато сюжетів про міфічних героїв і героїчних особистостей. Театралізовані вистави будувалися за принципом ранніх культових і релігійних обрядів, супроводжувалися грою на народних музичних інструментах і танцями. Все це дійство відбувалося на відкритій місцевості, щоб у ньому могли взяти участь кілька племен.

Тематика постановок в африканських племенах була регламентована. Перші автори не допускали непристойних, бридких і низьких інтермедій. Всі вистави були про благородних і добрих справах, про героїв, яких варто наслідувати. З історії відомі приклади нагородження вождями і авторитетними в суспільстві представниками племені авторів або акторів подарунками за найбільш вдалі ролі та подання. Авторство в древній період розвитку театру не було важливим: безліч постановок містили елементи колективної творчості. Не останнє місце в американських та африканських племенах займав театр ляльок або маріонеток. Це було характерно для африканських народностей, які сповідують іслам. У американських племен широко поширилися маски та розпису на обличчі, що відображають той чи інший характер або спосіб. Найчастіше це було пов'язано з магічними ритуалами, де використовувалися тотемічні статуетки, наделяемые душею, які також брали участь у "діалозі з богами".

Античність вважається колицкою європейської цивілізації. Найважливішою частиною цієї культури було мистецтво, оскільки елліни вважали, що воно облагороджувало, возвеличивало і очищає людську душу. Театр зайняв гідне місце в ієрархії мистецтв Греції, його розвиток цікаво і суперечливо. Створення професійного театру стало важливим і відповідальним кроком для грецької культури: театр перетворився на "трибуну" для поширення нових думок, висвітлення та обговорення нагальних проблем у суспільстві. Грецькі автори з великим інтересом спостерігали за всіма змінами в суспільстві і створювали свої твори на злободенні теми. Найвищого розквіту театр досягає в архаїчний період розвитку культури, твори драматургів Есхіла, Софокла і Евріпіда належать до числа класичних і актуальних в будь-яку епоху, незважаючи на те, що більшість з них були написані на міфологічні сюжети. В уста цих героїв вкладалися слова, що стосуються найбільш гострих проблем сучасності.

Витоки грецького театру сходять до культу Діоніса - свята Великих Діонісій, з якими пов'язують походження Малих, або Сільських, Діонісій. Діоніс, який з давньогрецької міфології, був сином Зевса і фиваиской царівни Симели, зазвичай з'являвся у супроводі сатирів і силенов в козлиних шкурах з кінськими хвостами. Свято на честь Діоніса був широко поширений спочатку в Афінах, а потім став популярним на всій території Греції. Все починалося з урочистого виносу статуї Діоніса з храму і тривало масовою ходою і процесією в гай Академа. Під час процесії всі танцювали, співали **дифірамби** (хвалебні пісні) - театральні ігри будувалися на принципі змагальності. Був один заспівувач, потім пісню підхоплював хор ряджених. Спочатку зміст пісень відображало лише життєвий шлях Діоніса. Роль Діоніса виконував красивий чоловік, який іноді вступав в діалог з хором. Дійство з VI ст. до н. е. з-за костюмів і дифірамбів стали називати **трагедією** ("пісня козлів"). Пізніше культ Діоніса був включений в державну релігію. У V ст. до н. е.

до хору були додані кілька акторів, які ведуть діалог, - так з'явилася **драма**. До складу простують входили акробати, міми, жонглери, клоуни. Вони утворили іншу гілку театру, так званого комоса, звідси пішла **комедія** ("пісня бражників"). У той період не існувало постійного приміщення театру і постійно діючих акторських труп, для вистав стали використовувати територію афінського Акрополя. Це була рівна місцевість - "театрон", де зручно розташовувалися актори, хор, глядачі. Один з найбільших театрів (театр в Епідаврі) зберігся на острові Пелопоннес.

Організація театральної вистави була обов'язком багатих громадян поліса. Майданчик для виступу являла собою коло або півколо (орхестра), була і намет для перевдягання акторів. Лише через деякий час почали будувати кам'яні приміщення, в яких розміщували декорації і зберігали костюми. Поява декорацій приписується одному з драматургів - Софоклу, спочатку це були дошки з нанесеним малюнком. Пізніше з'явилася і нескладна театральна техніка: механізми застосовувалися для раптового появи з-під землі або ж зверху акторів, які виконують ролі богів.

Театр у Греції був одним з улюблених видів мистецтва. Кожен громадянин полісів брав участь у театральній постановці. Величезна територія театру ускладнювала розгляд міміки акторів, деталей костюмів, тому все частіше стали використовувати маски, які відображали сценічний тип (жінка, жрець, міфологічний герой, боги) або душевний стан, характер. У початковий період їх нараховувалося близько десяти, пізніше було близько 200 образів і характерів. Під час подання маски і костюми неодноразово змінювалися, але маски використовувалися постійно, всі вони були з розкритими ротами, щоб не заглушати звучання голосу актора (щоб акторські діалоги були чутні, необхідно було мати хороший звучний голос). Маски відрізнялися і колірною гамою: чоловічі - темних квітів, жіночих - світлі або білі. Різні емоції виражалися відповідним кольором: гнів - багровим, лукавство - рудим і т. д. Для збільшення зростання використовувалася спеціальна взуття на платформі (котурни), високі зачіски, підкладки під одяг.

Театральні постановки були справою державною: з казни виділялися гроші і призначалися відповідальні особи за розподіл грошей та організацію заходів.

Театр не став винятком атональності грецької культури. Під час Великих Діонісій змагання тривали три дні поспіль і включали виконання трьох трагедій і жодної комедії, причому змагалися не тільки актори, але і драматурги. Право визначати переможця надавалося глядачам. Номінації: краща постановка, кращий актор і кращий хореограф - організатор подання. В останній день переможці отримували нагороди і похвали. Вважається, що першим драматургом був Феспід (друга половина VI ст. до н. е.), а перша театральна постановка відбулася 27 травня 534 р. до н. е. в Афінах - сьогодні це Всесвітній день театру.

Славу грецької драматургії склали три великих автора: Есхіл (525-456 рр. до н. е.), Софокл (495-406 рр. до н. е.), і Евріпід (408-406 рр. до н. е.). Кожен з цих авторів є новатором і теоретиком театру. Спочатку головною дійовою особою був хор, що складається з 12 чоловік, але Софокл збільшив його склад до 15 осіб, Есхіл на чолі хору поставив корифея, а Евріпід додав третього актора, велике значення придбав діалог. Поступово функція хору була зведена до мінімуму в силу зростання навантаження акторів. Іноді ролі виконували самі драматурги, а пізніше стали з'являтися професійні актори, що володіють своєю харизмою, технікою, манерою. Акторами були виключно чоловіки, а жінки не допускалися до участі у виставах. Це було зумовлено політичними правами жінки в грецькому суспільстві.

Грецька трагедія поєднувала в собі діалоги, спів, музику, танці. Тексти були поетичні, так як проза не використовувалася в театрі. Розквіт театру збіглося з розквітом демократії, триумфальний хід театру тривало століття. Трагедія шанували більше, ніж комедія. Першим автором трагедії вважається Фриних (ок. 540 - біля 470 рр. до н. е.). Їм було написано близько 33 трагедій. На жаль, його твори збереглися тільки в уривках. Всі вони були написані по-іонійски (прислівник, відносилось до Іонії, області Стародавньої Греції) - Фриних віддавав данину традиціям, що зародився на ліричних змаганнях. Повторювати старі трагедії заборонялося, тому за досить короткий період часу було створено багато творів. У грецькій трагедії втілювалися перипетії людського існування.

У Стародавньому Римі театральні вистави вперше відбулися в 240 р. до н. е., коли Зливою Андроніком (р. близько 280 р. до н. е.) були складені трагедія і комедія по грецьким зразкам. Вони були створені для загальнономіських ігор. У Римській імперії статус театру не був настільки значним, як у Греції, - головним аспектом стала видовищність, але вплив грецького театру проявлялося в тому, що римляни стали частково запозичувати і використовувати готові форми, створені греками.

Історія виникнення театру в Римі також ґрунтувалася на релігійних та обрядових іграх, які супроводжувалися елементами карнавалу. Одним з таких свят став Сатурналій в честь бога Сатурна. На святі збору врожаю виконувалися **фесцинини** - сатиричні пісні. Вважається, що це були примітивні видовища зародилися при родовому ладі. В їх основі лежали мімічні танці етрусських танцюристів, після додалися діалоги і жестикуляція. Римська молодь з великим інтересом наслідувала акторам. Характер дійств був жартівливий і уїдливій: висміювалися вади знаті і конкретні персони, але пізніше було заборонено висміювати конкретних знатних людей.

Трагедія з працею приживалася на римській землі. Перший час перекладали твори відомих драматургів Греції, переробляючи їх для римської сцени. Римська міфологія не викликала такого інтересу для римських громадян, як у Греції, оскільки міфи розглядалися як мелодраматичні сюжети, а для войовничої культури римлян це було нудно. Єдиний спосіб зацікавити глядачів полягав у переказі і переробці сюжетів грецьких трагедій. У зв'язку з цим почала змінюватися композиція трагедії, хор вже не грав ніякої ролі (або взагалі не був присутній) і був замінений сольними піснями, монологами корифеїв, хоріві пісні перероблялися в монодії або дуети акторів. Пройшовши таку переробку, римська трагедія змінилася і стала кардинально відрізнитися від грецької.

Довга і цікава доля була у римської комедії. Першою з'явилася **ателлана** (від імені містечка Ателла). Це було комічне подання, в якому використовувалися маски, причому маски-характери були головними діючими особами. У поданні постійно діяли чотири маски-персонажа - Макк, Буккон, Папп і Доссен, кожен з яких мав свій образ і характер. Так, Макк був представлений добрим і влюбчивим дурнем і ненажерою, він терпів глузування і побої і найчастіше зображувався лисим, з осячними вухами і гачкуватим носом. Буккон зображувався пухлогубим, так як вважався базікою і теж любив поїсти -

пухкі губи повинні були дати зрозуміти, що вони розпухли від надмірної балаканини. Однак він - не дурень і не простака. Папп - скупий, багатий старий, який дуже любив молодих жінок і вічно потрапляв в халепу. Персонаж Доссен - хитрий горбань-шарлатан, але при цьому він домагався поваги до себе шляхом розумних промов, постійно ллються з його вуст: неграмотний люд бував вражений і легко піддавалася на його вмовляння. Текст задалегідь відомий не був, складався в ході вистави, мала місце імпровізація.

Розвитку літературної драми в Римі не сталося. Широко використовувалися переклади грецької драми, адаптовані до римської культури. Драматург Гей **Невий** (ок. 280 - 201 рр. до н. е.) складав і трагедії, і комедії. Він не тільки переробляв грецькі твори на міфологічній основі, але і вводив римську історію в драматичні твори. Трагедія називалася **претекста**, її основу зазвичай становили сучасні проблеми, в ній також робився акцент на існуючі вади суспільства.

Іншим видом видовищ стала **палліата**, що отримала свою назву від персонажів, які виступали в грецьких широких плащах-паліях. Найчастіше герої були греками і місцем дії теж була Греція, однак грецькі імена були просто ширмою. Всім було зрозуміло, що розповідь буде про римлян, їх звичаї та проблеми. Гней Невий застосовував палліатах **контамінацію**, тобто поєднував в одній римській п'єсі сцени з кількох грецьких п'єс, писав вільним і зрозумілою мовою. Як автор він був чесний, прямо говорив про непростій політичній обстановці, висміював раболіпство і вади. Однак за таке вільнодумство потрапив у в'язницю, пізніше був вигнаний з Рима.

Наступником і продовжувачем Гнея Невія як комедіографа став його сучасник **Тит Макцій Плавт** (ок. 254 - 184 рр. до н. е.). Згідно з наявними відомостями, Плавт в юності працював актором ателлани. Однак сам став представником палліати. Дійові особи в його творах були ті ж, що і у представників нової аттичної комедії. Головним героєм був раб, що володіє хитрим і пронирливим вдачею, який допомагав влаштовувати любовні справи господаря. Незважаючи на використання сюжетів грецьких п'єс, у них явно проступали риси римської дійсності, впізнавані відомі персони. Використання контамінації робило п'єси Плавта живими і оригінальними, творча спадщина комедіографа становить близько 20 п'єс ("Близнюки", "Скарб" тощо), які дійшли до нас цілком, і одна в уривках. Він вніс зміни в побудову діалогів, наблизивши їх до реального життя, чим і завоював народну популярність. Важливе місце в комедіях автор відводив співу, музики і танців.

Зміст і композиція драматичних творів змінювалися у відповідності з політичним життям Стародавнього Риму. Після Плавта з'явився комедіограф **Теренцій**, який отримав освіту, будучи рабом сенатора, згодом його визнавали багато знатні представники римського суспільства. Твори Теренція відрізняються від комедій Плавта, оскільки він відмовився від театральних засобів і прийомів ателлани. Він багато запозичив у греків і свідомо підкреслював це. Ним написано шість комедій, і всі вони дійшли до нас. Дія в його п'єсах зазвичай не виходило за рамки побутових тем і оберталось навколо сімейних конфліктів, сюжети позбавлені динаміки у розвитку інтриги і гучних викриттів, зате наповнені психологічними характеристиками героїв, їх роздуми. Теренцій пізніше буде названий попередником нової європейської драми. Вплив його поглядів відіб'ється в творах Мольєра, Корнеля.

Після смерті Теренція розвиток театру в римському суспільстві припиняється. Вже не ставляться п'єси, художні образи палліати вичерпали себе. При цьому продовжували існувати короткі подання з цікавими і розважальними сюжетами, які розігрувалися в будь-якому місці міста. У період імперії виникає новий жанр римської комедії - **мім**, що з'єднав в собі всі особливості національної комедії римської культури. Мім являв собою довгу п'єсу з заплутаним, але цікавим сюжетом, з великою кількістю дійових осіб. Теми мімів стосувалися моральних і сімейних цінностей, але особливою

популярністю користувалися історії про розбійників. Відомий випадок, який оповідає про те, що на одному з таких уявлень імператор розіп'яв цього розбійника, замінивши актора. Акторську роботу в Римі почесною не назвеш: актори в разі поганої гри піддавалися осмеиванню і побоям. Акторські трупи, хоча і багато запозичили у греків, були непрофесійними, вони об'єднувалися під керівництвом одного господаря - **антрепренера**, який і організовував театральна вистава. При постановці виконавці ретельно опрацьовували міміку, рухи, продумували траєкторію переміщення, звернення до глядача, підбирали костюми та маски. Жіночі ролі, як і у грецькому театрі, грали тільки чоловіки. Рідкісний актор отримував поваги серед колег і глядачів, проте до нас дійшли імена прославленого трагічного актора Езопа і комічного актора Росція.

Великим попитом користувалися видовища - **пантоміма** ("панта" - всі), де вся дія відтворювалося рухом, замінюють слова, і **пирриха** (військовий танець, що імітує сцени бою), - які демонструвалися в амфітеатрах і цирках, а також змагання на колісницях, кулачні бої і гладіаторські поєдинки. Театр не мав спеціальних приміщень, і вистави проходили на міських вулицях. Тільки в 55 р. до н. е. було збудовано перше театральне будинок, найзнаменитішим з амфітеатрів став римський Колізей. Там проходили гладіаторські поєдинки, а іноді і страти злочинців, так що це були жорстокі і криваві видовища, але незважаючи на це вони користувалися великою популярністю у жителів Стародавнього Риму.

Античний театр справив вирішальний вплив на розвиток європейського театру. Театр став рушійною силою, що сприяє розвитку літератури, архітектури, музики і т. д. Багато різновидів театру, які проявляться в Середні віки, епоху Відродження, будуть мати в основі положення, сформовані античним театром.

У розвитку західноєвропейського середньовічного театру, що охоплює десять століть, виділяються два періоди: ранній (V-XI ст.) і зрілий (XII-XIV ст.). В цей період історії культури всі попередні завоювання театру були перекреслені. Світські театри припинили своє існування. Театр вважався ерессю і піддавався переслідуванням отців церкви. Культура Середньовіччя формувалася в нових умовах, бо театру, як і іншим видам мистецтва, довелося починати все заново.

Середньовічний театр зароджувався в обрядових іграх. Незважаючи на прийняття християнства ще були живі язичницькі вірування. Теми і сюжети кардинально відрізнялися від античних. Найчастіше зображувалися зміна часів року, природні явища, збирання врожаю і т. д. Участь у поданні могли приймати і глядачі, все це дійство закінчувалось грандіозним ходом. Пізніше сюжети присвячувалися релігійні свята і героям. Пожвавлення театального життя настало до X ст., оскільки розвивається лицарська культура, яка формує нові літературні та драматичні жанри.

Майданчиками для вистав були вулиці і площі. Як правило, уявлення були приурочені до свят або урочистостей, з них поступово зникав обрядовий зміст. Але головне - вони купували новий масштаб: іноді ці яскраві, веселі і цікаві вистави тривали декілька днів, у них брали участь десятки, а часом і сотні городян. Дуже часто видовища влаштовувалися на ярмарках.

З розвитком торгівлі, натурального господарства і феодалізму посилюється бажання пошуку нового життя - селяни перебираються в міста, розвиваються різноманітні ремесла, з'являється велика кількість кочують людей, які заробляють на життя забавою і розвагою городян. Поступово **гистриони** - бродячі народні артисти: акробати, жонглери, дресирувальники, декламатори та оповідачі, музиканти та співаки - диференціюються за видами. Гистриони піддавалися гонінням за властиву їм виступів сатиричну спрямованість, але ними був накопичений великий багаж акторської майстерності, тому поява фарсових акторів, драми і світської драматургії пов'язують з гистрионами.

Театр довго перебував під заборонаю. Незважаючи на це ставилися імпровізаційні сценки, зберігалися традиційні елементи обрядових вистав. Долю акторів в період Середньовіччя була важкою: їх переслідували, проклинали і забороняли зраджувати землі після смерті.

Релігійні свята стали супроводжуватися примітивними інсценівками з використанням діалогів. Однією з форм театру в ранній період Середньовіччя стала церковна драма. Виділяють **літургійну** і **полулітургическую драму**. Перші літургійні драми склалися з інсценування окремих епізодів Євангелія. Ускладнювались і вдосконалювались костюми, текст, руху. Вистави проходили під склепінням храму, але з часом полулітургическая драма вийшла з храму, перемістилася на паперть, так збільшилася кількість місць дії. До організації та участі в дії залучалися миряни - їм відводилися ролі чортів або побутових персонажів.

Популярність полулітургических драм стрімко зростала. Іноді паперть вже не могла вмістити всіх бажаючих. Так з'явилася нова форма - **містерія**, яка отримала розвиток у всіх європейських країнах. У містеріях брали участь сотні людей, всі вистави проходили на латині, яка перемішувалася з розмовної промовою. Авторами містерій були вчені-богослови, юристи, лікарі. Пізніше проведення містерій організується муніципалітетами, тобто вони ставали більш світськими. Це пояснює той факт, що сюжетні лінії містерій вже не обмежувалися релігійною тематикою, помітну роль починає грати фольклор, містерії збагачуються елементами народної сміхової культури.

Драматургія до появи містерій поділялась на три цикли: **старозавітний** (біблійні легенди), **новозавітний** (що оповідає про народження і воскресіння Христа), **апостольський** (життя святих). Містерія суттєво розсунула діапазон тематики творів. Подання організовувалися самими різними способами. Іноді все відбувалося на рухомій возі, дець це були стаціонарні місця на міських площах і вулицях.

Іншою формою середньовічних видовищ став **миракль** (від латинського - "диво"). У новій формі втілювалися релігійні погляди суспільства. Головною ідеєю всіх подібних театральних вистав було дозволу будь-яких конфліктів чудесним чином, за допомогою втручання надприродних сил. Пізніше початковий сенс почав розмиватися: все частіше в міракліях знаходили відображення проблеми соціального характеру, критика релігійного знання. Сюжети будувалися на побутових прикладах з реального життя, однак постійно мало місце присутність "темних сил" - потойбічні контакти з чортом, ангелами, дияволом, попадання в пекло. Міракли виконувалися на паперті собору. Прояв чудес організовували спеціальні люди з використанням техніки. Найбільш відомий міракль "Чудо про Теофіле". Автор Рютбеф використовував середньовічну легенду.

Право на життя в XIII ст. отримала і світська драматургія. Трубадур **Адам де Ла Аль** вважається першим середньовічним драматургом, але в його творах вже з'являються перші зародки театру Відродження.

З'явилися перші світські гуртки, на засіданнях яких писалися світські п'єси, але написано їх було небагато і вони не одержали широкого поширення у зв'язку з вкоріненим у суспільстві релігійним світоглядом.

Ще однією формою розвитку театру в середні століття стало **мораліте**, в назві напрямки відображена суть п'єс, у яких мораль стала основною рушійною силою і зброєю боротьби з феодалами. Мораліте намагалося звільнитися від релігійних сюжетів, основним характерним елементом став аллегоризм: вади були уособлені (і засуджувалися) в персонажах. Всі конфлікти між героями у п'єсі виникали на ґрунті боротьби двох начал: добра і зла, духу і матерії. Це призводило до того, що герої були позбавлені індивідуальних характеристик, але мораліте як жанр завоював велику популярність. Авторами мораліте були представники науки, які бачили призначення мораліте у зближенні з реальним життям, тема релігії при цьому майже не звучала, але зате тематика збагатилася

політичною спрямованістю. Серед авторів мораліте регулярно проводилися змагання або олімпіади.

Нарешті, одним з найбільш популярних видовищ став **фарс** (від лат. **farsa** - начинка), який виник, як вважають дослідники, з французьких ігор (**jeux**), відомих ще в XII ст. остаточно сформувався в XV ст. в Італії й поширився по всій Європі. Фарс ввібрав у себе елементи попередніх форм видовищ, але відрізняло його від них утримання - зазвичай це були побутові сценки з суперечками і бійками, які висміювали сімейні зради, плутни слуг і торгового люду, неправедних суддів і т. п. Особливий тип уявлень був спрямований на пародію церковних засад і церковної служби. Комічні сценки були небезпечні для репутації церкви, тому і актори, і організатори переслідувалися її служителями. Проте викоренити фарс виявилось складно - він був настільки затребуваний глядачем, що навіть регулярно проводилися паради фарсових уявлень.

Отже, в період Середньовіччя театр існував у різних формах. На початковому етапі він став свого роду "біблією для неписьменних", переказуючи біблійні сюжети. Театральні вистави середньовіччя стали предтечею розвитку театру епохи Відродження.

В епоху Відродження, батьківщиною якого була Італія, спостерігається підйом у більшості видів мистецтва. Оскільки релігійні основи слабшали, це істотним чином вплинуло на європейській культурі - у ній знову стали затребувані і засяяли новими гранями ідеали античності, раніше відкидаємо церквою як язичницькі. Зміни йшли і у всіх аспектах театального життя: з'являлися нові жанри, форми, театральні професії, мінялися і принципи театального мистецтва. Незважаючи на підйом мистецтва в Італії театр тут не досяг таких висот, як образотворче мистецтво або архітектура, яка все ж відклала відбиток на розвиток театру: поряд з традиційними античними театрами будувалися і нові, що поєднують сцену і глядацьку залу. Поява повноцінних будівель з дахом розширило можливості театру: у постановках стали по-новому використовувати музику, світло, декорації, а це призвело до становлення і бурхливого розвитку нової театальної форми - класичної опери. В Італії зародився оперне мистецтво користувалося великим успіхом.

Драматургія античних авторів вивчалася дуже детально. Одного разу у професора університету **Помпонія Літо** (1427 - 1497), потім заснував "Римську академію", члени якої стали послідовними прихильниками античності, вперше античні комедії були прочитані в особах. Пізніше з'явилася мода розігрувати ці комедії латинською мовою.

Однак театр все ж знайшов нові видовищні форми. Розвиток йшло в двох напрямках: **ренесансної "наукового комедії"** і народної комедії-імпровізації - **"комедії дель арте"**.

У "наукового комедії" театр Ренесансу знайшов повноту життя. З назви зрозуміло, що в ній простежувалася прямий зв'язок з античністю, але ідеологія гуманізму внесла свої корективи, оскільки п'єси писалися вченими-гуманістами. Перша "вчена комедія" була написана **Лудовико Аріосто** (1474-1533). Її дія розгорталася в часи античності, були присутні ті ж персонажі з типовими характерами, збереглися деякі особливості давньоримської комедії: поділ на акти, динамічна роль слуг. У творах присутні яскраві і живі сцени, колоритні деталі, але мова змінився на літературний. Теоретиками були розроблені принципи професійного сценічного театру. Осмислення канонів драматургії стало важливою тенденцією становлення нового театру.

Спочатку постановки "наукового комедії" мали шалений успіх. Найкращими зразками "наукового комедії" є твори відомого політичного діяча і письменника **Ніколо Макіавеллі** (1469-1527) "Мандрагора" і "Каландрия", що зробили прорив у італійської драматургії. Ці п'єси були сповнені новеллистическими рисами, їх сюжет був побудований на сімейних колізіях, характерних для італійського суспільства. Ренесансний реалізм голосно заявив про себе.

Із зростанням феодально-католицької реакції з'явилася необхідність сатиричного аспекту в комедіях. З комедій зникла веселість і карнавальність, зросли сатиричні тенденції. **П'єтро Аретіно** (1492-1557) став одним з авторів, які насмілилися критикувати у своїх п'єсах папство, персонажі його комедій були взяті з реального життя, а репліки були гострішими та влучнішими.

Поряд з "наукового комедією" продовжували існувати трагедія і **ідилія**. Ренесансної трагедії не вдалося досягти вершин античності. Одночасно з цим заявила про себе комедія дель арте, або комедія масок, яка стала справжнім виразником ідей народної культури.

Комедія дель арте, або **комедія масок**, виникла в середині XVI ст., увібравши в себе елементи фарсу, пародії і частково "наукового комедії". Назва цього театального напряму визначило те, що персонажами комедії стали типові образи-маски, що виключають індивідуальні риси характеру героїв. Одна і та ж маска закріплювалася за актором раз і назавжди. Кількість масок, які були присутні в комедії дель арте, досягала сотні. Це було пов'язано з тим, що у комедії дель арте було кілька центрів, головні з яких - Венеція і Неаполь. У зв'язку з цим склалися дві групи масок-персонажів, які один від одного кардинально не відрізнялися: так, до складу венеціанської групи входили Доктор, Панталоне, Брігелла і Арлекін; а Ковьелло, Пульчинелла, Скарамучча (варіант північної маски Капітана) і Тарталья - маски південної групи (неаполітанської). Крім персонажів, тих, хто одягає маски, існували персонажі без масок - це **дівчата-дзанни** Ізабелла і Коломбіна, старики, слуги, закохані, а також "шляхетні дами і кавалери". Північна група працювала в жанрі сатири, південна використовувала буфонаду і трюки, що й відкладав свій відбиток на стиль виконання.

У кожної маски був свій певний костюм, особливо чудовими були костюми закоханих. Їхні репліки були зважені і прораховані. Мабуть, це єдина категорія, яка фіксувала текст, відмовившись від імпровізацій.

Подання являло собою імпровізацію і сценарію не мало. Воно наповнювалося репліками по ходу дії, в постановках комедії дель арте актори уважно стежили за репліками партнерів. Такий метод роботи поступово привів до професіоналізму.

Комедія масок виростила цілу плеяду прекрасних артистів. Незважаючи на те що ролі продовжували виконувати чоловіки, були зроблені послаблення для жіночих образів, і з'явилися перші артистки. З другої половини XVI ст. трупи почали гастролювати по всій Європі. Популярність була приголомшливою. Однак до середини XVII ст. комедія дель арте поступово занепадала.

У XVI ст. сформувався театр в Іспанії. Монархічні засади, засилля католицизму і визвольні війни відбилися на театральному дійстві. Цим пояснюється збереження середньовічного релігійного театру, основним жанром якої став **ауто**. Вистави розігрувалися на свято Тіла Христового.

Іспанськими авторами зазвичай ставали священнослужителі, що не заважало їм писати і світські п'єси. У творах іспанського Ренесансу переважали плутовские сюжети, комедії положень з любовною інтригою. Першим автором, що почав працювати в рамках світського театру, став **Хуан дель Енсіна** (1469-1534). Історія іспанського ренесансного театру починається з **Лопе де Рueda** (між 1505/1510-1565), який був і актором, і драматургом. Наступний етап пов'язаний з ім'ям **Мігеля Сервантеса де Сааведра** (1547-1616). Його драматичний досвід не великий. П'єси представляли собою драматизований епос. Розвиток іспанського театру йшло стрімко, і кожне з імен увійшло в історію театру і драматургії.

Найбільш значущим автором іспанського Ренесансу став **Лопе де Бігу** (1562-1635). Він створив понад 2000 п'єс, різних за жанром і сюжетної лінії. До нас дійшли близько 450, до них відноситься: "Фуенте Овехуна", "Учитель танців", "Собака на сні",

"Валенсианская вдова", "Дівчина з глечиком". В цих п'єсах відображаються ренесансний світогляд з його життєлюбством, гуманістичні тенденції. Лопе де Вега став реформатором іспанського театру, створивши принципово новий тип сценічної вистави - так звану "**нову комедію**". Його сюжети взяті з фольклору і літератури, історії і Священного Писання, з романсів та італійських ренесансних поем і новел, з античних міфів і житій святих. У драматурга була унікальна здатність - видозмінювати одного разу створене. Цим пояснюється його творча плодючість.

Продовжувачем традицій ренесансної драматургії і творчості Лопе де Вега став **Тірсо де Моліна** (1571-1648). Його перу належать понад 400 п'єс, до нас дійшли близько 90. Популярність йому принесла комедія "Севільський обманець, або Кам'яний гість". Вона була перекладена на багато мов світу. Він став творцем образу Дон Жуана. Комедії Тірсо де Моліни відрізняються гострим і сміливим гумором і сильними жіночими образами, втіленими в п'єсах "Марі-Ернандес", "Ревнива до самої себе",

"Галисийка" і "Благочестива Марта", у біблійній драмі "Помста Тамари". П'єси Лопе де Вега і Тірсо де Моліна досі не сходять з театральних підмостків і викликають насолоду глядачів дотепністю, яскравими характерами героїв, заплутаною інтригою.

Драматургом, який завершує етап розвитку ренесансної драматургії в Іспанії, став **Дон Педро Кальдеро де ла Барка** (1600-1681). Ним створено близько 200 драматичних творів, у тому числі найбільш відомі "Дама-невидимка", "Стійкий принц", "З коханням не жартують", "Любов після смерті", "Життя - це сон". В його драматургії вже ясно проявилися всі риси і тенденції Відродження. Йому замовляли п'єси для придворного театру, до його послуг були кращі музиканти та сценографи. Пізніше, ставши терциарієм ордену св. Франциска, він перестав писати світські драми і перейшов на сюжети, запозичені з Біблії і Писання. Умовно його драми можна поділити на філософські, драми честі і комедії інтриги.

Вершиною театру Відродження став англійський театр. Характерно, що в Англії з усіх мистецтв високого розвитку в цю епоху досяг тільки театр - один за іншим відкривалися публічні загальнодоступні драматичні театри ("Глобус", "Куртина", "Троянда", "Лебідь", "Фортуна" та ін). Ім'я англійського театру епохи створили К. Марло і У. Шекспір. Родоначальником ренесансної драми став **Крістофер Марло** (1564-1593). Він отримав філософсько-богословську освіту, але пристрасть до театру була сильнішою. Як драматург він писав переважно історичні хроніки, причому **білим віршем**. В його п'єсах "Тамерлан Великий", "Трагічна історія доктора Фауста", "Едуард Другий" англійська монархія бачила загрозу. Був відданий наказ про його фізичне усунення.

Ім'я англійського драматурга **Вільяма (Вільяма) Шекспіра** (1564-1616) навіки увійшло в світову драматургію. Він став творцем нового європейського театру. Цей розквіт пов'язаний з "єлизаветинської" епохою, всі перипетії якої знайшли відображення у творчості Шекспіра. П'єси Шекспіра відрізняє філософське осмислення характерів і образів. Він став автором трагедій, комедій і хронік, відомих всьому світу. Багато акторів і сьогодні мріють втілити на сцені образи героїв Шекспіра.

Свій творчий шлях Шекспір почав з хронік. Вони відображали становлення національної держави і національну історію. Його хроніки утворювали два циклу. Перший цикл відображає моральні проблеми в сім'ях монархії. Ключова фігура - Річард III. Другий цикл розповідає про становлення національної держави. Проблеми, які були поставлені у фабулі кожного твору, дуже актуальні і донині. Комедії автора ("Приборкування перекірливої", "Комедія помилок", "Сон у літню ніч" та ін) не були сатиричними в класичному сенсі. Вони наповнені життєвою силою, вірою в кращі людські почуття і якості, при цьому в них осмеивались вади, дурість і т. д. Сміх в комедіях Шекспіра народжувався від відчуття повноти життя, краси, мінливості і т. д. Особливе місце в творчості Шекспіра займають трагедії. "Ромео і Джульєтта", "Гамлет", "Король

Лір" і "Отелло" стали шедеврами світової драматургії. Всі твори епохи Відродження були націлені на показ гідної особистості, на відкриття кращих якостей у ній.

Професійні театри і актори стали з'являтися в другій половині XVI ст. Всі театральні вистави піддавалися суворій цензурі. Лондонські театри створювалися на особливій території, на південному березі Темзи. У 1599 р. був створений театр "Глобус", який став відомий завдяки творчості Шекспіра. Над входом - крилаті слова: "Весь світ - театр" ("**Totus mundis agit histrionem**"). Він, будучи і драматургом і режисером, і актором, зумів синтезувати все краще, що було створено театральним мистецтвом попередніх періодів. Театр Шекспіра став моделлю, зразком, в якому були відображені вічні проблеми, що стоять перед людиною і суспільством. Його п'єси допомагали глядачам розпізнавати моральні цінності й людські вади.

Театр став невід'ємною частиною національної англійської культури. Був доведений до досконалості англійська літературна мова. Значно розширився драматичний репертуар. Паралельно з трагедіями продовжували ставитися оперні балади, фарси. Театральний реквізит був дуже примітивним, а декорації практично були відсутні. Через відсутність поділу п'єси на акти Шекспір створив свою систему організації дії, яка полягала в розташуванні декорацій і пересуванні акторів на сцені. Передня частина сцени - партер - вклинювалася на третину в глядацький зал, задня частина відокремлювалася розсувним завісою, на передній площадці проходило основна дія, а для особливого виділення певних сцен призначався балкон.

В епоху Відродження драма не асоціювалася з літературою - все, що створював драматург, було призначено винятково для театральної постановки. Драматичні твори не публікували. Довгий час авторство драмам не присвоювалося. Під час репетицій авторський текст зазнавав зміни. Одного разу продавши свій рукопис, драматург не претендував на авторство свого твору.

Лондонські театри славилися змішаним репертуаром, що дозволяло давати вистави на будь-який смак. Але зазвичай в кожному театрі перед початком вистави грала музика, завершувалося уявлення теж піснями і танцями. Саме в цей період в англійському театрі вироблявся індивідуальний стиль і створювалися професійні акторські трупи. Число акторів театральної трупи епохи Шекспіра зазвичай було від 8 до 12 чоловік. При кожному театрі були свої драматурги. В театри приносили велику кількість рукописів, які проходили жорсткий відбір. Ця процедура була покладена не тільки на колектив театру, але і на головного цензора. Жіночі ролі виконувалися чоловіками, але іноді дозволялося виступати на сцені і жінкам, однак при цьому актриса повинна була бути готова до осуду з боку суспільства. Часто в англійські трупи брали акторів з інших країн.

В англійському театрі приділяли велику увагу різнобарв'я костюмів - акторські костюми коштували так дорого, що часом їх вартість перевищувала авторський гонорар за п'єсу.

Розвиток театру йшло стрімко. Епоха Відродження заклала нові принципи і теоретичні основи театального мистецтва. Були освоєні практично всі можливі жанри, види і напрямки, що сформувалися і два основних типи організації театрів. Перший - це репертуарний, в якому здійснювалася постановка п'єс різних драматургів і була стаціонарна трупа акторів. Другим став антрепризний театр, де для постановки залучалися різні фахівці і професіонали.

Новий час став періодом, в який відбувалося оновлення структури суспільства, політичної системи, сформувалося нове поняття світу і людини. Звичайно, все це відбилося в мистецтві. Почала формуватися нова естетика і художня практика.

Нове світовідчуття виникло з появою класицизму. Він зародився у Франції як єдина художня система. Часто говорять про те, що класицизм складався паралельно з національною державою Франції. Класичне мистецтво прославляв не тільки монархію, але

й ідейну громадянськість. Головним завданням, на думку теоретиків, була виховна функція мистецтва.

З'явився новий образ героя: це була людина, яка дотримує всі моральні принципи, прийняті в суспільстві. Такий герой з'явився в творах Корнеля, Расіна і комедіях Мольєра. Французькими драматургами були сформульовані перші закони художнього твору, одним з найважливіших принципів класицизму стало єдність форми і змісту. Свій естетичний ідеал теоретики класицизму бачили в античній культурі.

Класицизм намагався затвердити моральні істини і непорушні художні форми. Його представники вважали, що творчість повинна підкорятися певним законам. Одним з перших теоретиків став французький драматург **П'єр Корнель** (1606-1684). Він є реформатором в драматургії. Аналізуючи працю Аристотеля "Поетика", він визначив закон драми, який, на його переконання, полягав в трьох єдностях - місця, часу і дії, тобто вся дія п'єси повинно було відбуватися в одному місці і протягом однієї доби.

Корнель є автором кількох праць з теорії драми. Як драматург він вивів основний конфлікт трагедії - зіткнення почуття й боргу, пристрасті і розуму. Його герої здобували перемогу, керуючись розумом. Автор часто використовував сюжети римської історії, яка дозволяла переносити конфлікт на сучасну ґрунт. Ці трагедії писалися віршами. Його драми "Сід", "Горацій", "Цінна" стали зразками класицистської драматургії.

Інший знаменитий автор **Жан Расін** (1639-1699) став виразником побуту заможних парижан. Герої його п'єс - представники світського суспільства, однак при цьому він показував людини з її слабкостями і недоліками. Актори грали в гарних костюмах, перуках і дорогій екіпіровці. Часто в якості правителя увазі Людовик XIV. Сам король заохочував "своє" поява на сцені і навіть платив грошові премії драматургам за своє вихвалання.

Видатним комедиографом того часу вважається **Жан Батист Мольєр (Поклен)** (1622-1673). Мольєр з юності був закоханий в театр - він народився в заможній родині, здобув гарну освіту, але волів театр вдалою кар'єрі. Грав у трупі, кочував з постановками по рідній Франції з міста в місто. Таке життя майбутнього драматурга тривало близько 12 років, і лише пізніше він почав писати п'єси і став придворним драматургом. Його комедії включали в себе елементи народного театру, вони люто висміювали соціальні і побутові проблеми. Його п'єси "Міщанин у дворянстві", "Тартюф", "Уявний хворий", "Дон Жуан" назавжди увійшли в репертуар театрів світу.

XVIII століття проходить під егідою Освіти. Був завершений перехід до сучасної культури, нова атмосфера суспільної свідомості змінила співвідношення видів і жанрів творчості. Головним завданням для діячів мистецтва стало перевиховання людей. Вони вважали, що театр стане єдиною зручною формою переконання, однак визнавав той факт, що закони класицизму сковують творчий пошук драматургів і обмежують спектр сюжетів і образів героїв.

Одним з перших, хто спробував реформувати драму, став німецький поет і драматург **Готхольд Ефраїм Лессінг** (1729-1781). Він не підтримував естетику класицизму, хоча знаходився під її впливом. У своїх теоретичних роботах "Лаокоон", "Гамбурзька драматургія" автор пропонував нову естетику - просвітницький реалізм. По глибині свого вкладу в теорію драми він посідає одне з почесних місць після Аристотеля.

В цей же час відбувається реформація італійського театру. **Карло Гольдоні** (1707-1793) став автором національної італійської комедії. Він писав так звані комедії звичаїв. Ним створено 267 творів. Послідовником і наслідувачем Гольдоні став **Карло Гоцці** (1720-1806), який вперше вивів на театральну сцену казку. Його твори "Любов до трьох апельсинів", "Принцеса Турандот" були наповнені ідеями Нового часу. Головними темами були проблеми нерівності в суспільстві, критика вад буржуазії. Гоцці збагатив комедію національним колоритом і літературною мовою.

В Англії провідними драматургами стають **Р. Філдінг** (1707-1754) і **Р. Шерідан** (1751 - 1831), які працювали в жанрі комедії. В Англії сформувався і новий тип драми - **міщанська драма**.

У французькій драматургії цього часу необхідно відзначити просвітителів **Вольтера** (1694-1778) і **Дідро** (1713-1784). Образи, створені комедиографом **Бомарше** (1732-1799), стали прозивними. Його найвідоміший герой Фігаро - представник третього стану. Несприйняття старих порядків знайшло відображення у п'єсах "Севільський цирюльник", "Весілля Фігаро".

Важливу роль у розвитку світової драматургії зіграли такі колоси німецької літератури, як **В. Гете** (1749 - 1832) та **Ф. Шіллер** (1759-1805). Трагедія Гете "Фауст" втілила всі муки людини нової епохи. П'єса Шіллера "Розбійники" гучно заявила про соціальну несправедливість. Автор намагався пробудити ідеали моральної свободи.

Подальший розвиток театру, як і всіх видів мистецтва, буде змінюватися в залежності від стилів і напрямків.

Зміни, які відбуваються в XIX ст., пов'язані з розвитком науки і техніки. З'являються нові можливості, які перетворюють мистецтво, зароджується кінематограф, який має якісно іншими способами впливу на глядача, і все це відтісняє театр, мистецтво якого миттєво. Тепер з'являється можливість тиражування кінострічок, які як би "зупинила мить", виник і широкий доступ глядача до подання в будь-який зручний для нього час.

Театр кілька поступився свої позиції, але не зник, він починає шукати нові форми вираження і способи залучення глядачів. В сиюминутности театру було закладено і його риса - тісний контакт з залом, який завжди позитивно позначився на роботі акторів, спонукаючи їх до самовіддачі. Театр став виходити на новий рівень: він стає не тільки акторською, але і режисерським. Нова театральна професія - режисер - зробила постановки більш цілісними, підлеглими єдиної режисерської ідеї.

Використання технічних досягнень дозволило посилити емоційний вплив. Всі засоби виразності отримали можливість гармонійно об'єднатися. В теорії театру стали з'являтися нові поняття, такі як **надзавдання, драматичний вузол, колізія**. У театрі почався процес ідейного і естетичного розмежування. Театр набував яскраво виражений **національний колорит**. На зміну романтизму і реалізму приходять нові, іноді і протистоять один одному течії - **позитивізм, інтуїтивізм** та ін. Зв'язок між драматургією і театром зміцнюється.

"Нова драма" з'являється в кінці XIX ст. Вона отримала таке визначення у зв'язку з появою нових художніх форм і проблем. У спектр тем та ідей драми потрапили соціальні проблеми, героїчні теми. Драматурги знаходили нові шляхи відтворення психології героїв: вони намагалися пов'язати воедино внутрішній світ людини і моральні проблеми. Наприклад, у п'єсах Р. Ібсена з'являється символіка та кодування сенсу. Нова драма поставила перед театром завдання пізнати життєві закономірності через усвідомлення проблеми або конфлікту і емоційний вплив. **Генріх Ібсен** (1828-1906) - один з творців національного норвезького театру. Його романтичні драми на сюжети скандинавських саг та історичну тематику наповнені філософсько-символічним осмисленням (драматичні поеми "Бранд" і "Пер Гюнт"), Соціальні реалістичні драми "Ляльковий дім" ("Нора"), "Примари", "Ворог народу" розкривали складний внутрішній світ героїв, що протистоять життєвим обставинам. У драмах "Дика качка", "Гедда Габлер", "Будівельник Сольнес" посилюються риси психологізму і символізму. Ібсен висловив протест проти всієї системи сучасних суспільних установлень, вимагаючи максимальної емансипації людини.

На початку XX ст. з'являється велика кількість п'єс про суперечності буржуазного суспільства. Було розширено поняття сценічної правди; так, **Бернард Шоу** (1856-1950) майстерно викривала лицемірну мораль і сучасного англійського суспільства. Теоретичні

основи сценічного мистецтва у творчості Шоу знаходяться в тісному зв'язку з філософськими ідеями. Він став творцем драми-дискусії, в центрі якої зіткнення ворожих ідеологій, соціально-етичні проблеми: "Будинки вдівця", "Професія пані Ворен", "Візок з яблуками". В основі художнього методу Шоу - парадокс як засіб повалення догматизму і упередженості, традиційності уявлень ("Андрокл і лев", "Пігмаліон").

Вперше на порозі ХХ ст. стало з'являтися уявлення про постановці як єдиному цілому і при цьому естетичному явище. Великий вплив на розвиток європейського театру ХХ ст. зробило вплив німецького театру. Провідною фігурою не тільки німецького, а й світового театру став **Бертольд Брехт** (1898-1956). Він створив теорію "епічного театру", яка стала однією з основоположних у театральній системі ХХ ст. Брехт вважав, що театр попередніх епох змушував глядача співпереживати. Мета його театру - виховати у глядача класова свідомість. Саме цей театр, на думку Брехта, звертав глядача до розуму, а не емоціям. Дія ставилося таким чином, що глядач повинен був навчитися аналізувати та самостійно домислювати вихід з важкої ситуації. Тільки в результаті такого підходу у глядачів вироблялася власна життєва позиція, яка допомагає в реальному житті. Свої п'єси

Брехт називав "**параболами**". Сюжет його п'єс представляв деяку абстрактність від епохи, але при цьому обов'язково присутній натяк на сучасні проблеми ("Тригрошова опера", "Матуся Кураж та її діти").

Розвивається символізм виявився у творчості бельгійського драматурга **Моріса Метерлінка** (1862-1949). В його творах поряд з символістським запереченням реальності помітні елементи народної драми і традиційного театру. Він збудував в театрі нову "концепцію мовчання". На його думку, людина дуже часто і багато говорить, при цьому його слова порожні, а головні події проходять стороною. Діалог у п'єсах повинен бути продуманим, а іноді треба вміти зробити паузу, просто замовкати. Саме в цьому душа драми. Метерлінк у своїй концепції не обійшов увагою і проблеми акторської майстерності. Він вважав, що потрібна спеціальна манера гри, щоб втілити принципи умовності. Іноді він заміняв акторів ляльками. Творчість і теоретичні погляди М. Метерлінка сприяли розвитку нових підходів до сценічної дії в європейському театрі. Спроби впровадження естетичної концепції були засвоєні багатьма театрами світу. Недарма однією з перших постановок К. С. Станіславського була п'єса-казка Метерлінка "Синій птах".

Не можна не сказати про **А. Арто** (1896-1948) - французького драматурга і режисера, киносценаристе і теоретика театру. Він є новатором театральної мови. Арто присвятив життя і творчість питання про новий обґрунтуванні мистецтва, його місця та ролі. Арто відкидав традиційне розуміння театру і розробив власну театральну концепцію. Він назвав її "театр жорстокості". Для нього "жорстокість - усвідомлене підпорядкування необхідності, спрямоване на руйнування індивідуальності". Він прагнув реалізувати катарсис Аристотеля. Акторську гру, вважав Арто, теж необхідно змінити, для неї він розробив концепцію "атлетизму": актор повинен був застосувати насильство до себе, і тоді створювалася особлива реальність.

В історію театру увійшли такі автори, як Дж. Голсуорсі (1867-1933), О. Уальд (1856-1900). Перехідна епоха породила багато професійних акторських шкіл, з яких виросли багато відомі артисти. Нові підходи режисерського театру вплинули на новий вид мистецтва - кінематограф. Режисерська робота стала помітна і в театрі, і в кіно.

У середині 1950-х рр. з'являється театр Ж. Вилара у Франції. Він став кращим театром країни. **Жан Вілар** (1912 - 1971) починав свій творчий шлях актором. Він виступив проти "прозаїзму бульварів" і "абстракцій авангарду", намагався затвердити театр, який був би доступний усім. Йому вдалося затвердити новий сценічний стиль, естетично досконалий і широкодоступний. Головним завданням театру Вілар вважав

доступність сприйняття глядацької аудиторії. У нього з'явилося багато послідовників. Він став керівником фестивалю драматичного мистецтва в Авіньйоні. Провідним актором в його театрі був неповторний Жерар Філіп.

Твори, створені в період постмодерну, придбали репрезентативний характер. Виникнення театру постмодерну пов'язане з практикою **перформансів** і **хепенінг**. Вони набули поширення у другій половині ХХ ст. Головна ідея перформансу (англ. **performance** - виконання, подання) - відмова від репрезентації для демонстрації істинного дії, яка звільняється від умовності. У перформансі повністю домінує художник, автор, який представляє "живі композиції" з символічними атрибутами, жестами і позами.

Принципова відмінність хепенінгу (англ. **happening** - відбуватися тут і зараз, ненавмисно) полягає в активному глядацькому співучасті. Він ґрунтувався на імпровізації і спонтанній реакції учасників.

Період сучасного розвитку театру цікавий і суперечливий. Він був відзначений політичними, соціальними змінами і війнами, які наклали відбиток на творчість драматургів і, відповідно, на театр. У ХХ ст. розширилися можливості мистецтва, автори стали шукати нові форми для втілення, концентруючи увагу на процесі творчості і його динаміку.

Отже, ми розглянули історію театру стародавніх країн, античності, європейських держав. Кожен період мав свою специфіку і національний колорит.

Історія російського театру не стала винятком, але у російського театру кінця ХІХ - початку ХХ ст. особлива роль: він зробив величезний вплив на всю подальшу світову театральну культуру. Знаменита система К. С. Станіславського, драматургічний талант А. П. Чехова, майстерність російського балету стали надбанням світового театру - вони не мають ні часових, ні національних кордонів.

Театр веде свій початок з давнини. Його витoki - це обряди, свята, пов'язані з язичницькою культурою слов'ян. Вони супроводжувалися магічними діями, піснями, танцями, заклинаннями. У виставах брали участь **ряджені**, які зображували вигадані міфологічні істоти, язичницьких богів і т. д.

В історії російського театру прийнято виділяти декілька етапів. Перший етап починається з формування родового суспільства і триває до ХVІІ ст. Другий етап завершується створенням постійного професійного театру в середині ХVІІІ ст. Наступний період - з кінця ХVІІІ ст. до початку ХХ ст., який ознаменував появу режисерського театру і нових естетичних концепцій.

Перший етап - найтриваліший в історії російського театру. Жодне свято на Русі не обходився без театралізації. Спочатку це були прості подання, в яких брали участь цілі села, пізніше вони перетворилися в народні драми. Магічний елемент вже втрачав свою силу і значення - зароджувалися елементи колективної творчості. Спочатку уявлення були хороводного типу, в них переважала монолітність драматичного і хорового дії. Все це супроводжувалося діалогами і монологами, піснями, які наповнювали подання потрібним змістом. Відомі так звані **русалії**, які проводилися при зустрічі весни і представляли собою дійства за участю ряджених у бісів і іншу нечисту силу. Вони існували аж до ХV ст., коли сенс "русалій" істотно змінився.

На Русі, як згадується в літописах, існували **скоморохи** - мандрівні співаки, музиканти, дресирувальники, акробати. Багато пов'язують становлення театру на Русі саме з появою скоморохів. Ставлення до них було неоднозначним: з одного боку, їх сприймали як носіїв язичницької культури, з іншого - як блазнів з нальотом світськості. Скоморохи були талановитими і різнобічними виконавцями. Вони вміли грати на інструментах, виконувати пісні, розігрувати сценки, зображати звірів і птахів і т. д. За ними міцно закріпилася слава дотепників і насмішників - подання, в яких брали участь скоморохи, завжди іскрилися гумором чи сатирою, створювали у глядачів веселий

настрій. Виступи скоморохів були невід'ємним елементом будь-якого свята: їх запрошували виступати у дворах князів, бояр, вони давали вистави і на вулицях, майданах, ярмарках, залучаючи до дійство глядачів. Пізніше скоморошество зазнало переслідування і гоніння, так як церква прирівнювала їх до поган і карала нарівні з відьмами і чаклунами.

Відомо, що київська княгиня Ольга (X ст.) познайомилася з театром в Константинополі. Після прийняття християнства на Русь проникли деякі форми античного театру, з'явилися грецькі та римські тенденції, але у зв'язку з формуванням монотеїстичного релігійного світогляду, в якості сюжетів стали використовуватися біблійні оповіді. У період з X по XV ст. на Русі з'являються три різновиди театру: **придворний, народний, і релігійний** (церковний).

Придворний театр характеризувався регулярними поданнями з нагоди державних свят, прийому гостей і т. д. Головними дійовими особами були скоморохи та блазні, але до участі залучалися іноді і бояри. З'являлися перші зачатки театралізації цих вступів, декорації і костюми, високо цінувалося художнє обрамлення уявлень. Уявлення зазвичай починалося з гри на музичних інструментах і виступів вокального характеру. Пізніше, коли з'являються Потішний прикомірок (1571) і Потішна палата (1613), скоморохи продовжують грати роль придворних артистів.

Не менш святково і цікаво проходили народні свята. Актори народних театрів не мали постійного тексту, це була імпровізація. Вони висміювали багатіїв, духовенство, тобто в центрі їх уявлень стояли соціальні проблеми. Виконувалися казки і билини, які передавалися з уст в уста. Скоморохи народного майданного театру, як правило, кочували з міста в місто.

Релігійний театр не займав важливого місця в театральному середовищі, хоча і мав своїх шанувальників. Вистави проходили під склепінням храму і були наповнені релігійно-містичними елементами. Сюжетна лінія теж була пов'язана з біблійними сюжетами. Церковний театр намагався закріпитися, завоювати домінуюче положення в мистецтві Русі, так з'являється **літургійна драма**, але бажаного поширення вона не набула. У XVII ст. **Симеон Полоцький** (1629-1680) спробував на основі літургійної драми створити літературну драму, але і його твори також не набули популярності.

Питання для самоконтролю:

2. Японські театри Но і Кабукі
3. Порівняння давньогрецького та давньоримського театрів.
4. Проаналізувати традиції народної комедії в творчості Ж. Б.Мольєра.
5. Визначити роль французьких просвітителів в історії театру.
6. Розкрити естетичні принципи драматургії Й.В.Гете.
7. Проаналізувати театральні принципи Е.Золя.
8. Порівняти різні ідеологічні тенденції в англійській драматургії кінця X X поч. XX ст. (О. Уайльд, Б. Шоу).
9. Розкрити філософські принципи творчості Ж. П. Сартра.

Література:

1. Рубб А.А. Размышления о нетрадиционном театре, или Нетрадиционный театр как он есть / А.А. Рубб. – М.: Издательство «ВК», 2004. – 604 с.
2. Рубб А.А. Театрализованный тематический концерт: совершенствование организации и проведения: [конспект лекций] / А.А. Рубб. – М.: АПРИКТ, 2005. – 66 с.
3. Русская советская эстрада. 1930 – 1945: очерки истории / [отв. ред. Уварова Е.Д.]. – М.: Искусство, 1976. – 415 с. – (М-во культуры СССР. Всесоюз. научно-исслед. ин-т искусствознания).
4. Саксаганський П. Думки про театр / Саксаганський П. – К., 1980.

5. Сахновский-Панкеев В. Драма / Сахновский-Панкеев В. – М., 1969.
6. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / ред. А.С. Захаренко. – М.: Вагриус, 2000. – 445 с.
7. Уварова Е.Д. Эстрадный театр: миниатюры, обозрения, мюзик-холлы (1917-1945) / Е.Д. Уварова. – М.: Искусство, 1983. – 320с.

Тема 3. Ретроспектива вітчизняного театрального мистецтва.

План

1. Український театр від Київської Русі до XVIIIст.
2. Український театр XIX ст.
3. Український театр XX ст.

Зміст лекції

1. Український театр від Київської Русі до XVIIIст.

Театральне мистецтво в Україні сягало коренями у сиву давнину, брало початок з фольклору. У веснянках, купальських та обжинкових піснях, у колядках та щедрівках, в обрядах весілля та похорону наявні яскраві елементи лицедійства: слова, мелодії, танцю, пантоміми. Ще скоморохи Київської Русі започаткували примітивний театр — потішні видовища на майданах і базарах. Пізніше, в кінці XVII — у першій половині XVIII століть, популяризаторами своєрідного театру стали студенти Києво-Могилянської академії, які під час вакацій, заробляючи собі на харчі, ставили інтермедійні вистави. Деякі твори того часу, особливо релігійного змісту про народження Ісуса Христа, збереглися й донині й виконуються на Різдво.

2. Український театр XIX ст.

XIX століття створило всі передумови для виникнення нового театру. Реалістична гра російського актора М. Щепкіна та українського — К. Соленика, яких порівнював Т. Шевченко, поява українських драматичних творів І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Кобзаря, спроба поставити українські драми в столиці Російської імперії Є. Гребінкою та в інших містах Я. Кухаренком дали неабиякий шанс у майбутньому виникнути такому важливому компонентові, як художній ансамбль, який створили М. Кропивницький та М. Старицький.

Царські укази про заборону українського слова і національного театру, а також безліч чиновницько-бюрократичних гальм хоч і сповільнювали розвиток української драматургії, заважали її розвитку, проте знищити не могли. В кінці 70-х років українське акторське мистецтво, сам театр набрали виразних суспільно-громадських функцій, сприяли піднесенню національної свідомості народу.

Цей театр прийнято називати театром корифеїв. Слово «корифей» — грецьке. У давньогрецькій трагедії корифеєм називали керівника хору або заспівувача, іншими словами — ватажка митців. У сучасному розумінні слово «корифей» означає людину, яка є найвизначнішим діячем у певній сфері мистецтва.

Підвалини нового українського театру заклав М. Кропивницький, який створив прекрасну трупку акторів й особливу увагу приділив режисурі. Якщо досі кожен актор грав відокремлено, то Кропивницькому вдалося створити такий колектив, де творча індивідуальність одночасно й зберігала себе як високоталановиту особистість, і доповнювала своєю грою гру інших артистів. Видатний діяч російського театру М. Синельников визнавав: «До цього часу, до зустрічі з «Малоросійським театром», я, незважаючи на серйозне знайомство з постановниками, кращими на той час, Малого Московського театру, не знав і навіть не запідозрював про головне — про ансамбль».

М. Кропивницький сам шукав і вчив своїх акторів: М. Заньковецьку, П. Саксаганського, М. Садовського, Г. Затиркевич-Карпинську — впливу на глядачів, учив проникати у внутрішній світ героїв, перевтілюватися у них.

Корифеї українського театру працювали в різних жанрах сценічного мистецтва, їхній театр піднімався вище і вище, несучи глядачеві узагальнений образ хоч пригнобленого й убогого, але живого й нескореного народу. Недарма царський уряд не раз і не два обмежував творчі можливості українського театру, забороняв вистави, намагався не допускати на сцену серйозних творів, дозволяв виключно розважально-комічні.

Оскільки репертуар на час виникнення театру корифеїв не був особливо широким («Наталка Полтавка», «Москаль-чарівник» І. Котляревського, «Сватання на Гончарівці», «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка, «Назар Стодоля» Т. Шевченка), то стало само собою зрозумілим, що театру потрібні нові твори, в яких відчувався би подих сучасності. їхніми авторами стали М. Кропивницький, М. Старицький, І. Карпенко-Карий, які одночасно були й драматургами, й режисерами, й акторами.

У 1881 році після довгих років боротьби корифеїв українці одержали можливість ставити вистави українською мовою. При всіх обмеженнях і умовностях (перед кожною українською виставою мусила відбутися російська) цей крок міністерства внутрішніх справ хоч трохи легалізував український театр.

У 1885 році єдина досі театральна трупа розділилася: М. Кропивницький зі своїми акторами відокремився від М. Старицького і його прихильників. Обидва колективи відразу ж почали самостійне творче життя.

Авторитет театру корифеїв був значно більший, ніж того на початку творчого шляху могли очікувати самі актори. Під час перебування на гастролях у Москві українські артисти були тепло зустрінуті передовою громадськістю. Художник І. Рєпін подарував М. Кропивницькому картину, на якій керівник трупи в козацькому вбранні керував човном серед бурхливого моря. У Петербурзі український театр сміливо конкурував з імператорським театром, про який драматург О. Островський писав, що цей заклад перетворився в місце «пустої забави», через що глядач «лавиною сунув в український театр, де показувалося мужицьке життя».

Театр корифеїв — перший професійний український театр. Його було відкрито 1882 року в Єлисаветграді, і в цей рік український театр відокремився від польського та російського. Засновником театру був Марко Лукич Кропивницький, що володів усіма театральними професіями. Після нього найдіяльнішим був Микола Карпович Садовський, що боровся за українське слово та український театр за часів їх заборони.

Із Театром корифеїв також пов'язані імена М. Заньковецької, П. Саксаганського.

Стиль синкретичного театру, що поєднував драматичне й комедійне дійство з музичними, вокальними сценами, включаючи хоріві й танцювальні ансамблі, вражав суто народною свіжістю й неподібністю до жодного існуючого театру.

3. Український театр ХХ ст.

1907 р. Миколі Карповичу Садовському вдалося відкрити в Києві постійний Український театр.

У репертуарі театру були такі вистави, як «Запорожець за Дунаєм», «Продана наречена», «Галька», «Катерина», «Енеїда» Котляревського. Смисловою перемогою стала постановка українською мовою «Ревізора» Гоголя.

М. Садовський зробив свій стаціонарний театр по-справжньому народним не тільки в репертуарі, але й у доступності його відвідування. Ціни на квитки були значно нижчими за інші київські театри.

Театр Садовського проіснував сім років, до початку Першої світової війни, коли царською владою було закрито не тільки театр, а й усі українські газети, журнали, книгарні.

Післяреволюційний період у вітчизняному театрі був надзвичайно контрастним. Мистецькі здобутки світового рівня межували з кривавими трагедіями винищення найталановитіших митців. З одного боку, радянська влада подбала про те, щоб утворити та підтримати театри в тих народів, які його не знали (мусульмансько-ісламська Середня Азія, аборигени Сибіру), або мали в напівпридушеному стані (Україна, Білорусія, Азербайджан, Грузія, Вірменія, Татарстан тощо). З іншого боку, були вислані за кордон, розстріляні та посаджені в концтабори чималі театральні сили.

Розпочавшись плюралістичним розмаїттям сценічних форм (реалізмом МХАТу, конструктивізмом В. Мейєрхольда, святковістю Є. Вахтангова, вишуканістю О. Таїрова, романтизмом К. Марджанішвілі й О. Ахметелі, перетворенням Л. Курбаса, побутовізмом Г. Юри), радянський театр через якихось двадцять років виявився уніфікованим, загнаним у ложе соціалістичного реалізму. З'явилася каста «недоторканих» колективів, оголошених взірцями, обов'язковими для всіх. Це були академічні театри столиць, захищеність яких від критики обернулася для них трагічним застоєм.

Новий період в історії національного театру розпочався в 1918 р., коли у Києві утворилися Державний драматичний театр і «Молодий театр» (з 1922 — сучасний український театр «Березіль») Леся Курбаса та Гната Юри. На театральній сцені з'явилася ціла група талановитих акторів — А. Бучма, М. Крушельницька, Є. Добровольська, О. Сердюк, Н. Ужвій, Ю. Шумський та багато інших. Державний драматичний театр продовжував традиції реалістично-психологічної школи. Натомість Молодий театр обстоював позиції авангардизму. З утворенням театру «Березіль» його сцена стала своєрідним експериментальним майданчиком. Не випадково макети театального об'єднання «Березіль» отримали золоту медаль на Всесвітній театральній виставці у Парижі в 1925 р. Тут були вперше поставлені п'єси видатних українських письменників і драматургів М. Куліша («Народний Малахій», «Мина Мазайло») та В. Винниченко («Базар», «Чорна Пантера і Білий Ведмідь»). Завдяки генію Л. Курбаса, який поєднав у собі таланти режисера, актора, драматурга і перекладача світової літератури, були по-новому осмислені на українській сцені твори В. Шекспіра, Г. Ібсена, Г. Гауптмана, Ф. Шиллера і Ж.Б. Мольєра, здійснені постановки невідомих до цього українському глядачу п'єс європейських драматургів.

З творчого об'єднання «Березіль» бере початок театральна бібліотека, театральний музей і перший театральний журнал. До експериментальних пошуків Л. Курбаса, який був репресований у часи сталінізму, і досі звертаються сучасні митці. У наш час у Києві проходить міжнародний театральний фестиваль «Художній Березіль», присвячений пам'яті Л. Курбаса.

Сплеск духовної «відлиги» початку шістдесятих років породив нові театри, нове режисерське покоління (О. Єфремов, Р. Стуруа, Б. Львов-Анохін, Н. Шапіро, А. Кац, Р. Віктюк та ін.), нові імена драматургів (О. Вампілов, Л. Зорін, О. Володій, М. Шатров тощо). Україну «відлига» практично не торкнулася.

У наступні двадцять років театр навчився розмовляти «езоповою» або «виробничою мовою». Духовна задуха, економічний розвал довели мистецтво до «чорнухи», до театру «андерграунду» (підземелля), де вивертають на глядача весь бруд зневіреної душі і занедбаного тіла. Сьогодні стало зрозумілим, що все світле і справжнє, що народжувалося в радянському театрі (а такого було немало), виникало не завдяки, а всупереч змісту епохи, в трагедійному борінні Художника з Системою. Це довело театр до його сучасної кризи, штовхнуло на манівці світової культури, де ми проминули багато

чого з того, що випробував, чим перехворів і що давно перетравив світовий театр — сюрреалізм, театр абсурду й жаху, антитеатр занурення тощо. Лише кілька останніх років театри колишнього СРСР почали запізно хворіти тим, від чого вже видужав західний театр.

Художніх відкриттів і подій сьогодні в усьому світі негусто. Проте не слід забувати, що саме ХХ ст. викликало до життя ієпічний театр, і нові жанри — трагікомедію, політичну і документальну драму, відкрило езотеричний театр Китаю, Японії, Індії з його знаковістю замість асоціативності, канонічністю замість щохвилинної мінливості, особливою сумішшю пластики, вокалу, медитації, костюму, декорації. Високої значущості і авторитету досяг в ХХ ст. історично молодий американський театр, що дав світу і «скляний звіринець» п'єс У. Сарояпа й Т. Уільямса, і грандіозну помпезність мюзиклів та різних шоу.

Тенденції розвитку сучасного театру. Корінні перетворення театру в 19 ст. обумовила науково-технічна революція, і зокрема, поява кінематографа. Спочатку кінематограф, а пізніше й телебачення, були визнані не просто конкурентами театру, а навіть його «гробарями». Від нових перспектив, що відкриваються, захоплювало дух: кращі зразки видовищного мистецтва можуть тиражуватися і стати доступними кожному. Більше того, фільм можна переглядати декілька разів і його якість залишиться незмінною. У такому відношенні до нового мистецтва кіно забули про головну особливість театру — про активну участь глядача у процесі створення театральної вистави. Цю особливість почали вважати несуттєвою. Однак театр не здався. Саме кінець 19 — початок 20 століття характеризується особливою насиченістю в пошуках нових засобів театральної виразності.

І мабуть, не випадково в цей період з'явилася нова театральна професія, яка сьогодні в театрі стала однією з головних, — професія режисера. Якщо театр всіх попередніх століть із повною відповідальністю можна назвати акторським театром, то з початком 20 ст. наступила епоха театру режисерського. Виникає принципово нова концепція театрального мистецтва: проста «технічна» організація театрального видовища в рамках кожної з театральних традицій аж ніяк не вичерпує можливостей емоційного впливу на глядачів. Недостатньо професійного виконання кожного окремого компонента спектаклю (акторські роботи, сценічне оформлення, шумові або світлові ефекти й т.д.), необхідно їхнє органічне сполучення, злиття в єдине ціле.

Нова концепція театру виявилася не просто життєздатною, але надзвичайно плідною відносно до всіх естетичних напрямків. Особливо яскраво це можна бачити на прикладі двох альтернативних театральних систем, що активно розвивалися на початку 20 ст. — реалістичного театру К.Станіславського і умовного театру В. Мейерхольда. При всій різниці й навіть полярності естетичних принципів, могутній визначальний режисерський початок практично перетворив ці системи в основні для сучасного театру. Більше того, режисура вивела на новий етап і акторське мистецтво, заклавши нові принципи акторського життя на сцені й навчання акторській майстерності. При всій величезній розмаїтості технологічних і естетичних підходів до творчості актора (школа переживання К. Станіславського; «зверхмаріонетка» Г.Крега; принцип біомеханіки В. Мейерхольда; принцип «відсторонення» Б.Брехта і т.д.), режисерський театр бачить в акторові лише один з компонентів вистави. І тут виникає найцікавіший парадокс: саме це, здавалося б, «применшення» значимості актора й принципове «вбудовування» його роботи в загальну концепцію вистави приводить до найбільш цікавих акторських робіт. Схоже, що режисерський театр являє собою оптимальний шлях до повернення сакральності театрального дійства.

Нова концепція режисерського театру вплинула й на кінематограф: вже незабаром фігура режисера кіно із простого організатора знімального процесу перетворюється на головного автора фільму.

Український театр II половини XX сторіччя. Сьогодні кожен із театрів України особливий, має свій певний театральний стиль, впевнено синтезує різні театральні жанри.

З'являються нові театри, наприклад «Театральний клуб», «Центр Леся Курбаса», «Театр класичної п'єси». Це свідчить про появу нових рішень, нових п'єс, нового глядача.

Сучасний український театр досить таки різноманітний. Перед ним стоїть багато проблем, таких як ставлення до традицій, виразність мови, контакт із сучасним глядачем, актуальність, пошук нового репертуару.

Іноді в критичних статтях, з'являються сумніви що до існування психологічного театру в Україні. Але ж традиції К. С. Станіславського, його зв'язок з українським театром, застосування ним досвіду роботи корифеїв українського театру при створенні „Системи виховання актора”, завжди були близькими українським театрам. В II пол. XX сторіччя на першому плані українського театру — наша класична драматургія та проблеми її постановки.

За роки незалежності в Україні з'явилося багато нових театрів, зростає інтерес до народного та вуличного театру. Українське драматичне мистецтво дедалі активніше інтегрується в європейський культурний простір. Світове визнання здобув театральний режисер Роман Віктюк, творчість якого стала вагомим внеском у світову театральну естетику кінця XX ст. Відомий далеко за межами України й інший український режисер — А. Жолдак. Низка талановитих акторів українського театру — Б. Ступка, А. Роговцева, А. Хостікоєв, Н. Сумська та ін. з великим успіхом знялися у вітчизняних і зарубіжних кінострічках. Зараз в Україні щорічно відбувається низка міжнародних театральних фестивалів, які підтвердили свій авторитет у Європі: «Київ травневий» у Києві, «Золотий Лев» у Львові, «Тернопільські театральні вечори», «Дебют» у Тернополі, «Херсонські ігри» у Севастополі, «Мельпомена Таврії» у Херсоні, «Різдвяна містерія» в Луцьку, «Інтерлялька» в Ужгороді та ін.

Питання для самоконтролю

1. Визначити роль обрядів та народних свят у розвитку народної театральної творчості наших предків.
2. Рокрити провідне місце творів І.П.Котляревського та Г.Ф.Квітки-Основ'яненка в розвитку української національної драматургії та театру.
3. Проаналізувати театральну діяльність І.К.Карпенка Карого та М.К.Садовського.
4. Охарактеризувати унікальне мистецьке явище театр корифеїв
5. Проаналізувати драматургічну творчість І.Я.Франка та Лесі Українки.
6. Розкрити значення Леся Курбаса в історії українського театру.
7. Охарактеризувати розвиток українського театру за умов репресій при радянській владі.

Визначити проблеми розвитку сучасного українського театру.

Література:

1. Антонович Д. Триста років українському театру / Д.Антонович – Прага: ПНТ, 1925. – 232 с.
2. Баканурський А. Українська фольклорна драма. / А.Баканурський. – Одеса: ОГДНТ. – 1993. – 60 с.
3. Березіль: Лесь Курбас. [із творчої спадщини]. – К.: Дніпро, 1988. – 518 с.
4. Волошин І. Джерела народного театру на Україні / І.Волошин. – К.: Жовтень, 1960. – 384 с.

5. Кисіль О. Український театр / О.Кисіль – К.: Мистецтво, 1925. – 382 с.
6. Корнієнко Н. Український театр у переддень третього тисячоліття. Пошук / Н.Корнієнко. – К.: Факт, 2000. – 160 с.
7. Лужницький Г. Український театр: [наукові праці, статті, рецензії] / Г.Лужницький. // Зб. праць – Львів: ЛНУ. – Т.1. - 2004. – 344 с.
8. Український драматичний театр: Нариси історії [В 2 т.] / Під ред.. М.Рильського. – Т.1: Дожовтневий період. – К.: Наукова думка – 1967. – 518 с.
9. Франко І. Русько-український театр (історичні обриси) / І.Франко. –К.: Просвіта. – 1929. – 328 с.
10. Хоменко Ю. Український театр: від джерел до сьогодення / Ю.Хоменко // Навч.-мет. посібник – Ніжин: НДПУ, 2002. – 129 с.

Тема лекції 4. Специфічна мова театру та основні принципи театрального мистецтва.

План

1. Мистецтво актора та його роль в створенні сценічного образу.
2. Сценічна дія – найважливіший засіб вираження акторської майстерності.
3. Творчість ансамблю. Стрункість та естетична злагодженість синтетичного й колективного.
4. Режисер – організатор театального процесу.

Зміст лекції

1. Мистецтво актора та його роль в створенні сценічного образу.

Мистецтво актора – це мистецтво створення сценічних образів. Виконуючи певну роль одному з видів сценічного мистецтва (драматичному, оперному, балетному, естрадному тощо.), актор хіба що уподібнює себе особі, від чийого імені він чи діє у спектаклі, естрадному номері тощо.

Матеріалом до створення цього «особи» (персонажа) служать власні природні дані актора: поруч із промовою, тілом, рухами, пластичністю, ритмічністю тощо. такі, як емоційність, уяву, пам'ять та інших. Однією з головних особливостей мистецтва актора і те, що «процес акторської творчості своєї кінцевої стадії завжди завершується з участю глядачів в останній момент спектаклю, концерту, уявлення».

Мистецтво актора передбачає створення образу персонажа (діюча особа). Сценічний образ, за своєю сутністю, - це сплав внутрішніх якостей цього персонажа (діюча особа), тобто. те, що ми називаємо «характером», з зовнішніми якостями – «характерністю».

Створюючи сценічний образ свого героя, актор, з одного боку, розкриває його духовний світ, висловлюючи це вчинками, дії, слова, думки і переживання, з другого – передає з тим чи іншого ступенем достовірності (чи театральної умовності) поведження і зовнішність.

Людина, присвятив себе акторській професії, повинен мати певними природними даними: принадливістю, темпераментом, фантазією, уявою, спостережливістю, пам'яттю, вірою; виразними: голосом і дикцією, зовнішністю; сценічним чарівністю і, природно, високої виконавчої технікою.

Коли говоримо про акторському творчості, маємо у вигляді, що його живлять два, перебувають у нерозривній єдності, джерела: життя – з її багатством і різноманіттям, і – внутрішній світ художника, її особистість.

Життєвий досвід, відточена емоційна пам'ять, (якщо актор вміє ними користуватися), є її основним багатством під час створення творів мистецтва. Саме досвід впливає на вчинки людини, для сприйняття їм оточуючої його життя, формує його

світогляд. У той самий час, досвід вчить побачити й проникає в суть явищ. Від наскільки глибоким з'явиться це проникнення, та як воно (явище) яскраво розкриють, залежить чи отримає глядач естетичну насолоду від гри актора. Адже прагнення своєю творчістю приносити людям радість – становить саму серцевину акторської професії. Природно, що у значною мірою це від цього чи має актор задарма спостерігати життя, поведінка людей. (Запам'ятовувати, наприклад, чужу манеру промови, жести, ходу й багато іншого). Спостережливість допомагає схопити сутність характеру будь-якого людини, зафіксувати у своїй пам'яті і зібрати в «комори» своєї свідомості живі інтонації, мовні звороти, яскравий зовнішній вигляд і т.п., щоб потім, в останній момент роботи, пошуку це й створення сценічного образу, підсвідомо черпати з цього комори потрібні їй (актору) риси характеру і характерності.

Але, звісно, «заглибленість у життя», її розкриття жадає від артиста як таланту й яскравої індивідуальності, а й філігранного, відточеного майстерності.

Справжнє обдарування й справжнє майстерність припускає й промовистість промови, і багатство інтонації, міміки, і лаконічний логічно виправданий жест, і треноване тіло, володіння мистецтвом звучання слів, співу, руху, ритму.

Найважливіша (головне) виразне засіб актора – дію, у образі, дію, яке своєї є (повинно бути) органічним сплавом його психофізичного і словесного дій.

Актор покликаний втілити на сцені синтез авторського і режисерського задумів; виявити художній сенс драматургічного твору, збагативши щодо його власної трактуванням, виходячи зі свого життєвого досвіду, своїх спостережень, своїх міркувань і, нарешті, власній творчій індивідуальності.

Індивідуальність актора – поняття дуже складна. Тут і світ свідомих і підсвідомих інтересів, які збираються у його емоційної пам'яті; те й природа його темпераменту (відкритого, вибухової чи прихованого, стриманого); те й його дані й багато іншого. Зберігаючи багатство творчої індивідуальності, розмаїтість у виборі образотворчих коштів, актор підкоряє свою творчість головному завданню – через створений ним сценічний образ, розкрити ідейно-художню суть драматургічного твору.

Жестикуляція – один з виразальних засобів у створенні сценічного образу

Жестикуляція, система знакових рухів людини (жест – переважно рух рукою), що супроводжує або заміняє вербальне повідомлення. Побутова жестикуляція може мати як рефлекторну, так і свідому природу.

У театральному мистецтві жестикуляція є одним з основних елементів пластичної культури актора, його професійних засобів виразності, і, у складі дисципліни «сценічний рух», входить в основний курс навчання акторській майстерності.

У жестикуляції знаходять своє відбиття жанрові й стильові особливості вистави. Принцип використання жесту в реалістичному театрі – зовсім інший, ніж у театрі гротесковому, ексцентричному; камерний спектакль обумовлює принципово іншу жестикуляцію, ніж спектакль на великій сцені; трагедія диктує абсолютно інший стиль руху, ніж водевіль: комедія дель арте змушує актора жестикулювати інакше, ніж японський театр Кабукі, і т.д.

Міміка – зрима відбиття внутрішнього життя персонажу

Міміка (гр. *mimikos* – наслідування), виразні рухи м'язів особи, що є однією з форм прояву тих або інших почуттів.

Побутова міміка може мати як рефлекторну, так і свідому природу. У театрі міміка, поряд з мовою й жестикуляцією, є одним з основних засобів виразності актора. К.С.Станіславський підкреслював, що міміка невіддільна від ладу думок, почуттів і дій людини, і є зримим відбиттям внутрішнього життя персонажу.

2. Сценічна дія – найважливіший засіб вираження акторської майстерності.

Сценічна міміка перебуває в тісному зв'язку з акторським гримом, і, як і грим, у самому загальному виді може підрозділятися на реалістичну й умовну. Якщо реалістична міміка ставить своєю метою досягнення максимальної подібності з життям персонажу, то умовна міміка підкреслено перебільшена, що в певному змісті зближає особу актора з динамічно мінливими масками.

Сценічна мова-один з основних професійних засобів виразності актора.

Сценічна моває одним з основних професійних засобів виразності актора. Входить в основний курс навчання акторській майстерності. Комплекс навчання передбачає перехід від побутової, спрощеної мови, властивої більшості абітурієнтів, до виразного яскравого сценічного звучання голосу актора. Навчання сценічної мови нерозривно пов'язане з формуванням пластичної волі, розвитком еластичності й рухливості дихальної й голосової апаратури, удосконалюванням мовного слуху, постановкою голосу, і т.д. і т.п.

В комплекс основних вимог до сценічної мови, крім бездоганної дикції, входять: м'язова воля й активність гортані й ковтки; підвищена витривалість голосу, що дає можливість зберігати виразність і звучність при самих різних психофізичних навантаженнях; благозвучність тембрової системи й темброва рухливість, що обумовлюють уміння використати широку гаму обертонів; властивість бути добре чутним у залах для глядачів будь-яких розмірів і переборювати складні акустичні умови; обсяг звуковисотного діапазону; глибина й об'ємність голосу, і т.д. При цьому наявність загальних вимог і системного підходу до навчання в обов'язковому порядку сполучається з пошуком і розвитком індивідуальних голосових особливостей кожного з майбутніх акторів, що не суперечать його психофізичним даним, а навпроти, проясняють і збагачують його природу. Інший раз на пошуки власної голосової індивідуальності в актора йде надзвичайно багато часу. Так, яскрава індивідуальність хрипливатого, як би зірваного, голосу В.Висоцького, дозволяє впізнати його з першого слова, виробилася далеко не відразу. У фільмі Стряпуха (1965) молодий актор В. Висоцький розмовляє (та й співає) ще трохи усередненим тенором.

Драматична дія – засіб втілення сценічного образу

У сценічному мистецтві - найважливіший засіб вираження акторської майстерності. Фактично є засобом втілення сценічного образу, ролі. Містить у собі складний комплекс як фізичних (пластику, міміка, мова, жестикуляція й т.д.), так і психологічних процесів (переживання, сприйняття, оцінка й т.д.).

Поняття сценічної дії лягло в основу «системи Станіславського» – теорії й методу акторського мистецтва, розроблених К.С.Станіславським. Зокрема, К.С.Станіславським уведені поняття «дійовий аналіз п'єси» (аналіз психофізичних дій кожного персонажа); «наскрізна дія» (логічний ланцюг, безперервна дія ролі), «надзавдання» (ціль, до якого веде весь комплекс акторської дії).

3. Творчість ансамблю. Стрункість та естетична злагодженість синтетичного й колективного.

Актор на сцені поза дією неможливий, - поза залежністю від жанру, стилістики або творчого методу сценічної роботи. Саме дія є основною видовою особливістю акторської творчості. Воно виносить у зоровий ряд характер персонажа, логіку й процес його розвитку, конфліктні взаємини й т.д. - тобто, усе, що становить основу сценічного добутку.

4. Режисер – організатор театрального процесу

Режисер(франц. régisseur, від лат. regeo – управляю), творчий працівник видовищних видів мистецтва (театр, кіно, телебачення, цирк, естрада). Режисер здійснює

постановку п'єси (інсценівки, опери, балету, концертної або циркової програми) на сценічному майданчику.

Режисер, який керує творчою роботою всього театру (або іншого видовищного колективу) називається головним режисером.

Функції режисера в сучасному театрі надзвичайно великі й різноманітні: він здійснює весь комплекс робіт з організації як творчого, так і технічного процесу підготовки вистави або програми.

Основою режисерського мистецтва є режисерський задум, що включає творчу інтерпретацію п'єси, характеристики окремих персонажів, вирішення вистави в часі (в ритмі й темпі) і просторі (в мізансценах та плануванні) й створення сценічного варіанта п'єси (часто – разом із драматургом).

Режисер формує постановочну групу, визначаючи кандидатури художника-сценографа, художника по костюмам, балетмейстера (при необхідності також – асистента режисера; художника по світлу; постановника сценічного руху, бійок і боїв; хормейстера; автора текстів пісень і т.д.).

Паралельно починається найважливіша частина підготовки вистави – репетиції, робота режисера з акторами, спрямована на розвиток дарування виконавців стосовно до кожної ролі й всієї постановки в цілому.

Робота режисера з акторами над виставою поділяється на три основних періоди: застільний, у вигородках і на сцені.

Застільний період – це початковий період роботи режисера над п'єсою, коли актори “за столом” ознайомлюються з її змістом, а режисер розповідає їм про свій задум вистави. Відбувається колективне обговорення образів п'єси, конфліктів та взаємовідносин між персонажами. У цей період шукають потрібні інтонації, жести, манеру поведінки героїв.

У вигородках – це репетиції в тимчасовій сценічній обстановці. “Вигороджується” приблизне місце дії, ще не на сцені, а в репетиційній кімнаті. У цей період іде пошук пластичного вирішення вистави в просторі, шукають потрібні мізансцени, які допоможуть зрозуміти суть взаємовідношень героїв

Репетиція на сцені - останній, завершальний етап роботи над виставою. Режисер повинен звести до єдиного цілого роботу акторів, художника, бутафора, костюмера, освітлювача. І тільки в результаті такої копіткої роботи народжується художній твір, який ми називаємо виставою.

Однак навіть після прем'єри робота режисера не закінчується. Вистава може йти багато років і репетиції продовжуються. Час вимагає певних виправлень, змінення мізансцен, щоб вистава не застарівала, щоб знову й знову хвилювала глядача.

Режисерське мистецтво в сучасному розумінні виникло в II пол. XIX століття, однак елементи режисури вже мали місце в античному театрі. Там здебільше режисерську роботу виконували драматурги, чії п'єси ставилися в театрі.

До числа найважливіших особливостей театрального мистецтва відноситься той факт, що його твір - спектакль - остаточно формується під прямим і безпосереднім впливом глядача, який, перебуваючи в театрі, не тільки сприймає твір театрального мистецтва, але до певної міри бере участь також і в його створенні. Нам скажуть, що і в інших мистецтвах читачі і глядачі впливають на творчість художника. Вони здійснюють це вплив через критику в пресі, шляхом публічних обговорень і диспутів, за допомогою листів, адресованих безпосередньо автору того чи іншого твору, і т.д. Однак в інших видах мистецтва вплив людей, що сприймають мистецтво, на людей, які творять його, здійснюється в основному не в процесі самої творчості. У театрі ж відбувається пряме, безпосереднє взаємодія між актором і глядачем. Цим, між іншим, театральне мистецтво істотно відрізняється від кіно. Величезну насолоду відчуває актор театру внаслідок того, що кожне його слово і рух тут же знаходять відгук в залі для глядачів. Це почуття зв'язку

з глядачем, цей емоційний контакт у величезній мірі стимулюють як процес самого творчості, так і процес його сприйняття. Глядач, відчуваючи на собі вплив актора, що знаходиться на сцені, в свою чергу впливає на актора своїм живим безпосереднім відгуком на сценічне дійство. Бути не тільки свідком, а й учасником того незвичайного свята, який називається творчим переживанням, натхненням артиста, - що може подарувати глядачеві більше духовну насолоду? Саме до цього свідомо чи інстинктивно прагне кожен глядач, прямуючи в театр. «Життя людського духу» ролі - ось що наочно і безпосередньо має розгортатися перед театральним глядачем. Чи не результат переживання ролі вдома або на репетиціях у вигляді тих чи інших зовнішніх його ознак, а саме переживання «тут, зараз, сьогодні», як любив говорити Станіславський, на очах у глядачів, - ось що робить театр тим дивовижним мистецтвом, яке рішуче нічим неможливо замінити. При цьому слід зазначити, що всі почуття, які переживає глядач, який перебуває в театрі, він переживає в набагато більш сильному ступені, в незрівнянно більш інтенсивній формі, ніж людина, що сприймає той чи інший твір мистецтва в домашній обстановці. Там, де ви тільки посміхнулися б, читаючи п'єсу у себе вдома, - перебуваючи в театрі, ви регочете. Там, де ви тільки зітхнули б, співчуваючи стражданням героя, ви, будучи в театрі, проливаєте сльози. Чому? По-перше, тому, що в театрі крім п'єси на глядача впливає чарівна сила театального мистецтва з його емоційної заразливості, з надзвичайною конкретністю його образів, з граничною чуттєвою наочністю і життєвої переконливістю всього, що відбувається на сцені. По-друге, тому, що процес сприйняття в театрі є колективним, масовим. Дуже важко втриматися від сміху, коли все навкруги сміються, дуже важко не заплакати, коли кругом плачуть, дуже важко не зацікавитися тим, що відбувається на сцені, коли в наповненому людьми залі для глядачів варто напружена тиша. Як ніяке інше мистецтво, театр здатний об'єднувати думки, почуття, прагнення багатьох людей.

Питання для самоконтролю

1. Творчість ансамблю.
2. Стрункість та естетична злагодженість синтетичного й колективного.
3. Театр як колективне та синтетичне мистецтво.
4. Глядач – творчий компонент театру.

Література:

1. Горчаков Н. Режиссерские уроки К.С. Станиславского / Н. Горчаков. – М., 1966.
2. Заболотна В. Акторське мистецтво України / Заболотна В. –К., 1992.
3. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра: учеб. пособие для спец. учеб. заведений культуры и искусства / Захава Б.Е. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1978. – 334 с.
4. Мастерство режисера: учеб. пособие. – М., 2002.
5. Станіславський К.С. Робота актора над собою / за ред. Ф. Гаєвської; переклад Т. Ольховського. – К.: Мистецтво, 1953. – 672 с.

Тема лекції 5. Сценографія - вид художньої творчості.

План

1. Декорація як інструмент перердачі місця дії вистави.
2. Сценічне світло – чарівник, який завершує роботу художника.
3. Сценічні ефекти та їх роль в створенні атмосфери вистави.
4. Театральний костюм – елемент сценічного образу.

Зміст лекції

1. Декорація як інструмент передачі місця дії вистави.

Декораційне мистецтво - є одним з найважливіших засобів виразності театрального мистецтва, це мистецтво створення зорового образу спектаклю за допомогою декорацій і костюмів, освітлення та постановочної техніки. Всі ці образотворчі засоби впливу є органічними компонентами театральної вистави, сприяють розкриттю його змісту, повідомляють йому певне емоційне звучання. Розвиток декораційного мистецтва тісно пов'язане з розвитком театру і драматургії.

У найдавніших народних обрядах та іграх були присутні елементи декораційного мистецтва (костюми, маски, декоративні завіси). У давньогрецькому театрі вже в 5 в. до н. е., крім будівлі сцени, який служив архітектурним тлом для гри акторів, існували об'ємні декорації, а потім були введені і мальовничі. Принципи грецького декораційного мистецтва були засвоєні театром Стародавнього Риму, де вперше застосований завісу.

У період середньовіччя спочатку роль декоративного фону грала внутрішність церкви, де розігрувалася літургійна драма. Вже тут застосовується основний, характерний для середньовічного театру принцип симультанній декорації, коли всі місця дії показуються одночасно. Цей принцип отримує подальший розвиток в основному жанрі середньовічного театру - містерії. Найбільшу увагу у всіх видах мистериальної сцени приділялася декорації "раю", зображавшегося у вигляді альтанки, прикрашеної зеленню, квітами і плодами, і "пекла" у вигляді розкривається пащі дракона. Поряд з об'ємними декораціями використовувалися і живописні (зображення зоряного неба). До оформлення залучалися майстерні ремісники - живописці різьбярі, позолотники; першими театр. Машиністами були годинникарі. Старовинні мініатюри, гравюри та малюнки дають уявлення про різні типи і прийомах постановки містерій. В Англії набули найбільшого поширення постановки на педжентах, що представляли собою пересувний двоповерховий балаган, встановлений на возі. У верхньому поверсі розігрувалося уявлення, а нижній служив акторам для переодягання. Подібний кругової або кільцевої тип пристрою сценічного майданчика дозволяв використовувати для постановки містерій збереглися від антична епохи амфітеатри. Третім типом оформлення містерій була так звана система альтанок (містеріальні уявлення 16 в. В Люцерні, Швейцарія, і Донауешінгене, Німеччина) - розкиданих по площі відкритих будиночків, в яких розгорталося дію епізодів містерії. У шкільному театрі 16 в. Вперше зустрічається розташування місць дії не по одній лінії, а паралельно трьом сторонам сцени.

Культурна основа театральних вистав Азії зумовила панування протягом ряду століть умовного оформлення сцени, коли окремі символічні деталі позначали місця дії. Відсутність декорацій заповнювати наявністю в окремих випадках декоративного фону, багатством і різноманітністю костюмів, гримів-масок, колір яких мав символічне значення. У феодально-аристократичному музичному театрі масок, сформованому в Японії в 14 ст., Був створений канонічний тип оформлення: на задній стінці сцени, на відверненому золотому тлі зображувалася сосна - символ довголіття; перед балюстрадою критого містка, розташованого в глибині площадки зліва і призначався для виходу акторів і музикантів на сцену, містилися зображення трьох невеликих сосен

У 15 - поч. 16 ст. в Італії з'являється новий тип театрального будинку і сцени. В оформленні театральних постановок брали участь найбільші художники і архітектори - Леонардо да Вінчі, Рафаель, А. Мантенья, Ф. Брунеллески ін. Перспективні декорації, винахід яких приписується (не пізніше 1505) Браманте, були вперше використані у Феррарі художником Пеллегріно да Удіне, а в Римі - Б. Перуцці. Декорації, що зображували вид йде в глибину вулиці, писалися на полотнах, натягнутих на рами, і складалися з задника і трьох бічних планів з кожного боку сцени; окремі частини декорацій виконувалися з дерева (покрівлі будинків, балкони, балюстради і т. д.).

Необхідна перспективне скорочення досягалося за допомогою крутого підйому планшета. Замість симультанних декорацій на ренесансної сцені відтворювалося одне загальне і незмінне місце дії для спектаклів певних жанрів. Найбільший італійський театральний архітектор і декоратор С. Серліо виробив 3 типи декорацій: храми, палаци, арки - для трагедій; міська площа з приватними будинками, крамницями, готелями - для комедій; лісовий пейзаж - для пасторалей.

Художники Ренесансу розглядали сцену і глядацьку залу як єдине ціле. Це проявилось у створенні театру "Олімпіко" у Віченці, побудованого за проектом А. Палладіо в 1584; в цьому т-ре В. Скамоцці спорудив пишну постійну декорацію, що зображала "ідеальне місто" і призначену для постановки трагедій.

Аристократизація театру в період кризи італійського Відродження привела до переважання в театральних постановках зовнішньої ефектності. Рельєфна декорація С. Серліо змінилася мальовничій декорацією в стилі бароко. Феєричний характер придворного оперно-балетного спектаклю в кінці 16 і в 17 ст. зумовив широке використання театральних механізмів. Винахід Телара - тригранних обертових призм, обтягнутих розмальованим полотном, приписуване художникові Буонталенті, дозволило здійснювати зміни декорацій на очах у публіки. Опис пристрою таких рухливих перспективних декорацій мається на працях німецького архітектора І. Фуртенбаха, який працював в Італії та насадило в Німеччині техніку італійського театру, а також у архітектора Н. Саббатіні в трактаті "Про мистецтво будувати сцени і машини" (1638). Удосконалення техніки перспективною живопису дало можливість декораторам створювати враження глибини без крутого підйому планшета. Актори могли повністю використовувати простір сцени. В поч. 17 в. з'явилися кулісні декорації, винайдені Дж. Алеотті. Були введені технічні пристосування для польотів, система люків, а також бічні порталні щити і портална арка. Все це призвело до створення сцени-коробки.

Італійська система кулісних декорацій набула поширення у всіх країнах Європи. У сірій. 17 в. в придворному віденському театрі барокові кулісні декорації були введені італійським театральним архітектором Л. Бурначіні, у Франції відомий італійський театральний архітектор, декоратор і машиніст Дж. Торелли з винахідливістю застосував досягнення перспективної кулісною сцени в придворних постановках оперно-балетного типу. Іспанський театр, зберігав ще в 16 в. примітивну ярмаркову сцену, засвоює італійську систему через італійського худ. К. Лотті, який працював у придворному іспанському театрі (1631). Міські публічні театри Лондона зберігали довгий час умовну сценічний майданчик шекспірівської епохи з поділом на верхню, нижню і задню сцени, з видатним в зал для глядачів просценіумом і мізерним декоративним оформленням. Сцена англійського театру давала можливість швидко здійснювати зміну місць дії в їх послідовності. Перспективна декорація італійського типу була введена в Англії в 1-й чвертей. 17 в. театральним архітектором І. Джонсом у постановці придворних спектаклів.

В епоху класицизму драматургічний канон, який вимагав єдності місця і часу, затвердив постійну і незмінний декорацію, позбавлену конкретно-історичній характеристики (тронний зал або вестибюль палацу для трагедії, міська площа або кімната для комедії). Все розмаїття декоративно-постановочних ефектів зосереджувалося в 17 в. в межах оперно-балетного жанру, а драматичні спектаклі відрізнялися строгістю і скупістю оформлення. У театрах Франції та Англії присутність на сцені аристократичних глядачів, що розташовувалися з боків авансцени, обмежувало можливості декораційного оформлення вистав. Подальший розвиток оперного мистецтва привело до реформи оперної. Відмова від симетрії, введення кутовий перспективи допомагали створити засобами живопису ілюзію великої глибини сцени. Динамічність і емоційна виразність декорації досягалися грою світлотіні, ритмічним різноманітністю в розробці архітектурних мотивів (нескінченні анфілади барокових зал, прикрашених ліпним

орнаментом, з повторюваними рядами колон, сходів, арок, статуй), за допомогою яких складалося враження грандіозності архітектурних споруд.

Загострення ідеологічної боротьби в епоху Просвітництва знайшло вираження в боротьбі різних стилів і в декоративного мистецтва. Поряд з посиленням видовищною пишності барокової декорації і появою декорацій, виконаних у стилі рококо, характерних для феодально-аристократичного напрямки, в декоративного мистецтва цього періоду йшла боротьба за реформу театру, за звільнення від абстрактної пишності придворного мистецтва, за більш точну національну та історичну характеристику місця дії. У цій боротьбі просвітницький театр звертався до героїчних образів античності, що знайшло вираження у створенні декорацій класицистичного стилю. Особливий розвиток цей напрямок одержав у Франції у творчості декораторів Дж. Сервандоні, Г. Дюмона, П.А. Брюнетт, відтворювали на сцені будівлі античної архітектури. У 1759 Вольтер домігся вигнання глядачів зі сценічних підмостків, звільнивши додаткове, місце для декорацій. В Італії перехід від бароко до класицизму знайшов вираження у творчості Дж. Піранезі.

В кінці 18 ст. в європейському театрі, у зв'язку з розвитком буржуазної драми, з'являється павільйонна декорація (замкнута кімната з трьома стінами та стелею). Криза феодальної ідеології в 17-18 ст. знайшов своє відображення в декоративного мистецтва країн Азії, зумовивши низку нововведень. В Японії в 18 в. споруджуються будівлі для театрів Кабукі, сцена яких мала сильно видатний в публіку просценіум і розсувається горизонтально завісу. Від правої і лівої сторін сцени до задньої стіни залу для глядачів вели помости ("ханаміті", буквально дорога кольорів), на яких також розгорталася уявлення (згодом правий поміст був скасований; в наш час в театрах Кабукі зберігається тільки лівий поміст). У театрах Кабукі використовувалися тривимірні декорації (садки, фасади будинків та ін.), Конкретно характеризують місце дії; в 1758 вперше була застосована обертається сцена, повороти якої робилися вручну. Середньовічні традиції зберігаються в багатьох театрах Китаю, Індії, Індонезії та ін. Країн, в яких декорації майже відсутні, а оформлення обмежується костюмами, масками і гримом.

Французька буржуазна революція кінця 18 ст. справила великий вплив на мистецтво театру. Розширення тематики драматургії зумовило ряд зрушень у декоративного мистецтва. У постановці мелодрам і пантомім на сценах "театрів бульварів" Парижа оформлення приділялася особлива увага; високе мистецтво театральних машиністів дозволяло демонструвати різноманітні ефекти (аварії корабля, виверження вулканів, сцени грози та ін.). У декоративного мистецтва тих років широко використовувалися так звані пратікаблі (об'ємні деталі оформлення, що зображують скелі, мости, пагорби і т. Д.). У 1-й чвертей. 19 в. Набули поширення мальовничі панорами, діорами або неорами в поєднанні з нововведеннями сценічного освітлення (в 20-х рр. 19 ст. В театрах вводиться газ). Обширну програму реформи театрального оформлення висунув французький романтизм, який ставив задачу історично конкретної характеристики місць дії. Драматурги-романтики брали безпосередню участь у постановках своїх п'єс, забезпечуючи їх розлогими ремарками, власними ескізами. Створювалися спектаклі зі складними декораціями і пишними костюмами, прагнучи поєднувати в постановках багатоактні опер і драм на історичні сюжети точність колориту місця і часу з ефектною красивістю. Ускладнення постановочної техніки призвело до частого застосування завіси в перервах між актами вистави. У 1849 на сцені Паризької Опери в постановці "Пророка" Мейєрбера вперше були використані ефекти електричного освітлення.

Е. Золя виступає в кінці 70-х рр. з критикою абстрактних класицистських, ідеалізованих романтичних і самоцельно-ефектних феєричних декорацій. Він вимагав зображення на сцені сучасного життя, "точного відтворення соціального середовища" за допомогою декорацій, які він порівнював з описами в романі. Символістський театр, що

виник у Франції в 90-х рр., Під гаслами протесту проти театральної рутини і натуралізму здійснював боротьбу з реалістичним мистецтвом. Навколо Художнього театру П. Фора і театру "Творчість" Люньє-Пое об'єднувалися художники модерністського табору М. Дені, П. Серюзьє, А. Тулуз-Лотрек, Е. Вюйяр, Е. Мунк та ін.; вони створювали спрощені, стилізовані декорації, імпресіоністська неясність, підкреслений примітивізм і символіка яких забирали театри від реалістичного зображення життя.

В кінці 10-х і в 20-х рр. 20 в. переважне значення набуває експресіонізм, що розвивався спочатку в Німеччині, але який захопив широко мистецтво та інших країн. Експресіоністські тенденції приводили до поглиблення протиріч в декораційного мистецтва, до схематизації, відходу від реалізму. Використовуючи "зрушення" і "скоси" площин, безпредметні або фрагментарні декорації, різкі контрасти світла і тіні, художники намагалися створити на сцені світ суб'єктивних бачень. У той же час деякі експресіоністські спектаклі мали яскраво виражену антиімперіалістичну спрямованість, і декорації в них набували рис гострого соціального гротеску. Для декораційного мистецтва цього періоду характерно захоплення художників технічними експериментами, прагнення до знищення сцени-коробки, оголення сценічного майданчика, прийомів постановочної техніки. Формалістичні течії - конструктивізм, кубізм, футуризм - приводили декораційне мистецтво на шлях самодостатнього техніцизму. Художники цих напрямків, відтворюючи на сцені "чисті" геометричні форми, площини і обсяги, абстрактні поєднання частин механізмів, прагнули передати "динамізм", "темп і ритм" сучасного індустріального міста, домагалися створення на сцені ілюзії роботи справжніх машин (Дж. Северіні, Ф. Делеро, Е. Прамполіні - Італія; Ф. Леже - Франція, та ін.).

У декораційного мистецтва Західної Європи та Америки сер. 20 в. відсутні певні художні напрями і школи: художники прагнуть виробити широку манеру, що дозволяє їм звертатися до різних стилів і прийомів. Однак у багатьох випадках художники, які оформляють виставу, не стільки передають ідейний зміст п'єси, її характер, конкретно-історичні риси, скільки прагнуть створити на її канві незалежне твір декораційного мистецтва, яке є "плодом вільної фантазії" художника. Звідси довільність, абстрактність оформлення, розрив з реальною дійсністю у багатьох виставах. Цьому протистоять практика прогресивних режисерів і творчість художників, що прагнуть зберігати і розвивати реалістичне декораційне мистецтво, спираючись на класику, прогресивну сучасну драматургію і народні традиції.

З 10-х рр. 20 в. до роботи в театрі все частіше залучаються майстри станкового мистецтва, зміцнюється інтерес до декораційного мистецтва як до виду творчої художньої діяльності. З 30-х рр. збільшується число кваліфікованих професійних театральних художників, які добре знають постановочну техніку. Сценічна технологія збагачується різноманітними засобами, застосовуються нові синтетичні матеріали, люмінесцентні фарби, фото- і кінопроекції та ін. З різних технічних удосконалень 50-х рр. 20 в. найбільше значення має застосування в театрі циклорама (синхронне проектування зображень декількох кінопроекційних апаратів на широкий напівкруглий екран), розробка складних світлових ефектів та ін.

У 30-х рр. у творчій практиці радянських театрів затверджуються і отримують розвиток принципи соціалістичного реалізму. Найважливішими і визначальними принципами декораційного мистецтва стають вимоги життєвої правди, історичної конкретності, вміння відобразити типові риси дійсності. Об'ємно-просторовий принцип декорацій, що панував у багатьох виставах 20-х рр., збагачується широким використанням живопису.

Декорація (від лат. *Decoro* - прикрашаю) - оформлення сцени, що відтворює матеріальне середовище, в якій діє актор. Декорація "являє собою художній образ місця дії і одночасно майданчик, що представляє багаті можливості для здійснення на ній

сценічної дії". Декорація створюється за допомогою різноманітних виразних засобів, що використовуються в сучасному театрі, - живопису, графіки, архітектури, мистецтва планування місця дії, особливої фактури декорації, освітлення, сценічної техніки, проекції, кіно та ін. Основні системи декорації:

- 1) кулісна пересувна,
- 2) кулісно-арочна підйомна,
- 3) павільйонна,
- 4) об'ємна
- 5) проекційна.

Виникнення, розвиток кожної системи декорацій і зміна її іншою обумовлювалися конкретними вимогами драматургії, театральної естетики, відповідної історії епохи, а також зростанням науки і техніки.

Кулісна пересувна декорація. Лаштунки - частини декорації, розташовувані з боків сцени через певні відстані одна за одною (від порталу вглиб сцени) і призначені для того, щоб закрити від глядача закулісний простір. Куліси були м'які, навісні або жорсткі на рамках; іноді вони мали фігурний контур, зображав архітектурний профіль, обриси стовбура дерева, листя. Зміна жорстких лаштунків проводилася за допомогою спеціальних кулісних машин - рам на колесах, які знаходилися (18 і 19 ст.) На кожному плані сцени паралельно рампі. Ці рами пересувалися в спеціально вирізаних в планшеті сцени проходах по рейках, прокладених по підлозі першого трюму. У перших палацових театрах декорація складалася з задника, куліс і стельових падуг, які піднімалися й опускалися одночасно зі зміною куліс. На падугах писалися хмари, гілки на деревах, частини плафонів і т. П. До наших днів збереглися кулісні системи декорацій в придворному театрі в Дротнінггольм і в театрі колишнього підмосковного маєтку кн. Н.Б. Юсупова в "Архангельському"

Кулісно-арочна підйомна декорація виникла в Італії в 17 в. і набула широкого поширення в громадських театрах з високими колосниками. Цей вид декорації являє собою полотно, зшитий у вигляді арки з написаними (по краях і по верху) стовбурами дерев, гілками з листям, архітектурними деталями (з дотриманням законів лінійної та повітряної перспективи). На сцені може бути підвішено до 75 таких кулісних арок, фоном для яких служить писаний задник або горизонт. Різновид кулісно-арочної декорації - ажурна декорація (писані "лісові" або "архітектурні" кулісні арки, підклеюємо на спеціальні сітки або аппліцірується на тюлі). В даний час кулісно-арочні декорації застосовуються головним чином в оперно-балетних постановках.

Павільйонна декорація вперше застосована в 1794 нім. актором і режисером Ф.Л. Шредером. Павільйонна декорація зображує закрите приміщення і складається з стінок-рам, натягнутих полотном і розписаних під малюнок шпалер, дощок, кахлю. Стінки можуть бути "глухими" або мати прольоти для вікон, дверей. Між собою стінки з'єднуються за допомогою закидних мотузок - захлесток, і кріпляться до підлоги сцени косяками. Ширина павільйонних стінок в сучасному театрі - не більше 2,2 м (інакше при перевозі декорацій стінка не пройде у двері товарного вагона). За вікнами і дверима павільйонної декорації зазвичай ставляться заспіннікі (частини підвісної декорації на рамках), на яких зображується відповідний пейзажний або архітектурний мотив. Павільйонна декорація перекивається стелею, який у більшості випадків підвішується до колосників.

У театрі нового часу об'ємна декорація вперше з'явилася в спектаклях Мейнінгенського театру в 1870. У цьому театрі поряд з плоскими стінками почали застосовуватися об'ємні деталі: верстати прямі і похилі - пандуси, сходи та інші споруди для зображення терас, пагорбів, фортечних стін. Конструкції верстатів зазвичай маскуються живописними полотнами або бутафорськими рельєфами (камені, коріння

дерева, трава). Для зміни частин об'ємної декорації використовуються накатні площадки на роликах (фурки), поворотний круг та інші види техніки сцени. Об'ємна декорація дозволила режисерам будувати мізансцени на "зламаному" планшеті сцени, знаходити різноманітні конструктивні рішення завдяки яким виражальні можливості театрального мистецтва надзвичайно розширилися.

Проекційна декорація була вперше застосована в 1908 в Нью-Йорку. Заснована на проекції (на екран) кольорових і чорно-білих зображень, намальованих на діапозитивах. Проекція здійснюється за допомогою театральних проекторів. Екраном може служити задник, горизонт, стіни, підлогу. Існують пряма проекція (проектор знаходиться перед екраном) і проекція на просвіт (проектор за екраном). Проекція може бути статичною (архітектурні, пейзажні та інші мотиви) і динамічною (рух хмар, дощу, снігу). У сучасному театрі, що має нові екранні матеріали і проекційну апаратуру, проекційні декорації отримали широке застосування. Простота виготовлення і експлуатації, легкість і швидкість зміни картин, довговічність, можливість досягнення високих художніх якостей роблять проекційні декорації одним з перспективних видів декорацій сучасного театру.

2. Сценічне світло – чарівник, який завершує роботу художника

Світло на сцені - одне з важливих художньо-постановочних засобів. Світло допомагає відтворити місце і обстановку дії, перспективу, створювати необхідний настрій; іноді в сучасних спектаклях світло є майже єдиним засобом оформлення.

Різні види декораційного оформлення вимагають відповідних прийомів освітлення. Площинні мальовничі декорації вимагають загального рівномірного освітлення, яке створюється освітлювальними приладами загального світла (софіти, рампа, переносні прилади). Вистави, оформлені об'ємними декораціями вимагають місцевого (прожекторного) освітлення, що створює світлові контрасти, що підкреслює об'ємність оформлення.

При використанні змішаного виду декораційного оформлення відповідно застосовується змішана система освітлення.

Театральні освітлювальні прилади виготовляються з широким, середнім і вузьким кутом розсіювання світла, останні називаються прожекторами і служать для освітлення окремих ділянок сцени і дійових осіб. Залежно від розташування освітлювальне обладнання театральної сцени ділиться на наступні основні види:

1) Апаратура верхнього світла, до якої належать освітлювальні прилади (софіти, прожектори), що підвішуються над ігровою частиною сцени в кілька рядів по її планам.

2) Апаратура горизонтного освітлення, що служить для освітлення театральних горизонтів.

3) Апаратура бічного освітлення, до якої відносять звичайно прилади прожекторного типу, що встановлюються на порталних кулісах, бічних Просвітницька галереях

4) Апаратура виносного освітлення, що складається з прожекторів, що встановлюються поза сценою, в різних частинах залу для глядачів. До виносного висвітленню відноситься також рампа.

5) Переносна освітлювальна апаратура, що складається з приладів різних видів, що встановлюються на сцені для кожної дії спектаклю (залежно від вимог).

6) Різні спеціальні освітлювальні та проекційні прилади. У театрі часто застосовуються також різноманітні освітлювальні прилади спеціального призначення (декоративні люстри, канделябри, лампи, свічки, ліхтарі, багаття, факели), виготовлені за ескізами художника, що оформляє спектакль.

У художніх цілях (відтворення на сцені реальної природи) застосовується кольорова система освітлення сцени, що складається з світлофільтрів різноманітних кольорів. Світлофільтри можуть бути скляні або плівкові. Колірні зміни по ходу дії

вистави здійснюються: а) шляхом поступового переходу з освітлювальних приладів, що мають одні кольори світлофільтрів, на прилади з іншими квітами; б) складанням квітів декількох, одночасно діючих приладів; в) зміною світлофільтрів в освітлювальних приладах. Велике значення в оформленні спектаклю має світлова проекція. З її допомогою створюються різні динамічні проекційні ефекти (хмари, хвилі, дощ, падає сніг, вогонь, вибухи, спалахи, літаючі птахи, літаки, плывуть кораблі) або статичні зображення, що замінюють мальовничі деталі декоративного оформлення (світлопроекційної декорації). Використання світлової проекції надзвичайно розширює роль світла у виставі і збагачує його художні можливості. Іноді застосовується також і кінопроекція. Світло може бути повноцінним художнім компонентом вистави лише за наявності гнучкої системи централізованого управління ім. З цією метою електроживлення всього освітлювального обладнання сцени ділиться на лінії, які стосуються окремих освітлювальних пристроєм або апаратам та окремим кольорам встановлених світлофільтрів. На сучасній сцені буває до 200-300 ліній. Для управління освітленням необхідно включати, вимикати і змінювати світловий потік, як в кожній окремій лінії, так і в будь-якій комбінації їх. Для цієї мети є светорегулюючі установки, які є необхідним елементом обладнання сцени. Регулювання світлового потоку ламп відбувається за допомогою автотрансформаторів, тиратронів, магнітних підсилювачів або напівпровідникових приладів, що змінюють силу струму або напругу в освітлювальній ланцюга. Для управління численними ланцюгами освітлення сцени існують складні механічні пристрої, звані зазвичай театральними регуляторами. Найбільшого поширення набули електричні регулятори з автотрансформаторами або з магнітними підсилювачами. В даний час отримують велике поширення електричні багатопрограмні регулятори; з їх допомогою досягається надзвичайна гнучкість управління освітленням сцени. Основний принцип такої системи полягає в тому, що регулююча установка допускає попередній набір світлових комбінацій для цілого ряду картин або моментів вистави з їх подальшим відтворенням на сцені в будь-якій послідовності і в будь-якому темпі. Особливо важливе значення це має при висвітленні складних сучасних многокартинних вистав з великою динамікою світла і швидко наступними змінами.

Ефекти сценічні (від лат. Effectus- виконання) - ілюзії польотів, пропливаючи, повеней, пожеж, вибухів, створювані за допомогою спеціальних приладів і пристроїв. Сценічні ефекти застосовувалися вже в античному театрі. В епоху Римської імперії окремі сценічні ефекти вводяться в уявлення мимів. Ефектами були насичені релігійні уявлення 14-16 ст. Так, наприклад, при постановці містерій пристроєм численних театральних ефектів займалися спеціальні "майстри чудес". У придворних і публічних театрах 16-17 ст. утвердився тип пишного вистави з різноманітними сценічними ефектами заснованими на застосуванні театральних механізмів. На перший план в цих спектаклях висувалося майстерність машиніста і декоратора, які створювали всілякі апофеози, польоти і перетворення. Традиції подібної ефектною видовищності неодноразово воскресали в практиці театру наступних століть.

У сучасному театрі сценічні ефекти діляться на звукові, світлові (светокінопроекційні) і механічні. За допомогою звукових (шумових) ефектів на сцені відтворюються звуки навколишнього життя - звуки природи (вітер, дощ, гроза, спів птахів), виробничі шуми (завод, будівництво і т. П.), Транспортні шуми (поїзд, літак), батальні шуми (рух кавалерії, постріли), побутові шуми (години, дзвін скла, скрипи).

До світлових ефектів належать:

1) усі види імітацій природного освітлення (денного, ранкового, нічного, освітлення, спостережуваного при різноманітних природних явищах - сході і заході сонця, ясному і хмарному небі, грозі і т. П.);

2) створення ілюзій ллється дощу, рухомих хмар, палахкотіння заграви пожежі, падаючого листя, струмує води і т. Д.

Для отримання ефектів 1-ї групи користуються зазвичай триколірної системою освітлення - білою, червоною, синьою, що дає майже будь-яку тональність з усіма необхідними переходами. Ще більш багату і гнучку колірну палітру (з нюансировкой всіляких відтінків) дає поєднання чотирьох кольорів (жовтий, червоний, синій, зелений), що відповідає основним спектрального складу білого світла. Способи отримання світлових ефектів 2-ї групи зводяться головним чином до використання світлопроекцією. За характером вражень, одержуваних глядачем, світлові ефекти діляться на стаціонарні (нерухомі) і динамічні.

Види стаціонарних світлових ефектів

Зірниця - дається миттєвої спалахом вольтової дуги, виробленої ручним або автоматичним способом. В останні роки поширення набули електронні фотоспалахи великої інтенсивності.

Зірки - імітуються за допомогою великої кількості лампочок від кишенькового ліхтаря, пофарбованих у різні кольори і мають різну інтенсивність світіння. Лампочки та підводка електричного живлення до них монтуються на пофарбованій в чорний колір сітці, яка підвішується до штанги штанкетного бруска.

Місяць - створюється проектуванням на горизонт відповідного світлового зображення, а також за допомогою піднятого вгору макета, що імітує місяць.

Блискавка - на заднику або панорамі прорізується вузька звивиста щілину. Затягнута просвітчастим матеріалом, замаскована під загальний фон, ця щілина в потрібний момент висвітлюється ззаду за допомогою потужних ламп або фотоспалахів, раптовий світловий зигзаг дає потрібну ілюзію. Ефект блискавки можна отримати також за допомогою спеціально виготовленої моделі блискавки, в яку вмонтовано відбивачі і прилади освітлення.

Веселка - створюється проекцією вузького променя дугового прожектора, пропущеного спершу крізь оптичну призму (яка розкладає біле світло на складові спектральні кольори), а потім через діапозитивних "маску" з дугоподібним щілинним прорізом (останній і визначає характер самого проекційного зображення).

Туман - досягається застосуванням великої кількості потужних лампових лінзових ліхтарів з вузькими, щелеобразними насадками, надягають на вихідний отвір ліхтарів і дають широке веерообразное площинне светораспределение. Найбільшого ефекту при зображенні стелющегося туману можна досягти шляхом пропускання гарячої пари через прилад, в якому знаходиться так званий сухий лід.

3 Сценічні ефекти та їх роль в створенні атмосфери вистави.

Види динамічних світлових ефектів

Вогненні вибухи, виверження вулкана - виходять за допомогою тонкої водяній прошарку, укладеної між двома паралельними скляними стінками невеликого вузького судини аквариумного типу, куди за допомогою простої піпетки пускають зверху краплі червоного або чорного лаку. Важкі краплі, потрапляючи у воду, при повільному опусканні на дно широко розпливаються в усі сторони, займаючи все більший простір і проектуючи на екрані в перевернутому вигляді (т. Е. Знизу вгору), відтворюють характер потрібного явища. Ілюзія цих ефектів посилюється добре виконаним декоративним фоном (зображення кратера, остова палаючого будови, силуетів гармат і т. Д.).

Хвилі - здійснюються за допомогою проекцій спеціальними приладами (хромотропом) або подвійними паралельними діапозитивами, одночасно переміщуються в протилежному один до одного напрямку, то вгору, то вниз. Приклад найбільш вдалого пристрої хвиль механічними засобами: необхідне число пар колінчастих валів розташовується з правого та лівого боків сцени; між шатунами валів з одного боку сцени

на іншу натягнуті троси з аплікативного - мальовничими полотнищами, які зображують море. При обертанні колінчастих валів одні полотнища піднімаються вгору, інші йдуть вниз, перекриваючи один одного.

Снігопад - досягається так званим "дзеркальним кулею", поверхня якого облицьована дрібними шматочками дзеркала. Направляючи під відомим кутом на цю багатогранну сферичну поверхню сильний концентрований промінь світла (що виходить з прожектора або лінзового ліхтаря, прихованого від публіки) і змушуючи її обертатися навколо своєї горизонтальної осі, отримують нескінченну кількість невеликих відображених "зайчиків", що створюють враження падаючих пластівців снігу. У тому випадку, якщо по ходу спектаклю "сніг" падає на плечі актора або покриває землю, його роблять з дрібно нарізаних шматочків білого паперу. Падаючи зі спеціальних мішків (які поміщаються на перехідних містках), "сніг" повільно кружляє в променях прожектора, створюючи необхідний ефект.

Хід поїзда - здійснюється за допомогою довгих діапозитивних рамок з відповідними зображеннями, що пересуваються в горизонтальному напрямку перед об'єктивом оптичного ліхтаря. Для більш гнучкого управління світловою проекцією і спрямування її на потрібну частину декорації за об'єктивом часто встановлюють на шарнірних пристосуваннях невелике рухливе дзеркало, що відбиває дається ліхтарем зображення.

До механічних ефектів належать різного роду польоти, провали, млини, каруселі, кораблі, човни. Польотом в театрі прийнято називати динамічне переміщення артиста (т. Зв. Типові польоти) або бутафорії вище планшета сцени.

Бутафорські польоти (як горизонтальні, так і діагональні) здійснюються переміщенням польотної каретки по тросовій дорозі за допомогою прив'язаних до кілець каретки шнурків і тросів. Горизонтальний трос натягується між протилежними робочими галереями вище дзеркала сцени. Діагональний зміцнюється між протилежними і різними до рівню робочими галереями. При проведенні діагонального польоту зверху вниз використовується енергія, створювана силою тяжіння предмета. Політ по діагоналі знизу вгору здійснюється найчастіше за рахунок енергії вільного падіння противаги. В якості противаг застосовуються мішечки з піском і кільцями для направляючого троса. Вага мішечка повинен бути вище ваги бутафорського виробу і каретки. Противагу прив'язується до троса, протилежний кінець якого прикріплений до польотної каретці. Живі польоти здійснюються на тросовій або стаціонарній дорозі, а також за допомогою гумових амортизаторів. Польотне пристрій на тросовій дорозі складається з горизонтальної тросової дороги, натягнутої між протилежними сторонами сцени, польотної каретки, поліспастиного блоку і двох приводів (один для переміщення каретки по дорозі, інший - для підйому і спуску артиста). При здійсненні горизонтального польоту з одного боку сцени на іншу польотна каретка попередньо встановлюється за лаштунками. Після цього опускається вниз блок до польотної тросом. За допомогою карабінів тросик пристібається до спеціального польотним поясу, що знаходиться у артиста під костюмом. За знаком режисера, провідного спектакль, артист піднімається на встановлену висоту і по команді "летить" на протилежну сторону. За лаштунками його опускають вниз до планшета і звільняють від троса. За допомогою польотної пристрою на тросовій дорозі, вмільо використовуючи одночасну роботу обох приводів і правильне співвідношення швидкостей, можна здійснювати найрізноманітніші польоти в площині, паралельній порталній арці, - діагональні польоти знизу нагору або зверху вниз, з одного боку сцени на іншу, з куліси в центр сцени пли зі сцени в кулісу і т. д.

Польотне пристрій з гумовим амортизатором засноване на принципі маятника, що розгойдується і одночасно опускається і підіймається. Гумовий амортизатор запобігає ривки і забезпечує плавну траєкторію польоту. Такий пристрій складається з двох

колосникових блоків, двох відхиляють барабанчиков (встановлених під колосникових ґратами по обидві сторони від польотного троса), противаги, польотного троса. Один кінець цього троса, прикріплений до верхньої частини противаги, огинає два колосникових блоку і через відхиляють барабанчики опускається до рівня планшета, де і пристібається до поясу артиста. До нижньої частини противаги прив'язується амортизаційний шнур діаметром 14 мм, другий кінець кріпиться до металевої конструкції планшета сцени. Політ здійснюється за допомогою двох канатів (діаметром 25-40 мм). Один з них прив'язаний до нижньої частини противаги і вільно опускається на планшет; другий, прив'язаний до верхньої частини противаги, вертикально піднімається вгору, огинає верхній закулісний блок і вільно опускається на планшет. Для польоту через усю сцену (наскрізний політ) колосниковий польотний блок встановлюється в центрі сцени, для короткого польоту - ближче до приводного пристрою. Візуально політ за допомогою пристрою з гумовим амортизатором виглядає як вільне стрімке років. На очах у глядача політ змінює свій напрямок на 180, а в разі одночасного використання декількох польотних пристроїв створюється враження нескінченних злетів і приземлень то з одного, то з іншого боку сцени. Одному наскрізного польоту через усю сцену відповідає інший політ до середини сцени і назад, польоту вгору - політ вниз, польоту наліво - політ направо.

4. Театральний костюм – елемент сценічного образу.

Костюм театральний (від італ. Costume, власне звичай) - одяг, взуття, головні убори, прикраси та інші предмети, що використовуються актором для характеристики створюваного ним сценічного образу. Необхідне доповнення до костюма - грим і зачіска. Костюм допомагає акторові знайти зовнішній вигляд персонажа, розкрити внутрішній світ сценічного героя, визначає історичну, соціально-економічну та національну характеристику середовища, в якому відбувається дія, створює (разом з іншими компонентами оформлення) зоровий образ вистави. Колір костюма повинен бути тісно пов'язаний із загальним колористичним рішенням вистави. Костюм становить цілу область творчості театрального художника, який втілює в костюмах величезний світ образів - гостросоціальних, сатиричних, гротескних, трагічних.

Процес створення костюма від ескізу до сценічного втілення складається з декількох етапів:

- 1) вибір матеріалів, з яких буде виготовлений костюм;
- 2) підбір зразків для фарбування матеріалів;
- 3) пошуки лінії: виготовлення патронки з інших матеріалів і наклеювання матеріалу на манекен (або на актора);
- 4) перевірка костюма на сцені в різному освітленні;
- 5) "обживання" костюма актором.

Історія виникнення костюма сходиться до первісного суспільства. В іграх і обрядах, якими стародавня людина відгукувався на різні події свого життя, велике значення мали зачіска, грим-розмальовка, ритуальні костюми; в них первісні люди вкладали багато вигадки і своєрідного смаку. Іноді ці костюми були фантастичними, в інших випадках нагадували тварин, птахів або звірів. З давніх часів існують костюми в класичному театрі Сходу. У Китаї, Індії, Японії та інших країнах костюми носять умовний, символічний характер. Так, наприклад, в китайському театрі жовтий колір костюма означає приналежність до імператорського прізвища, в костюми чорних і зелених кольорів одягнені виконавці ролей чиновників і феодалів; в китайській класичній опері прапорці за спиною воїна вказують на кількість його полків, чорна хустка на обличчі символізує смерть сценічного персонажа. Яскравість, багатство фарб, пишність матеріалів роблять костюм у східному театрі одним з основних прикрас подання. Як правило, костюми створюються для певної вистави, того чи іншого актора; існують також закріплені

традицією набори костюмів, якими користуються всі трупи незалежно від репертуару. Костюм в європейському театрі вперше з'явився в Древній Греції; він повторював в основному побутової костюм стародавніх греків, але в нього були внесені різні умовні деталі, які допомагали глядачеві не тільки зрозуміти, але і краще побачити, що відбувається на сцені (театральні споруди були величезних розмірів). Кожен костюм мав особливий колір (наприклад, костюм царя - пурпурний або шафрано-жовтий), актори носили маски, добре видні здалеку, і взуття на високих підставках - котурнах. В епоху феодалізму мистецтво театру продовжувало жити в життєрадісних, злободенних, дотепних уявленнях бродячих акторів-гистрионов. Костюм гистрионов (так само як і у росіян скоморохів) був близький до сучасного костюму міської бідноти, але прикрашений яскравими клаптями, жартівливими деталями. З уявлень виник у цей період релігійного театру найбільшим успіхом користувалася містерія, постановки якої обставлялися особливо пишно. Яскравою барвистістю відрізнялося попереднє показу містерії хода ряджених в різних костюмах і гримі (фантастичні персонажі казок і міфів, всілякі тварини). Головна вимога, пропоноване до костюму в містерії - багатство і ошатність (незалежно від виконуваної ролі). Костюм відрізнявся умовністю: святі були в білому, Христос - з позолоченими волоссям, чорти - у мальовничих фантастичних костюмах. Значно скромніше були костюми виконавців повчально-алегоричних драм-мораліте. У самому живому і прогресивному жанрі середньовічного театру - фарсі, содержавшем різку критику феодального суспільства, з'явився сучасний карикатурний характерний костюм і грим. В епоху Відродження актори комедії дель-арте засобами костюміровки давали дотепну, часом влучну, злий характеристику своїм героям: у костюмі узагальнювались типові риси вчених-схоластів, бешкетних слуг. У 2-й пол. 16 в. в іспанських і англійських театрах актори виступали в костюмах, близьких до модних аристократичним костюмам або (якщо цього вимагала роль) в блазнівських народних костюмах. У французькому театрі костюм повторював традиції Середньовічного фарсу.

Реалістичні тенденції в області костюма проявилися у Мольєра, який при постановці своїх п'єс, присвячених сучасному житті, використовував сучасні костюми людей різних станів. В епоху Просвітництва в Англії актор Д. Гаррік прагнув звільнити костюмот химерності і безглуздої стилізації. Він ввів костюм, відповідний виконуваної ролі, що допомагає розкриттю характеру героя. В Італії в 18 в. комедіограф К. Гольдоні, поступово замінюючи у своїх п'єсах типові маски комедії дель арте образами реальних людей, в той же час зберіг відповідні костюми і грим. У Франції до історичної та етнографічної точності костюма на сцені прагнув Вольтер, якого підтримала актриса Клерон. Вона повела боротьбу проти умовності костюма трагічних героїнь, проти фіжм, пудрених перук, дорогоцінних прикрас. Ще далі справа реформи костюма в трагедії просунув французький актор А. Лекен, який видозмінив стилізований "римський" костюм, відмовився від традиційної тунелі, затвердив на сцені східний костюм. Костюм для Лекена був засобом психологічної характеристики образу. Значне, вплив на розвиток костюма в 2-й пол. 19 в. справила діяльність ньому. Мейнінгенського театру, вистави якого відрізнялися високою постановочною культурою, історичною точністю костюмів. Однак справжність костюма набувала у мейнінгенцев самодостатнє значення. Точного відтворення соціального середовища на сцені вимагав Е. Золя. До цього ж прагнули найбільші театральні діячі поч. 20 в.- А. Антуан (Франція), О. Брам (Німеччина), брали активну участь в оформленні вистав, які залучали для роботи в своїх театрах найбільших художників. Символістський театр, що виник в 90-х рр. у Франції під гаслами протесту проти театральної рутини і натуралізму, здійснював боротьбу з реалістичним мистецтвом. Художники-модерністи створювали спрощені стилізовані декорації і костюми, забирали театр від реалістичного зображення життя. Перший костюм створили скоморохи. Їх костюм повторював одяг міських низів і селян (каптани, сорочки, звичайні штани,

постоли) і прикрашався різнокольоровими поясами, клаптями, яскравими розшитими ковпаками. У виниклому в нач. 16 в. церковному театрі виконавці ролей отроків були одягнені в білий одяг (на голові вінці з хрестами), актори, що зображали халдеїв - в короткі каптани і ковпаки. Умовні костюми застосовувалися і в спектаклях шкільного театру; алегоричні персонажі мали свої емблеми: Віра з'являлася з хрестом, Надія - з якорем, Марс - з мечем. Костюми царів доповнювалися необхідними атрибутами царської гідності. Цей же принцип відрізняв спектаклі першого професійного театру в Росії 17 ст., Заснованого при дворі царя Олексія Михайловича, уявлення придворних театрів царівни Наталії Олексіївни та цариці Параски Федорівни. Розвиток класицизму в Росії в 18 ст. супроводжувалося збереженням усіх умовностей цього напрямку і в костюмі. Актори виступали в костюмах, які представляли собою суміш модного сучасного костюма з елементами античного костюма (подібно "римському" костюму на Заході), виконавці ролей знатних вельмож або царів носили розкішні умовні костюми. В поч. 19 в. в спектаклях із сучасного життя застосовувалися модні сучасні костюми;

Костюми в історичних п'єсах і раніше були далекі від історичної точності.

Грим (франц. Grime, від староітал. Grimo - зморшкуватий) - мистецтво зміни зовнішності актора, переважного його особи, за допомогою гріміровальних фарб (так званого гриму), пластичних і волосяних накладок, перуки, зачіски та іншого відповідно до вимог виконуваної ролі. Робота актора над гримом тісно пов'язана з його роботою над образом. Грим, як один із засобів створення акторського образу пов'язаний у своїй еволюції з розвитком драматургії і боротьбою естетичних напрямів у мистецтві. Характер гриму залежить від художньої особливостей п'єси і її образів, від задуму актора, режисерської концепції і стилю оформлення вистави.

У процесі створення гриму має значення костюм, який впливає на характер і на колірне рішення гриму. Виразність гриму в значній мірі залежить від освітлення сцени: чим воно яскравіше, тим грим робиться м'якше, і навпаки, слабке освітлення вимагає більш різкого гриму.

Послідовність нанесення гриму: спочатку особа оформляється деякими деталями костюма (капелюх, шарф і т. Д.), Потім наклеюються ніс і інші наліпки, надівається перуку або робиться зачіска з власного волосся, наклеюються борода і вуса, і тільки в кінці проводиться гримування фарбами. В основі мистецтва гриму лежить вивчення актором структури свого обличчя, його анатомії, розташування м'язів, складок, опуклостей і западин. Актор повинен знати, які зміни відбуваються з особою в літньому віці, а також характерні ознаки і загальний тон молодого обличчя. Крім вікових гримів, в театрі, особливо в останні роки, набули широкого поширення так звані "національні" грим, застосовувані в спектаклях, присвячених життю народів країн Сходу (Азії, Африки) та ін. При здійсненні цих гримів необхідно враховувати форму і будову лицьової частини, а також горизонтальний і вертикальний профілі представників тієї чи іншої національності. Горизонтальний профіль визначається різкістю виступів виличні кісток, вертикальний - виступами щелепи. Істотно важливими ознаками в національному гримі є: форма носа, товщина губ, колір очей, форма, колір і довжина волосся на голові, форма, борода, вусів, колір шкіри. Разом з тим в цих грим необхідно враховувати індивідуальні дані "персонажа: вік, соціальний стан, професію, епоху й інше.

Найважливішим творчим джерелом для актора і художника у визначенні гриму для кожної ролі є спостереження над навколишнім життям, вивчення типових рис зовнішності людей, зв'язку їх з характером і типом людини, її внутрішнім станом та інше. Мистецтво гриму вимагає вміння володіти технікою гримування, вміння користуватися гріміровальними фарбами, волосяними виробами (перуку, борода, вуса), об'ємними Налепка і накладками. Гріміровальні фарби дають можливість живописними прийомами змінювати обличчя актора. Загальний тон, тіні, відблиски, що створюють враження

западин і опуклостей, штрихи, що утворюють на обличчі складки, що змінюють форму і характер очей, брів, губ, можуть надати обличчю актора зовсім інший характер. Зачіска, перуку, змінюючи зовнішність персонажа, визначають його історичну, соціальну приналежність і мають значення також для визначення характеру персонажа. Для сильного зміни форми обличчя, яке не можна здійснити одними фарбами, застосовуються об'ємні наліпки та наклейки. Зміна малорухомих частин обличчя досягається за допомогою налепок з клейкого кольорового пластиру. Для потовщення шік, підборіддя, шиї вживаються наклейки з вати, трикотажу, марлі і крепу тілесного кольору.

Питання для самоконтролю

1. Музичне оформлення вистав драматичного театру.
2. Співтворчість режисера, драматурга, художника, композитора, акторів. Співтворчість режисера і диригента в опері.
3. Поняття сценографії (декорації, костюми, грим, світлова партитура).
4. Зв'язок сценографії з видами й жанрами образотворчого мистецтва.
5. Художник і актор в ляльковому театрі.

Література:

1. Зайцев В.П. Режисура естради та масових видовищ / В.П. Зайцев. – К.: Дакор, 2003. – 304 с.
2. Кісін В.Б. Режисура як мистецтво та професія Життя. Актор. Образ: Із творчої спадщини / В.Б. Кісін. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1999. – 268с.
3. Рубб А.А. Театрализованный тематический концерт: совершенствование организации и проведения: [конспект лекций] / А.А. Рубб. – М.: АПРИКТ, 2005. – 66 с.
4. Туманов И.М. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта: учеб. пособие [для ин-тов культуры] / И.М. Туманов. – М.: Просвещение, 1976. – 87 с.
5. Уварова Е.Д. Эстрадный театр: миниатюры, обозрения, мюзик-холлы (1917-1945) / Е.Д. Уварова. – М.: Искусство, 1983. – 320с.
6. Чечётин А.И. Основы драматургии театрализованных представлений: история и теория / А.И. Чечетин. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
7. Шароев И.Г. Режиссура эстрады и массовых представлений / И.Г. Шароев. – М.: Просвещение, 1986. – 461 с.

Тема лекція 6. Театр на початку ХХІ століття.

План

1. Сучасний стан театрального мистецтва.
2. Проблеми становлення нових течій.
3. Перспективи розвитку сучасного українського театру.
4. Сучасні театрознавчі концепції.

Зміст лекції

1 Сучасний стан театрального мистецтва.

Новітні тенденції, що з'явилися і в сучасному українському театральному мистецтві підлягають вивченню та систематизації, тому зазначимо, що в сучасному мистецтвознавстві існує незначна кількість базових досліджень з цього питання. Серед них ми можемо виділити ґрунтовне дослідження Н.Корнієнко «Український театр у переддень третього тисячоліття. Пошук». Автор вважає, що «зараз відбувається сутнісне перетворення об'єкту театрознавства – адже воно має відповідати сучасному рівню стосунків з театром і художньою культурою»[6, 9]. Вагомою є робота В. Ковтуненка

«Український театр у період суспільних трансформацій». В дисертаційному дослідженні доведено, що в період соціокультурних трансформацій, які переживає суспільство, формуються нові моделі функціонування театру, виявлено зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на соціокультурні характеристики, а також встановлено причини, які обумовлюють труднощі існування театру у перехідний період. Погляди про зміни в театральному мистецтві висловлюються теоретиками та практиками сценічного мистецтва на сторінках періодичних видань. Наприклад, Н. Наконечна в своїй публікації пише про зміну призначення театру як ознаку часу[9]. Ю. Давидов в статті «По той бік художнього смаку» зазначає, що одним з найхарактерніших явищ сучасного мистецтва є розрив комунікації між мистецтвом і публікою – внаслідок зміни і публіки, і митців відбувається і зміна самих творів мистецтва»[3, 10]. Ці, та інші роботи розкривають певні аспекти сучасних процесів в театральному мистецтві. Але на наш погляд, проблема не набула свого остаточного вирішення і потребує подальшого дослідження.

У погоні за глядачем сьогodнішній театр розвивається в напрямку пошуку підкреслено видовищної форми. Це досягається яскравою сценографією, епатажною грою акторів.

Характерним для сучасного театру є вільна інтерпретація режисерами авторських текстів. Тексти скорочуються, змінюються іншими формами сценічної виразності, тощо. Режисери пояснюють це «кліповістю» нашого життя, а також тим, що довгі промови важко сприймаються сучасними глядачами. Більшість театральних режисерів вважають за можливе по-своєму інтерпретувати будь-який драматургічний матеріал, навіть і класичний, що, на нашу думку, докорінно змінює авторський задум, перетворюючи його на задум режисера, які не завжди співвідносяться між собою: «Авторський задум є умовами гри, які не можна змінювати, є непорушним законом, мінімальною вимогою до образності. Захоплення особистою індивідуальністю актора чи режисера призводить до невірного крену у створенні сценічних образів»[8, 225].

Це один бік взаємодії драматургії і театру. Інший бік демонструє орієнтацію деяких сучасних авторів на певну категорію споживачів. Нова економічна ситуація докорінно змінила характер системи художнього споживання. Драматургія стала пристосовуватись до нової економічної ситуації. Вона сьогodні існує як відповідь на нове соціальне замовлення та, в певній мірі, змушена обслуговувати попит масової культури.

Але все ж таки головною ознакою сучасного театру, нашу думку, є нове співвідношення слова і дії. Погоджуючись з Г. Товстоноговим, який писав, що «якби театральні вистави на початку століття можна б було перетворити на звукові стенограми, ми б дістали досить повне уявлення і про п'єсу, і про акторів»[10, 66], ми вважаємо, що сучасні вистави просто не будуть зрозумілі.

Змінилося ставлення до використання слова на сцені, «слову перестали довіряти. Воно вже не є достатнім, вагомим, об'ємним»[2, 10]. «Підтекст» виражається не стільки через слово, засобами голосу, скільки пластикою артиста, ритмом його сценічного життя, взаємовідносинами партнерів тощо. Раніше жест слугував слову, супроводжуючи його, то тепер, у виставах слово і жест стали втілювати сценічну дію в рівній мірі, як наприклад, в виставі «Едіп» за трагедією Софокла, поставленій Д. Богомазовим на сцені Одеського академічного Українського музично-драматичного театру ім. В. Василька в 2004 році. Отже, в сучасному театрі ми чуємо і бачимо одночасно, тобто слова входять у нашу свідомість через дію. Причому «слово і дія не повинні дублювати один одного, замінювати одне одного, існувати паралельно»[10, 66]. Таку думку підтверджує І. Волоцька (режисер Львівського театру «У кошику»), наголошуючи на значущості слова у виставі: «Мова буде образ на різних рівнях, і на екзистенційному так само....Взагалі я вважаю, що слово неодмінно має бути повернене до театру....Мене цікавить паритетність, коректність співіснування вербального й візуального рядів. Щоб одне не поглинало друге,

щоб на стику їхнього рівноправного співіснування народжувалися нові театральні смисли»[1, 18-20]. На наш погляд, у театральному мистецтві спостерігається обмеженість використання слова. Як один із прикладів можна навести виставу Київського театру-студії «Дах» (прем'єра відбулася в 2005 році). «Пролог до Макбета» режисера Владислава Троїцького. «...тексту у виставі майже не має, окрім кількох монологів, які промовляє один з музик, починаючи виставу подібно до народного оповідача...» [7, 16]. Взагалі, в більшості сучасних театральних вистав перевага віддається видовищному, а не слуховому ряду.

Сьогодні в Україні працюють драматичні, музичні та лялькові театри. Серед них: Академічний драматичний театр ім. І.Франка (Указом Президента України театру надано статус Національного, 1994; у 1987 – 2001 рр. його очолював С.Данченко, від кінця 2001 р. очолює народний артист України Б.Ступка; акторський склад: Б.Ступка, Б.Бенюк, А.Хостікоєв, Н.Сумська, Л.Кадирова, Л.Задніпровська, О.Богданович, І.Дорошенко, В.Мазур); Національний академічний український драматичний театр ім. Заньковецької, м. Львів (з 1987 р. головним режисером театру є Ф.Стригун; статус національного здобув 2002 р.; у тетрі працюють: Я.Мука, С.Глова, Р.Біль, Н.Лань, І.Шваківська, Т.Жирко, О.Гарда, І.Гаврилів, Р.Мервінський, О.Кузьменко, М.Максименко, В.Щербань, Л.Остринська; розширився гастрольний діапазон театру: Велика Британія, Канада, США, Польща); Національний академічний театр російської драми ім. Лесі Українки (ім'я присвоєно театру в 1941 р, свого часу тут працювали: актори В.добробольський, О.Борисов, П.Луспекаєв, К. Лавров, А.Рогавцева; режисери К.Хохлов, В.Неллі, М.Соколов).

Поряд із драматичними театрами, в Україні працюють театри музичного спрямування: оперні (у Києві, Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську), музичної комедії (у Харкові, Одесі, театр оперети в Києві, дитячий музичний театр у Києві)

Національна опера України ім. Т.Г. Шевченка. Вистави київської трупи із захопленням слухали й дивились у Німеччині, Франції, Швейцарії, Канаді, США, Мексиці, Данії, Іспанії, Італії. У репертуарі театру понад 50 оперних і балетних вистав.Солісти: І.Даць, В.Лупалов, І.Борко. Львівський Національний академічний театр опери та балету ім.Соломії Крушельницької здобув статус Національного (2005).Сьогодні у театрі працюють понад 40 солістів, балетна трупа (60 артистів), хор (40 артистів), симфонічний оркестр (90 музикантів).У репертуарі театру 22 опери, 3 оперети та близько 20 балетів. Усі опери виконуються мовою оригіналу (італійською, французькою, російською, польською).Уприміщенні театру проводиться Міжнародний фестиваль оперного мистецтва ім. С. Крушельницької.

2. Проблеми становлення нових течій.

Саме межа 80 – 90-х рр. позначилася в історії національного театру на активним студійним рухом, появою нових „малих” сцен, експериментальних і камерних театрів, театрів на засадах антрепризи, що послужило основою для мобільності театального мистецтва й, водночас, відбило прагнення театральних колективів віднайти „свого” глядача. Зорієнтованістю на „власну” аудиторію була відзначена велика кількість нових колективів, заснованих у 1990-ті рр.: театр „Колесо” (1988 р., Київ, художній керівник І. Кліщевська), театр-салон „Сузір'я” (1988 р., Київ, художній керівник О. Кужельний), Київський театр пластичної драми на Печерську (1989 р., засновник – сценарист і режисер-постановник В. Мішньова), Київський драматичний театр „Браво” (1991 р., Київ, художній керівник Л. Титаренко), театр-студія „Театральний клуб” (Київ, засновник – режисер О. Ліпцин), Центр сучасного мистецтва „Дах”, який за задумом його фундатора – режисера Владислава Троїцького, створений як „готель мистецтв”, вільний від кон'юнктури (Київ), Київський експериментальний театр (1993 р., засновник – режисер В.Більченко), театр „Актор” (1995 р., Київ, художній керівник В. Шестопапов) тощо.

Тяжіння до експресивності, певної містеріальності відзначало театр у Коломії, створений за ініціативою Д. Чеборака. Своєрідним „майданчиком” для експериментів молодих митців у I пол. 90-х рр. став театр „Березіль” у Харкові, відкритий для творчих пошуків А. Бабенко, М. Яремківа, С. Бережко, В. Оглобліна, Г. Воротченко, І. Шнейдермана, Б. Варакіна.

Відбиттям пошуку шляхів виходу зі складного (у мистецькому та економічному аспектах) становища сучасного вітчизняного театру, а також шляхів утворення нового театру став активний фестивальний рух в Україні. Його склали такі мистецькі форуми, як „Золотий лев” (м. Львів), „Березіль” (м. Івано-Франківськ), „Театральне Придніпров’я” (м. Дніпропетровськ), „Інтер-театр” (Закарпаття), Всеукраїнський мистецький фестиваль „Козацькому роду нема переводу”, „Молодий театр. Херсонські ігри – 92”, „Класика сьогодні” (м. Дніпродзержинськ), „Добрий театр” (м. Енергодар), фестиваль моновистав „Київська парсуна” (інколи проводиться разом із фестивалем камерних театрів), „Прем’єри сезону. Сучасна українська драматургія”, Всеукраїнський фестиваль – конкурс музично-театральних прем’єр „Мельпомена Таврії” (м. Херсон), Всеукраїнський звіт майстрів мистецтв і художніх колективів регіонів України та Дні культури областей, Булгаківський фестиваль мистецтв, фестиваль „Театральний Донбас – 2004” тощо.

Започаткували цей рух фестивалі „Золотий лев” (осінь 1989 р., м. Львів) і „Березіль – 90” (7 – 15 квітня 1990 р., м. Івано-Франківськ). Вони яскраво продемонстрували намагання вітчизняних театральних діячів не тільки знайти опертя в класичній українській драматургії, а й відкрити ті сторінки, що дотепер були заборонені. Так, на фестивалі „Золотий лев” звання лауреата отримала вистава „Момент” за В. Винниченком Київського академічного театру імені І. Франка, режисер А. Жолдак, дипломом третього ступеня була відзначена вистава „Мина Мазайло” М. Куліша Харківського академічного українського драматичного театру імені Т.Г. Шевченка, режисер О. Беляцький. Фестиваль „Березіль – 90” закарбував прагнення вітчизняного театру сформувати декілька інтерпретаційних „варіантів” класики. Передусім, призвою бачення вітчизняного театального надбання стала ідея руйнації духовності, що було підкреслено полістилістичним оформленням (у костюмах і музиці). Такий варіант репрезентувала вистава „Оргія” за Лесею Українкою режисера А. Крітенка і художника-постановника А. Александровича. Інший варіант відбив прагнення митців відтворити автентичну обрядовість, зокрема гуцульську – спектакль „Тіні забутих предків” за М. Коцюбинським режисера І. Бориса. Своєрідним театром-музеєм критиками було названо виставу „Назар Стодоля” за Т. Шевченком режисера П. Колісника. Єдиною „сучасною” виставою на фестивалі була „Археологія” О. Шипенка режисера Київського молодіжного театру В. Більченка (на попередньому „Золотому леві” ця вистава була відзначена 2 премією). Таким чином, уже перші фестивалі продемонстрували розмаїття художніх орієнтирів українських театральних режисерів і різне бачення майбутнього національного театру.

Значущим явищем у театральному житті України став фестиваль вистав й читання на честь 100-річчя з дня народження М.А. Булгакова.

На початку 90-х рр. український театр звертається до репертуару, якому в минулі часи за ідеологічних та інших причин не було місця на сцені. Так, на сцені Харківського академічного українського драматичного театру імені Т.Г. Шевченка в 1990 р. режисер Б. Варакін поставив п’єсу В. Винниченка „Гріх”, С. Пасічник і С. Бережка у 1992 р. – „Таємниця” цього ж автора. У Сумському театрі драми та музичної комедії імені М. Щепкіна 1992 року відбулася прем’єра „арештованої” у 30-ті рр. п’єси М. Куліша „Хулію Хурина” (режисер С. Кузик). На фестивалі „Березіль – 93” на сцені Харківського академічного українського драматичного театру імені Т.Г. Шевченка були продемонстровані вистави „Чорна Пантера і Білий Ведмідь” В. Винниченка в постановці А. Бабенко, „Маклена Граса” М. Куліша у постановці С. Пасічника і С. Бережка.

Новаційне бачення драматургії В. Винниченка відзначили критики у виставі „Пророк” у Харківському театрі юного глядача, режисер-постановник якої Л. Садовський зробив акцент на пластичному началі. Визнання значущості творчого доробку М. Куліша у цей час відбилося у наданні Херсонському театру імені письменника.

Бурхливе духовне життя 90-х рр., намагання переосмислити настанови буття знайшло вияв у формуванні нової площини театрального мистецтва – неформальної, неофіційної, карнавальної-сміхової. Це зафіксував перший молодіжний фестиваль „Вивих – 90” (режисер С. Проскурня), який відбувся 24 – 27 травня 1990 р. у Львові. Його ґрунтом стали анекдоти, пародії, тобто те, що раніше не відтворювалося на професійній сцені й було специфічним „побутовим” шаром мистецтва, андеграундом культури. Центральною подією 2-го фестивалю „Вивих – 92” стала поезо-опера С. Проскурні „Крайслер-імперіал”, яка в дусі постмодернізму об’єднала класичну музику, виступи авангардних поетів, звучання хору з 240 співаків, перформанси.

У пошуках нових принципів театрального мистецтва, його нової організації в 90-х рр. рушійна роль належала представникам покоління театральних режисерів, що тяжіли до традиційних начал – В. Грипич, С. Данченко, Ф. Стригун, Е. Митницький, О. Барсеґян та інші, так і „молодої генерації” – А. Бабенко, І. Борис, С. Мойсєєв, В. Денисенко, О. Ліпцин, П. Ластівка, А. Концедайло, А. Жолдак, В. Більченко, Р. Мархолія, Атіла Віднянський, Д. Лазарко, А. Багіров, Ю. Одинокий, Д. Богомазов, В. Малахов, В. Кучинський та ін. Їх творчість відбила прагнення оновити засади театрального мистецтва, порушити межі між виставою і життям, акторами і публікою, „винести” виставу зі сцени.

Природно, що вітчизняний театр початку 90-х рр., прагнучи бути в авангарді духовного життя, відчуваючи необхідність змін, адекватних змінам у духовному житті суспільства, не міг обмежитися вітчизняним театральним надбанням. Тому не дивно, що ці роки відзначалися посиленою увагою до скарбниці світової драматургії, до творів, в яких відбиваються кардинальні проблеми буття людини й людства. Віддзеркаленням цієї тенденції став своєрідний „шекспірівський бум” на українських сценах. Так, у 1991 р. „Гамлета” В. Шекспіра поставили режисери Е. Митницький у Запорізькому театрі імені М. Щорса, Я. Маланчук – у Ровенському театрі імені М. Островського, П. Ластівка – у Тернопільському театрі імені Т.Г. Шевченка, „Короля Ліра” поставив І. Борис на сцені Харківського академічного українського драматичного театру імені Т.Г. Шевченка.

У I пол. 90-х рр. вітчизняні митці активно зверталися до відсутньої раніше в українському художньому просторі новітньої світової драматургії, до принципів театру екзистенціалізму, абсурду та ін. Так, наприклад, на театральному фестивалі „Інтер – театр” у 1992 р. було презентовано виставу „Чекаючи на Годо” С. Беккета Ужгородського театру „Біля замку” в постановці режисера В. Дворчина. Увагу митців привернула в цей час й творчість Ж. Ануя – у 1993 р. Г. Воротченко у Харківському академічному українському драматичному театрі імені Т.Г. Шевченка здійснила постановку „Антигони”, а на сцені Київського театру імені Лесі Українки режисер-постановник В. Пазі – п’єсу „Запрошення до замку”.

Прагнення оновити принципи й мову театрального мистецтва, знайти власного глядача обумовили формування нового художнього явища – мюзиклу. Першість на цьому шляху належала Одеському музично-драматичному театру. У 1991 р. на його сцені режисер І. Савицький поставив „Гамбрінус” за О. Купріним. Цього ж року на сцені Київського театру імені І. Франка відбулася прем’єра першої української рок-опери „Біла ворона” Г. Татарченка і Ю. Рибчинського в постановці С. Данченка. У постановці режисера В. Судова цей мюзикл був поставлений у 1992 р. на сцені Симферопольського музично-драматичного театру.

В українському театральному мистецтві завжди значущим був ляльковий театр, який за радянських часів традиційно осягався як дитячий. Оновлення духовного й

художнього життя на початку 90-х рр. не оминуло й цього виду театру. Уже в 1991 році на міжнародному фестивалі вистав для дітей в Ужгороді виявилися деякі особливості сучасного національного лялькового театру. По-перше, це мовна єдність: всі вистави були поставлені українською мовою. По-друге, спирання на національну культурну основу: більшість вистав базувалася на фольклорі, але при цьому на перший план виходило не етнографічне начало, а перенесення загальнолюдської духовної, етичної проблематики на національний ґрунт.

Налаштованість на вітчизняну драматургію як основу репертуару є однією з ознак національного лялькового театру на початку 90-х р. Так, у 1990 р. в Кіровоградському театрі ляльок режисер А. Шуба поставив „Лиса Микиту” за твором І. Франка, в Івано-Франківському театрі ляльок режисер В. Долинкін – його ж „Фарбованого Лиса”. У цей період ляльковий театр демонстрував прагнення розширити жанровий діапазон, про що свідчить одна з перших спроб постановки опери на ляльковій сцені – „Коза-дереза” в Полтавському театрі ляльок (режисер Л. Попов).

Цікавими знахідками відзначена діяльність Кіровоградського обласного театру ляльок, яка спирається на принцип „театр у театрі”, на основі якого в 1991 р. режисер театру Є. Ушаков започаткував цикл театральних казок – „Театр Діда та Баби”, який поєднав улюблені, найвідоміші казки в одну виставу.

Показовим для українського лялькового театру стало відродження найдавніших традицій вертепу. Так на II Міжнародному фестивалі „Інтерлялька – 92” Київський міський театр ляльок показав „Український вертеп”. У січні 1993 р. вертепна „лінія” була переконливо продовжена на фестивалі різдвяних вистав лялькарів у Луцьку. Відтоді фестиваль „Різдвяна містерія” став традиційним.

З 1994 році в Україні діє міжнародна організація лялькарів УНІМА. Її мета – підтримка всебічного розвитку мистецтва лялькового театру, який менш як за 15 років пройшов дуже складний шлях не тільки оновлення принципів виразності, а й опанування складної, конфліктної драматургії, в якій відтворені кардинальні філософські проблеми людського буття. Ляльковий театр стає вже не тільки театром дитячої казки, а й специфічним модусом втілення й відтворення „дорослої” проблематики, що підтвердила вистава „Шинель” Луганського театру ляльок (інсценізація й режисура Є. Ткаченка, художник В. Задорожня), вистава «Майстер і Маргарита» за М. Булгаковим Харківського театру ляльок (режисер Є. Гімельфарб) та ін.

Усвідомлення значущості й неповторності лялькового театру як неодмінної складової художнього простору країни відбилосся у виданні збірок із серії „Лялькарі України” – 9 біографічних нарисів про режисерів, драматургів, художників, лялькарів України.

У цілому I пол. 90-х рр. характеризувалася усвідомленням необхідності теоретичного осягнення національного театального мистецтва. У 1993 році вийшло друком дослідження І. Безгіна „Организационные проблемы театра”, де висвітлювалися проблеми сучасного буття різних „моделей” театру – державної, муніципальної, госпрозрахункової та ін. У 1995 р. при Науковому товаристві імені Т.Г. Шевченка зусиллями режисера і театрознавця І. Волицької та ректора Київського державного інституту театального мистецтва імені І. Карпенка – Карого Р. Пилипчука було створено театрознавчу комісію, метою якої стало об’єднання науковців Києва, Харкова, Львова, Одеси для реалізації наукового потенціалу, спрямованого на вивчення сьогодення й минулого українського театру. На досягнення цієї ж мети була спрямована діяльність I Міжнародного проекту „Територія Театр (Спроба духовної вертикалі)”, започаткованого Державним Центром мистецтва імені Леся Курбаса у грудні 1996 р. Розпочався цей проект науково-теоретичною конференцією „Театр і театрознавство 90-х. Вибране”, на якій було обговорено питання сучасного буття національного театру.

У середині 90-х рр. науковці, осягаючи шлях, що був пройдений вітчизняним театром за останні роки та його здобутки, виділяють у ньому декілька „варіантів”:

- „салонний” – зорієнтований на камерну сцену, невелику аудиторію;
- „демократичний” – що звертається до комедії, мелодрами, фарсу;
- елітарний – який спрямований на просвіту аудиторії.

Одвічна значущість класичного вітчизняного надбання у сфері драматургії багато в чому визначає специфіку українського театру другої половини 90-х рр. – початку ХХІ ст. Це засвідчив фестиваль імені І. Карпенка-Карого, проведений у грудні 1995 р. на сцені Львівського театру імені М. Заньковецької. Сценічного втілення набули твори І. Карпенка – Карого, що є класичним надбанням української драматургії – „Хазяїн”, „Безталанна”, „Наймичка”, „Мартин Боруля”, „Суєта”. В національному академічному театрі імені І. Франка здійснені постановки „Зимового вечора” М. Старицького, „Боярині” Лесі Українки. Твори Ю. Федьковича і С. Воробкевича здобули втілення на сцені Чернівецького музично-драматичного театру імені О. Кобилянської.

Намаганням надати класиці „нового дихання” була відзначена вистава „Український vaudeville, або Вип’ємо й поїдемо” за М. Кропивницьким режисера С. Мойсеєва на сцені Національного академічного театру імені І. Франка. Вистава стала експериментальним синтезом двох творів – водевілю „По ревізії” і комедії „На руїнах”, об’єднаних за принципом лінійного монтажу. Синтезуванням двох п’єс – „Ревізора” М. Гоголя й „Хулія Хурини” М. Куліша – став спектакль „Рехувілізор” (у тому ж театрі), в якому в такий спосіб наближувалися історія і сучасність. Експериментальним характером була відзначена постановка „Ревізора” І. Афанасьєва в Національному академічному театрі імені І. Франка (2003 р.). У ній класика злилася з виражальними засобами масової культури, що було підкреслено двомовністю різних персонажів. Такі ж риси відзначили постановку „РеVізоPa” режисера Ю. Одинок в Харківському академічному українському драматичному театрі імені Т. Шевченка (2006 р.). Одвічний „Шельменко-денщик” зусиллями молодого режисера А. Приходька в Київському Молодому театрі став „Шельменком – 2” – виставою в дусі комедії дель арте, із загостренням ігрових ситуацій в народному дусі й використанням прийому прямого звернення героїв до глядача і зали.

Не залишалася в цей час поза увагою українських митців і світова класика. Однак в її втіленні на перший план часто виходить прагнення нового „бачення” п’єси – як у виставі „Король Лір” за В. Шекспіром режисера С. Данченка на сцені Національного академічного театру імені І. Франка. Інколи класика на театральній сцені стає лише приводом для експериментаторства, вираження лише індивідуального світобачення режисера. Ці тенденції відбилися у виставі „Макбет” Е. Йонеско, режисера А. Литка на сцені Харківського академічного українського драматичного театру імені Т. Шевченка, в якій було створено атмосферу ярмаркового балагану, а як основоположний засіб виразності було обрано ритмізовану пластику. А. Жолдак переніс дію „Трьох сестер” А. Чехова в 1943 р. і відповідно одягнув героїв і наділив їх сучасною пластикою, у виставі „Гамлет. Сні” за твором В. Шекспіра режисер „переставив” місцями акти і позбавив акторів мови. У цілому діяльність А. Жолдака в Харківському академічному українському драматичному театрі імені Т. Шевченка стала ланцюгом експериментальних вистав, який склали „Гамлет”, „Венеція. Гольдоні”, „Ромео і Джульєтта”, „Один день Івана Денисовича”, „Місяць кохання”, в основу яких покладена його власна інтерпретація творів В. Шекспіра, К. Гольдоні, О. Солженіцина, І. Тургенева.

Такі ж прочитання класики притаманні й іншим режисерам. Так „Гамлет” В. Шекспіра в баченні режисера С. Мойсеєва на сцені Київського Молодого театру став своєрідною анатомією зла, яке набуває не тільки пристойного, а інколи – навіть привабливого вигляду, який підкреслено суперсучасним одягом, чорними й білими окулярами. Переклад світового шедедру було здійснено, до речі, Ю. Андруховичем. У

баченні С. Мойсєєва персонажі „Дяді Вані” А. Чехова стають людьми амбїтними, зануреними в проблеми сексуального плану.

На жанр „кримїнальної новели” був перетворений „Цар Едїп” Софокла у сценїчній редакції і постановці Р. Стурюа на сценї Національного академічного театру імені І. Франка (2003 р.).

У постановці „Отелло” В. Шекспїра Ю. Одиноким у Київському театрі на Лївому березї критиками було відзначено не тїльки специфічне бачення класичного твору як „катастрофи кохання”, а й прагнення оригїнальностї в усьому.

На цьому тлї „перетворення заради перетворення” окремою постаттю є режисер Алла Бабенко. Здїйсненї нею постановки „Мадам Боварї” Г. Флобера, „Твїй комїк” Г. Макаручука (на основї листування М. Коцюбинського та О. Аплаксіної), „Дядї Ванї” А. Чехова у Львівському театрі імені М. Заньковецької стали „вїдродженням” традиційного театру.

Традиційними стали Булгаківські фестивалї. Перший фестиваль пройшов у 2002 р. і був відзначений успіхом спектаклю „Собаче серце” М. Булгакова у виконанні американського театру „ZOO”. Улїтку 2004 р. „географїю” творчих колективів 2-го Булгаківського фестивалю значно розширив організатор і художній керївник цих мистецьких „зборів” В. Малахїв: були представленї колективи з України, Росїї, Польщі, Іраку. Цей фестиваль був присвячений „Майстру і Маргаритї” М. Булгакова, цїкавим втіленням роману стала вистава московського театру „Нота Бене”. До програми 2-го фестивалю увїйшов кїнофїльм С. Маслобойщикова „...вїд Булгакова”.

У цей час вїтчизняний театр опановує новий для нього жанр монодраму. У 1997 р. зусиллями режисера І. Волицької й актриси Л. Данильчук було створено прецедент постановки оповїдань і листів В. Стефанїка у спектаклї – моновиставї „Бїлї мотилї, плетенї ланцюги” на Малїй сценї театру „Воскресїння” у Львовї.

Рїзноманїтнї втілення класичного надбання вїддзеркалили одну з тенденцій українського театру – на перший план висувається постать режисера, який створює свїй власний театр, публїка ж часто „їде” не стїльки „на актора”, „на драматурга”, а саме – „на режисера”, на його інтерпретацію вже знайомого твору.

Однак лише класичним доробком, зважаючи на всю його безумовну значущїсть, театр сьогоднї не обмежується, вїн активно звертається до сучасної драматургїї. Втім ця площина стала для вїтчизняного театру безумовною проблемою, яка виникла внаслїдок і браку сучасної української драматургїї, і вїдсутностї її на національній театральній сценї. У серединї 90-х рр. цю лакуну намагалися заповнити драматурги В. Босович п’єсою „їсус – син Божий” і Я. Стельмах п’єсою „Стережися лева”.

У 1999 р. режисером І. Славїнським на сценї Київського Молодого театру було поставлено „Синїй автомобїль” Я. Стельмаха, С. Данченком у Національному академічному театрі імені І. Франка була здїйснена постановка водевілю „Кохання у стилї бароко” цього ж автора. Бїлоцерківський музично-драматичний театр розширив свїй репертуар завдяки творам сучасного драматурга В. Лїсюка. 10-ї рїчницї Чорнобильської трагедїї було присвячено його п’єсу „Полин”. У 2000 р. В. Восканяном була поставлена фантастична комедїя В. Лїсюка „Контракт з божевїльним”, своерїдний жанровий колаж, в якому з іронїєю та сарказмом вїдтворено тему пошуку молодими людьми слави й популярностї. Сучасна репертуарна царина поповнюється також творами О. Ірванця. У 2001 р. молодий режисер С. Олешко ставить його „Маленьку п’єсу про зраду” в Харківському театрі-студїї „Арабески”, у Київському театрі драми і комедїї на Лївому березї режисер А. Крїтенко у 2002 р. здїйснив постановку п’єси „Брехун” (до цього вона з успіхом пройшла в постановці А. Крїтенка в Нїмеччинї й Люксембурзі).

3. Перспективи розвитку сучасного українського театру.

З метою активізації діяльності сучасних драматургів, „наближення” творчості молодих авторів до театру в 1999 р. за ініціативою художнього керівника Одеського драматичного театру імені В. Василька І. Савицького було проведено фестиваль сучасної української драматургії. На ньому демонструвалися вистави за п'єсами таких авторів як Я. Стельмах („Люсі Краун”), О. Погребинський („Осінні квіти”, яку, до речі, визнали найкращою п'єсою на фестивалі), Н. Ворожбіт („Житіє простих”), А. Семенов („Королівський квартал”), К. Демчук („Колискова для Лесі”). У 2002 р. в Національному академічному театрі імені І. Франка було реалізовано проект „Наша драма” – за ініціативою драматурга Н. Нежданої та режисера А. Приходько, щопонеділка у фойє театру молоді українські драматурги читали свої п'єси.

Останні роки виникло декілька нових театральних колективів – антреприза „Срібний острів” (художній керівник Л. Лимар), ляльковий театр „Перетворення” (художній керівник В. Завальнюк), Запорізький муніципальний театр-лабораторія „ВІ” (художній керівник В. Попов). З 1998 р. працює Київський експериментальний театр, який демонструє прагнення втілити різні системи акторської гри. Так, наприклад, у виставі „Голомоза співачка” за твором Е. Йонеско режисера Л. Паріс було об'єднано системи відчуження і переживання. У 2000 р. офіційно створено Новий драматичний театр на Печерську, режисер і директор О. Крижанівський. Цікаво, що однією з перших вистав цього театру стала постановка „Слуга двох панів” за твором К. Гольдоні, здійснена італійським режисером С. Сальвато.

4. Сучасні театрознавчі концепції

Цікавим явищем у вітчизняному театральному мистецтві є спроба створити декількома виставами єдину концептуальну лінію. Така лінія була з'явлена в Національному театрі імені М. Заньковецької у Львові виставами „У.Б.Н.” (Український буржуазний націоналіст”, п'єса Г. Тельнюк), „Державна зрада” (п'єса Рея Лапіки), „Оргія” (за твором Лесі Українки), які порушували проблематику конформізму й націоналізму.

Питання для самоконтролю

1. Традиції і новаторство в театральному мистецтві.
2. Розмаїття течій і напрямів у театральному мистецтві ХХ – початку ХХІ ст.
3. Виникнення мюзиклу.
4. Бродвейські вистави – перший досвід шоу-бізнесу.

Література

1. Гвоздев А. Театральная критика: Статьи. Рецензии. Выступления / А.Гвоздев. М.: Искусство, 2003. – 220с.
2. Корнієнко Н. Український театр Туманов І.М. Режиссура масового празника и театралізованного концерта: учеб. пособие [для ин-тов культуры] / І.М. Туманов. – М.: Просвещение, 1976. – 87 с.
3. Лужницький Г. Український театр: [наукові праці, статті, рецензії] / Г.Лужницький. // Зб. праць – Львів: ЛНУ. – Т.1. - 2004. – 344 с.
4. Уварова Е.Д. Эстрадный театр: миниатюры, обозрения, мюзик-холлы (1917-1945) / Е.Д. Уварова. – М.: Искусство, 1983. – 320с.
5. Чечётин А.И. Основы драматургии театралізованных представлений: история и теория / А.И. Чечетин. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
6. Шароев И.Г. Режиссура эстрады и массовых представлений / И.Г. Шароев. – М.: Просвещение, 1986. – 461 с. у переддень третього тисячоліття. Пошук / Н.Корнієнко. – К.: Факт, 2000. – 160 с.

Інтегровані змістові модулі
«Антропологічні виміри культури»:

Тема 1. Екзистенційні стани в антропологічному вимірі

Антропогенез та проблеми походження культури. Свідомість як культурний механізм. Соціальна антропологія. Символічні форми культури та їх регулятивні функції. Традиційна культура. Антропологія комунікацій. Культуротворчі аспекти любові. Моделювання людяності через страждання. Дружба, віра та сенс як складові культурної антропології. Аналіз феноменів сміху та щастя.

Тема 2. Антропосоціокультурна парадигма в антропології

Трикутник («тригранник») предметного поля антропології та його основні виміри: культурність, соціальність, людяність. Соціокультурний вимір цілісності людського родового буття. Антропокультурний вимір соціальності як сутнісної форми родового буття людини. Соціоантропний вимір культурогенеративного процесу. Людяність, культурність і соціальність як сутнісні моменти антропосоціокультурної тотальності.

Тема 3. Соціальний простір антропології

Осмислення ієрархічної структури суспільства, сім'ї, стосунків. Свобода та відповідальність як антропологічні феномени. Антропологія комунікації (релігійна, інтимна, масова, політична). Мова як культура. Конструювання простору та часу культури, конструювання людини за допомогою простору та часу.

Тема 4. Людська природа у її необхідності

Культурогенез як зміст специфічно людської активності. Людина як діяльна істота. Закони розвитку тваринних видових популяцій і закони

розвитку людських родових спільнот. Залежність масштабу присутності людини в природі від рівня розвитку людських сутнісних сил. Людина як творча істота. Творчість як визначальна форма людської активності. Людина як творець культури і як культурний витвір. Інкультурація та соціалізація як механізми засвоєння людьми антропокультурних та соціокультурних передумов свого родового буття. Евристика та антропологія. Людина як духовна істота. Неможливість людського родового буття у якості інстинктивного. Історичні форми когнітивної поведінки. Антропологічна компетентність через самопізнання як необхідна підстава свободи людини. Соціальність як специфічна форма спільного родового життя людських істот. Історичні конфігурації міжособистісних відносин. Соціальний час та соціальний простір.

Тема 5. Антропологія повсякдення

Семантика повсякденного життя. Антропологічні характеристики відпочинку. Спорт як елемент культури повсякдення. Культурологічне значення їжі. Материнство/батьківство як презентанти культури. Екологія та етнос.

Інтегрований змістовий модуль «Проблема антропогенезу у філософії та науці»

Тема 1. Філософські концепції антропології. Уявлення про сутність людського буття в філософії античності.

Антропоцентризм філософії Сократа. Ідея логосу (розуму) і вчення про людину як розумну істоту. Людина як “малий космос” (Демокріт). “Людина – міра усіх речей” (Протагор). Платонівське розуміння людини як духовної істоти. Людина – “істота політична” (Арістотель).

Тема 2. Християнська філософська антропологія і її головні засади.

Людина як образ і подоба творця; син божий – боголюдина. Він з’явився для нашого спасіння. Людина – істота віруюча. Душа людини – осередок духовності. Внутрішня роздвоєність людини як наслідок гріхопадіння. Моральність людини. Трактування людини як особистості.

Тема 3. Уявлення про людину у філософії доби Відродження.

Людина як про самостійна, автономна, духовна істота з її необмеженими творчими можливостями (Пікоделла Мірандола, М.Кузанський, Леонардо да Вінчі, Дж. Бруно, Данте та інші). Становлення гуманістичних ідей. Проблема людини у політології (Макіавеллі). Постановка і способи вирішення антропологічної проблематики у Р.Декарта. Мислення людини як головний атрибут її буття (мислю, отже існую). Картезіанський дуалізм душі і тіла. Формування психофізичної проблематики.

Тема 4. Образ людини у філософії Нового часу

Проблема людини у німецькій класичній філософії. Людина як суб'єкт духовної діяльності, носій загально значимої свідомості і всезагального ідеального першопочатку – духу, розуму і творця світу культури. Кантівське трактування людини як істоти, котра живе і діє у двох площинах – у природній необхідності і моральній свободі. Розрізнення антропології у “фізіологічному” і “прагматичному” відношенні. Філософія як наука про людину. Гегелівська ідея історичності людського існування. Раціоналізація антропологічної проблематики. Спроба створення філософської антропології Феєрбаха. Людина як чуттєво-тілесна істота. Марксизм: спроба збагнути природне і соціальне у людині. Визначення людини як “продукту соціальних відносин”. Праця як фактор формування людини. Еволюційне вчення про походження людини від тварини.

Тема 5. Ірраціоналістичні концепції людини XIX-XX століття.

Спроба елімінувати із буття людини її інтелектуальні, розумові здібності і утвердити ірраціональні начала (статеві потяги, несвідоме, сліпі вольові зусилля, тощо). Людина у Ніцше (діонісійське і аполонівське начало в людині). Ніцшеанське вчення про надлюдину. Нігілізм. К’єркегорівське розуміння про людину: абсолютизація вольових актів.

Натуралістичне тлумачення людини у фрейдівському психоаналізі. Людина – еротична істота. Зіпсуття і порочність людської істоти за Фрейдом. Філософія життя Дільтея і феноменологія Гусерля як вихідна посилка філософської антропології як окремої течії німецької філософії XX століття (Шелер, Плеснер, Геген та інші). Неотоміський погляд на людину і її місце у світі. Екзистенціальна концепція людини (Ж.- П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер).

Тема 6. Тіло і тілесність в контексті філософської рефлексії.

Екзистенційний вимір людського буття. Проблема людини в сучасній філософії. Філософія свідомості людини в системі соціальних відносин. Світ людських цінностей.

Інтегрований змістовий модуль «Теоретичні засади системи паблік рілейшнз»

Тема 1. Паблік рілейшнз – відносини з громадськістю. Цілі, завдання, функції та види зв'язків з громадськістю

Паблік рілейшнз у сучасному світі. Взаємозалежність соціальних суб'єктів, необхідність регулювання їх взаємодії, побудова сприятливих відносин між соціальними групами (партнерами), управління соціальними відносинами. Соціально-економічні умови функціонування суспільних відносин. Паблік рілейшнз у різних сферах суспільного життя. Паблік рілейшнз як функція управління, спрямована на формування громадської думки, встановлення взаєморозуміння та доброзичливості, спілкування, управління, створення іміджу, створення інформації. Зв'язки з громадськістю та суміжні сфери діяльності. Реклама, зв'язки з громадськістю, пропаганда, прес-посередництво, соціальна діяльність, маркетинг, реклама. Організаційна роль, функції та принципи діяльності. Функції в бізнесі та суспільстві: контроль громадської думки та поведінки, реагування на громадськість, побудова взаємовигідних відносин, побудова довірчих відносин, створення позитивного іміджу. Функціональне призначення принципів об'єктивності, чесності, професіоналізму, дотримання етичних вимог, технологічності. Професійні вимоги до PR-фахівця. Функції та завдання професійної діяльності. Вимоги до особистих та професійних якостей PR-менеджера. Комунікативні навички, гуманітарна освіта, володіння сучасними комунікаційними технологіями, дружнє спілкування зі ЗМІ.

Тема 2. Паблік рилейшнз у функціональній структурі організації

Статус PR-служби в структурі організації. Соціально-економічна обумовленість PR-служби. Типова структура PR-відділу. Основні вимоги до персоналу PR-служби в організації: лояльність, уміння вербалізувати принципи організації, сприяння мобілізації співробітників, недопущення шкоди репутації організації. Вимоги до якісної роботи PR-служби. Базові компетенції для PR-фахівця: знання стратегічного та операційного менеджменту, знання дослідницької роботи, знання переговорного процесу, навички переконування. Організаційна структура та обов'язки підрозділу PR. Розмір PR-служби та напрямки роботи. Функціональні обов'язки: визначення PR-політики, підготовка заяв, просування організації, відносини з владою, зв'язки з громадськістю, відносини з клієнтами, реклама. Організаційна структура зв'язків з громадськістю, принципи субординації. Розташування PR-структур (прес-центр, PR-відділ, прес-відділ, PR-центр) в органах державної влади. Паблік рилейшнз як складова державного та місцевого управління, спрямована на оптимізацію прийняття та реалізації політичних рішень, як механізм отримання та утримання влади та політичного впливу, як механізми врахування та узгодження інтересів. Організація роботи PR консалтингових структур. PR консалтинг. Переваги та недоліки PR консалтингових структур. Сфери діяльності. Разом в організаційних структурах PR-відділу в організації та PR-консалтингової структури.

Тема 3. Витоки та історія розвитку паблік рилейшнз

Витоки паблік рилейшнз в античні часи: Греція, Рим. Майстер ораторського мистецтва. Паблік рилейшнз в середні віки. Зародження основ професії PR в США. Практичні передумови виникнення явища та терміну "паблік рилейшнз" (Томас Джефферсон). Інституційне оформлення зв'язків з громадськістю в США. Розвиток прес-посередництва. Діяльність прес-секретарів президента. Навчання професії піарника. Заснування перших PR-

компаній. Діяльність «Бюро паблісіті». Сфери діяльності перших американських PR-фірм. Використання паблік рилейшнз у діяльності державних органів. PR органів державної влади – це діяльність, спрямована на створення, відтворення та поширення інформації, необхідної для досягнення цілей конкретного органу влади. Соціокультурна обумовленість PR-діяльності в органах державної влади. Можливості влади та громадян впливати один на одного за різних умов державного устрою. Завдання структурних підрозділів PR (розробка інформаційної стратегії та тактики, отримання об'єктивної та своєчасної інформації в контексті професійної діяльності, публікація необхідних текстів та відеоматеріалів. Зміцнення статусу системи PR. Розвиток зв'язків з громадськістю в цьому секторі). економіки Діяльність національних та міжнародних організацій у сфері зв'язків з громадськістю Підготовка PR-спеціалістів Становлення та розвиток системи зв'язків з громадськістю в Україні: історія та сучасність Основні тенденції та протиріччя в цьому процесі.

Тема 4. Громадськість у сфері паблік рилейшнз

Поняття громадськості: поняття та структура. Громадськість – це сукупність людей, які так чи інакше пов'язані з життєдіяльністю організації чи установи. Типологія громадських груп. Зовнішня і внутрішня громадськість. Типологія громадськості за Д. Хендріксом (професіонали ЗМІ, громадськість самої організації, місцева громада, інвестори, державні адміністративні органи, споживачі, громадськість груп інтересів. Визначення громадськості за Д. Грюнігом. Цільові групи в громадськості за Д. Грюнігом (непублічна, латентна громадськість, інформована громадськість, активна громадськість) Методи визначення цільових груп громадськості (географічні, демографічні, психографічні, з урахуванням прихованої влади, з урахуванням статусу, з урахуванням репутації). , з урахуванням членства, з урахуванням ролі в прийнятті рішень). Пріоритетні групи громадськості як ті, що мають виняткову вагу в реалізації тієї чи іншої PR-програми.

Тема 5. Громадська думка та зв'язки з громадськістю

Поняття та сутність громадської думки. Громадська думка як сукупність поглядів окремих осіб на певне питання. Характерні ознаки громадської думки: спрямованість, інтенсивність, стійкість, інформаційна насиченість, соціальна підтримка. Зв'язки з громадськістю та дослідження громадськості. Дослідження як систематичний збір інформації, необхідної для всебічного розуміння ситуації, перевірки припущень щодо громадськості та наслідків контакту з нею. Структура громадської думки: орієнтири, орієнтації, орієнтації, мотиви. Принципи дослідження громадської думки. Дослідження як систематичний збір інформації, необхідної для всебічного розуміння ситуації, перевірки припущень щодо громадськості та наслідків контакту з нею. Зв'язок знань народу з громадською думкою. Види дослідження громадської думки. Неформальні навчання: ненав'язливий метод навчання, тестування думки та тестування спілкування. Формальні дослідження: якісні та кількісні. Особливості соціологічного дослідження: вибірка, анкетування, інтерв'ю, фокус-групи, аналіз та оформлення результатів.

Інтегрований змістовий модуль

«Теоретичні основи інноваційних технологій у сфері культури»

Тема 1. Креативні індустрії.

Підходи до визначення сутності поняття «креативність». Основні характеристики і тренди креативних індустрій. Групи креативних індустрій (реклама, архітектура, художній та антикварний ринок, ремесла, дизайн, мода, виробництво кіно- та відеопродукції, програмування, музика, виконавчі мистецтва, видавнича справа, теле-, радіо- та Інтернет- трансляції). Поява креативних індустрій у світі. Квартал креативних індустрій м. Шеффілд (кін. 80-х рр. XX ст.). Промислові підприємства міст Рурської долини як центри туризму, культури і творчості. Зародження креативних індустрій у Китаї.

Тема 2. Стратегічні альтернативи та інструменти реалізації розвитку креативних індустрій в Україні

Нормативно-правове забезпечення креативних індустрій в Україні. Фінансове забезпечення. Інфраструктурне забезпечення. Кадрове забезпечення. Поняття фандрейзингу (цілеспрямований системний пошук спонсорських або інших коштів для здійснення соціально значущих проєктів і підтримки певних інститутів). Принципи планування фандрейзингової кампанії. Етапи: планування; аналіз власної діяльності закладу; постановка мети; пошук «донорів»; прогнозування. Проведення кампанії. Залучення засобів масової інформації. Звіт про використані кошти.

Тема 3. Державна підтримка інновацій у галузі культури.

Розвиток «людського потенціалу». Забезпечення економічної самодостатності соціокультурної сфери. Розвиток державних і громадських інститутів, що сприяють проєктуванню й реалізації інноваційної культурної діяльності.

Інтегрований змістовий модуль «Діалог культур. Цінності діалогу»

Тема 1. Філософський горизонт поняття «діалог».

М. Бахтин, школа «Діалог культур». Умови продуктивного міжкультурного діалогу та їх раціоналізація. Відкрите і закрите суспільство (Бергсон, Поппер). Культурна ксенофобія і її передумови.

Тема 2. Європоцентризм і «культурний імперіалізм».

Проблема культурної ідентичності. Феноменологія культурної відкритості. Відкритість і темпоральність культури. Відкритість та акультурні практики.

Тема 3. Типологія міжкультурних взаємодій. Феномен псевдоморфоза (Шпенглер). Загальнолюдські цінності і культурні універсалії. Переклад як культурний феномен і культурологічна модель. «Конфлікт інтерпретацій»: герменевтичний горизонт проблеми.

Тема 4. Взаємодія цивілізацій за Тойнбі.

А. Тойнбі про осягнення історії. Тойнбі про генезис цивілізацій. Ключові компоненти генезису цивілізацій за Тойнбі.

Тема 5. Культура й освіта.

Культура та радикальна «незавершеність» людини: освіта і виховання. Культура та ритуал. Культура та етикет. Античний ідеал калокагатії і культура чеснот. Академ і Ликей. Середньовічна антропологічна програма людини як «образа і подоби Божої». Монастир і Університет. Споглядання і перетворення: між ідентичністю і негативністю.

Тема 6. Генезис європейського університету.

Криза університету і культурна плюральність. Криза наукоцентричної освіти (П. Фейєрабенд). Традиція і новація в освіті. Ідеологія та освіта: культурологічний аспект. Поліцентризм і культурна відкритість як сучасна освітня програма. Культурологія і нова освітня ситуація.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

Факультет технологій та дизайну

НАСКРІЗНА ПРОГРАМА ПРАКТИК

підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань	<i>03 Гуманітарні науки</i>
Спеціальність	<i>034 Культурологія</i>
Освітня програма	<i>«Культурологія»</i>

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Місце практик у професійній підготовці здобувачів вищої освіти.

Наскрізна програма практик – це основний нормативний та навчально-методичний документ університету, який визначає концептуальні засади практичної підготовки фахівців освітнього ступеня *магістр* зі спеціальності 034 Культурологія, регламентує послідовність, тривалість і терміни проведення різних видів практик відповідно до навчального плану, визначає цілі, завдання та місце кожного виду практики в структурно-логічній схемі підготовки фахівця.

Наскрізна програма практик розроблена на основі освітньо-професійної програми «Культурологія». Практики є важливим етапом професійної підготовки магістра, проводяться після вивчення загальних та професійно-орієнтованих дисциплін: «Аналітика у сфері культури», «Менеджмент закладів культури», «Сучасні стратегії культурної політики», «Методологія та організація наукових досліджень»; відбуваються в умовах реальної професійної діяльності. Практики студентів передбачають безперервність та послідовність проведення при одержанні відповідного обсягу практичних знань і умінь відповідно до освітнього ступеня магістр.

Практики спрямовані на організаційну, аналітичну, дослідницьку діяльність у громадських організаціях, науково-дослідних установах, закладах освіти, організаціях культури і мистецтв, органах державної влади та місцевого самоврядування усіх форм власності. З урахуванням перспектив майбутньої професійної діяльності магістру надається право вибору бази для проходження практики та видів залікових заходів.

Із базами практики Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка завчасно укладає договори на проведення навчальної аналітико-організаційної практики. Тривалість дії договорів погоджується договірними сторонами. З урахуванням перспектив майбутньої професійної діяльності, магістранту надається право вибору бази для проходження практики та видів залікових заходів.

1.2. Мета і завдання практичної підготовки

Мета практик – підготувати фахівця, здатного до успішної самостійної діяльності в громадських організаціях, науково-дослідних установах, закладах освіти, організаціях культури і мистецтв, органах державної влади та місцевого самоврядування усіх форм власності.

Завдання практик:

1. Оволодіти основними вміннями, навичками аналітичної, експертної, навчальної, консультативної, інформаційної, комунікативної діяльності у соціально-гуманітарній сфері.

2. Формувати здатність розв'язувати складні спеціалізовані, практичні задачі у професійній діяльності.

3. Виробити здатність до оцінювання та аналізу інформації у процесі реалізації професійної діяльності.

4. Набути здатності виявляти культурні потреби суспільства та його окремих груп, визначати шляхи їх задоволення, забезпечувати культурні права і свободи людини.

5. Формувати здатність організовувати роботу та здійснювати керівництво закладами культури, а також відповідними структурними підрозділами підприємств і установ, враховуючи економічні, законодавчі й етичні аспекти.

6. Оволодіти навичками організації та керівництва професійним розвитком осіб та груп у галузі культури.

7. Набути здатність застосовувати для розв'язання складних задач і проблем культурології методи та засоби стратегічного планування, прогнозування, моделювання культурних політик.

1.3. Компетентності здобувачів вищої освіти.

Загальні компетентності:

- ЗК 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- ЗК 3. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
- ЗК 4. Здатність приймати обґрунтовані рішення.
- ЗК 5. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.
- ЗК 6. Здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями.
- ЗК 7. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість.
- ЗК 8. Здатність розробляти та управляти проектами.

Фахові компетентності:

- ФК 1. Усвідомлення взаємозв'язку культурних текстів та контекстів.
- ФК 2. Здатність до оцінювання та аналізу інформації у процесі реалізації професійної діяльності.
- ФК 3. Здатність виявляти культурні потреби суспільства та його окремих груп та визначати шляхи їх задоволення, забезпечувати культурні права і свободи людини.
- ФК 4. Усвідомлення соціальної та етичної місії культуролога, а також можливостей та особливостей практичного використання культурологічного знання.
- ФК 5. Здатність до ефективної взаємодії з представниками інших професій, а також залучення до розв'язання проблем культури представників громадськості.
- ФК 6. Здатність критично осмислювати історичні здобутки та новітні досягнення культури.
- ФК 7. Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати й моделювати культурний розвиток різних культурних регіонів, художньої та візуальної культури.
- ФК 8. Здатність організовувати роботу та здійснювати керівництво закладами культури, а також відповідними структурними підрозділами підприємств і установ, враховуючи економічні, законодавчі й етичні аспекти.
- ФК 9. Здатність до розв'язання актуальних проблем культури з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації та ширшого контексту відповідних проблем.
- ФК 10. Здатність здійснювати експертизу культурних об'єктів та культурних процесів, їх критичний аналіз із застосуванням сучасних методів культурології.

2. ВИДИ ТА ТЕРМІНИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИК

№ з/п	Вид і назва практики	Термін проведення (курс, семестр)	Тривалість проведення (тижні, кредити ECTS)	Бази проведення практик
1.	Навчальна аналітико-організаційна практика	I курс, I семестр	4 тижні	Заклади культури і мистецтв та громадські організації усіх форм власності
2.	Виробнича культурологічна практика	I курс, I семестр	2 тижні, 3 кредит	Громадські організації, науково-дослідні установи, заклади освіти, організації культури і мистецтв, усіх форм власності

3.	Виробнича культурологічна практика	I курс, II семестр	8 тижнів, 12 кредит	Громадські організації, науково-дослідні установи, заклади освіти, організації культури і мистецтв, усіх форм власності
4.	Виробнича практика з управління закладами культури	II курс, III семестр	6 тижнів, 9 кредитів	Громадські організації, науково-дослідні установи, заклади освіти, організації культури і мистецтв усіх форм власності, органи державної влади та місцевого самоврядування

3. ЗМІСТ ПРАКТИК ЗА ВИДАМИ

3.1.1. Навчальна аналітико-організаційна практика.

3.1.2. Мета і завдання практики.

Мета практики – сформуванати у студентів навички аналітичної та організаційної діяльності, під час проходження навчальної практики в закладах культури і мистецтв та громадських організаціях.

Завдання навчальної аналітико-організаційної практики магістра:

1. Актуалізація базових знань студентів, набутих під час вивчення навчальних дисциплін «Аналітика у сфері культури», «Менеджмент закладів культури», «Сучасні стратегії культурної політики», «Методологія та організація наукових досліджень».

2. Ознайомлення з принципами організації закладу культури та громадської установи за допомогою вивчення основної документації (статутів, програм, планів та інших номенклатурних документів, де відображено зміст, мету і завдання діяльності установи).

3. Встановлення основних напрямів діяльності закладу культури і громадської організації; розкриття специфіки та особливостей кожного з них.

4. Вивчення діяльності баз практики за допомогою різноманітних інформаційних джерел (текстових, візуальних, аудіальних, електронних) та ресурсів (ЗМІ та Інтернет).

5. Виявлення затребуваності культурних послуг, що надає та чи інша організація для громади, а також встановлення відповідності принципів культурної політики установи культурній політиці регіону, країни.

6. З'ясування рівня залучення людей з обмеженими можливостями до вироблення та споживання культурного продукту, пропонованого культурними установами та організаціями.

7. Виявлення рівня дотримання етичних принципів норм у діяльності баз практики (задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин).

8. Відвідування двох-трьох заходів, проєктів, івентів, відповідно до плану роботи бази практики.

9. Участь в обговоренні результатів проведеного заходу, проєкту, івенту, відповідно до плану роботи бази практики.

10. Формування професійних умінь і навичок аналітики у сфері культури.

11. Формування професійних компетентностей організаційної діяльності у сфері культури.

12. Збір матеріалів для написання магістерського дослідження, створення наукових текстів; підготовка до участі у наукових заходах різних рівнів.

3.1.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти.

Програма практики становить один змістовний модуль та складається з таких тем:

1. Принципи організації культурно-мистецьких установ і громадських організацій.
2. Основні напрями й специфіка діяльності культурно-мистецьких установ і громадських організацій.
3. Висвітлення діяльності культурно-мистецьких установ і громадських організацій за допомогою різноманітних джерел інформації (текстових, візуальних, аудіальних, електронних) та ресурсів ЗМІ і мережа Інтернет.
4. Характеристика етапів проведення соціокультурного заходу.

Перед початком аналітико-організаційної практики на факультеті проводиться настановча конференція. Конференцію організують і проводять деканат, завідуючий відділом педагогічної практики університету, факультетський керівник практики, методисти, викладачі предметної кафедри. У змісті настановної конференції передбачено ознайомлення студентів з основними етапами практики, її метою, завданнями, вимогами до супровідної документації, виконання завдань практики та інструктаж з техніки безпеки.

Основний документ, у якому відображено діяльність студентів під час практики є «Щоденник практиканта».

Підготовчий етап навчальної аналітико-організаційної практики магістра передбачає:

- систематизацію знань, умінь та навичок з фахових предметів, що складають основу для виконання завдань практики;
- попереднє вивчення нормативної документації, що регламентує виконання завдань практики;
- участь студентів у роботі настановчої конференції й проходження вступного інструктажу з техніки безпеки;
- ознайомлення з вимогами та завданнями навчальної практики;
- виконання тестових завдань, відповідно до навчальної програми за змістом таких навчальних дисциплін: «Аналітика у сфері культури», «Менеджмент закладів культури», «Сучасні стратегії культурної політики», «Методологія та організація наукових досліджень» (*перший день*).

Основний етап навчальної практики магістра

Методист знайомить студентів із базою практики (*другий день* практики): визначаються основні етапи практики; проводиться зустріч і бесіда з керівництвом установи; організується екскурсія закладом; студентів розподіляють за робочими місцями.

Студенти проходять вступний інструктаж з техніки безпеки на місцях, вивчають режим роботи закладу, знайомляться з його організаційною структурою. Разом із методистом складають індивідуальний план роботи на період практики, опрацьовують матеріал із довідкової та спеціалізованої літератури.

Тривалість робочого дня студента становить 4 години.

На *третьій день* студент приступає до вивчення основної документації закладу:

- аналізує статuti, програми, плани, звіти та інші нормативні документи закладу;
- з'ясовує зміст, мету і завдання діяльності організації;
- розпізнає та класифікує форми та види діяльності установи.

На основі спостережень студент визначає найбільш доцільні форми роботи організації; свої спостереження фіксує у щоденнику практики.

Протягом наступних трьох (*4–5, 8*) днів студент вивчає діяльність бази практики за допомогою різноманітних інформаційних джерел (текстових, візуальних, аудіальних, електронних), а також за допомогою ресурсів ЗМІ та Інтернет), а саме:

- виявляє коло послуг, що надає та чи інша організація;

- розкриває особливості культурної політики, декларованої базою практики;
- встановлює рівень затребуваності, важливість, або неважливість культурних послуг, що надає організація для громади.

- з'ясовує рівень дотримання етичних принципів у діяльності бази практики (задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин).

Поступово накопичується та оформлюється матеріал для проведення науково-дослідної роботи, формується звітна документація. Кожного дня студент заповнює щоденник, в який крім відомостей про виконану роботу вміщує звіт про результати проходження практики.

Протягом наступних чотирьох (9–12) днів проходження практики, студент, у якості спостерігача, долучається до етапів підготовки, проведення та обговорення результатів **одного-двох** заходів, проєктів, івентів, відповідно до плану роботи бази практики та аналізує їх за пропонованою схемою:

- *назва* (ємність формулювання та відповідність назви концептуальному задуму заходу);

- *актуальність* (рівень актуальності та особливості кодування у пропонованому соціокультурному продукті культурних ідей, образів та смислів);

- *мета* (формулювання та ступінь розкриття сутності ідеї культурного продукту);

- *завдання* (формулювання завдань заходу та етапи їх реалізації);

- *зміст видів діяльності* (перелік та відповідність видів діяльності поставленій меті);

- *рекламування та фінансування* (наявність та види реклами для просування заходу; чим зумовлена наявність або відсутність фінансування?);

- *аудиторія* (на кого був розрахований захід; чи було дотримано умові вікового цензу?; чи відповідав зміст заходу запитам аудиторії?);

- *очікувані результати* (чи було досягнуто мету та які перспективи подальшого розвитку пропонованого культурного продукту?).

Результати своїх спостережень студент фіксує у щоденнику практики. Методист від випускаючої кафедри постійно контролює, допомагає, консулює студентів-практикантів, слідкує за дотриманням ними норм безпеки та графіку проходження навчальної практики.

Після завершення навчальної практики у закладах культури і мистецтв студенти продовжують її проходження на базі громадських організацій. Зміст та послідовність виконання завдань повторюється, відповідно до програми практики.

Завершальний етап.

Проведення підсумкової конференції зі студентами групи на базі практики або у ВНЗ в останній (26) день практики.

У своїх виступах студенти підбивають підсумки пройденої ними практики:

- демонструють результати здійсненого аналізу діяльності баз практик;

- висвітлюють результати аналізу відвіданих заходів;

- надають зібраний ними матеріал та пояснюють доцільність його використання для написання магістерського та інших досліджень;

- обговорюють проблеми, з якими зіткнулися у процесі проходження практики та під час виконання її завдань; висловлюють ідеї та пропозиції щодо їх усунення;

- формулюють пропозиції та окреслюють перспективи щодо подальшого удосконалення змісту навчальної аналітико-організаційної практики.

За результатом виступу на підсумковій конференції та відповідно до виконаних робіт, передбачених програмою практики, студент отримує диференційований залік.

Завершальний етап проходження практики передбачає також представлення звітної документації керівникам практики від фахових кафедр.

Завдання практики:

1. Ознайомитися з принципами організації бази практики за допомогою статутів, програм, планів та інших номенклатурних документами, де відображено зміст, мету і завдання діяльності закладу культури чи громадської установи.

2. З'ясувати основні напрями діяльності закладу культури чи громадської організації, розкрити специфіку та особливості кожного з них, відповідно до опрацьованих нормативних документів.

3. Охарактеризувати діяльність баз практик за допомогою різноманітних джерел інформації (текстових, візуальних, аудіальних, електронних) та ресурсів ЗМІ і мережі Інтернет:

- виявити коло послуг, що надає та чи інша організація;
- розкрити особливості культурної політики, декларованої базою практики;
- встановити рівень затребуваності, важливість, або неважливості культурних послуг, що надає та чи інша організація для громади.

- з'ясувати рівень дотримання етичних принципів у діяльності бази практики (задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин).

4. Долучитися, у якості спостерігача, до етапів підготовки, проведення та обговорення результатів двох-трьох заходів, проектів, івентів, відповідно до плану роботи бази практики.

5. Проаналізувати заходи за пропонованою схемою:

- *назва* (ємність формулювання та відповідність назви концептуальному задуму заходу);

- *актуальність* (рівень актуальності та особливості кодування у пропонованому соціокультурному продукті культурних ідей, образів та смислів);

- *мета* (формулювання та ступінь розкриття сутності ідеї культурного продукту);

- *завдання* (формулювання завдань заходу та етапи їх реалізації);

- *зміст видів діяльності* (перелік та відповідність видів діяльності поставленій меті);

- *рекламування та фінансування* (наявність та види реклами для просування заходу; чим зумовлена наявність або відсутність фінансування?);

- *аудиторія* (на кого був розрахований захід; чи було дотримано умові вікового цензу?; чи відповідав зміст заходу запитам аудиторії?);

- *очікувані результати* (чи було досягнуто мету та які перспективи подальшого розвитку пропонованого культурного продукту?).

3.1.4. Перелік звітної документації.

1. Робочий «Щоденник практиканта» ведеться у довільній формі. У ньому фіксуються всі види діяльності, проведеної студентом під час практики.

2. Звіт студента-практиканта встановленого зразка.

3. Звіт-аналіз діяльності бази практики (за допомогою різноманітних джерел інформації та ресурсів).

4. Звіт-спостереження етапів проведення соціокультурного заходу.

Звіт-аналіз про діяльність баз практик, за допомогою різноманітних джерел інформації та ресурсів формується у довільній формі. Звіт має бути підтверджений такими матеріалами: скріншот з екрану, вирізка з преси, відео фрагмент тощо.

Звіт-спостереження етапів проведення соціокультурного заходу (2 с.), складається за пропонованою схемою.

3.2.1. Виробнича культурологічна практика

3.2.2. Мета і завдання практики.

Мета практики – формувати **навички** аналітичної, експертної, навчальної, консультативної, інформаційної, комунікативної, проєктної діяльності **в громадських організаціях та установах культури.**

Завдання практики:

1. Вивчити кодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.
2. Скласти таблицю відповідності соціокультурного розвитку культурній політиці бази практики.
3. Проаналізувати висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.
4. Розробити культурний продукт з популяризації професії культуролога.
5. Скласти прес-реліз на захід/проєкт/event, проведений на базі практики.
6. Взяти участь у поточних заходах/ проєктах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.2.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти.

1. Ознайомлення з базою практики (історією, структурою, напрямками роботи закладу).
2. Визначення відповідності соціокультурного розвитку регіону культурній політиці бази практики.
3. Аналіз висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.
4. Декодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.
5. Розробка культурного продукту з популяризації професії культуролога.
6. Участь у поточних заходах/ проєктах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.
7. Складання прес-релізу на захід/проєкт/event, проведений на базі практики.

Завдання:

1. Скласти таблицю відповідності соціокультурного розвитку регіону культурній політиці бази практики.
2. Вивчити кодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.
3. Проаналізувати висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.
4. Розробити культурний продукт з популяризації професії культуролога.
5. Скласти прес-реліз на захід/проєкт/event, проведений на базі практики.
6. Взяти участь у поточних заходах/ проєктах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.2.4. Перелік звітної документації.

1. Робочий «Щоденник практиканта», у якому зафіксована уся робота, проведена студентом під час практики.
2. Звіт студента-практиканта встановленого зразка.

3. Таблиця відповідності соціокультурного розвитку регіону цілям та статутним завданням бази практики.

4. Медіапродукт з популяризації професії культуролога.

5. Прес-реліз на захід/проект/event, проведений на базі практики та його висвітлення у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.3.1. Виробнича культурологічна практика

3.3.2. Мета і завдання практики.

Мета практики – формувати **навички** аналітичної, експертної, навчальної, консультативної, інформаційної, комунікативної, проектної діяльності в громадських організаціях та установах культури.

Завдання практики:

1. Вивчити кодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.

2. Проаналізувати затребуваність послуг та благ, культурних практик, культурно-мистецьких та дозвіллевих проектів для громади.

3. Скласти прес-реліз на захід/проект/event, проведений на базі практики.

4. Проаналізувати залучення людей з обмеженими можливостями до вироблення та споживання культурних продуктів бази практики.

5. Проаналізувати дотримання етичних принципів у діяльності бази практики у процесі задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин.

6. Взяти участь у поточних заходах/ проектах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.3.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти.

1. Ознайомлення з базою практики (історією, структурою, напрямками роботи закладу).

2. Визначення ступеню залучення людей з обмеженими можливостями до вироблення та споживання культурних продуктів бази практики.

3. Евалюація дотримання етичних принципів у діяльності бази практики у процесі задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин.

4. Аналіз висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

5. Аналіз затребуваності послуг та благ, культурних практик, культурно-мистецьких та дозвіллевих проектів для громади.

6. Декодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.

7. Участь у поточних заходах/ проектах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

8. Складання прес-релізу на захід/проект/event, проведений на базі практики.

Завдання:

1. Вивчити кодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.

2. Проаналізувати висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3. Проаналізувати затребуваність послуг та благ, культурних практик, культурно-мистецьких та дозвіллевих проектів для громади.

4. Скласти прес-реліз на захід/проект/event, проведений на базі практики.

5. Проаналізувати залучення людей з обмеженими можливостями до вироблення та споживання культурних продуктів бази практики.

6. Проаналізувати дотримання етичних принципів у діяльності бази практики у процесі задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин.

7. Взяти участь у поточних заходах/ проектах/event з плану роботи бази практики з висвітленням результатів діяльності у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.3.4. Перелік звітної документації.

1. Робочий «Щоденник практиканта», у якому зафіксована уся робота, проведена студентом під час практики.

2. Звіт студента-практиканта встановленого зразка.

3. Аналітичний звіт про залучення людей з обмеженими можливостями до вироблення та споживання культурних продуктів бази практики.

4. Аналітичний звіт про дотримання етичних принципів у діяльності бази практики у процесі задоволення потреб расових, етнічних, гендерних, сексуальних, вікових меншин.

5. Графічне представлення аналітичної інформації про висвітлення діяльності бази практики в текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

6. Експертний звіт про затребуваність послуг та благ, культурних практик, культурно-мистецьких та дозвіллевих проєктів для громади.

7. Аналітична записка про декодування культурних ідей, образів, та смислів діяльності бази практики у культурних продуктах.

8. Прес-реліз на захід/проєкт/event, проведений на базі практики та його висвітлення у текстових/візуальних/аудіальних/електронних джерелах інформації.

3.4.1. Виробнича практика з управління закладами культури

3.4.2. Мета і завдання практики.

Мета практики – формувати навички організаційної та управлінської діяльності у громадських організаціях, науково-дослідних установах, закладах освіти, організаціях культури і мистецтв усіх форм власності, органах державної влади та місцевого самоврядування.

Завдання практики:

1. Вивчити структуру закладу, його функції та завдання, систему управління, внутрішню документацію.

2. Здійснити аналіз видів інформаційної продукції і послуг установи.

3. Вивчити та проаналізувати кадрове забезпечення установи.

4. Визначити стиль керівництва, негативні та позитивні засоби мотивації працівників бази практики.

5. Розробити профайл керівника установи/організації.

6. Проаналізувати алгоритм комунікації з органами влади, науково-дослідними установами, інформаційно-аналітичними службами, засобами масової інформації з питань діяльності закладу.

7. Дослідити механізм вироблення та ухвалення рішень з управління закладами та установами культури чи відповідними структурними підрозділами у непередбачуваних робочих контекстах.

8. Скласти власний план розвитку бази практики.

9. Виконання функцій помічника керівника.

3.4.3. Зміст діяльності здобувачів вищої освіти.

1. Ознайомлення з базою практики, (історією, структурою, напрямками роботи культурно-освітнього закладу).

2. Ознайомлення з системою управління, графіком роботи, документацією закладу.
 3. Аналіз видів інформаційної продукції і послуг установи.
 4. Оцінка кадрового забезпечення установи.
 5. Характеристика стилю керівництва, негативних та позитивних засобів мотивації працівників бази практики.
 6. Розробка профайлу керівника установи/організації.
 7. Створення алгоритму комунікації з органами влади, науково-дослідними установами, інформаційно-аналітичними службами, засобами масової інформації з питань діяльності закладу.
 8. Дослідження механізму вироблення та ухвалення рішень з управління закладами та установами культури чи відповідними структурними підрозділами у непередбачуваних робочих контекстах.
 9. Складання власного плану розвитку бази практики.
 10. Виконання функцій помічника керівника.
- 3.4.4. Перелік звітної документації.
1. Робочий «Щоденник практиканта», у якому зафіксована уся робота, проведена студентом під час практики.
 2. Звіт студента-практиканта встановленого зразка.
 3. Класифікація видів інформаційної продукції і послуг установи.
 4. Характеристика кадрового забезпечення установи.
 5. Модель стилю керівника.
 6. Схема негативних та позитивних засобів мотивації працівників бази практики.
 7. Профайл керівника установи/організації.
 8. Статистичний звіт з комунікації з органами влади, науково-дослідними установами, інформаційно-аналітичними службами, засобами масової інформації з питань діяльності закладу.
 9. Опис досвіду діяльності закладу у непередбачуваних робочих ситуаціях.
 10. Власний план розвитку бази практики.

**Тематика магістерських досліджень по кафедрі культурології
та методики викладання культурологічних дисциплін
(к(кд)-54, денна форма навчання)**

(затверджена на засіданні кафедри, протокол №2 від 12.09.2019 р.)

1. Ємець Аліна Олександрівна К(кд)-54 «Інноваційні етнофестивальні рухи в традиціях українців» (Винничук Р.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

2. Заріцька Вікторія Анатоліївна К(кд)-54 «Проектування у сфері культури» (Кравченко Л.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

3. Зубченко Олександр Сергійович К(кд)-54 «Семантика і символізм японської поезії епохи Нара та Хейан» (Литвиненко А.І. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

4. Ільчук Олександр Володимирович К(кд)-54 «Історія української культури в науковому доробку Михайла Драгоманова» (Дмитренко В.А. – кандидат історичних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

5. Мацола Андрій Васильович К(кд)-54 «Плакатне мистецтво у формуванні «нової людини часів тоталітаризму» (Лук'яненко О.В. – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

6. Найденко Тарас Олександрович К(кд)-54 «Відображення побуту радянських освітян у мистецтві доби» (Лук'яненко О.В. – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

7. Піщала Валерія Олександрівна К(кд)-54 «Синтетичні праці з історії української культури Івана Огієнка та Антона Козаченка: порівняльний аналіз» (Дмитренко В.А. – кандидат історичних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін)

**Тематика магістерських робіт по кафедрі культурології та методики
викладання культурологічних дисциплін
(К(КД)-54, денна форма навчання)**

(затверджена на засіданні кафедри, протокол №28 від 15.09.2020 р.)

1. Гаджега Іванна Володимирівна К(кд)-54 «Адаптація українців до життя в умовах нового культурного середовища» (Лук'яненко О.В. – доктор історичних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Тронько Тетяна Володимирівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики

викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка)

2. Драч Галина Миколаївна К(кд)-54 «Роль креативних індустрій у процесі культурної ідентифікації жінки» (Винничук Р.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Троїцька Олена Михайлівна – доктор філософських наук, про-фесор кафедри філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького)

3. Закладна Валентина Андріївна К(кд)-54 «Адаптивна функція мистецтва в українському соціумі ХХІ століття» (Полянська Г.М. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Зленко Наталя Миколаївна – кандидат філософських наук, до-цент кафедри образот-ворчого мистецтва, му-зикознавства і культурології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка)

4. Лучкова Вікторія Вікторівна К(кд)-54 «Інклюзивні культурні ініціативи та мистецькі заходи як шляхи інкультурації людей з обмеженими можливостями» (Дмитренко В.А. – кандидат історичних наук, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Сакало Олександр Євгенійович – кандидат історичних наук, доцент кафедри політекономії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка)

5. Маніліч Ольга Ципріянівна К(кд)-54 «Технології проектування розвитку сільських закладів культури засобами інноваційного менеджменту» (Кравченко Л.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Троїцька Тамара Серафимівна – доктор філософських наук, про-фесор кафедри філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького)

6. Мацицька Олена Володимирівна К(кд)-54 «Адаптація бібліотек до діяльності в умовах сучасної цифрової культури» (Литвиненко А.І. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін) (Завалій Світлана Борисівна – кандидат філологічних наук, директор Полтавського літературно-меморіального музею Панаса Мирного)

Тематика магістерських робіт по кафедрі культурології (К-53, денна форма навчання)

(затверджена на засіданні кафедри, протокол №3 від 7.10.2021 р.)

1. Горденко Сергій Федорович К-53 «Особливості організації мистецьких подій» (Винничук Р.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології) (Березан В. І. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи)

2. Кригіна Юлія Іванівна К-53 «Діяльність центрів культури та дозвілля Полтавщини початку XXI століття як об'єкт соціокультурного аналізу» (Литвиненко А.І. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології) (Завалій С.Б. – кандидат філологічних наук, директор Полтавського літературно-меморіального музею Панаса Мирного)

3. Кулик Олена Валеріївна К-53 «Соціальні дослідження в менеджменті закладу культури» (Кравченко Л.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології) (Стрельников В. Ю. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка)

4. Кулик Софія Шакирівна К-53 «Маркетинговий підхід до планування діяльності закладу культури» (Кравченко Л.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології) (Стрельников В. Ю. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка)

5. Ляліна Аліна Станіславівна К-53 «Гендерне питання в соціокультурному просторі України» (Лук'яненко О. В. – доктор історичних наук, доцент кафедри культурології) (Тронецько Т.В. – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії)

6. Овчаренко Марина Сергіївна К-53 «Моделі культурної політики: порівняльна характеристика» (Дмитренко В.А. – кандидат історичних наук, доцент кафедри культурології) (Сакало О. Є. – кандидат історичних наук, доцент кафедри політекономії)

7. Передера Анна Сергіївна К-53 «Формування мережі дитячих розважальних закладів на Полтавщині доби незалежності» (Лук'яненко О.В. – доктор історичних наук, доцент кафедри культурології) (Богута В. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методики їх викладання)

8. Понамарчук Вероніка Андріївна К-53 «Правова регламентація культурної політики в Україні» (Дмитренко В. А. – кандидат історичних наук, доцент кафедри культурології) (Сакало О. Є. – кандидат історичних наук, доцент кафедри політекономії)

9. Шабанова Вікторія Володимирівна К-53 «Меморіальні комплекси Полтави як об'єкт дослідження національної історико-культурної спадщини України» (Литвиненко А.І. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології) (Завалій Світлана Борисівна – кандидат філологічних наук, директор Полтавського літературно-меморіального музею Панаса Мирного)

Публікації здобувачів вищої освіти 2020 року

1. Байцур М. Інформаційна культура та її складові. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 8-10.
2. Безпала В. Еволюція наукових осередків та їхній вплив на університетську освіту. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 10-12.
3. Бернацький В. Військові конфлікти сучасності (матеріали до проекту з військової історії). *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 12-19.
4. Гаджега І. П'єтро Берретіні да Кортоні – представник «високого бароко» Італії XVII століття. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 9-10.
5. Гончар І. Музейний менеджмент як мистецтво управління. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 26-29.
6. Горенко С. Медійний проект «Родина на гостину» (із досвіду діяльності сучасного культуролога). *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 11-13.
7. Драч Г. Графіка як вид мистецтва. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 16-17.
8. Дубина В. Особливості графічних технік у мистецтві. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 18-19.
9. Ємець А. Інноваційні етнофестивальні рухи в традиціях українців. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 47-53.
10. Єременко Я. «Київський синопсис» у контексті барокової літератури. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 19-22.
11. Жимуренко С. Вплив Золотої орди на культуру руських князівств (середина XIII – XV століття). *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 23-24.
12. Житченко О. Роль інноваційних методів практичного навчання в підготовці сучасного фахівця соціокультурної сфери. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної*

науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 54-55.

13. Закладна В. Місто та міська культура Японії другої половини XVI-XIX століть. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 25-26.

14. Заріцька В. Проєктування у сфері культури. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 56-63.

15. Зубченко О. Символіка японської поезії епох Нара та Хейан. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 27-29.

16. Зубченко О. Культурологічний аналіз та проблеми перекладу маловідомої японської поезії епохи Хейан. *Молодий вчений*. 2020. №12.1 (Спецвипуск).

17. Зубченко О. Маловідома японська поезія: до проблеми перекладу українською мовою. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 63-65.

18. Ільчук О. Висвітлення розвитку української культури у науковому доробку Михайла Драгоманова. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 66-72.

19. Кирилова Л. Специфіка образу видатного державного діяча у картинах Поля Делароша. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 73-74.

20. Кириченко А. Семантика орнаменту в художній культурі світу. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 30-32.

21. Коваленко Т. Сучасний стан та перспективи розвитку туристичної галузі в Україні. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 39-41.

22. Лахно Д. Міждисциплінарний підхід до вивчення етногенезу українського народу. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 78-79.

23. Лоза М. «Жертвоприношення Авраама» Рембрандта ван Рейна: суб'єктивна площина у мистецькому аналізі полотна. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 43-44.

24. Лучкова В. Особливості підготовки зодчих Греції у V–II століттях до нашої ери. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 45-48.

25. Ляхман Н. Діяльність першого постійного театру російської драми «Соловцов». *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 49-52.

26. Маєвська О.М. Формування художньо-практичної компетентності особистості в умовах карантину засобами образотворчого мистецтва та дизайну. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/4085/4019>. С. 79-81.

27. Матяш В. Використання інформаційних технологій у сфері культури. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 87-90.

28. Мацола А. Плакатне мистецтво у формуванні «нової людини» часів тоталітаризму. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 90-94.

29. Найденко Т. Засоби масової комунікації у формуванні образу НАТО в умовах гібридної війни. *Документно-інформаційні комунікації в умовах глобалізації: стан, проблеми та перспективи : матеріали V Всеукраїн. наук.-практ. конф., м. Полтава, 25 листопада 2020 р. / редкол. : І. Г. Передерій, О. Є. Гомотюк та ін. Полтава, 2020. С. 388-394.*

30. Найденко Т. О. Відображення побуту освітян радянської України в кінематографі доби. *Молодий вчений*. 2020. №12.1 (Спецвипуск).

31. Найденко Т. О. Візуальні медіа тексти тоталітарної пропаганди як засіб регулювання суспільної свідомості. *Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф., 9 грудня 2020 року, м. Полтава / наук. ред. Р. Басенко та ін. Полтава : ПНПУ, 2020.*

32. Найденко Т. О. Жіноче питання в естетиці радянського плакату 1930-х – 1950-х років. *Молодий вчений*. 2020. №11.

33. Найденко Т. О. Порівняльний аналіз образу вчителя на радянському плакаті 1940-х – 1980-х років. *Молодий вчений*. 2020. №10. С. 86-88.

34. Найденко Т. Порівняльний аналіз образу вчителя у радянському плакаті 1940–1980-х років. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 53-58.

35. Найденко Т. Пропагандистське образотворче мистецтво СРСР та жіноче питання 1930-х – 1950-х років. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 100-102.

36. Нестерук О. Малярська спадщина Тараса Шевченка. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 102-104.

37. Новицька І. «Ідилія» Миколи Пимоненка – нариси до аналізу полотна. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 58-59.

38. Окара І. Особливості проведення квест-екскурсій. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 59-62.

39. Омельченко М. Розвиток театрального мистецтва на Полтавщині в радянську добу. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник*

статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 104-108.

40. Піщала В. Синтетичні праці з історії української культури Івана Огієнка та Антона Козаченка: порівняльний аналіз. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 108-113.

41. Поліщук Л. Фактори зацікавленості студентів науково-дослідною діяльністю. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 113-115.

42. Рись О. Менеджмент проектних команд у соціокультурній сфері. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 115-121.

43. Рубан С. Особливості культури античної Греції. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 62-64.

44. Рудецька Л. Естетичні канони жіночності в первісній культурі. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 64-68.

45. Савченко О. Оперна спадщина Петра Білинника: культурологічний аспект. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 121-128.

46. Сивовол О. Символіка образів у мистецтві стародавнього Китаю. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 68-70.

47. Сінчук Г. Зміни в духовній культурі Європи як наслідок контрреформаційної діяльності католицької церкви. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 70-74.

48. Слізко Н. «Родинне місце відпочинку моєї мрії» – проект культурного-дозвіллевого комплексу на Полтавщині. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 74-75.

49. Соляр С. Методологія історії повсякдення у культурологічних дослідженнях. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 128-130.

50. Тарасовська Т. «Веселка» Джорджа Інеса та «Пекло» Вільяма-Адольфа Бугро: два полюси містичного у нарисах мистецького аналізу полотен. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 77-80.

51. Тен Т. Соціологічні дослідження як чинник моніторингу соціокультурної сфери. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник*

статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 130-138.

52. Тюжина А. Розвиток етнофестивального руху в Україні. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 80-82.

53. Федоровський М. Діяльність «Малого театру» Олександра Крамського. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 83-85.

54. Храпач Т. Гендерний підхід у культурологічних дослідженнях. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 146-148.

55. Шевченко Р. Дозвілля як особливість проведення вільного часу. *Актуальні проблеми культурології: Збірник матеріалів студентського круглого столу (29 квітня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 86-89.

56. Шевченко Р. Проблеми дозвілля в соціокультурній сфері. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 152-159.

57. Шматко О. Передумови, принципи та класифікації наук. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 159-161.

58. Яшна В. Аудіовізуальна сфера як компонент інформаційної культури. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 165-168.

Публікації здобувачів вищої освіти 2021 рік

1. Андрух Л. Медіапродукти в практичній діяльності Полтавської обласної бібліотеки для дітей імені Панаса Мирного. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 18–20.
2. Горденко С. Особливості організації мистецьких подій: сучасний стан в Україні. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 50–52.
3. Демченко Д. Мистецтво ляльки-мотанки опішнянської майстрині Лариси Єфремової. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 13–15.
4. Дешко Ю. Музична культура середньовіччя: теоретичний аспект вивчення. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 15–17.
5. Драч Г. Проєкт BRANDFACE у процесі культурної ідентифікації сучасної жінки. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 57–62.
6. Загорулько Ю. Предмет і сутність психології наукової творчості. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 18–19.
7. Закладна В. Імаготерапія як адаптація через образ. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 66–68.
8. Закладна В. Мистецтво у системі цінностей сучасної культури. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 19–21.
9. Іванищик А. Українська музика епохи Відродження: зародження канту, розиток світської культури. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 21–23.
10. Кабашна А. Традиції бароко в українській музиці. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 23–24.
11. Коваленко Т. Моделі державного регулювання туристичної діяльності. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 27–30.

12. Лахно Д. Бароковий декор «козацьких літописів». *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 30–32.
13. Лоза М. Традиційні елементи у соціокультурній діяльності ОТГ Полтавщини. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 104–107.
14. Лучкова В. Інклюзивні ініціативи у бібліотеках. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 111–116.
15. Лучкова В. Підходи до визначення поняття «людина з обмеженими можливостями». *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 32–37.
16. Мацицька О. Інформаційна культура особистості в контексті викликів сучасності. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 38–40.
17. Мацицька О. Проблеми адаптації бібліотек до умов сучасної цифрової культури. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 122–125.
18. Музика М. Розвиток решетилівської вишивки. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 40–42.
19. Найденко Т. Репрезентація теорії та практики виховання а. с. макаренка у фільмі «Прапори на вежах». *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 42–46.
20. Окара І. Гончарство Опішні наприкінці XIX – початку XX століття. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 138–140.
21. Поліщук Л. Форми організації науково-дослідної діяльності студентів. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 49–52.
22. Пятак О. Творча особистість в культурі романтизму. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 49–55.
23. Пятак О. Урбаністичні мотиви у творчості Тьєрі Дюваля. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 167–170.
24. Романенко М. Фреска з садом і басейном в маєтку Небамона. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 55–56.

25. Слухай О. Соціокультурна діяльність комунального закладу позашкільної освіти «Об'єднання дитячо-юнацьких клубів за місцем проживання» (м. Кременчук). *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 192–194.

26. Слухай О. Типологія парків дозвілля та скверів Кременчука. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 57–59.

27. Сокол М. Святкова культура українців на картинах Костянтина Трутовського. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 194–197.

28. Тарасовська Т. Аналіз натюрморту «Гранати та горобина» Світлани Чорної. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 67–69.

29. Тарасовська Т. Натюрморти з калами Світлани Чорної: спроби аналізу. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 201–204.

30. Улько А. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 70–72.

31. Харламова Д. Синтез мистецтв у готичному соборі. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 215–218.

32. Чекураєва К. Спроби мистецького аналізу полотна Віктора Бабенка «Медитація». *Актуальні проблеми культурології*: Збірник матеріалів III Всеукраїнського студентського круглого столу (29 квітня 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 72–73.

33. Щербина В. Сучасний стан розвитку бандурного виконавства на Полтавщині. *Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект*: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2021 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 231–233.

34. Маєвська О. М. Техніки коучингу на уроках як інструмент формування художньо-практичної компетентності молодших підлітків. Науковий фаховий журнал «Інноваційна педагогіка». Одеса, 2021. Вип. 31. С. 51-56.

35. Маєвська О. М. Технологія самомотивації учнів у навчальній діяльності з мистецтва і дизайну в умовах карантину. Науковий журнал «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах». Запоріжжя, 2021. Вип. 75. Т. 2. С. 32-37.

36. Маєвська О. М. Створення освітнього середовища молодшим підліткам для занять образотворчістю під час дистанційного навчання. Зб. тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (29-30 січня 2021 року). Львів, 2021. С. 34-37.

37. Маєвська О. Актуальність естетотерапевтичних технік як засобу ефективного навчання у процесі формування художньо-практичної компетентності учнів. Електронний зб. матер. VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти» (24-25 травня 2021 року). Тернопіль, 2021. С. 115-116.

38. Чечотка А. Традиційні шляхи і засоби народного виховного впливу на особистість в українській етнопедагогіці. Дидакал : часопис : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст», 16-17 лист. 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 291-294.

Публікації здобувачів вищої освіти 2022 року

1. Адаменко В. Розвиток кобзарського мистецтва в Україні. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.7-10.
2. Андрух Л. Організація подій у локаціях дитячої бібліотеки (на прикладі Полтавської обласної бібліотеки для дітей імені Панаса Мирного). *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.10-13.
3. Андрух Л. Організація подій у локаціях Полтавської обласної бібліотеки для дітей імені Панаса Мирного. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.10-16.
4. Борисов І. Розвиток української літератури та мистецтва під впливом новітніх революційних подій. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.20-24.
5. Горденко С. Організація мистецьких подій: сучасний стан закордоном та в Україні. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.15-17.
6. Горденко С. Теоретичні аспекти організації мистецьких проєктів та івентів. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 36-41.
7. Грінько І. Керівник закладу культури як суб'єкт маркетингової діяльності. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.41-44.
8. Демченко Д. Лялька-мотанка як дитяча іграшка та родинний оберіг. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.17-19.
9. Житченко О. Проєктування як важлива складова системи освітньої підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в коледжах культури і мистецтва. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.19-22.
10. Звезденко Д. Розвиток театрального мистецтва в Україні кінця XIX – початку XX століття. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.54-57.

11. Іващенко Т. Теоретичні основи комунікацій. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.57-60.
12. Іщенко І. Збереження культурної спадщини на Полтавщині. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.60-63.
13. Кашина А. Постмодерністські тенденції у сучасному українському живописі. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.63-66.
14. Коношенко А. «Боротьба за мир» як ширма для війни у часи «відлиги». *«Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень» 24-25 травня 2022 року : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24-25 травня 2022 р.* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.50-53.
15. Коношенко А. Зовнішня політика СРСР у плакатах доби десталінізації. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.30-34.
16. Кригіна Ю. Соціокультурні практики у часи війни (на прикладі діяльності волонтерів Біологічненської філії Центру культури та дозвілля Полтавської міської територіальної громади). *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.34-36.
17. Кригіна Ю. Становлення дозвілля на Полтавщині. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.80-84.
18. Кульбака О. Аналіз цільової аудиторії фестивалів селища Опішня. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.107-113.
19. Кульбака О. Біля витоків музейної справи Опішного: створення першого в Україні приватного музею гончарства *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук : збірник матеріалів VI Міжнар. наук.практ. конф. (11 листопада 2022 р.)* / відп. ред. Голуб Г.С., Зінченко М. О. Луцьк, 2022. С.162-164.
20. Кульбака О. Збереження музейного простору в умовах війни. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.36-38.
21. Кульбака О. Початки розвитку музейної справи Опішного: перший в Україні приватний музей гончарства. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 2022 р.)* Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С.111-115.
22. Кульбака О. Стежками життя і творчості Трохима Демченка. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.93-97.

23. Лахно Д. Образ Богородиці у сакральному у сакральному мистецтві Гетьманщини XVII–XVIII столітті. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.97-101.

24. Лахно Д. Ставлення до інакшої тілесності в українській традиційній культурі. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.41-43.

25. Лоза М. Культурний потенціал області у репрезентації кореспондентів «Зорі Полтавщини». *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.43-46.

26. Любива О. Теоретичні основи регіонального соціокультурного розвитку. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.121-125.

27. Ляліна А. Гендерні стереотипи та їхній вплив на соціокультурний простір України. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.125-126.

28. Найденко Т. Вплив ідеології на зміну аксіологічних орієнтирів освітянина доби «відлиги» (1953 – 1964 роки). *«Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень» 24-25 травня 2022 року : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24-25 травня 2022 р.* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.56-60.

29. Найденко Т. Концепти, універсалії та стереотипи образу освітянина у літературі доби «відлиги» (1953-1964 роки). *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.51-54.

30. Найденко Т. Наративний аналіз як засіб роботи з культурними текстами доби «відлиги» (1953–1964 років). *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.126-131.

31. Найденко Т. О. «Новий історизм» як метод дослідження образу освітянина в літературі «доби відлиги» (1953 – 1964 років). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Том 33 (72) № 3, 2022 С. 85 – 89.*

32. Найденко Т. О. Використання наративного аналізу у дослідженні радянського повсякдення. *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук : збірник матеріалів VI Міжнар. наук.практ. конф. (11 листопада 2022 р.) / відп. ред. Голуб Г.С., Зінченко М. О. Луцьк, 2022. С.300-302.*

33. Найденко Т. О. Дихотомія образу “героя/антигероя” у репрезентації освітян радянським кінематографом доби “відлиги” (1953–1964 роки) XII. *Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik “Dialog der Sprachen - Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht”/ Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Bd. 2021. Herausgegeben von Olena Novikova und Ulrich Schweier. Georg Olms Verlag - UB Ludwig-Maximilians München, 2022. С. 383-391.*

34. Найденко Т. О. Історичний час: мультитемпоральний та лінійний підходи у вивченні радянського повсякдення. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 47. Том 1. – 326 с.

35. Найденко Т. О. Концепти, універсалії та стереотипи образу освітянина у літературі доби «відлиги» (1953-1964 роки) Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 92 с.

36. Найденко Т. О. Наративний аналіз як засіб роботи з культурними текстами доби «відлиги» (1953–1964 років). Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 126-130

37. Найденко Т. Специфіка дизайну радянського ідеологічного плакату на освітянську тематику. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 2022 р.)* Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С.115-123.

38. Овчаренко М. Становлення «культурної політики». Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.131-134.

39. Окара І. Цеглярство в Опішні наприкінці ХІХ століття. Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.54-56.

40. Передера А. Формування мережі дитячих розважальних закладів доби незалежності. Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.56-60.

41. Передера А. Формування мережі розважальних закладів для дітей у Полтаві. Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.139-142.

42. Подаляко А. Неформальний молодіжний рух в Україні. Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.146-149.

43. Пятак О. Іпотерапія як одна з форм соціокультурних практик. Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.163-167.

44. Пятак О. Образ Софії Київської безсмертного символу української державності та духовності у романі Павла Загребельного «Диво». Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.63-67.

45. Слізко Н. Місце магії в сучасному світі. Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-

практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.180-184.

46. Слухай О. Методика написання сучасного сценарію. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.70-72.

47. Слухай О. Характерні риси епохи пізнього палеоліту на території України. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.184-186.

48. Сокол М. Святкові прояви буденного життя в картинах Костянтина Трутовського. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.72-77.

49. Солом'янна В. Районні музеї як осередки сучасної культури. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.77-80.

50. Солом'янна В. Теоретико-культурологічні аспекти формування і розвитку музейної справи. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.186-190.

51. Стародубцева А. Перші кінотеатри в Україні. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.80-82.

52. Тарасовська Т. Пейзажі у творчості Світлани Чорної. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 190-192.

53. Тарасовська Т. Портретний жанр у спадку Світлани Чорної. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.82-84.

54. Тетянін І. Проблематика збереження культурної спадщини України під час воєнного стану. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.84-86.

55. Тетянін І. Формування творчих компетентностей студентів декоративно-прикладного мистецтва у фахових коледжах. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.192-195.

56. Федченко Т. Культурні потреби сучасної молоді. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.201-204.

57. Шабанова В. Гості дому Івана Котляревського: соціокультурний аналіз. *Сучасні соціокультурні процеси : компетентісно-аксіологічний аспект : Збірник*

матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2022 р.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С.210-217.

58. Шабанова В. Участь української громадськості в меморіалізації будинку Івана Котляревського у Полтаві. *Актуальні проблеми культурології : Збірник матеріалів IV Всеукраїнського круглого столу здобувачів вищої освіти (19 травня 2022 р.).* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 88-91.

Відомості про апробацію результатів дослідження

Апробація результатів дослідження відбувалася під час виступів із науковими повідомленнями на:

міжнародних конференціях, симпозіумах, форумах і педагогічних читаннях – «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016), «Етнодизайн: пошуки українського національного стилю: Полтава-Петриківка» (Полтава, Дніпро, 2017), «Євроінтеграційні процеси в сучасній Україні: культурно-мистецькі аспекти розвитку» (Рівне, 2017), «Формальна й неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018), «Функції дизайну у сучасному світі: виміри 2018» (Суми, 2018), «Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору» (Мелітополь, 2018), «Соціокультурні тенденції розвитку сучасного мистецтва та дизайну» (Херсон, 2018), «Формальна й неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018), «Функції дизайну у сучасному світі: виміри 2018» (Суми, 2018), «Сорочинський ярмарок – історична пам'ятка ярмаркування в Україні» (с. Великі Сорочинці Миргородського району Полтавської області 2018), «Соціокультурні тенденції розвитку сучасного мистецтва та дизайну» (Херсон, 2018), «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» (Полтава, 2019), «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях» (Бердянськ, 2019), «Трудове навчання та технології: сучасні реалії та перспектива розвитку (Київ, 2019), «Європейський вектор розвитку українського етнодизайну» (Полтава, 2019), «Україна першого двадцятиліття ХХІ століття: культурно-мистецький вимір» (Рівне, 2020), «Сучасні соціокультурні процеси:

компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2020), «Стратегія розвитку світової та української культури: сучасні акценти та перспективи» (Рівне, 2021), «Засоби візуалізації у сучасному мистецтві» (Полтава, 2021), «Імідж України: соціально-політичні репрезентації і мовне віддзеркалення воєнних реалій у зарубіжних і вітчизняних мас-медіа» (Одеса, 2023) та ін.;

всеукраїнських – «Культурні практики як чинник соціокультурної модернізації сучасного українського суспільства» (Полтава, 2015), «Держава і Церква в новітній історії України» (Полтава, 2017), «X Короленківські читання» (Полтава, 2018), «Педагогіка вищої школи: стратегія, перспективи розвитку, передовий досвід» (Полтава, 2017), «Актуальні проблеми сучасного культурно-освітнього простору» (Полтава, 2018), «Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи (Київ, 2018 р.), «Дизайн-освіта: проблеми та перспективи» (Полтава, 2018), «Мистецтво в реаліях сучасної освіти» (Полтава, 2018), «Формування сучасного безпечного та здорового освітнього середовища: реалії та перспективи» (Полтава, 2018), «Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну» (Полтава, 2019), «Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика» (Полтава, 2019). «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість майстерність, професіоналізм» (Кременчук, 2019), «Сучасні виміри української регіоналістики» (Ніжин, 2019). «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019), «Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика» (Полтава, 2020), «Сучасні проблеми національно-культурної ідентичності: регіональний вимір» (Полтава, 2020), «Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну» (Полтава, 2020), «Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи» (Херсон, 2020), «Університетська освіта в Україні у

контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Полтава, 2020), «Документально-інформаційні комунікації в умовах глобалізації: стан, проблеми, перспективи» (Полтава, 2020), «Актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх дизайнерів» (Кривий Ріг, 2020), «Регіональна журналістика в Україні: історія, реалії, виклики, перспективи» (Полтава, 2021), «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2021), «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст» (Полтава, 2021), «Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу» (Полтава, 2021), «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (Бердянськ, 2021), «Професійна підготовка фахівців в Україні: історія і сучасність» (Кам'янець-Подільський, 2021), «Мистецька освіта в інформаційному суспільстві» (Полтава, 2021), «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 2022), «Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних перетворень» (Полтава, 2022), «Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи» (Полтава, 2022), «Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи» (Полтава, 2022) та ін.