

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УЖГОРОДСЬКИЙ ІНСТИТУТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ»
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ШЕТЕЛЯ НАТАЛІЯ ІГОРІВНА

УДК 378.147:7.03:130.2

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ В
УМОВАХ АКЦІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
(011 – Освітні, педагогічні науки)

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.

_____ Н. І. Шетеля

АНОТАЦІЯ

Шетеля Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Рівненський державний гуманітарний університет. – Рівне, 2022.

У дисертації на методологічному, теоретичному та практичному рівнях досліджено засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти.

За результатами аналітичного дослідження встановлено, що культура має фундаментальне значення для людини і суспільства, адже розкриває, якою мірою людина стала для себе й інших Людиною в гуманістичному сенсі та наскільки суспільство реалізує потенціал гуманістичних ідей. Багатогранний феномен культури відображає сутність досягнутих людиною духовних і матеріальних цінностей як результатів опанування світу. Ціннісний аспект так чи так наявний на усіх рівнях функціонування культури – процесуальному, матеріальному, ідеальному й інституційному. Водночас визнання змін (мінливості) іманентною властивістю культури спонукає до перманентної уваги до культурної ситуації, змін у духовно-психологічному житті людини й соціуму, зокрема до ціннісних трансформацій. В означеній ситуації обґрунтовано розглядати основною метою галузі культури і мистецтв формування культури високого рівня як важливого засобу збереження культурної самобутності сучасника, а також гуманістичного пафосу ціннісно-

сміслового змісту індивідуального й соціального буття. Виконання такого завдання концептуально пов'язуємо з розвитком системи професійної культурно-мистецької освіти.

Концептуальною ідеєю дослідження є положення, що якість професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв принципово зміниться в разі поглибленої та системної уваги до аксіологічних аспектів такої підготовки. У системі професійних компетентностей майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» особливе місце має займати саме аксіологічна компетентність. Ефективним засобом формування такої компетентності постає аксіорозвивальне середовище.

На підставі проведеного дослідження, шляхом аналізу матеріалів філософсько-теоретичного виміру та змісту національних і міжнародних нормативно-правових актів у сфері освіти та професійної підготовки у вишій школі доведено, що аксіологічна компетентність майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, по-перше, у предметному контексті побутує як сукупність особистих, професійних і соціально-культурних цінностей, що задають характер його ціннісно-сміслової сфери, яка формує смисли та цілі життєдіяльності й детермінує способи їхнього досягнення; по-друге, з функціональної точки зору, аксіологічна компетентність набуває виміру у змісті та характері діяльності індивіда, у способі мислення й поведінки, увиразнюється інтелектуальною та практичною активністю, що ґрунтується на аксіологічних знаннях і розвиненій ціннісно-смісловій сфері. Сформоване й обґрунтоване бачення аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв має пріоритетне значення для побудови освітньої стратегії формування такої компетентності.

Засобом практичного забезпечення ціннісно-орієнтованого сенсу професійної підготовки фахівця в галузі культури та мистецтв із відповідним освітнім результатом – сформованістю аксіологічної компетентності – обґрунтовано позиціонувати аксіорозвивальне середовище.

На підставі актуальних науково-освітніх парадигм (гуманітарної, освітньої, антропологічної, постмодерністської, знанневої), а також із застосуванням системи науково-дослідних підходів (міждисциплінарного, комплексного, системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного) розкрито теоретико-методологічні положення проєктування та практичної реалізації концепту аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури та мистецтв. У контексті визначення теоретично-методологічних основ проєктування аксіорозвивального середовища проаналізовано основні положення сучасної ціннісної теорії (аксіології), а також поняттєво-категорійного апарату педагогіки, що вмотивовано їхнім значенням для досягнення практичних результатів пропонованого дослідження.

Вагомий методичний та евристичний потенціал має емпіричне використання в дисертації трактування освітнього розвивального середовища як феномену, що детермінує контекст освітньої діяльності, чинить суттєвий вплив на становлення особистості здобувача освіти. Виконаний у роботі аналіз досвіду проєктування освітнього розвивального середовища став підставою для авторського виокремлення типових функціональних блоків у структурі аксіорозвивального середовища, а саме: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного. Зміст кожного блоку пов'язаний із системою освітніх парадигм (загальних і спеціальних). Структурна організація аксіорозвивального середовища відкриває практичні можливості для системного впровадження інноваційних методик реалізації аксіологічного підходу (зокрема, методів активізації здобувачів освіти; методів поглибленого засвоєння навчального матеріалу; методів фіналізації навчання й контролю результатів). Структура аксіорозвивального середовища корелює з обґрунтованою в роботі позицією, що принциповою метою у межах формування аксіологічної компетентності є долучення, засвоєння та прийняття цінностей – особистих (моральних – порядність, діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток), професійних (професійна компетентність і

професійна самореалізація) та соціокультурних (повага до людської гідності, свобода й демократія).

Описана блоково-компонентна структура освітнього розвивального середовища покладена в основу проектування аксіорозвивального середовища професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв саме в умовах аксіорозвивального середовища. У такому ключі запропоновано авторську методику проектування аксіорозвивального середовища як системи кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання та практичної реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв.

За підсумками етапу обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв постало очевидним, що найбільш перспективними педагогічними умовами формування відповідної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища є:

- 1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації до професійної діяльності;
- 2) актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури;
- 3) активізація життєвої та професійної практик на ціннісних засадах й аксіологічних знання;
- 4) заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку шляхом особистої участі у творенні ціннісно-сислових конструктів. У роботі сформульовано й обґрунтовано:

1) компоненти сформованості аксіологічної компетентності в умовах аксіорозвивального середовища (когнітивно-інтелектуальна, ціннісно-мотиваційна, операційно-діяльнісна, організаційна); 2) відповідні компонентам критерії (*розуміння* сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей; *засвоєння* професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності; *практична реалізація* аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття та здатності до реалізації і промоції цінностей культури й мистецтва);

г) *практичне здійснення* сукупності дій, спрямованих на самоосвіту та професійне зростання як особисті цінності) й характерні критеріям показники; 3) визначено рівні їхнього вияву (низький, середній, високий).

Теоретично концептуалізовано й обґрунтовано структурно-функціональну модель формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища. Модель уможлиблює набуття уявлення про запропоновану методику проєктування аксіорозвивального середовища, зокрема педагогічні умови досягнення заявленого освітнього результату – сформованості аксіологічної компетентності. *Об'єктом моделювання* виступає освітній процес в умовах аксіорозвивального середовища щодо майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. *Предметом моделювання* постають педагогічні умови формування вказаної компетентності.

Експериментально перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності фахівця в галузі культури і мистецтв. Отримані за результатами експериментального етапу дослідження дані доводять перспективність застосування аксіорозвивального середовища та реалізації обґрунтованих педагогічних умов для формування аксіологічної компетентності, що підтверджують емпірично зафіксовані в учасників дослідження: 1) розуміння ціннісних феноменів і сутності аксіологічного знання як основи аксіологічної компетентності; 2) засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності у поєднанні з усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв; 3) здатність до ціннісної рефлексії та креативної реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності; 4) послідовне здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту та професійне зростання.

Практичне значення дослідження полягає у: 1) розробленні й упровадженні у практику роботи культурно-мистецьких закладів вищої освіти авторської методики проєктування аксіорозвивального середовища як системи

кроків (методичних та організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв; 2) напрацюванні діагностичного інструментарію визначення рівнів сформованості аксіологічної компетентності у процесі професійної підготовки (сукупність методик, анкети, контрольні-тестові завдання, експериментально-діагностичні завдання тощо); 3) набутті на основі спеціального аналізу освітніх стандартів підготовки фахівців для галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського) рівня українських ЗВО за спеціальностями 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво», з одного боку, і матеріалів філософсько-теоретичного характеру та змісту національних і міжнародних нормативно-правових актів у царині вищої освіти й професійної підготовки – з іншого обґрунтованого висновку, що відповідні стандарти вищої освіти не орієнтують на формування аксіологічної компетентності та пов'язаної з нею аксіологічної культури, а відтак увиразнюють логіку формування рекомендацій із практичної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв.

Упровадження в освітній процес культурно-мистецьких закладів вищої освіти структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв на підставі обґрунтованих педагогічних умов дасть змогу створити не лише теоретичне, а й практичне аксіологічне підґрунтя для індивідуального та суспільного поступу, провадити сучасну й ефективну культурну політику, посилити мотивацію майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» до професійної самореалізації та кар'єрного зростання.

Основні положення, інноваційні дослідницькі підходи й отримані результати проведеного наукового дослідження може бути використано у процесі організації освітнього процесу професійної підготовки фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», зокрема: 1) під час планування та провадження

освітнього процесу шляхом залучення обґрунтованих у роботі педагогічних технологій реалізації аксіологічного підходу (інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологія «Створення ситуації успіху», технологія розвитку критичного мислення, технологія проєктного навчання («Метод проєктів»), технологія створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології); 2) для аксіологізації змісту освітніх програм, підготовки підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших матеріалів викладачами закладів вищої освіти. Матеріали дисертації розширюють простір для проведення нових теоретичних та експериментальних досліджень у царині теорії й методики професійної освіти.

Ключові слова: аксіологія, цінність, ціннісні орієнтації, аксіологічна освіта, аксіологічний підхід, аксіорозвивальне середовище, педагогічні умови, структурно-функціональна модель, результати освітньої діяльності, фахівець у галузі культури і мистецтва.

ABSTRACT

N. Shetelia. Theoretical and methodical principles of professional training of a future specialist in the field of culture and arts in the conditions of axio-developmental environment of higher education institutions – Manuscript.

Thesis for the Scientific Degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 "Theory and Methodology of Professional Education" (011 - Educational, Pedagogical Sciences) – Rivne State Humanitarian University (Rivne), 2022.

The thesis explores at the methodological, theoretical and practical levels the principles of professional training of future specialists in the field of culture and arts in the axiological developmental environment of higher education institutions.

According to the results of the analytical study, culture is of fundamental importance for a human being and society, because it testifies to the extent to which a human being has become a Person in the humanistic sense and the extent to which the

society realizes the potential of humanistic ideas. The multifaceted phenomenon of culture reflects the essence of the spiritual and material values achieved by a human being as the result of exploring the world. In different ways, the value aspect is present in virtually all levels of cultural functioning: procedural, material, ideal and institutional. At the same time, the recognition of change (variability) as an inherent property of culture encourages permanent attention to the cultural situation, changes in the spiritual and psychological life of a human being and society, in particular to value transformations. In this situation, it is reasonable to consider that the main purpose of culture and arts is to develop a high-level culture as an important means of preserving the cultural identity of our contemporaries, as well as the humanistic pathos of value and meaning of individual and social life. Conceptually, the solution of this problem is connected with the development of the professional cultural and artistic system.

The conceptual idea of the research is that the quality of professional training of future specialists in the field of culture and arts will fundamentally change in the case of much greater attention to the axiological aspects of such training. At the same time, in the system of professional competences of the future specialist in the field 02 “Culture and Art”, a special place should be occupied by the axiological competence.

Having analyzed the materials of philosophical and theoretical nature and the content of national and international regulations in the field of education and training in higher education, the research has proved that the axiological competence of the future specialist in culture and arts, first, in subject context exists as a set of personal, professional and social and cultural values that define the nature of value-sense sphere, which forms the meanings and goals of life and determines the ways to achieve them; secondly, from the functional point of view, axiological competence is manifested in the content and nature of the individual’s activity, in the way of thinking and behavior, is evidenced by intellectual and practical activity based on axiological knowledge and developed value-sense sphere. The developed and substantiated understanding of axiological competence of the future specialist in the

field of culture and arts has defining character for the construction of educational strategy of such competence formation.

It is reasonable to consider the axiological developmental environment as a means of practical provision of the value-oriented nature of professional training in the field of culture and arts with the appropriate educational result – the formation of axiological competence.

Based on the current scientific and educational paradigms (humanitarian, educational, anthropological, postmodern, knowledgeable), as well as on the application of a system of research approaches (interdisciplinary, complex, systemic, personality-oriented, competence), the research has revealed theoretical and methodological provisions of design and practical implementation of the concept of axiological developmental environment in the process of professional training of future specialists in the field of culture and arts. In the context of determining the theoretical and methodological foundations of the design of axiological developmental environment, the research has analyzed the main provisions of modern value theory (axiology), as well as the conceptual and categorical apparatus of pedagogy, which is motivated by their importance for achieving practical research results. The empirical use in the thesis of the interpretation of the educational developmental environment as a phenomenon, which determines the context of educational activities and has a significant impact on the formation of the personality of the learner, has a significant methodological and heuristic potential. The analysis of the experience of designing the educational developmental environment carried out in the monograph became the basis of the author's selection of typical functional blocks in the structure of such an environment, namely: cognitive, motivational, operational and organizational-logistical. The content of each block (components) is determined by a system of educational paradigms (general and special). The described block-component structure of the educational developmental environment is the basis for designing the axiological developmental environment of professional training of the future specialist in the field of culture and arts in the conditions of the axiological developmental environment. At the same time, the thesis proposes the

author's technique of designing the axiological developmental environment as a system of steps (methodological and organizational-managerial actions) for modeling and practical implementation of organizational and pedagogical conditions aimed at ensuring the value-oriented nature of professional training in the sphere of culture and arts.

According to the results of the stage of substantiation of pedagogical conditions of formation of axiological competence of the future specialist in the field of culture and arts, the research has shown that the most perspective pedagogical conditions of formation of the corresponding competence of the future specialist in the field 02 "Culture and Art" in the axiological developmental environment are: 1) the formation of intellectual and cognitive basis of value motivation in professional activities; 2) relevance of the value motivation of formation of the developed value-sense sphere and axiological culture; 3) intensification of life and professional practice on the basis of values and axiological knowledge; 4) encouragement of personal (value) self-development through personal participation in the creation of value-sense constructs. The thesis has formulated and proved: 1) components of the formation of axiological competence in the conditions of axiological developmental environment (cognitive-intellectual, value-motivational, operational, organizational); 2) criteria corresponding to the components (*understanding* of the essence and specifics of axiological knowledge and professionally significant values; *assimilation* of professionally significant values as motivating factors of cultural and artistic professional activity; *practical realization* of axiological competence as a reflection of internal acceptance and ability to realize and promote values of culture and art; *practical implementation* of a set of actions aimed at self-education and professional growth as personal values and indicators characteristic of the criteria; 3) the research has also determined the levels of their manifestation (low, medium, high).

The thesis has theoretically conceptualized and substantiated the structural-functional model of the formation of axiological competence of the future specialists in the field 02 "Culture and art" in the conditions of axiological developmental environment. With the help of such a model, it is possible to form an idea of the

proposed method of designing the axiological developmental environment, in particular the pedagogical conditions aimed at achieving the stated educational result – the formation of axiological competence.

The *object of modeling* is the educational process in the axiological developmental environment for the future specialist in the field of culture and arts. In turn, the *subject of modeling* is the pedagogical conditions for the formation of this competence.

The thesis has experimentally tested the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the structural-functional model of the formation of axiological competence of a specialist in the field of culture and arts. The data obtained within the experimental stage of the study testify to the prospects for the application of the axiological developmental environment and the implementation of reasonable pedagogical conditions for the formation of axiological competence, which is confirmed by empirically recorded results of the research participants: 1) understanding of value phenomena and the essence of axiological knowledge as the basis of axiological competence; 2) assimilation of professionally significant values as motivating factors of cultural and artistic professional activity in combination with awareness of the value of professional activity in the field of culture and arts; 3) ability to value reflection and creative realization of axiological competence in cultural and artistic professional activity; 4) consistent implementation of a set of actions aimed at self-education and professional growth.

The practical significance of the thesis includes: 1) development and implementation in cultural and artistic institutions of higher education of author's methodology for designing the axiological developmental environment as a system of steps (methodological and organizational-managerial actions) for modeling and practical implementation of organizational and pedagogical conditions aimed at ensuring the value-oriented nature of professional training of specialists in the field of culture and arts; 2) development of diagnostic tools for determining the levels of axiological competence in the process of professional training (a set of methods, questionnaires, control and test tasks, experimental and diagnostic tasks, etc.); 3)

based on a special analysis of educational standards for training specialists in the field 02 “Culture and Art” of the first (bachelor’s) level of Ukrainian universities in specialties 023 “Fine Arts, Decorative Arts, Restoration”, 024 “Choreography”, 025 “Music”, 026 “Performing Arts”, on the one hand, and materials of philosophical and theoretical nature and content of national and international regulations in the field of higher education and training on the other hand, the research has reasonably concluded that the relevant standards of higher education do not focus on the formation of axiological competence and related axiological culture, and therefore the monograph suggests practical recommendations for the practical implementation of the axiological approach in the process of training a specialist in the field of culture and arts.

The introduction of the structural and functional model of formation of axiological competence of future specialists in the field of culture and arts in the educational process of cultural and artistic institutions of higher education on the basis of the pedagogical conditions substantiated by this research will allow creating not only theoretical but also practical axiological basis for individual and social progress, as well as implementation of modern and effective cultural policy, and will strengthen the motivation of future professionals in the field 02 “Culture and Art” to professional self-realization and career growth.

The main provisions, innovative research approaches and research results can be used in the process of organizing the educational process of professional training in the field of 02 “Culture and Art”, in particular: 1) in the process of planning and implementation of the educational process by involving pedagogical tools and technologies for the implementation of the axiological approach (interactive learning, research (heuristic) learning, technology “Creation of a success situation”, technology for the development of critical thinking, project learning technology (“Project Method”), technology for creating a dialogue space, computer information technology); 2) to make the content of educational programs more axiological, in preparation of textbooks and manuals, guidelines and other materials by the teaching staff of higher education institutions. The thesis materials expand the space for new

theoretical and experimental research in the field of theory and methods of professional education.

Key words: axiology, value, value orientations, axiological education, axiological approach, axio-developmental environment, pedagogical conditions, structural and functional model, results of educational activity, specialist in the field of culture and arts.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. *Шетеля Н. І.* Концептуально-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Ужгород: РІК-У, 2022. 316 с.
2. *Шетеля Н. І.* Формування аксіологічної компетентності фахівців у галузі культури та мистецтв. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 11. С. 89–95.
3. *Шетеля Н. І.* Професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. *Імідж сучасного педагога.* 2022. № 3 (204). С. 120–125.
4. *Шетеля Н. І.* Аксіологічний підхід у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок.* 2022. № 5 (203). С. 137–142.
5. *Шетеля Н. І.* Аксіологічний підхід в системі культурно-мистецької освіти: міжнародні підходи і національні реалії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2022. № 2. С. 139–145.
6. *Шетеля Н. І.* Національне законодавство як основа промоції аксіологічного підходу в системі культурно-мистецької освіти. *Вісник Глухівського Національного педагогічного університету імені Олександра*

Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 48. С. 65–72.

7. *Шетеля Н. І. Аксіологічна професійна компетентність майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв: засоби діагностики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. 2022. Вип. 64. С. 257–267.*

8. *Шетеля Н. І. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. № 1 (8). С. 196–205.*

9. *Шетеля Н. І. Зміст аксіологічної компетентності у контексті культурно-мистецької освіти. Молодь і ринок. 2022. № 3-4 (201-202). С. 127–132.*

10. *Шетеля Н. І. Засоби практичної реалізації аксіологічного підходу у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. Інноватика у вихованні. 2022. Випуск 15. С. 254–262.*

11. *Шетеля Н. І. Ціннісні засади аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 6(6). С. 307–320.*

12. *Шетеля Н. І. Методичні аспекти експериментальної перевірки ефективності моделі аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2022. №. 1 (103). С. 288–299.*

13. *Шетеля Н. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Рівне: Волинські обереги, 2022. 185 с.*

14. *Шетеля Н. І. Формування культурно-освітнього середовища мистецьких закладів вищої освіти. Ukrainian professional education = Українська професійна освіта. 2021. Вип. 9-10. С. 204–210.*

15. *Шетеля Н. І. Розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей*

майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 10. С. 272–279.

16. *Shetelia N. I.* Value education in the context of providing modern professional training for future specialists in the field of culture and arts. *European potential for the development of pedagogical and psychological science: collective monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2021. P. 394–428.

17. *Шетеля Н.* Сучасна культурна ситуація як чинник нових вимог до галузі культури та мистецтв. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2021. № 1(24). С. 440–455. Серія: Педагогічні науки.

18. *Шетеля Н.* Галузь культури і мистецтв: сучасний зміст і бачення. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 13. Том 2. С. 186–195.

19. Shumilova I., Zolotukhina S., Apshay V., *Shetelia N.* Global cultural principles of forming the scientific worldview of applicants for higher education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. Double-Blind Peer-Reviewed*. 2021. Vol. 11, Issue 1, Special Issue XV. pp. 10–14.

20. Shumilova I., Zolotukhina S., Apshay V., *Shetelia N.* General cultural curriculum vitae: philosophical, pedagogical and psychological aspects. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol.7. Issue 14. July. pp. 2739–2745.

21. Zubyashvili I., Melnychuk T., Lytvynenko O., Ulianova T., *Shetelia N.* Functional brain asymmetry as a factor of the reproduction and perception of metaphors. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 6. pp. 13111–13117.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

22. *Шетеля Н. І.* Аксіорозвивальне середовище у вищій школі: теоретичні та емпіричні передумови. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колективна монографія*. Львів-Торунь: Ліга-Прес, 2021. С. 468–498.

23. *Шетеля Н. І.* Обґрунтування та змістовна характеристика

педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. *Наукові перспективи*. 2022. № 4. С. 331–345.

24. Шетеля Н. І. Аксіологічна компетентність фахівця галузі культури і мистецтв: зміст і специфіка. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка у системі сучасного гуманітарного знання XXI століття (Харків 10–11 грудня 2021р.)*. 2021. С. 15–19.

25. Шетеля Н. І., Пелех Ю. Сучасна культурна ситуація та її вплив на галузь культури та мистецтв. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 1. С. 425–427.

26. Андріїв Н. М. Шетеля Н. І. Соціокультурна діяльність як чинник стимулювання змін у сучасному суспільстві. *Філософія подієвої культури: історія та сучасність: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 березня 2021 р.)*. 2021. С. 12–13.

27. Шетеля Н. І. Ціннісна освіта: сучасний зміст. *Science and education: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2020. Pp. 773–777.*

28. Шетеля Н. І. Галузь культури та мистецтв і сучасна культурно-мистецька освіта. *European scientific discussions. Abstracts of the 2nd International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore. Rome, Italy. 2020. Pp. 374–379.*

29. Шетеля Н. І. Галузь культури та мистецтв в сучасній культурній ситуації. *Priority directions of science and technology development. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2020. Pp. 800–804.*

30. Шетеля Н. І. Культурний простір Закарпаття: завдання створення та управління. *Матеріали науково-практичної конференції «Синтез мистецької науки, освіти та творчості в Україні та глобальному культурному просторі»*. 2019. С. 6–12.

31. Шетеля Н. І., Пелех Ю. В. Ціннісний аспект професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв. *World science: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2021. Pp. 851–855.

32. Шетеля Н. І., Пелех Ю. В. Ціннісна освіта та її потенціал для професійної підготовки фахівців у галузі культури і мистецтв. *Development and implementation of technologies in production. Abstracts of V International Scientific and Practical Conference*. Leeuwarden, Netherlands. 2021. Pp. 38–47.

33. Шетеля Н. І., Пелех Ю. В. Сучасна культура як динамічне явище доби постмодерну. *Science and education: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. Pp. 579–585.

34. Шетеля Н. І., Виткалов С. В. Трансформаційні процеси в галузі культури: нові підходи та тенденції. *Науковий збірник «Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку» Рівненського державного гуманітарного університету та Інституту культурології Національної академії мистецтв України*. 2019. Вип. 31. С. 169–174.

35. Шетеля Н., Чегі Т., Шестак А. Психологічні чинники підготовки майбутніх музикантів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. 2021. Вип. 35. С. 93–99.

36. Шетеля Н. І. Закарпатські «верховини» народного артиста України Ярослава Геляса. *Записки наукового товариства ім. Шевченка*. 2020. Том ССCLXXIII. С. 323–330.

37. Андрійцьо В. М., Шетеля Н. І. Театр Закарпаття: шлях його професіоналізації (1930–1945 рр.). *Науковий збірник «Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку» Рівненського державного гуманітарного університету та Інституту культурології Національної академії мистецтв України*. 2020, Вип. 35. С. 256–266.

38. Виткалов С. В., Шетеля Н. І. Мистецькі обличчя регіону: Олексій

Литвин. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Мистецтвознавство. 2019. Вип. 32. С. 193–198.

39. Виткалов С. В., Шетеля Н. І. Художнє експонування як форма позиціонування митця у сучасному культурному просторі. *Науковий збірник «Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку» Рівненського державного гуманітарного університету та Інституту культурології Національної академії мистецтв України*. 2019. Вип. 30. С. 185–191.

ЗМІСТ

Вступ	С. 22
Розділ 1. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ	С.39
1.1. Сучасна культурна ситуація як чинник нових вимог до галузі культури та мистецтв	С. 39
1.2. Теоретичний аналіз феномену галузі культури та мистецтв в контексті проблематики професійної культурно-мистецької підготовки	С. 56
1.3. Ціннісна освіта: зміст і потенціал для професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв	С. 75
<i>Висновки до Розділу 1</i>	С. 94
Розділ 2. АКсіОЛОГіЧНА ТЕОРІЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ	С. 97
2.1. Теорія цінностей як методологічна основна аксіологічної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури та мистецтв	С. 97
2.2. Аксіологічний підхід у сфері професійної підготовки і засоби його практичної реалізації	С. 114
2.3. Національне й зарубіжне нормативно-правове обґрунтування аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв	С. 137
2.4. Аксіологічна професійна компетентність фахівця в галузі культури і мистецтв: зміст, структура і специфіка	С. 155
<i>Висновки до Розділу 2</i>	С. 175
Розділ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ АКсіОРОЗВІВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	С. 178
3.1. Сутність базових понять і положень педагогічного знання як засадничих елементів проєктування аксіорозвивального середовища	С. 178
3.2. Аксіорозвивальне середовище: концептуальна основа і змістові особливості	С. 190
3.3. Методологія і засоби проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі	С. 214
<i>Висновки до Розділу 3</i>	С. 230

Розділ 4. МОДЕЛЮВАННЯ АКсіОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ	C. 233
4.1. Обґрунтування та змістова характеристика педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища	C. 233
4.2. Критерії, показники та рівні сформованості аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв	C. 259
4.3. Структурні компоненти моделі аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв	C. 273
<i>Висновки до Розділу 4</i>	C. 287

Розділ 5. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ АКсіОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ	C. 290
5.1. Програма формування етапу педагогічного експерименту	C. 290
5.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності моделі аксіорозвивального середовища як технології професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв	C. 312
5.2.1. Оцінка емпіричних результатів за когнітивно-інтелектуальним компонентом аксіологічної компетентності «розуміння сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей»	C. 312
5.2.2. Оцінка емпіричних результатів за ціннісно-мотиваційним компонентом аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності»	C. 338
5.2.3. Оцінка емпіричних результатів за операційно-діяльнісною та організаційною компонентами аксіологічної компетентності студентів	C. 365
<i>Висновки до Розділу 5</i>	C. 390

Висновки	C. 402
Список використаної літератури	C. 412
Додатки	C. 464

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвиток культурної парадигми сучасної вищої освіти в Україні розгортається на тлі простежуваних соціологами, психологами та культурологами глобальних культурних трансформацій, відчутних зрушень у духовному житті суспільства загалом і кожної людини зокрема. Поточна культурна ситуація, позначена впливом глобальних криз сьогодення, вимагає від людини сформованості здібностей адаптуватися до привнесених останніми змін – без утрати гуманістичної складової ціннісно-сміслового змісту індивідуального буття та зі збереженням навичок духовного самовдосконалення й умінь підтримання культурної самобутності.

У вимірі інтенсивних соціо-культурних перетворень набувають особливого статусу фахівці галузі культури та мистецтв як промоутери цінностей культури, її традицій і надбань, а також висококультурних стандартів. Логіка такого бачення зумовлена позиціонуванням галузі культури та мистецтв простором формування здатності особистості до мислення та дій на гуманістичних засадах у системах «Я – Інша людина» та «Людина – Суспільство».

Попри доведену у процесі вивчення джерельної бази фахової літератури із галузі культури і мистецтв належність аналізованого феномену до дослідницького поля різних знаннєвих площин – культурології, політології, права, публічного адміністрування й педагогіки, єдиних підходів до розуміння та визначення галузі, як зрештою й до трактування власне феномену культури, досьгодні не здійснено. Втім нині досягнуто однотайності в контексті визнання вагомого значення культури (і відповідної галузі) для суспільного поступу: так у Декларації Мехіко щодо політики у сфері культури (1982 р.) наголошується на потенціалі культури виховувати гуманних, розумних, критично мислячих особистостей із моральними зобов'язаннями, а відтак

атуалізовано проблему формування культури високого рівня визначальною метою галузі культури і мистецтв, яка є дієвим засобом збереження гуманістичного контексту ціннісно-сміслового змісту індивідуального й соціального буття.

Сучасні вимоги українського суспільства до галузі культури і мистецтв програмують потребу розвитку системи професійної освіти відповідної спеціалізації, детермінуючи формування фахівців, що мають стати активними суб'єктами культурних та освітніх процесів, а також з огляду на професійну залученість у безмежний простір цінностей духовного й матеріального порядку відзначатимуться високим рівнем аксіологічної культури, тобто аксіологічною компетентністю. Це актуалізує проблему підготовки сучасного, з актуальними компетентностями (зокрема, аксіологічною) фахівця в галузі культури і мистецтв. Актуальність проблеми посилюється специфікою культурно-мистецької освіти.

Аналіз фахової літератури, матеріалів науково-практичних і науково-методичних конференцій, дисертаційних робіт, нормативно-правових актів у сфері освіти уможлиблює констатацію про винесення нині в центр наукового осмислення:

- проблематики впливу культурної ситуації на освітні процеси (Л. Анучина, В. Біблер, С. Безклубенко, О. Берегова, М. Варнум, В. Вельш, С. Возняк, Д. Гарсія, І. Гроссман, Г. Зиммель, М. Каган, М. Мамардашвілі, В. Мельник, Т. Костюк, Р. Паніккар, М. Попович, О. Стасевська, А. Тойнбі, Л. Фалєєва, Г. Філіпчук, Г. Хулур, С. Черепанова);

- особливостей феномену галузі культури та мистецтв (Е. Галліган, А. Голдбард, А. Кір'якова, Л. Свенсон, О. Стасевська, Л. Фалєєва, Г. Філіпчук, Д. Хезмондалш, Г. Шевченко, О. Шрамко);

- питання перспектив розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, М. Братко, Т. Вагнер, М. Галицька, В. Зінченко, В. Луговий, Д. Кукла, В. Курило, А. Матвійчук, Г. Москалик, О. Сухомлинська, Ю. Пелех, С. Черепанова, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, А. Ярошенко);

- місця ціннісної освіти в освітній системі (В. Андрущенко, Т. Антоненко, Н. Асташова, Л. Баєва, Н. Бойченко, Д. Васильєва, П. Гапонюк, В. Дем'янюк, І. Зязюн, А. Кір'якова, В. Кремень, М. Підлісний, Ю. Пелех, В. Рогоза, А. Ручка, В. Сластьонін, Р. Сопівник, П. Херст, М. Яницький, А. Ярошенко);

- напрацювань аксіології та можливостей їхнього залучення в освітній процес (В. Андрущенко, І. Бех, Т. Андрущенко, Н. Амельченко, І. Бех, Т. Варенко, М. Гайдеггер, С. Горбатюк, К. Денек, Е. Заредінова, Д. Кукла, Т. Ловат, А. Матвійчук, І. Надольний, В. Огнев'юк, Ю. Пелех, Б. Рідінгс, І. Сопівник, Г. Шевченко);

- проблематики ціннісно-культурних підстав освіти та її ролі як джерела цінностей (В. Андрущенко, М. Берковец, Х. Вегас, С. Горбатюк, П. Ігнатенко, І. Кадієвська, Т. Ловат, А. Мартюшева, В. Пазенок, Ю. Юшкевич);

- проблеми методичного забезпечення реалізації аксіологічного підходу в освітній практиці (М. Барнс, М. Берковиц, С. Вітвицька, М. Голмохамад, С. Гринюк, В. Дем'янюк, М. Желуденко, Л. Пелех, В. Піддячий, Р. Торнберг, Г. Чайка).

Попри здійснені дослідження з означеної проблематики, на сьогодні у науковій парадигмі немає фундаментальних наукових студій, присвячених теоретичним і методичним засадам професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, зокрема в умовах аксіорозвивального середовища, як педагогічної технології, зорієнтованої на формування його аксіологічної компетентності.

Суспільна значущість і недостатня розробленість проблеми зумовили потребу комплексного та системного її дослідження для нівелювання низки суперечностей:

- на суспільному рівні – між суспільною потребою в ефективній галузі культури і мистецтв, що здатна забезпечувати реалізацію завдань *продукування й збереження культурних цінностей, промоції цінностей високої культури, забезпечення культурного різноманіття й міжкультурного діалогу у поєднанні*

із промоцією традиційних (національних) культурних цінностей та недостатньою розробленістю освітніх стратегій, орієнтованих на вирішення цієї проблеми;

- *на соціально-педагогічному рівні* – між соціальним запитом на сучасних фахівців у галузі культури і мистецтв, з розвиненими креативно-ціннісними й критично-ціннісними особистісними характеристиками, конкурентоспроможних й з сформованими актуальними професійними компетентностями (зокрема, аксіологічною), і недостатньою підготовленістю педагогічних кадрів закладів вищої освіти до реалізації відповідного навчального процесу у галузі культурно-мистецької освіти;

- *на теоретико-методичному рівні* – між необхідністю формування аксіологічної компетентності у майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», його ціннісної-сміслової сфери й аксіологічної культури і недостатньою розробленістю науково-теоретичних і методичних засад формування аксіокомпетентності, зокрема у процесі залучення такої педагогічної технології як аксіорозвивальне середовище;

- *на технологічному рівні* – між усвідомленням потреби формування аксіологічної компетентності у майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», актуальністю і перспективністю звернення до технології аксіорозвивального середовища й недостатністю теоретико-методичного забезпечення проєктування аксіорозвивального середовища з метою ефективного формування аксіологічної компетентності у фахівця відповідного профілю.

Зазначені суперечності, недостатня розробленість досліджуваної проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є складником комплексної науково-дослідницької теми «Парадигма метамодернізму: нові

форми смислу в соціально-інформаційній та мистецькій підсистемах соціокультурного простору» Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (Протокол №4 від 29.10.2021.).

Мета дослідження: на підставі міждисциплінарного аналізу проблематики розвивального середовища, із залученням напрацювань сучасної аксіології та педагогіки концептуалізувати й експериментально перевірити теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти із прогнозованим результатом навчання – сформованість аксіологічної компетентності.

Мета передбачає послідовне виконання таких **дослідницьких завдань:**

- у процесі теоретико-методичного аналізу феномену галузі культури та мистецтв виокремити й схарактеризувати основні тенденції сучасної соціокультурної ситуації та її вплив на стан і перспективи розвитку професійної підготовки фахівців галузі;

- схарактеризувати зміст і потенціал ціннісної освіти для професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв на основі обґрунтування теоретичних і методичних засад сучасної аксіології у формуванні професійних компетентностей майбутнього фахівця культурно-мистецької галузі;

- з'ясувати сутність та значення аксіологічного підходу й обґрунтувати методичні засоби його практичної реалізації в освітньому процесі культурно-мистецької освіти;

- унаслідок теоретико-методичного аналізу теоретичних і практичних напрацювань ціннісної теорії і практики концептуалізувати аксіологічну професійну компетентність фахівця в галузі культури і мистецтв, її зміст, структуру та специфіку;

- представити змістове наповнення базових понять і концептів педагогічного знання як засадничих елементів проєктування

аксіорозвивального середовища;

- теоретично визначити й обґрунтувати методику та засоби проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі;

- розробити та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, а також педагогічні умови і засоби формування їхньої аксіологічної компетентності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Предмет дослідження – педагогічна система професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти.

Головною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що якість професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв зазнає принципових змін за умови актуалізації її аксіологічних аспектів, а також позиціонування в системі професійних компетентностей майбутнього фахівця галузі 02 «Культура і мистецтво» аксіологічної компетентності як здатності до практичної діяльності на ціннісній основі й у системі аксіологічних знань унаслідок поєднання зі сформованою ціннісно-смісловою сферою та розвиненою аксіологічною культурою.

Загальну методологію дослідження утворюють положення філософської та психологічної науки про закономірності розвитку особистості; концептуальні ідеї філософської антропології про природу й сутність людської діяльності; філософська концепція пізнання; концепції особистісно орієнтованого навчання (фундаментальні ідеї філософії освіти); концептуальні положення про освіту, викладені в Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Законі України «Про культуру» (2010 р.), а також інших нормативних актах у галузі освіти та професійної підготовки у вищій школі; положення про соціальну діяльність та

індивідуально-творчу сутність особистості як суб'єкта ціннісних відношень; концепції гуманістичної педагогіки; система поглядів на взаємозв'язок і взаємозумовленість суспільних явищ і процесів, заснованих на духовних та матеріальних цінностях, їхній ролі у формуванні сучасної особистості.

Теоретичну основу дослідження складають:

- о наукові праці в галузі освіти та виховання (В. Андрущенко, І. Бех, Х. Марія, М. Євтух, І. Зязюн, М. Коган, В. Краєвський, А. Крисоватий, Ю. Пелех, П. Саух, Г. Філіпчук, Г. Шевченко);

- о теоретичні концепції феномена культури та мистецтва (Л. Анучина, В. Біблер, С. Безклубенко, О. Берегова, С. Возняк, Г. Зиммель, М. Каган, Т. Костюк, М. Попович, О. Стасевська, Л. Фалєєва, Г. Філіпчук, С. Черепанова);

- о наукові положення щодо осмислення феномена суб'єкта морально-етичних відношень і соціальної поведінки (М. Барнс, Л. Виготський, Д. Гарсія, М. Гартман, І. Зязюн, В. Кремень, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Швейцер, Ю. Юшкевич);

- о положення теорій освітнього процесу (В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневський, Д. Дзвінчук, А. Кір'якова, О. Красовська, С. Лісова, Ю. Юшкевич);

- о тенденції розвитку сучасної освіти (І. Бех, М. Братко, Т. Вагнер, М. Галицька, В. Зінченко, В. Луговий, Д. Кукла, В. Курило, А. Матвійчук, Г. Москалик, Ю. Пелех, С. Черепанова, Г. Шевченко);

- о наукові роботи з удосконалення технологій освітнього процесу (О. Бордюк, Н. Грицай, О. Гусак, М. Євтух, Н. Єлагіна, А. Каташов, Г. Кліщ, А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макінстер, Н. Федчишин, В. Саул, П. Саух, В. Сідельнікова, І. Ремзі, О. Удод, Г. Шевченко);

- о теоретичні положення вчення про соціум і освітнє середовище (М. Братко, Е. Заредінова, І. Іванюк, А. Каташов, О. Керницький, В. Ясвін);

- о положення ціннісної теорії та дослідження, присвячені її реалізації в освітньому процесі (Т. Андрущенко, Н. Амельченко, І. Бех, Т. Варенко, С. Горбатюк, Е. Заредінова, А. Матвійчук, І. Надольний, В. Огнев'юк,

Й. Олсон, Л. Оршанський, Ю. Пелех, Г. Пустовіт, І. Сопівник, І. Хіросе, Г. Шевченко);

- ідеї гуманістичного підходу до виховання (І. Бех, В. Зінченко, І. Кадієвська, І. Каленюк, М. Підлісний, Й. Рацінгер, М. Савчин, О. Столяренко, Г. Філіпчук, О. Целякова, С. Черепанова, Г. Шевченко, В. Ямковий).

Проблематику формування ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури представляють такі її аспекти, як:

- філософський (В. Андрущенко, Т. Антоненко, Л. Баєва, Н. Бойченко, П. Гапонюк, І. Зязюн, А. Кір'якова, В. Кремень, М. Підлісний, А. Ручка, В. Сластьонін, Р. Сопівник);

- психологічний (І. Бех, В. Гомонюк, А. Карпов, Г. Костюк, Д. Леонт'єв, О. Малихіна, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Ю. Шайгородський);

- педагогічний (Н. Асташова, О. Блашкова, С. Бондирєва, Д. Васильєва, С. Гончаренко, В. Дем'янюк, О. Молчанюк, Л. Оршанський, Ю. Пелех, Ю. Потуй, М. Раковська, В. Рогоза, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Яницький, А. Ярошенко).

Проблематика реалізації в освітньому процесі технології освітнього розвивального середовища була домінантною наукового пошуку в роботах українських і зарубіжних учених, серед яких: В. Биков, Л. Бірюк, О. Гора, О. Гриценчук, В. Кремень, І. Добрянський, М. Зимомря, Е. Заредінова, А. Каташов, О. Колодницька, П. Лернер, М. Яніцкій, О. Ярошинська, В. Ясвін.

Практичні питання діагностування процесу впровадження педагогічних технологій в освітній процес знайшли відображення у працях таких науковців, як-от: В. Андрієвська, В. Багрій, І. Бахов, Д. Боброва, В. Бондаренко, М. Братко, І. Гирка, О. Жихорська, Т. Закусилова, І. Зошій, О. Кричківська, Н. Лиса, А. Литвин, Є. Лодатко, Ю. Мануйлов, Н. Михальчук, С. Смолюк, О. Соколюк, В. Тернопільська, І. Юдина, О. Яковлєв, О. Ярошинська.

Методи дослідження. Зміст і специфіку обраних для дослідження методів детермінував переважно теоретичний вимір останнього. На різних етапах дослідницького процесу послуговувалися комплексом загальнонаукових

і спеціальних методів, а саме:

аналітичними (історико-логічний) – для вивчення теоретичних основ проблеми дослідження;

теоретичними (контент-аналіз, узагальнення та систематизації інформації з філософської, аксіологічної, педагогічної літератури в контексті досліджуваної проблеми – для формування обґрунтованих авторських наукових положень; систематизація й узагальнення аксіологічних напрацювань і педагогічного досвіду), що уможливили вироблення власного погляду на проблематику сучасної професійної підготовки та ціннісної освіти, визначення наукових засад створення структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища;

емпіричними (педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання й опитування) – для виокремлення найбільш перспективних педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, а також стартового та фінішного рівнів сформованості аксіологічної компетентності фахівця відповідного профілю;

методом педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний) із подальшим опрацюванням і узагальненням результатів – для перевірки ефективності авторської структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища;

педагогічним моніторингом на всіх етапах експерименту – для простеження динаміки сформованості аксіологічної компетентності;

пакетом психодіагностичних методик – для дослідження окремих компонент аксіологічної компетентності (особистісний опитувальник Р. Кеттелла, особистісний опитувальник самоактуалізації особистості у модифікації Л. Собчик, методика граничних смислів Д. Леонтьєва, «Методика дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича (в авторській адаптації для студентів галузі

02 «Культура і мистецтво»), бібліопсихологічний метод М. Рубакіна, «Методика коментованого читання» Т. Ілляшенко, тест «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтєва, методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика розуміння сутності ціннісних феноменів у діяльності з читання літературних (або поетичних) творів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича, Словесний асоціативний експеримент (за К. Г. Юнгом), тест визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційної сфери особистості Дж. Холланда, методика «Аналогії. Числові ряди. Інтелектуальний потенціал», методика «Картка особистісних здібностей» О. Смирнової, «Методика оцінки мовної компетентності» В. Андрієвської, методика А. Карпова і В. Пономарьової «Визначення індивідуального ступеня рефлексивності», «Ціннісний опитувальник» С. Шварца);

методами математичної статистики – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних;

графічними методами – для графічного відображення результатів експерименту.

Ефективність і результати експериментальної роботи оцінювали шляхом виконання порівняльного аналізу показників констатувального та контрольного етапів експерименту, обчислення статистичної вірогідності змін у рівнях (за критерієм Фрідмана, результатом факторного аналізу).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

уперше:

- *схарактеризовано* теоретико-методичні засади формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища;

- *обґрунтовано методичний інструментарій* проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі на підставі авторського визначення понять «*аксіорозвивальне середовище*» (складно-структурований, багаторівневий освітній простір, який має полісуб'єктний і полікомпонентний зміст, відзначається складною внутрішньою кореляцією й інтегральністю

впливу різних чинників на процес розвитку психофізичних якостей та особистісних характеристик здобувачів освіти, зокрема аксіологічної компетентності) й *«аксіологічна компетентність»* (сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця, що визначають зміст і характер його ціннісно-сислової сфери й окреслюють рівень сформованості аксіологічної культури);

- *визначено* критерії оцінювання рівня сформованості аксіологічної компетентності, їхні показники та базові поняття дослідження *«цінність»* (культурно визначені ідеали та норми гуманістичного змісту, що мають консолідувальний потенціал і здатність до універсалізації, зумовлюють характер суб'єктивної комунікації з навколишнім світом, детермінують цілі та пріоритети життєвої стратегії в її індивідуальному й соціальному вимірах), *«аксіологічна культура»* (особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях і розвиненій ціннісно-сислової сфері та набуває виявів у процесах ціннісної самореалізації індивіда, обраних і здійснюваних індивідом життєвих стратегіях);

- *розроблено та систематизовано* критерії виокремлення педагогічних засобів і технологій, доцільних для реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв; структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, а також педагогічні умови та засоби її ефективного реалізації;

- *схарактеризовано* змістовні тлумачення понять *«ціннісні орієнтації фахівця в галузі культури і мистецтв»* (індивідуальний результат когнітивного й емоційно-чуттєвого опрацювання та сприйняття особистістю фахівця певних цінностей гуманістичного змісту, що постають дієвими регуляторами суб'єктивної комунікації з навколишнім світом і визначальними чинниками життєвої стратегії (зокрема професійної діяльності), *«професійні цінності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв»* (сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, які визначають

зміст і характер їхньої професійної діяльності, регулюють взаємодію її суб'єктів, стимулюють особистісне самовираження, впливають на ефективність і результативність професійної діяльності в галузі культури і мистецтв);

– *уточнено:*

зміст поняття «*галузь культури та мистецтв*» (соціально-економічний механізм, основною метою якого є створення, збереження, поширення та використання культурних цінностей (духовного й матеріального плану), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно становлять соціальну цінність), дефініцію поняття «*ефективність творчого працівника*» (здатність реалізовувати професійні завдання та водночас креативно поєднувати традицію й новаторство у діяльності, що передбачає наявність стабільних духовно-ціннісних основ, розвиненої та цілісної ціннісної самосвідомості, волі до збереження базових цінностей як загальноважливих і осмислення нових, потенційно значущих для суспільного поступу), а також трактування сучасної ціннісної освіти як сукупності процесів формальної та неформальної освіти, що сприяють долученню до світу позитивних цінностей, формуванню ціннісних орієнтацій, має на меті становлення ціннісно-сміслової сфери й високої аксіологічної культури;

– *удосконалено:*

діагностичний інструментарій, науково-методичний супровід і технологічне забезпечення впровадження структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво»;

термінологічне трактування поняття «*аксіологічне знання*» (складноутворена система, що структурована різними сукупностями фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії, які загалом сприяють цілісному уявленню про світ цінностей і, водночас, доводять складність ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо);

– *набули подальшого розвитку:*

ідея про трактування освітньої реалізації аксіологічного підходу як спеціально організованого освітнього процесу, заснованого на ціннісно-принципових конструктах і спрямованого (за допомогою педагогічних засобів і технологій) на формування професійної культури (зокрема, аксіологічної) майбутніх фахівців різного профілю;

практика використання концепту «педагогічних умов» як важливого феномену педагогічної практики, що має динамічний характер, соціально-історичну генезу, постає функціональною системою зовнішніх і внутрішніх чинників, що задають змістовні та процесуальні параметри освітнього процесу для досягнення певних результатів навчання, зокрема формування компетентностей (аксіологічної).

Практичне значення дослідження полягає у: 1) розробленні й упровадженні в освітній процес закладів вищої освіти методики формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища; 2) теоретичному та методичному обґрунтуванні інструментарію проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі; 3) методичній систематизації педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, а також визначенні системи методичних заходів їхньої реалізації (а) у процесі використання й класичних форм організації і здійснення освітнього процесу (лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії), й інноваційних форм (дослідницьке (евристичне) навчання, технологія розвитку критичного мислення); (б) на основі забезпечення єдності аудиторної та позааудиторної роботи задля організації у межах аксіорозвивального середовища множинності івент-заходів (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування), пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю); 4) напрацюванні діагностичного інструментарію визначення рівня сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, що містить і стандартизовані, й авторські (адаптовані) методики.

Результати дослідження відображені у навчально-методичному посібнику «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища» та можуть бути використані в освітній діяльності закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища; освітньому процесі здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі 02 «Культура і мистецтво», зокрема для опанування навчальних дисциплін: «Філософія», «Історія української державності і культури», «Історія мистецтва (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного тощо)», «Теорія цінностей (аксіологія)», «Ціннісні аспекти культурно-мистецької діяльності», а також під час виконання випускних кваліфікаційних робіт освітньої й аксіологічної спрямованості.

Отримані теоретичні та практичні результати дослідження дають підстави ініціювати змістовне коригування стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» в частині доповнення переліку загальних і спеціальних компетентностей, а також переліку програмних результатів навчання.

Положення дисертації, авторські матеріали можуть слугувати підґрунтям проведення теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв у закладах вищої освіти.

Апробація результатів. Результати дисертації впроваджено в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 505-33/03 від 1.7.2022 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 68/04-а від 20.07.2022 р.), Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (довідка № 01.1-15/355-1 від 12.05.2022 р.), Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського» (довідка № 89а від 05.05.2022

р.), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/72 від 02.12.2021 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових конференціях:

- *міжнародних*: VIII Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 12 травня 2022 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи» (Київ, 6 травня 2022 р.); IX Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 27–28 квітня 2022 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка у системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (Харків, 10–11 грудня 2021 р.); The 8th International scientific and practical conference «World science: problems, prospects and innovations» (Toronto, Canada, 2021); International Scientific and Practical Conference «Development and implementation of technologies in production» (Leeuwarden, Netherlands, 2021); The 6th International scientific and practical conference «Science and education: problems, prospects and innovations» (Kyoto, Japan, 2021); The 4th International scientific and practical conference «Science and education: problems, prospects and innovations» (Kyoto, Japan, 2020); The 2nd International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore «European scientific discussions» (Rome, Italy, 2020); The 4th International scientific and practical conference «Priority directions of science and technology development» (Kyiv, Ukraine, 2020); VII Міжнародна науково-практична конференція «Особистість та її історія: збірник матеріалів» (Ужгород, 2017 р.).

- *усеукраїнських*: Всеукраїнська науково-практична конференція «Трансформаційні процеси соціальної культури в Україні» (Київ, 22–23 березня 2022 р.); VI Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми сьогодення та стратегії розвитку» (Ніжин, 14 червня 2022 р.); VII Всеукраїнська науково-

практична конференція студентів, аспірантів та молодих учених «Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених» (Одеса, 19 листопада 2021 р.); III Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні процеси: компетентнісно-аксіологічний аспект» (Полтава, 10–11 листопада 2021 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія подієвої культури: історія та сучасність» (Київ, 25–26 березня 2021 р.); Науково-практична конференція «Синтез мистецької науки, освіти та творчості в Україні та глобальному культурному просторі» (Ужгород, 2019).

Отримані результати й висновки дисертації обговорено на засіданнях кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради та кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету, де проводили експериментальне дослідження.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 39 наукових публікаціях (із них 26 одноосібні): 21 відображають основні результати дослідження (з них 1 одноосібна монографія, 1 розділ у колективній монографії, 1 методичний посібник, 3 статті є індексованими в наукометричних базах Web Of Science, Scopus, 15 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України), 18 додатково висвітлюють результати дисертації (серед них 1 розділ у колективній монографії, 9 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій, 8 статей апробаційного характеру).

Кандидатську дисертацію з теми «Соціально-психологічні чинники міжособистісних стосунків у педагогічному колективі коледжу культури й мистецтв» за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи захищено 2015 року в Інституті психології імені Г. С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України. Матеріалами

кандидатської дисертації для написання докторської не послуговувалися. На положення та висновки кандидатської дисертації в докторській посилань немає.

Особистий внесок авторки в наукових працях, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми й у науковій обробці отриманих результатів. Зокрема, у публікації «Global cultural principles of forming the scientific worldview of applicants for higher education» (у співавторстві з I. Shumilova, S. Zolotukhina, V. Apshay) обґрунтовано наукові підходи до визначення сутності поняття «культура», «принципи культури» (авторський внесок – 35%); у міжнародній публікації «General cultural curriculum vitae: philosophical, pedagogical and psychological aspects» (у співавторстві з I. Shumilova, S. Zolotukhina, V. Apshay) вивчено основу загальнокультурної компетентності учнів, проаналізовано закономірності соціокультурного та міжкультурного життя учня (авторський внесок – 40%); у міжнародній публікації «Functional brain asymmetry as a factor of the reproduction and perception of metaphors» (у співавторстві з I. Zubyashvili, T. Melnychuk, O. Lytvynenko, T. Ulianova) проаналізовано особливості та властивості метафори як методу психологічної роботи, зокрема зі здобувачами культурологічної освіти (авторський внесок – 50%); у спільній роботі «Сучасна культурна ситуація та її вплив на галузь культури та мистецтв» із Ю. В. Пелехом розкрито основні тенденції розвитку галузі культури і мистецтв на сучасному етапі і проаналізовано шляхи подальшого поступу цієї галузі (авторський внесок – 50%). У інших спільних публікаціях (за списком публікацій №№ 25, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38) авторський внесок становить 50%.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів (п'ятнадцяти параграфів), висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (523 найменування, з них 166 іноземними мовами, зокрема 74 – мовами Ради Європи), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 549 сторінок, з них основного тексту 392 сторінка (19,2 друкованих аркушів). Робота містить 32 таблиці, 48 рисунків.

Розділ 1

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

1.1. Сучасна культурна ситуація як чинник нових вимог до галузі культури та мистецтв

У ситуації духовної деградації, що є типовою для останніх десятиліть, виникає проблема збереження і розвитку людського в людині. Водночас виклики глобальних криз вимагають від людини розвинених здібностей адаптуватися до змін і, при цьому, не втратити гуманістичний пафос ціннісно-сміслового змісту індивідуального буття, зберігаючи навички духовного самовдосконалення й уміння збереження культурної самобутності. З іншого боку, оскільки людина декларується і на державному рівні, і на рівні соціуму, основною цінністю, то забезпечення такого ціннісного статусу очевидно зумовлює необхідність створення умов для набуття кожним індивідом позитивних особистісних якостей і передбачає наявність умов для самореалізації і самовизначення на тлі гармонізованих соціальних зв'язків. У такій ситуації особливого значення набуває галузь культури та мистецтв, яка постає як простір формування здатності особистості до мислення та дій.

Увага до культурної ситуації детермінована тим особливим екзистенціальним значенням, що його має культура для людини і суспільства. Як цілком справедливо вказує українська філософія Вікторія Мельник, упродовж життя людина існує у світі культури, через яку формується, набуває можливості зрозуміти принципи побудови світу і свого місця в ньому. При цьому, «культурні надбання (витвори), артефакти лише тоді стають реальною культурою, коли освоюються діяльністю людей, увіходять в їхнє життя, зрештою, в їхню соціокультурну творчість» [204, с. 253].

Традиційно культуру поділяють на матеріальну й нематеріальну. У контексті пропонованого дослідження переважно звертатимемо увагу на культуру нематеріальну. Українська дослідниця Любов Півнева потрактовує нематеріальну культуру як абстрактні відносини в суспільстві, які передаються від покоління до покоління. Її найважливішими складниками Півнева називає знання, вірування, цінності [251, с. 74]. Американсько-британський тандем учених – Майкл Варнум та Ігор Гроссман, вважає, що культура феноменально постає як сукупність ідей, вірувань, норм та поведінки, спільних для групи, яка проживає у певній географічній локації. На підставі спеціальних досліджень вони вказують, що людські суспільства різняться в межах низки психологічних і поведінкових тенденцій [517, с. 958]. Українська дослідниця Мая Галицька вказує на те, що специфіка культури як якісної характеристики духовно-практичного опанування людиною світу (зовнішнього до неї й внутрішнього) полягає в тому, що культура засвідчує, якою мірою людина стала для себе та інших людиною у гуманістичному сенсі, а також чи власне людина відчуває та усвідомлює себе такою [66, с. 30].

Український культуролог Марк Найдорф обстоює позицію, що зміст сприйняття світу й моделі поведінки в ньому детерміновані базовими категоріями і нормами культури. Тоді як власне культуру вважає сукупністю прийнятих у певному суспільстві уявлень про світ і місце людини в цьому світі. Культура конкретизується у сформованих уявленнях, які визначають неповторну природу людських взаємозв'язків, властивих певному суспільству в певний час. Найдорф також наголошує, що світ культури не є безладним вмістилищем усього суцього і мислимого, адже світ культури поводить як незавершена, але певним чином організована система, більш-менш обмежена щодо фактичної безлічі природних і людських проявів. Крім того, світ культури складається в процесі спільної життєдіяльності багатьох поколінь людей, тобто це відкрита система, яка постійно наповнюється новим змістом [222].

З точки зору системного підходу, культура є складною системою. Системний характер культури представляє культурна тріада: особи (культура

особи), соціальної спільноти (групова, корпоративна, національна культура), соціуму загалом (суспільна культура). При цьому культура «являє собою матеріалізацію духовного життя людства в його еволюційному розвитку. Концепти, ідеї, світоглядні універсалії як загальний підсумок актів переживання, розуміння та осмислення дійсності утворюють основу соціокультурного життя» [192, с. 248]. Як вмістилище архетипів і соціально-історичних смислів, фундамент соціальності, культура, водночас, забезпечує суспільство духовним й ідеологічним ресурсом для поступу та розвитку.

Культура також мислиться джерелом смисложиттєвих цінностей і моделей діяльності, поведінки та спілкування людей. З іншого боку, культура виступає важливою сферою для здійснення потреби у самореалізації, самоствердженні та визнанні з боку інших. Щоправда, в умовах культурного й ціннісного релятивізму, який притаманний поточній культурній ситуації, виникають певні труднощі орієнтування й визначення моделей поведінки та змісту життєвих стратегій, «перш за все у зв'язку з нездатністю виділити головне у навколишньому й внутрішньому світі» [179, с. 180].

Як було відзначено вище, культура має індивідуальний і соціальний виміри. Цікавими для розуміння зв'язку між ними є міркування іспанського дослідника Д. Гарсії, який вказує, що індивідуальна культура – це спосіб та масштабність охоплення, творення та уособлення живою істотою Життєвого Світу, і суспільна культура – сума індивідуальних культур, і те, що з цього походить – вже не лише з прагнень та бажань індивідів. «Можна сказати інакше: культура індивіда є те саме, що форма, потужність та шлях (напрямок) його життєдіяльності в Загальному Життєвому Світі» [69, с. 229]. Крім того, Гарсія вказує на те, що культура індивіда та якість життя індивіда – одне і те саме, власне як і життя нації та культура нації – одне і те саме. З огляду на це мислитель вказує на необхідність підвищення культури. «Людину має особливо та найбільше займати питання вищої культури, тобто найкращого виконання особистого та загального життя у формах людськості» [69, с. 230]. Ця філософська позиція добре узгоджується з змістовним контекстом європейської

культурної політики, відповідно до якої саме галузь культури та мистецтв покладається завдання: 1) сприяти культурному різноманіттю та міжкультурному діалогу; 2) створення умов для активізації творчих процесів; 3) сприяти гармонізації міжнародних відносинах [458].

Український науковець Георгій Філіпчук на підставі аналізу феномену культури, його місця й ролі у суспільстві виокремив низку притаманних цьому феномену аспектів та характеристики, що інтегровано передають зміст культури: 1) має соціальну природу, відображає рівень духовності соціуму; 2) у процесуальному сенсі культура є процесом творчої діяльності, зокрема пізнавальної, отож постає засобом отримання інформації про світ через науку і мистецтво; 2) культура є також засобом осмислення людиною себе, свого місця у світі, сприяє формуванню світоглядних установок; 3) відображає сутність досягнутих людиною духовних і матеріальних цінностей, як результатів опанування світу, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини в світі; 4) виступає основою регулювання соціальних відносин людей та детермінантою орієнтації людини у світі; 5) виконує роль чинника формування людських сутнісних сил, формування людини в людині, переведення її природних потреб у гуманістичний контекст [370, с. 5].

Багатогранність феномену культури зумовила наявність різних підходів до його розуміння, зокрема у соціальній філософії й філософії історії побутують такі підходи до розуміння поняття «культура» як-от: 1) просвітницьке – культура як світ розуму: а) засіб звеличення культури; б) реально існуючий спосіб життя людей); 2) аксіологічний підхід має наслідком розуміння культури: а) як світу цінностей; б) як сукупності кращих творінь людського духу; в) як сукупності цінностей за змістом різноманітних, а іноді й протилежних; 3) антропологічний підхід передбачає розуміння культури як світу людини, отже культура охоплює все, що відрізняє життя людського суспільства від світу природи [204, с. 253].

Означені підходи до розуміння феномену культури зумовили різні рівні його теоретичного вивчення, які пов'язані з різними рівнями її функціонування (процесуальним, матеріальним, ідеальним й інституційним):

1. Процесуальний – культура досліджується як процес людської діяльності в різних формах індивідуальної й колективної активності зі створення, освоєння, зберігання, захисту, трансляції цінностей, норм і ідей, а також їх перетворення у внутрішню сутність людської особистості.

2. Матеріальний – культура постає як сукупність результатів культурної діяльності (предметний або речовий рівень). На цьому рівні об'єктивується або опосередковується процес людської комунікації, задаючи йому певну змістовну характеристику. Фактично світ культури задає «культурний контекст» людського розвитку.

3. Ідеальний рівень – передбачає дослідження культури як сукупності цінностей, норм, ідеалів, закріплених у переказах, міфах, звичаях і традиціях, характерних для певних соціальних груп, забезпечуючи сенс існування людини і суспільства.

4. Інституційний – культури постає як сукупності певних соціальних інститутів як форм організації людської життєдіяльності (церква, наука, мистецтво, родина, школа, держава, громадські організації тощо). Отож на цьому рівні предметом дослідження є структура культури, тобто функціональні компоненти, що забезпечують її стабільність і спадкоємність [367, с. 337-338].

Вказані теоретичні підходи до розуміння феномену культури, а також описані рівні її функціонування й, відповідно дослідження, змістовно корелюють із тим визначенням культури та її розуміння, що їх було сформульовано за підсумками Всесвітньої конференції з питань політики у сфері культури в Мехіко у 1982 р. У відповідній Декларації міжнародне товариство визначило, що у найширшому розумінні «культура може розглядатися як сукупність яскраво виражених рис, духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних, які характеризують суспільство або соціальну групу» [87]. Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури також

констатує, що культура охоплює, крім мистецтва й літератури, спосіб життя, основні права людини, системи цінностей, традиції та віри. Водночас, цим документом визнається і процесуальний аспект культури, як також визнається як здатність людини мислити, аналізувати себе і своє оточення. «Саме культура перетворює нас у гуманних, розумних, критично мислячих істот із моральними зобов'язаннями. Саме з допомогою культури ми розрізняємо цінності та здійснюємо ціннісний вибір. Через культуру людина пізнає себе, усвідомлює себе як незавершений продукт природи, критично осмислює свої досягнення, невтомно шукає новий сенс існування і творить те, що відображає її сутність» [87]. Дещо вужчим є визначення культури, що його містить Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 року № 2778-VI. У Розділі «Загальні положення» культура визначена як «сукупність матеріального і духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), нагромадженого, закріпленого і збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, включає всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти» [274].

Водночас філософами, культурологами, соціологами і політиками визнається, що феномен культури як у свідомості людей, так і в теоретичних уявленнях, пов'язаний з динамікою людських спільнот. Українська дослідниця Ольга Борщ слушно зауважує, що попри численні підходи до визначення культури її універсальною характеристикою є рух, основною властивістю якого є передача, трансляція всього культурно-історичного досвіду людства. «Зміни стають іманентною властивістю культури, які поєднують як внутрішні тимчасові трансформації культурних явищ, так і зовнішні, що взаємодіють між собою. Вони відбуваються з небувалими швидкостями і споруджують область динаміки культури в найбільш значимі розділи культурології» [41, с. 40-41].

Зокрема, нині ми стаємо свідками глибоких культурних трансформацій, фундаментальних змін у духовно-психологічному житті соціуму в цілому, так і у характері внутрішнього життя кожної людини. Український дослідник Віталій

Малімон вказує на те, що «культури взаємозбагачуються в глобальному діалозі, а ті культурні форми та елементи, що стають неспроможними виконувати свої функції, відживають та замінюються новими, більш придатними та корисними» [193, с. 248]. Спеціальні дослідження Рональда Інґлегарта, що ґрунтуються на результатах трьох хвиль Світових опитувань щодо цінностей й ціннісних пріоритетів, які включають 75 % світового населення, наочно доводять тенденції як масових культурних змін, так і збереження специфічних культурних традицій [480]. Інше дослідження вказує на те, що світ стає більш урбанізованим, формально освіченим, комерціалізованим, багатшим, взаємопов'язаним і технологічнішим, та, водночас, зазнають змін у нашому глобалізованому світі культурні цінності, а це позначається на змісті процесів соціалізації і зумовлює зміни розвитку та поведінки людини у нових життєвих умовах [470].

Експерти дослідження доводять, що протягом останнього століття, наприклад, в індустріальних країнах відбулося багато соціокультурних змін, деякі з яких зумовили актуальність особистісного саморозвитку й самовдосконалення протягом усього життя. Це, зокрема пояснюється і зміною життєвих обставин (наприклад, зміна стилю виховання на користь дитячої автономії й самовираження; зростання якості й обсягу доступної освіти тощо) [476, с. 521]. Крім того значний вплив на культурне середовище мають сучасні форми мистецтва, мова, засоби масової комунікації та масова культура, що сукупно породжують гіперреальність [299]. Культурні зміни означають «зміни в ідеях, нормах та поведінці групи людей (або зміни в змісті чи темах їхніх продуктів, що відображають такі зміни), з часом, як правило, в масштабах десятиліть чи століть» [517, с. 958]. На цьому тлі, переважно процеси мислення переходять від традиції до інновації, від контекстуалізованого пізнання до абстракції. У метапізнанні, цінності зміщуються від постулювання єдиної правильної точки зору до визнання можливості множинності позицій [471]. Водночас «загального визнання набуває постмодерністська теза про те, що сучасні суспільства переживають кризу, вияви якої десолідарізація, втрата

ідентичності, джерел легітимації та руйнування загальних цінностей» [201, с. 34].

Осмислюючи феномен змін в культурі у контексті нових вимог до галузі культури та мистецтв варто звернути увагу на той факт, що природа цих змін може бути доволі різною. Хрестоматійним на сьогодні є запропоновані іспанським культурологом Раймоном Паніккаром моделі культурних змін – загалом 29. Отож культурні зміни можуть бути спричинені такими процесами як-от: зростання, розвиток, еволюція, інволюція, ремонт, реконцепція, реформа, інновації, відродження, революція, мутація, прогрес, дифузія, осмос, запозичення, еkleктика, синкретизм, модернізація, індигенізація, адаптація, розміщення, усиновлення, переклад, конверсія, трансформація, плодоношення, акультурація, інкультурація, інтеркультурація [498]. Аналіз характеристик кожної з моделей (наведені у додатку А), дозволяє зробити висновок, що культурні зміни не завжди пов'язані із суспільним поступом, іноді навіть навпаки. Водночас, у контексті нашого дослідження, варто відзначити, що запропоновані Паніккаром моделі так чи інакше пов'язані з цінностями, характер сприйняття й засвоєння яких, зрештою, визначає особливості тих чи інших культурних змін.

Зміни культурної ситуації, тобто зміни у способі життя, способах вирішення життєвих завдань й досягнення важливих результатів, зміни у способах мислення й змісті емоційних реакції, зрештою зміни у цінностях й ціннісних ієрархіях, все це значною мірою впливає на індивідуальне й соціальне життя, політичну й економічну картину сучасного суспільства. Вплив культурних процесів на економічні описував американський соціолог Пол Дімаджіо, який наголошував, що всі економічні процеси містять глибинну культурну компоненту або, за його словами, «нередуційовану культурну складову» [462]. Американський психолог і маркетолог Клотер Рапай у наочній й популярній формі довів значення для економічних процесів «культурних кодів» як системи стандартизованих чи нормативних конвенцій, смислів та їхніх комбінацій, що мають очевидний ціннісний вимір й детермінують

поведінку індивіда (наприклад, культуру споживання), який ці коди засвоїв [297].

Своєю чергою, український філософ Мирослав Попович акцентував увагу на національному аспекті культурних змін. В основі його міркувань знаходиться позиція, що етнічна єдність, яка усвідомлюється як «кровна» (біологічна) спорідненість, насправді є спорідненістю по культурі, отожд людство є культурно дискретне. Завдяки цій дискретності людського світу кожен етнос є, за словами Поповича «кузнею культурної еволюції». «Новації в культурі відбуваються в рамках певного етносу, перебігають по етнічному культурному полю, взаємодіючи з іншими галузями цієї культури. Так відбувається і загальнолюдський культурний прогрес, бо етноси культурно не закриті один для одного, культурне «схрещування» відбувається безперервно, якщо відносини між етносами не складаються особливо нещасливо» [260, с. 252]. Накопичений культурний досвід національна чи етнічна організація передає новим поколінням. Водночас, кожне нове покоління обирає власну модель подальших культурних змін: або екстенсивного й консервативного характеру (наприклад, моделі інволюції, реконцепції, синкретизму, відродження), або моделі інтенсивного й прогресивного змісту (зростання, реформ, інновації, прогресу). При цьому на кожному історичному етапі, взявши до уваги здійснювану модель культурних змін, а також особливості функціонування культури на всіх рівнях – процесуальному, матеріальному, ідеальному й інституційному, можна констатувати певну культурну ситуацію.

Зокрема, український дослідник Дмитро Шевчук співвідносить поточну культурну ситуацію з добою постмодерну, якій характерна децентралізація, деієрархізація і загалом деконструкція [399, с. 5]. Німецький філософ Вольфганг Вельш вказував на те, що постмодерну як особливому інтелектуальному й культурному явищу відповідають культурний плюралізм, синкретизм, релятивізм, умовність культурних норм, відсутність видимих рамок національних традицій й обмежень, можливість синтезу різних культурних форм, мов, стилів. Для культурної ситуації постмодерну типовою є

мозаїка історично локальних культур, кожна з яких, водночас, попри наявність самобутніх рис має нестійкий, мінливий (через зовнішні впливи) характер [54].

Український філософ Андрій Матвійчук, також поділяє позицію, що нині живемо у час постмодерну. При цьому, на його думку, одним із виявів цього слід вважати той факт, що проблеми об'єктивної реальності нині вирішуються «крізь суб'єктивності індивіда – характеру визначальності набувають морально-етичні принципи, цінності та ціннісні установки суб'єкта як такі, що зумовлюють напрям його пізнавальної та практичної дії» [201, с. 32]. Дослідник також відзначає, що для ситуації постмодерну актуальні різного роду психологічні та аксіологічні дослідження, а соціокультурні умови активності суб'єкта стають предметом обов'язкового наукового дослідження.

Відзначимо, що в умовах культурної плюралізації, а також множинності інтерпретацій уявлень про світ і місце людини в цьому світі, а також про неповторну природу людських взаємозв'язків виникає ситуація світоглядної, морально-етичної й поведінкової невизначеності й дезорієнтації. У такій ситуації свого роду запобіжником культурній й моральній «розгубленості» є сформована ціннісно-сміслова сфера – не стільки з точки зору засвоєння конкретних цінностей та їх ієрархій (адже цінності також динамічні й мінливі), скільки з точки зору здатності до ціннісного самотворення й самовдосконалення з метою творення виваженої «програми» поведінки з метою, у термінах Д. Гарсії, «найкращого виконання особистого та загального життя у формах людськості». Увага до ціннісно-сміслової сфери виглядає цілком обґрунтованою, якщо взяти до уваги позицію американського соціолога й політолога Самуеля Гантінгтона щодо належності цінності до основних елементів культури [374, с. 47], а також трактування цінностей німецьким філософом Францом фон Кутчерою як граничних підстав поведінки та свідомості людини [485, с. 76].

Аналізуючи сучасну культурну ситуацію, необхідно звернути увагу на культурну глобалізацію, що є однією з головних ознак сучасності. Зокрема, відзначимо, що культурну глобалізацію характеризує спрямованість на

уніфікацію національних культур, через що загострюється проблема збереження їх самобутності, і, водночас, глобалізація забезпечує формування нової духовної реальності. «Її ознакою стає єдність культурних цінностей, фундаментальну базу якої складають цінності західної цивілізації» [10, с. 37]. При цьому, як відзначають українські дослідниці Любов Анучина і Оксана Стасевська, культура західноєвропейського типу стала визначальною не тільки для Європи – відбувається активний процес уніфікації та прийняття за єдину модель західної системи цінностей, що типово для всієї системи світової культури. І нині західна культура і її цінності виступають привабливим зразком для інших культур.

Глобалізаційні процеси детермінують зміни у галузі культури і мистецтв через педалювання уніфікованого й стандартизованого всесвітнього ринку культурних послуг і товарів. Поряд з традиційними тут утвердилися новітні «глобальні потоки культурних товарів, символів, знаків і ідей, пов'язані з новими формами пізнання, розповсюдження і використання. В їх якості виступають нові технології, які є основною частиною нової складної соціально-економічної системи в індустрії культури» [193, с. 252]. Наявний на сьогодні комунікативний простір фактично робить безмежним (і необмеженим) масштаби міжкультурного діалогу. У відкритому доступі цінності різних культур, що сприяє їх поширенню й застосуванню. Образотворче мистецтво, танець, театр, кіно, музика, література, філософія – ці та інші форми духовного пошуку у Новітній час спрямовуються за межі буденного переживання і опису світу. Нині виникає історично нова ситуація, коли «сучасна освічена людина, «середньостатистичний» інтелектуал, зацікавлений (як і в усі часи) у підтримці культури, виявляється резидентом двох світів: у достатній мірі передбачуваного світу буденності й фантастичного, непередбачуваного світу сучасної високотехнологічної та зі зростаючою швидкістю мінливої культури [293, с. 18].

Прикметно, що свого часу британській мислитель Стівен Тулмін стверджував, що «людська мінливість обмежена лише межами нашої

генетичної конституції та культурного досвіду, які повільно змінюються» [357, с. 41]. Втім, сьогодні ситуація радикально змінилась, попри обмеженість нашої генетичної конституції, людство завдяки сучасним комунікаційним технологіям отримало надзвичайні можливості здобуття культурного досвіду, залучення до культурних процесів і бути не лише пасивним споживачем, але й їх активним учасником творцем нових культурних цінностей. У зв'язку з цим нового звучання набуває і думка іспанського дослідника Д. Гарсії, який вказує, що «культура є дещо уособлене, і вона уособлена не просто у мертвих предметах, а в деяких живих людях, яким належать ці предмети і які здатні виявляти етично високе та естетично прекрасне індивідуальне життя. Це і є висока культура, і такі люди несуть її із собою в будь-які «сфери» існування» [69, с. 233].

Приймаючи позицію вченого, зауважимо, що сьогодні відкритість культурного простору, зокрема його інформаційної складової, кратно підвищує вимоги до суб'єктів відповідної культурної активності, втім на практиці тут більше питань ніж відповідей. Водночас, функцію просування зразків і стандартів високої культури очевидно можуть і повинні на себе взяти фахові представники галузі культури та мистецтв. Тим більше, що сучасні комунікаційні технології виступають каталізатором поширення не лише культурних цінностей, але й антицінностей. Останні, український дослідник Валентин Рогоза визначив, як «мотив особистісного ставлення до світу, що постає на антилюдяності, антигуманізмі, аморальності, пов'язаний із нехтуванням навколишнім світом заради задоволення власних потреб і бажань, а також граничні форми вираження згубних для людини життєвих стратегій». Крім того, дослідник слушно зауважує, що «антицінностями обґрунтовано вважати ідеали, уявлення і норми, реалізація яких супроводжується зневагою щодо конкретних людей і цілих соціальних груп, які приносяться у жертву абстрактним ідеалам» [308, с. 3]. В унісон цим міркування є констатація українських дослідниць Любові Анучиної й Оксани Стасевської, що нині є поширеним «руйнування родинних традицій, сімейних відносин, взаємин між батьками та дітьми тощо. Загальнолюдські духовні, у першу чергу, моральні

цінності витісняються на другий план, в усіх життєвих сферах перевага надається утилітарним настановам» [10, с. 39].

Недооцінювати вказану ситуацію небезпечно, адже як свого часу відзначав грузинський філософ Мераб Мамардашвілі, хоч перед людиною з давніх-давен стоїть завдання приборкання дикості, лютої, егоїзму власної природи, його інстинкти, жадібність, темрява серця, бездушність й невігластво цілком здатні акомодувати розумові здібності, розсудок й здійснюватися за їх допомогою [194, с. 117]. Іншими словами, якщо не протистояти антицінностям, вони без проблем відтісняють цінності, отруюючи ціннісно-сміслову сферу особистості й суспільства.

Вплив глобалізаційних тенденцій на культури не має однозначної оцінки, проте загальним місцем міркувань багатьох дослідників є визнання того факту, що культурна ситуація в умовах глобалізації визначає необхідність розширення міжнародної культурної співпраці та солідарності, з метою, з одного боку збереження національних культурних надбань (і культурних ціннісних кодів), а з іншого боку – працювати над створенням глобального культурного простору, що презентований новим «глобалізованим» культурним змістом і цінностями в усіх значеннях останнього слова. «На ідеологічному рівні дедалі більшого поширення набувають породжені розвитком вільноринкового демократичного суспільства ідеологія та цінності активного індивідуалізму та раціоналізму, ліберальної демократії, світоглядного плюралізму, а також постмодернізму як критичної переоцінки всіх ідеологій та естетик, що існували донині» [193, с. 251].

Динамічний характер сучасної культури, множинність її змістовного й ціннісного наповнення ускладнюють, а подекуди й не передбачають можливості формування однозначних й єдино правильних моделей діяльності, поведінки і спілкування людей. Крім того, культурний плюралізм, з типовим для нього усуненням меж між високим і низьким, масовим і елітарним, зрештою також призводить до вже позначеної нами культурної й моральної

«розгубленості», актуалізує звернення до аксіологічного знання як засобу ціннісного самовизначення у контексті буттєвих колізій.

Втім, важко заперечувати справедливе твердження, що культура в принципі не є статичним явищем, а її зміни корелюють із ціннісними змінами у культурному житті суспільства та окремої особистості. «Переосмислення духовних цінностей, пріоритетів, поява нових, які б відповідали запитам сьогодення, адаптувалися до звичних цінностей та проходили певне випробування – складний, тривалий, а головне, об'єктивний і неминучий процес» [339, с. 115]. Самі ж культурні зміни обґрунтовано потрактовуються у дискурсі еволюційного підходу (зміни мають поступовий характер під впливом системи чинників, що створюють кумулятивний ефект) та соціоекологічного підходу (культурні зміни детерміновані соціальним середовищем і його специфічними особливостями) [517]. Принциповою для нас також є обґрунтована наукова позиція, що зміни культурних особливостей нерозривно пов'язані зі змінами в людській діяльності та пізнанні [466]. При цьому зміни, які зрештою приймають традиційні суспільства, забезпечували певні когнітивні переваги для людей, які вирости та продовжують жити у традиційних суспільствах.

Дослідниця зі Швейцарії Гізем Хулур показує у своїх працях, що соціокультурне середовище, яке нас оточує, включаючи життєві обставини, погляди, цінності та матеріальні стандарти, сьогодні відрізняється від того, що було роками, десятиліттями та століттями тому, і, ймовірно, буде іншим у майбутньому. Спираючись на значну дослідницьку базу, Хулур твердить, що з кожним новим поколінням індивідуальне життя вбудовується і формується у більш широкому суспільному та культурно-історичному контексті і при цьому середні рівні когнітивних результатів людини значно зросли протягом останнього століття [476, с. 519-520].

Цей процес дістав теоретичного осмислення у межах концепції німецького соціолога Гельмута Клагеса, який обстоює ідею ціннісного синтезу, відповідно до якої старі й нові цінності не обов'язково перебувають в опозиції

одна до одної [319, с. 176]. Синтез різнопланових цінностей може створювати нову культурну й ціннісну реальність, позитивну й конструктивну з точки зору життєвих стратегій особистості. Разом з тим, ціннісний синтез передбачає наявність певного рівня культури – духовної, емоційної й ціннісної. Формування такої культури і розвиток її окремих елементів є принципово важливою метою для будь-якого суспільства, оскільки культура є основою соціального поступу у всіх сферах. В такій ситуації особливого значення набуває галузь культури та мистецтв, яка постає як простір формування здатності особистості до мислення та дій на гуманістичних засадах. Тут варто зауважити обґрунтовану думку українського філософа і педагога Віктора Андрущенка, що умовою повернення суспільствознавства до людини, до загально людських цінностей є саме гуманізація освітнього й пізнавального процесу. «Гуманізація є стрижнем, становим хребтом усієї системи соціального пізнання і дії, розвитку європейської цивілізації, яких би метаморфоз вони не зазнавали в історії» [5, с. 73].

Отож у ситуації очевидних і принципових змін у культурному житті суспільства, його ціннісних установках й орієнтаціях, у сфері практичної організації галузі культури та мистецтв, зокрема у частині підготовки кадрів для неї, також актуалізується потреба у нових підходах, з врахуванням впливу всіх чинників, що впливають на поточну культурну ситуацію. У своїй позиції ми виходимо з таких міркувань:

1. Культура має фундаментальне значення для людини і суспільства. Світогляд особистості напряму детерміновані базовими категоріями і нормами культури. Водночас, культура засвідчує, якою мірою людина стала для себе та інших Людиною у гуманістичному сенсі й наскільки суспільство реалізує потенціал гуманістичних ідей. До того ж культура, як вмістилище соціально-історичних смислів, забезпечує суспільство духовним й ідеологічним ресурсом для поступу й розвитку. Значення феномену культури й культурних феноменів визнається як на рівні теорії, так і в міжнародній правовій й управлінській практиці

2. Багатогранний феномен культури відображає сутність досягнутих людиною духовних і матеріальних цінностей, як результатів опанування світу, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини в світі. За допомогою культури ми розрізняємо цінності і здійснюємо ціннісний вибір. Ціннісний аспект так чи інакше присутній фактично на усіх рівнях її функціонування (процесуальному, матеріальному, ідеальному й інституційному). Це, своєю чергою, зумовило формування аксіологічного підходу до розуміння культури та її дослідження.

3. Культура явище динамічне, а категорії «культура» і «діяльність» знаходяться в історичному взаємозв'язку і певній детермінації. Визнання змін (мінливості) іманентною властивістю культури спонукає до перманентної уваги щодо культурної ситуації, змін у духовно-психологічному житті людини й соціуму, зокрема до ціннісних трансформацій. Підтверджені теорією й практикою соціокультурні зміни зумовлюють, з одного боку, увагу до природи цих змін, а з іншої, мотивують до прагнення контролювати їх вектор, адже культурні зміни не завжди пов'язані із суспільним (гуманістичним за змістом) поступом. Нині це особливо актуально, оскільки добі постмодерну, що ми його переживаємо, відповідають культурний плюралізм, синкретизм, релятивізм, умовність культурних норм, відсутність видимих рамок національних традицій й обмежень. В означеній ситуації вважаємо обґрунтованим розглядати формування культури високого рівня, що є головною метою галузі культури і мистецтв, актуальним й ефективним засобом збереження культурної самобутності нашого сучасника, а також засобом збереження гуманістичного пафосу ціннісно-сміслового змісту індивідуального й соціального буття.

4. Значення галузі культури і мистецтв зростає нині і зважаючи на значний вплив на культурне середовище сучасних форм мистецтва, засобів масової комунікації та масової культури. В ситуації культурної глобалізації у галузі культури і мистецтв відбувається уніфікація й стандартизація всесвітнього ринку культурних послуг і товарів з одночасним нівелюванням національних культур, втрат їх самобутності. Переконані, що сьогоднішня

відкритість культурного простору кратно підвищує вимоги суб'єктів відповідної культурної активності, зокрема йдеться про ціннісні підстави такої активності. І знову таки, в означеній ситуації особливого значення набуває галузь культури та мистецтв, яка постає як простір формування здатності особистості до критичного мислення та дій на ґрунті гуманістичних цінностей.

Зрештою, на початковому етапі нашого дослідження, використавши концептуально-понятійний та інтерпретуючий методи нами зроблено такі висновки:

1. Нині світова культурна ситуація зазнає кардинальних змін, що супроводжується тенденціями як масових культурних трансформацій, утвердженням модерних цінностей, так і збереження специфічних культурних традицій. Принциповим для нашого дослідження є розуміння культурних змін як зміни в ідеях, цінностях і нормах поведінки індивіда і суспільства. Між тим, в умовах культурної плюралізації, а також множинності інтерпретацій уявлень про світ і місце людини в цьому світі, що характерно для поточної культурної ситуації виникає ситуація морально-етичної й ціннісної невизначеності й дезорієнтації.

2. В такій ситуації особливого значення набуває галузь культури та мистецтв, яка постає як простір формування особистості, зокрема її ціннісно-сміслової сфери, на гуманістичних засадах. Формування культури високого рівня є принципово важливою метою для будь-якого суспільства, оскільки культура є основою соціального поступу у всіх сферах. У зв'язку з цим актуальною є увага до галузі культури та мистецтв, адже тут створюється та використовується символічний капітал та соціальний капітал, відбувається відтворення набору цінностей духовного та матеріального порядку.

1.2. Теоретичний аналіз феномену галузі культури та мистецтв у контексті проблематики професійної культурно-мистецької підготовки

Культурні й ціннісні трансформації сучасного світу, констатовані нами на попередньому етапі дослідження, зумовлюють особливу увагу до ролі особистості у культурних процесах. Становлення й поступ культури перестає бути справою окремих інститутів в умовах жорсткого соціального контролю. Заохочення цінностей активного індивідуалізму та раціоналізму, культивування ідеї світоглядного плюралізму, сприяли залученню широких мас до культурних процесів, діяльності у сфері культури та мистецтв.

Втім, позитив цього факту певною мірою нівелюється проблематизацією змістовного наповнення сучасної культури, втратою особливого статусу зразків і стандартів високої культури, умовність культурних норм, ціннісним релятивізмом. Традиційно функцію промоції високої культури, формування гуманістичного й духовного ціннісного світовідношення виконували фахові представники галузі культури та мистецтв. У зв'язку з вище означеним логічно постають питання: що собою нині являє феномен галузі культури та мистецтв? яким є її соціокультурне значення в умовах поточної культурної ситуації? у чому сьогодні полягає специфіка професійної діяльності у галузі культури та мистецтв? які вимоги висуває до професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв поточної культурної ситуація? У подальшому викладі ми запропонуємо наш погляд на можливі варіанти відповідей на вказані питання.

Одразу відзначимо позицію американської дослідниці й редактора журналу «Journal of Arts Management, Law, and Society» Енн Галліган, яка відзначає, що феномен галузі культури і мистецтв активно досліджується й дискутується науковцями Великобританії, США, Австралії, Канаді та інших країнах. Водночас, попри наявний дослідницький матеріал щодо цього сектору культурного й економічного життя, досі не напрацьовано єдиної системи дефініцій для його опису, так само як відсутні загальні підходи до структурування цієї галузі й розуміння її функціонального навантаження [465]. Означене свідчить про значну цікавість щодо феномену галузі культури і

мистецтв та його змістовну відкритість з точки зору дослідницької діяльності. Зрештою множинність підходів до розуміння цієї галузі надає нам право сформулювати власне її бачення й трактування.

Передусім відзначимо, що первинний сенс розуміння феномену культури як неприродного, обробленого, поліпшеного, вдосконаленого по відношенню до природного очевидно можна перенести на галузь культури та мистецтв, функціональний зміст якої полягає у творчій діяльності, що у широкому розумінні спрямована створення або збереження творів матеріального або нематеріального плану, що мають культурну цінність. Принциповим моментом, для розуміння сутності галузі культури та мистецтв, є те що центральною темою для неї є задоволення культурних потреб людини. Людина є і може бути «предметом культури, бо вона є єдиною відомою нам істотою, що володіє початковим спонуканням до самоздійснення» [116, с. 477]. При цьому особливістю нової якості створюваного людиною світу – світу культури – «стає перехід до проєктування самого буття людства, включаючи його гранично загальні форми – простір і час, в яких існує сама людина і створений нею світ» [441, с. 48]. Іншими словами, креативний потенціал людини та її можливості щодо творення світу культури щодалі лише зростають, але при цьому утвердження нових типів культури, новітніх культурних форм детермінується тими ідеями, цінностями й нормами, що їх практикує і культивує людина і суспільство.

З іншого боку, не можна не погодитися, що практично будь-яка діяльність суспільства – духовна і матеріальна, теоретична і практична – поряд з творчим аспектом включає в себе аспект функціонування і аспект засвоєння культури [335, с. 54]. Разом з тим, саме галузь культури та мистецтв є основною сферою здійснення цілеспрямованої, інституційно організованої діяльності у сфері культури, саме тут забезпечується соціокультурний процес спрямований на «прогресуючі досягнення в облаштуванні матеріально-побутових умов життя людей, вдосконаленні форм і методів суспільного самоврядування, прогресі науки, техніки та технології» [20, с. 13]. Галузь культури та мистецтв

відіграє фундаментальну роль щодо продукування, відтворення, збереження й використання культурних надбань, а також у плані забезпечення основи для вирішення завдань просвітницького й наукового плану, підвищення інтелектуального і творчого потенціалу суспільства.

Зауважимо, що ця галузь, з точки зору сучасної науки, складається з ряду сфер із власними акторами, посадами, цінностями та установками. Як вказує шведський дослідник Ленерт Свенсон, у цих сферах відбувається творчий процес, тут створюється та використовується символічний капітал та соціальний капітал. «Зазвичай, хоча і із мінливою силою, комунікація між сферами відбуваються у формі межової діяльності для створення та відтворення набору цінностей духовного та матеріального порядку» [510, с. 2]. При цьому, галузь культури та мистецтв також являє собою комплекс різноманітних установ, організацій і підприємств (державних і приватних), кожен елемент якого вирішує специфічні завдання щодо гуманізації суспільства, а також розвитку і самореалізації особистості. Обґрунтовано вважати, що галузь культури та мистецтв має два аспекти: 1) діяльнісний, адже галузь спрямована на створення певного продукту – картин, музики, вистав, фільмів тощо, який будучи цінністю культури має ще й економічну цінність; 2) гуманістичний аспект полягає у позитивному впливі споживання цих продуктів на моральний і духовний стан людини, на формування у неї гуманістичного відношення до навколишнього світу, мотивації до позитивної поведінки в суспільстві [35, с. 420].

Показово, що з організаційно-управлінської точки зору і у відповідності до Закону України «Про культуру» [274], а також інших профільних законів – «Про кінематографію» [273], «Про державну підтримку кінематографії в Україні» [270], «Про охорону культурної спадщини» [280], «Про туризм» [288], «Про народні художні промисли» [276], «Про театри і театральну справу» [286], «Про музеї і музейну справу» [275], «Про національний архівний фонд» [277], «Про видавничу справу» [268], «Про телебачення й радіомовлення» [287], «Про бібліотеки і бібліотечну справу» [267] та інших, є підстави

виокремити в структурі галузі культури та мистецтв в Україні такі сфери: 1) театральне, музичне, хореографічне, пластичне, образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво; 2) музейна справа, колекціонування; архівна справа; бібліотечна справи; 3) книговидання, створення видавничої продукції, її розповсюдження і використання; створення і розповсюдження фонограмної та аудіовізуальної продукції; кінематографія; фотомистецтво; 4) виробництво матеріалів та обладнання, необхідних для збереження, створення і використання культурних цінностей та культурної спадщини; 5) художньо-естетична освіта; спеціальна культурно-мистецька освіта; позашкільна освіта сфери культури; педагогічна діяльності у закладах освіти сфери культури. Варто наголосити, що вказані сфери сукупно утворюють культурний простір, в якому провадиться культурна діяльність та задовольняються культурні, інформаційні та дозвілєві потреби громадян, а також забезпечується їх доступ до культурних благ і цінностей культури.

Для розуміння сучасного феномену галузі культури та мистецтв цікавим є підхід, що його запропонувала британська некомерційна організація The Work Foundation (Фонд праці). Взявши до уваги широту й розмаї змісту цієї галузі, варіюються від виконавського та візуального мистецтва до видавництва журналів, цифрових засобів масової інформації та дизайну, британські експерти для визначення вказаної галузі пропонують брати до уваги три ключові компоненти: основні сфери творчості, культурні галузі та творчі послуги (*core creative fields, cultural industries and creative services*). Сфера творчості (або креативна сфера – *core creative fields*) зосереджена на продукуванні предметних творів (у термінології Фонду праці – «*originals*») образотворчого мистецтва, ремісничих промислів, дизайну усіх видів та творів «досвіду» («*experiences*»), до чого долучені театр, танці та музика, а також музейна справа. Наступний блок – індустрія культури (*cultural industries*), увібрав в себе такі галузі як-от кіно- й телевізійне виробництво, мовлення, звукозаписні компанії, видавництво, продукування комп'ютерних ігор й програмного забезпечення для відпочинку. Нарешті, підсистема творчі послуги (*creative services*) заснована на

наданні творчих послуг клієнтам – це, наприклад, дизайнерські консультації, рекламні агентства, архітектурна практика, фірми цифрових медіа тощо [460].

Запропонована британськими експертами систематика галузі культури та мистецтв добре корелює з підходами, що зафіксовані у документах Європейського Союзу, зокрема у Програмі «Творча Європа», що нею опікується Європейська комісія. Відповідно до цього документу галузь культури та мистецтв складається з усіх секторів, діяльність яких базується на культурних цінностях чи інших художніх індивідуальних чи колективних творчих виразах. При цьому, наголошується, що ця галузь «повністю сприяють економічному розвитку ЄС, створюючи робочі місця та стимулюючи зростання, і, отже, є ключовою для майбутнього Європи» [499, с. 1]. Документ також, наочно ілюструє, що галузь культури та мистецтв є важливою для забезпечення безперервного розвитку суспільства і лежать в основі креативної економіки. Втім особлива увага звертається на те, що галузь та її напруження мають вирішальне значення для спільного відчуття європейської ідентичності, культури та цінностей. До слова, подібні підходи містить і «Загальна декларація про культурне різноманіття» (2001) [64], в якій розвиток культурного розмаїття й міжкультурного діалогу потрактовується як відповідь на культурні виклики глобалізації, а також зростаючу неоднорідність культури в більшості країн (мультикультуралізм).

Між тим, американська дослідниця Енн Галліган пов'язує галузь культури та мистецтв з сучасною глобалізованою креативною індустрією, яка нині здатна створювати культурні і мистецькі продукти й інтелектуальну власність, що їх дослідниця визначає як родючі поля сучасних робочих місць. Крім того Галліган звертає увагу на комп'ютеризацію галузі культури та мистецтв, адже чимало творчої роботи нині виконується за допомогою певної форми електронних технологій, а творча та виробнича взаємодія (як форми соціальної взаємодії) усе частіше відбувається в Інтернеті. «Робота може виконуватися як вдома, так і у командах по всьому світу» [465]. Своєю чергою, британський дослідник Девід Хезмондалш вказує на те, що у глобалізованому

світі існують ключові і периферійні культурні індустрії (або сфери галузі культури та мистецтв – *автор*). До перших дослідник відносить телебачення, радіо, кінематограф, газети, журнали і книговидавництва, звукозаписуючу індустрію, рекламу і виконавське мистецтво. Натомість, до периферійних культурних індустрій других Хезмондалш зараховує виготовлення, демонстрацію й продаж творів мистецтва (живопису, інсталяцій, скульптур» [376, с. 14].

Тут варто згадати, що поняття «галузь» розроблене в економічній теорії і означає існування виробничих суб'єктів, які згруповані за ознакою однорідності створюваних продуктів й схожою виробничою діяльністю. До галузі культури і мистецтва такі характеристики можуть бути застосовані повною мірою, адже тут є однорідний продукт у вигляді культурної послуги, яка так або інакше сприяє соціальному і культурному розвитку споживачів цієї послуги, а виробнича діяльність тих чи інших установ культури і мистецтва є трансляцією різних досягнень культури серед населення [502]. У контексті цих міркувань щодо галузі культури та мистецтв, а також її значення в сучасному світі, справедливим буде визнати і той факт, що культура є основною структуроутворюючою галуззю сучасної інноваційної економіки. Спеціаліст постіндустріального інформаційного суспільства, працівник нової економіки знань – це, в тому числі, людина культурно компетентна.

В нормативно-правовому дискурсі галузь культури та мистецтв конституюється як специфічна сфера суспільної діяльності і розглядається як сукупність цінностей у їх конкретних формах. Зокрема, Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 року відносить до діяльності у галузі культури та мистецтв перед усім діяльність у сфері:

1) художньої літератури, кінематографії, театрального, музичного, хореографічного, пластичного, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, архітектури, фотомистецтва, дизайну;

2) нематеріальної культурної спадщини, в тому числі народної культури;

3) охорони національного культурного надбання, в тому числі культурної спадщини;

4) зрештою, іншу діяльність, основною метою якої є створення, збереження, розповсюдження і використання культурних цінностей, культурної спадщини та культурних благ [274].

Довгострокова стратегія розвитку української культури затверджена Розпорядженням Кабінету Міністрів України 1 лютого 2016 р., визначає реформування сфери культури «одним з основних завдань як гуманітарної політики, так і політики соціально-економічного розвитку України, побудови сучасної демократичної держави на засадах загальнолюдських цінностей із збереженням самобутніх традицій та культурно-історичних цінностей» [283]. Показовим є визнання принципової ваги для розвитку суспільства цінностей та галузі культури і мистецтв як сфери їх формування, утвердження й збереження. Логіку таких підходів автори Стратегії обґрунтовують тезою, що саме культура заохочує до найрізноманітніших форм творчого самовираження і водночас вивчення та оновлення традицій, сприяє розвитку творчої економіки, інноваційної політики та активній участі громадськості в побудові сучасної та демократичної держави.

Зауважимо, що з метою сприяння розвитку культурного потенціалу України, збереження, популяризації та ефективного використання національного культурного надбання 18 серпня 2020 року було видано Указ Президента України «Про заходи щодо підтримки сфери культури, охорони культурної спадщини, розвитку креативних індустрій та туризму» [272]. Одним із пунктів цього документу є завдання актуалізації положень законів України «Про культуру», «Про професійних творчих працівників та творчі спілки», «Про кінематографію», «Про державну підтримку кінематографії в Україні», «Про охорону культурної спадщини», «Про туризм», «Про народні художні промисли», «Про бібліотеки і бібліотечну справу». Означене завдання, з одного боку, ще раз розкриває структуру галузі культури та мистецтв, а, з іншого, вказує на актуальність реформ у галузі. Очевидно, що важливим аргументом,

щодо уваги до культури й освітньої політики у цій галузі є те, що сфера культури є найчутливішим показником реалізації прав людини, зокрема таких, як право на ідентичність, національну пам'ять, почуття власної гідності та соціальної злагоди [283].

На підставі вище викладеного можемо позначити *галузь культури та мистецтв як соціально-економічний механізм, основною метою якої є створення, збереження, поширення й використання культурних цінностей (духовного й матеріального плану), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно становлять соціальну цінність*. Відповідно система професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв, будучи невід'ємною частиною цієї галузі, покликана сприяти реалізації основних соціально-економічних завдань галузі шляхом формування відповідних професійних компетентностей у майбутніх фахівців галузі. Тут ми маємо на увазі здатність продуктивно здійснювати діяльність у сфері культури (культурну діяльність), а також здатність здійснення такої діяльності у ціннісному дискурсі. Останнє принципово важливе, оскільки культуру ми концептуально потрактуємо як джерело смисложиттєвих, гуманістичних за змістом цінностей і моделей діяльності, поведінки і комунікації людей в соціальному контексті (зокрема у професійній сфері).

Щодо теми соціокультурного значення галузі культури та мистецтв, то вважаємо за необхідне відзначити важливу наукову позицію, що ця галузь реально сприяє розвитку творчого та естетичного потенціалу. Творчий потенціал особистості постає як система особистісних здібностей (уява, критичність, креативність, новаторство), що дозволяють оптимально змінювати прийоми індивідуальних дій відповідно до нових умов, а також знань, умінь й переконань, що визначають результати діяльності (новизну, нетривіальність, оригінальність, інноваційність), в результаті спонукають особистість до творчої самореалізації та самовдосконалення. Естетичний потенціал особистості визначається рівнем вмісту та інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона

їх задовольняє. При цьому естетична активність особистості розгортається у творчості, у професійному або самодіяльному «споживанні» мистецтва.

Принагідно зауважимо, що естетична активність детермінується рівнем естетичної культури і в той же час нею визначається – тобто ця кореляція взаємообернена. Важливим для нашого дослідження є і той факт, що естетична культура як складне духовне утворення й, водночас, інтегральний компонент загальної культури постає як «сукупність естетичних цінностей і рівень естетичного ставлення до навколишнього світу, що характеризує здібності, таланти і потреби особистості сприймати, відчувати, оцінювати та перетворювати цей світ й саму себе «за законами краси»» [236, с. 25]. І саме галузь культури та мистецтв сприяє набуттю особистістю духовного (зокрема, естетичного) досвіду, що виражається у здатності любити оточуючих людей, життя і світ, здатності творити добро для себе, близьких і для загального блага, зрештою у переживанні духовних станів трансцендентної любові, свободи, безпристрасності, чесноти [321, с. 305]. Наголосимо, що творчість та естетичне її наповнення (або реалізація) набувають ціннісного значення для фахівців галузі культури та мистецтв, адже є фундаментом їх творчого й професійного зростання.

Надзвичайне соціокультурне значення галузі культури та мистецтв зумовлене і тим гуманітарним потенціалом, що притаманний лише їй. Своєю чергою, нині обґрунтованою є позиція, що високу якість освіти немислимо уявити без гуманітарного начала, яке сприяє усвідомленню і прийняттю загальнолюдських цінностей, виховує емоційно-ціннісні відносини людини до світу, сприяє подальшому розвитку культури [142]. Якщо людина високодуховна, то, безумовно, вона є і високоморальною, і висококультурною, і спирається у житті на духовно-ціннісні ідеали. Показово, що особливе соціокультурне значення галузі культури та мистецтв детерміноване і тим фактом, що нині культуру розглядають як ключовий елемент концепції сталого розвитку, оскільки культура (її рівень) визначає характер відношення людей і суспільства до навколишнього світу – соціального й природного.

Зрештою і сам сталий розвиток розглядається як феномен культури, що впливає на усі процеси у сучасному культурному й соціально-політичному середовищі [348, с. 26-27]. З цього випливає особливе значення культурних практик, тобто діяльності у сфері культури, які розглядаються як засіб стимулювання позитивних змін. Належним чином організована й функціонуюча галузь культури та мистецтв само по собі розглядається чинником сталого розвитку, що зумовлено її здатністю впливають на повсякденне життя людей й зміцнювати можливості досягнення цілей сталого розвитку (Culture and the Sustainable Development Goals: Shaping perceptions and inspiring change. ASEF culture360.).

Американська письменниця й культуролог Арлін Голдбард осмислює значення галузі культури та мистецтв через призму ідей демократії, культурної демократії й розбудови громадянського суспільства. Зокрема, вказану галузь вона потрактовує як потужний засіб втілення повноцінного багатовимірного громадянства та стимулювання участі як у демократичних так і в економічних процесах. При цьому вона наводить низку аргументів на користь своєї позиції. Зокрема, у новітній культурній ситуації (яку ми раніше позначили як постмодерністську) галузь культури та мистецтв є рушієм для будь-якого позитивного розвитку, адже власне сучасна культура, за словами дослідниці, «це про людські історії, велику різноманітність та силу відносин». Ще одним аргументом щодо особливого соціокультурного значення галузі культури та мистецтв на думку Арлін Голдбард є те, що діяльність творчих та мистецьких об'єднань здатна виступати каталізатором консолідації суспільства шляхом об'єднання соціальних та громадянських відносин навколо творчої діяльності.

Нарешті, культурно-мистецька діяльність, наголошує американська дослідниця сприяє соціальній інтеграції, що є важливою громадською метою в період величезних міграцій. Саме галузь культури та мистецтв генерує ефективні, гуманні засоби сприяння соціальній інтеграції та повноті культурного громадянства, залучаючи нових людей до соціальної сфери [468]. Поділяючи позицію американської дослідниці додамо, що з її міркувань

походить висновок, не лише про особливе значення галузі культури та мистецтв для демократії і її утвердження у суспільному житті, але й про те, що культурно-мистецька освіта є нині критично важливою для успішності сучасної особистості, для набуття нею навичок участі у демократичних процесах XXI століття.

У контексті розгляду питання щодо вимог до сучасної професійної діяльності у галузі культури та мистецтв, то як було відзначено вище, поточна культурна ситуація, а також можливі перспективи її розвитку зумовлюють обґрунтовану позицію, що саме галузь культури та мистецтв є засобом збереження гуманістичного пафосу ціннісно-сміслового змісту індивідуального й соціального буття, розвитку особистості, здатної до багатогранного розуміння складного світу, а також до креативності й здійснення напруженого ціннісного і морального вибору.

Ще понад сто років тому німецький мислитель Георг Зіммель зауважив розрив між розвитком світу культури й особистісним розвитком: «у добу загального розвитку і поділу праці культурні досягнення розростаються в самосуці ряди, речі робляться все більш досконалішими, духовнішими, доцільнішими за внутрішньою логікою предметів, що не супроводжується таким же культивуванням суб'єкта» [116, с. 482]. З точки зору філософа, в цьому полягав дисонанс культурного життя, адже предмети (об'єкти) культури стають дедалі більш культивованими (досконалішими), тоді як людина все менше здатна знайти досконалість суб'єктивного життя за допомогою вдосконалених предметів й об'єктів культури. Відтак завжди відкритим є питання формування культури особистості засобами освіти й звернення в цьому процесі до галузі культури та мистецтв.

При цьому, освіта, що спирається на визнану класичною культурну спадщину, націлена на смислову комунікацію поколінь й, водночас, є свого роду інвестицією суспільства у своє майбутнє – йдеться про особистісний й суспільний культурний потенціал. Це є принципово важливим моментом зважаючи на те, що культура, її цінності постають одним з важливих елементів

консолідації суспільства саме на гуманістичних засадах, через формування внутрішнього переконання щодо цінності позитивної й конструктивної єдності людей. Українська дослідниця Галина Шевченко прямо пов'язує духовність, культуру і мораль: «Якщо людина високодуховна, то, безумовно, вона є і високоморальною, і висококультурною, і спирається в житті на духовно-ціннісні ідеали» [397, с. 299]. Крім того, дослідниця визнає, що кожна історичній епосі притаманна власна архітектура культурного життя з визначеною системою цінностей. Та попри це людини варто бути готовою до змін (в тому числі ціннісних) й формувати адаптованість між минулим, теперішнім і майбутнім. Для подібної підготовки важливо розвивати у кожного індивіда здатність до споглядання й вміння критичного сприйняття подій, що відкриває можливість оцінювати їх з точки зору цінності для майбутнього життя [397, с. 301]

Отож розбудова галузі культури та мистецтв передбачає забезпечення взаємозв'язку освіти і культури, розвиток системи професійної освіти відповідної спеціалізації у контексті культури, обумовлюючи тим самим формування корпусу фахівців, що виступатимуть активними суб'єктами культурних та освітніх процесів. Ми погоджуємося з тезою, що звернення до художньо-естетичного компонента як важливої складової сучасної освіти несе в собі значний освітньо-виховний потенціал, адже мистецтво як унікальне джерело трансляції загальнолюдських духовних цінностей володіє значними можливостями багатогранного впливу на становлення особистості. «Через свою здатність цілісного впливу на внутрішній світ людини мистецтво спроможне розкривати явища дійсності комплексно – у їхній багатоплановості й різнобарвності, глибині й асоціативності, взаємозв'язку й взаємозалежності, тим самим формуючи світогляд особистості» [431, с. 7-8]. Показова також, що нині у європейських країнах, що є членами ЄС, створено систему неперервної фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, яка розглядається як основа національного і духовного відродження. «Її функціонування спрямоване на забезпечення академічної і професійної

мобільності впродовж життя, розвиток особистості через освітні інституції, неперервність саморозвитку та самовдосконалення, виховання покоління фахівців, здатних оберігати і примножувати культурно-мистецькі й освітні цінності» [159, с. 41].

Водночас, взаємозв'язок освіти і культури має своє широке та вузьке (спеціальне) вираження. Так, у максимально широкому значенні освітня діяльність у галузі культури та мистецтв має на меті гармонійний і різноплановий розвиток творчих сил та креативного потенціалу особистості, способом збагачення її духовного світу й виховання у душі гуманізму, чому сприяє звернення до культурних цінностей (духовного й матеріального плану), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно становлять соціальну цінність. Натомість, у вузькому значенні освітня діяльність у галузі культури та мистецтв (або культурно-мистецька освіта) – це підготовка фахівців до відповідної діяльності: продукування й збереження культурних цінностей, просування ідей і цінностей високої культури. В нашому дослідженні увага буде зосереджена саме на культурно-мистецькій освіті, зокрема її ціннісній складовій.

Тут необхідно наголосити, що система цінностей утворює внутрішній стрижень культури: «гене́за ціннісного ставлення зумовлена здійсненням людиною вибору між добром і злом, правдою і брехнею на користь добра, істини, краси, свободи творчості» [68, с. 139]. Ціннісним стрижнем має володіти і представник галузі культури та мистецтв, що продиктовано його залученістю до вирішення завдання забезпечення культурного різноманіття й міжкультурного діалогу, з одного боку, і специфічною суб'єктністю у просторі творчих процесів, з іншого. Наша позиція полягає в тому, що *ефективність творчого працівника, здатність реалізовувати вказані завдання й, водночас, креативно поєднувати традицію і новаторство у своїй діяльності, передбачає наявність стабільних духовно-ціннісних основ, розвиненої й цілісної ціннісної самосвідомості, волі до збереження базових цінностей як загальнозначущих й осмислення нових, потенційно значимих для суспільного поступу.* Означене

вище вказує на те, що в сучасних умовах потрібен новий підхід до підготовки фахівців в галузі культури і мистецтв. Поточна культурна ситуація вимагає фахівців нової якості, які мислять по-новому, готові працювати в сучасних умовах, що не бояться пропонувати нові підходи до вирішення поставлених життям завдань.

Варто відзначити, що професії у галузі мистецтва та культури в широкому розумінні різноманітні та неоднорідні. Як вказує шведський дослідник Ленерт Свенсон, серед них нині є класичні та традиційні, такі як літератор, митець, виконавець (естрадний або академічний), і, водночас, є новітні творчі професії, пов'язані з комп'ютерними та цифровими технологіями, такі як-от веб-дизайнери та розробники комп'ютерних ігор. «Існує широкий спектр старих та нових мистецьких освіт, деякі з яких мають сильні амбіції бути професійними за статусом та професійними показниками» [510, с. 1]. Консолідуючою основою для представників різних професій у галузі мистецтва та культури є спрямування на формування у суспільстві культури високого рівня, її смислів, цінностей та символів, забезпечення культурних практик у повсякденному житті громад і громадян. Тут ми обґрунтовуємо свою думку тезою англійського мислителя Арнольда Тойнбі, який розглядав творчу особистість як джерело культурного руху вперед. Водночас, англієць визнавав, що представники творчої еліти зможуть реалізувати свою прогресивну функцію поширення й утвердження високих духовно-моральних цінностей у тому випадку, коли інертній більшості буде притаманна здатність до сприйняття «культурної радіації, вільний мімесіс як наслідування духовно-моральному пориву обраних носіїв нового» [354, с. 261].

Вкотре маємо наголосити, що поточна культурна ситуація з притаманною їй мінливістю, тенденціями до культурних трансформацій, дихотомією модерних цінностей й культурних традицій, на тлі обособлення й індивідуалізація життя, характеризується максимально розширеним простором культурних й ціннісних орієнтирів. У зв'язку з цим актуалізується завданням формування критичного мислення й засвоєння аксіологічних знань. Тут

слушною є думку, що в поточній культурній ситуації «пріоритетним є здатність до вибору в будь-якій сфері людської самореалізації, до того ж вибору вільного і відповідального, вибору як свободи вчинку, який спричиняє (породжує) осмислення і розуміння того, що з тобою відбувається» [365, с. 96].

Необхідність у професійній (зокрема, ціннісній) компетентності й зрілості очевидно зумовлена і тим фактом, що становлення будь-якої культури супроводжується відбором культурної спадщини, «частина якої, трансформуючись, знаходить інші смисли, долучається до нового соціального контексту й утворює нові ціннісні поля» [439, с. 202-203]. Для здійснення відповідного відбору принципово необхідними є сформовані цінності й ціннісні орієнтації, а також фундаментальні аксіологічні знання.

При цьому, необхідно пам'ятати, що сучасна вища освіта постає не лише засобом формування системи професійних компетентностей, але й є надзвичайної ваги чинником розвитку культурного, морально-етичного й ціннісного потенціалу особистості. Принагідно зауважимо на ціннісному аспекті феномену галузі культури та мистецтв. Саме цінності мають визначальний вплив на соціальні інтереси і потреби й водночас, постають духовною квінтесенцією потреб та інтересів окремо взятого індивіда. «Цінності суспільства є основою, на якій будується все інше. Цінності та способи їх вираження є культурою суспільства. Самоорганізація суспільства не може бути демократичною без чітких способів реалізації спільних цінностей. Реалізація цих цінностей – це і є робота культури» [451].

З іншого боку, ми поділяємо позицію, що «гарантом успіху у постнекласичному світі, де кожен має право на власну точку зору (власну інтерпретацію), може виступати рівень розвитку кожної людини, ступінь її внутрішньої зрілості й людяності, яка досягається завдяки глибокому розумінню цінності оточуючих його людей і світу в цілому» [293, с. 24]. Показово, що в сучасній педагогіці однією з перспективних тенденцій модернізації змісту освіти є звернення до принципу культуроцентричності, який дозволяє втілити ідею консолідації науки й мистецтв в освітньому процесі,

важливою для розуміння єдності світу. При цьому ключову роль тут відіграє інтеграція різнопредметних знань і різних способів пізнання і освоєння навколишньої дійсності [142]. Зрештою практична реалізація принципу культуроцентричності створює широкі можливості опанування й засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, розвитку емоційно-почуттєвої сфери духовності особистості за результатами навального процесу.

Водночас, на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики, у процесі організації професійної підготовки фахівців галузі культури та мистецтв необхідно враховувати тезу про те, що формування досвіду свідомості (в тому числі ціннісного) виходить за межі винятково навчання, а інтелектуальні стереотипи, емоційний досвід, ціннісні орієнтації й естетичні уявлення формуються не тільки в формальному освітньому процесі, але і у певним чином організованому освітньому середовищі. «Культура особистості виховується культурою у всій її різнобарвності і обов'язково в культурному середовищі, людьми справжньої високої культури, самовихованням сприйняття культури як цінності, що вказує шлях до ідеалу» [307, с. 297-298].

Вимог до сучасної професійної діяльності у галузі культури та мистецтв детермінуються не лише поточною культурною ситуацією, але й тенденціями її розвитку. Так, американська знавець менеджменту у галузі культури та мистецтв Еміко Оно звертає увагу на те, що сама ця галузь трансформується під тиском культурних викликів сучасності. Нині, на її думку, (1) відбувається перехід від культури, яка віддає перевагу чітким лініям влади та ієрархії, до культурного тренду, у межах якого надається перевага мережевим та нелінійним системам та підходам; (2) досвід й набута мудрість поступаються доступу до інформації та можливостей; (3) утверджується соціум, в якому голоси всіх мають однакову вагу, незалежно від статусу й досвіду. Крім того, зростає роль культурно-мистецьких організацій, щодо яких дедалі більше зростає запит на надання культурних благ. Зважаючи на вказане Еміко Оно наголошує на цінностях, що набувають нині особливого значення для галузі культури та мистецтв: різноманітність, інновації та лідерство [496, с. 482].

Ще один момент, на якому варто наголосити – це те, що фахівців у галузі культури і мистецтв мають справу з особливим видом професійної діяльності, результатом якої товари предмети і послуги культурного призначення, які прийнято визначати як «товар особливих властивостей» (ст. 8 «Загальної декларації про культурне різноманіття» [64]). Відповідно до вказаного документу, предмети і послуги культурного призначення, будучи носіями самобутності, цінностей і сенсу, не повинні розглядатися як звичайні предмети або товари народного споживання, отож особливого статусу набувають ті, хто їх продукують – творчі працівники та вимоги до них і їхньої професійної підготовки. Крім того, означена специфіка галузі культури та мистецтв, її соціокультурне значення, мають бути враховані у процесі організації культурно-мистецької освіти, що є запорукою забезпечення у перспективі рівного доступу усіх членів суспільства до різних напрямів та форм культури, залучення до різноманітних культурних практик й естетичного виховання. При цьому, оскільки, як було вказано вище, розбудова галузі культури та мистецтв передбачає забезпечення взаємозв'язку освіти і культури, на особливу увагу заслуговує проблематика практичної організації професійної освіти відповідного спеціалізації.

Досвід практичної роботи дозволяє нам виокремити певні завдання-проблеми, що є актуальними для сфери професійної підготовки фахівців галузі культури та мистецтв:

1) на часі професійна підготовка конкурентоспроможної особистості майбутнього професіонала, орієнтованого на постійне самовдосконалення, творчий пошук, самореалізацію і саморозвиток, втім на заваді цьому досі наявні у системі вищої освіти вузькофункціональній підходи щодо підготовки фахівців вищої ланки, зокрема у галузі культури та мистецтв;

2) культурною ситуацією сучасності є затребуванням впровадження освітньої практики, що в основі своїй має ціннісно-антропологічні підходи й орієнтована на потреби конкретної особистості, на відміну від пануючої педагогічної традиції, що орієнтована на абстрактну людину;

3) для сучасної вищої освіти надзвичайної актуальності набуває створення простору зустрічі культур, простору ціннісного синтезу, що сприятиме формуванню високого рівня культури, засвоєнню загальнолюдських та професійних цінностей, виробленню гуманістичних й усталених морально-етичних принципів, що, нажаль, не повною мірою забезпечується у межах наявних освітянських підходів.

Крім того професійна підготовка майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв має певні особливості, серед яких виокремимо такі: 1) розвиток творчого потенціалу передбачає практику індивідуального підходу, що знаходиться у певній контрверзі з необхідністю здійснення освітнього процесу у рамках освітніх стандартів;

2) унікальний характер окремих спеціальностей в галузі культури і мистецтв, що входить у певний дисонанс з потребами сучасних масових індустрій культури;

3) підготовка фахівців для галузі культури та мистецтв очевидно стикається з проблемою відповідності мінливим та динамічним запитам ринку праці щодо випускників вишів культури і мистецтв;

4) вартісний характер підготовки й професійного удосконалення фахівців творчих професій й можливість відшкодування таких витрат в умовах розвитку ринкових економічних відносин в сфері культури і мистецтва.

Викладений вище матеріал дає підстави говорити про нагальність переосмислення змісту професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв з урахуванням сучасного розуміння феномену цієї галузі й вимог, які нині актуалізуються щодо фахівця відповідного профіля. Специфіка професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв зумовлено тим, що відповідна освітня діяльність постає як центральний елемент культурної політики держави. Культура і мистецтво є духовною основою розвитку суспільства, а також основою формування і творчої реалізації особистості. Розв'язання завдання якісної, ціннісно орієнтовної професійної підготовки майбутніх працівників галузі культури та мистецтв передбачає звернення до

напрацювань не лише сучасної педагогіки у сфері професійної освіти, але й надбань аксіології, антропології, культурології, філософії, об'єднуючим началом яких є проблематика людського як центральна тема соціогуманітарних знань.

Підсумовуючи вище викладене, відзначимо:

1. Феномен галузі культури і мистецтв активно досліджується й дискутується, втім і досі відсутні загальні підходи до структурування цієї галузі й розуміння її функціонального навантаження. На підставі узагальненого нами матеріалу ми дійшли висновку, що *поняття «галузь культури та мистецтв» обґрунтовано визначити як соціально-економічний механізм, основною метою якої є створення, збереження, поширення й використання культурних цінностей (духовного й матеріального плану), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно становлять соціальну цінність*. Відповідно система професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв, будучи невід'ємною частиною цієї галузі, покликана сприяти реалізації основних соціально-економічних завдань галузі шляхом формування відповідних професійних компетентностей у майбутніх фахівців галузі.

2. Соціокультурне значення галузі культури та мистецтв детерміноване і тим фактом, що нині культуру розглядають як ключовий елемент концепції сталого розвитку, оскільки культура (її рівень) визначає характер відношення людей і суспільства до навколишнього світу – соціального й природного. Крім того, саме галузь культури та мистецтв сприяє розвитку творчого та естетичного потенціалу. При цьому творчість та естетичне її наповнення (або реалізація) набувають ціннісного значення для фахівців галузі культури та мистецтв, адже є фундаментом їх творчого й професійного зростання. Крім того, належним чином організована й функціонуюча галузь культури та мистецтв розглядається чинником сталого розвитку, а також засобом утвердження ідей демократії, культурної демократії й розбудови громадянського суспільства.

3. Розбудова галузі культури та мистецтв передбачає організацію *якісної культурно-мистецької освіти, яку ми потрактуємо як підготовку фахівців до відповідної діяльності: продукування й збереження культурних цінностей, просування ідей і цінностей високої культури*. В нашому подальшому дослідженні увага буде зосереджена саме на культурно-мистецькій освіті, зокрема її ціннісній складовій, адже саме система цінностей утворює внутрішній стрижень культури. Ціннісним стрижнем має володіти і представник галузі культури та мистецтв, що продиктовано його залученістю до вирішення завдання забезпечення культурного різноманіття й міжкультурного діалогу, з одного боку, і специфічною суб'єктністю у просторі творчих процесів. Поточна культурна ситуація вимагає фахівців нової якості, які мислять по-новому, готові працювати в сучасних умовах, що не бояться пропонувати нові підходи до вирішення поставлених життям завдань.

1.3. Ціннісна освіта: зміст і потенціал для професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв

За підсумками попередніх етапів нашого дослідження ми дійшли висновку про (1) неоднозначний характер поточної культурної ситуації, якій характерне загострення різного роду проблем, вирішення яких, серед іншого, (2) потребує високої культури особистого й суспільного плану, передусім у фахівців у галузі культури і мистецтв.

Між тим, культурне й інтелектуальне становлення особистості очевидно складний процес, що в часі співмірний із самим життям. При цьому саме освіта відіграє ключову роль у формуванні особистості, набутті нею знаннєвого й творчого потенціалу, а також засвоєнні гуманістичних моральних цінностей й ціннісних орієнтацій, що сукупно визначатимуть характер її майбутніх життєвих стратегій й, водночас, характер суспільного середовища і загалом соціуму. На освіту суспільством покладається фундаментальне завдання залучення особистості до світу культури (у максимальному сенсі цього

поняття), засвоєння цінностей культури (духовних, життєвих, професійних), що створює простір як для індивідуальних позитивних перетворень, так і для гуманістичного за змістом поступу всього суспільства. Британський мислитель Пол Херст свого часу зауважував, що «особистість сама по собі мало може засвоїти з природного середовища, тільки шляхом виховання в суспільстві зразки аргументів (на користь того чи іншого судження) передаються від покоління до покоління і поступово розвиваються в власну форму аргументації» [474, с. 29].

Зрештою освіту можливо розглядати як сукупність багатоманітності культурних практик з метою здобуття культурного і, зокрема, ціннісного досвіду. Означені практики мають різні аспекти – когнітивні, мотиваційні, операційно-діяльнісні та організаційні, що сукупно репрезентують багатогранність формування особистості, в тому числі її професійних компетентностей. У такій ситуації освіта набуває статусу важливого чинника індивідуального й суспільного розвитку, забезпечення цивілізаційного поступу, в тому числі шляхом розбудови ціннісно-сміслової сфери окремо взятої особистості й суспільства загалом. Як зауважила українська дослідниця Тетяна Андрущенко, «освіта є середовищем здатним породжувати енергію толерантності; середовищем, в якому стверджуються загальнолюдські, гуманістичні цінності істинності, добра, взаємоповаги, братерства і свободи думки, самореалізації особистості», при цьому вплив освіти на формування цінностей «світової світоглядно-інтелектуальної єдності носить багаторівневий та різноспрямований характер, здійснюється багатьма суб'єктами соціокультурної та просвітницької творчості» [8, с. 107-108].

На практиці вказана теза концептуалізується довкола необхідності створення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати в собі завдання формування професіоналів з високим рівнем компетентностей на тлі забезпечення розвиненої ціннісної культури. Як зауважив німецький філософ Мартин Гайдеггер «...людська діяльність розуміється і організовується як культура. Культура нині – реалізація верховних цінностей шляхом

культивування вищих людських чеснот» [373, с. 93]. Це тим більше актуально, якщо взяти до уваги той факт, що на наших очах відбувається становлення нової креативної цивілізації, і в цих умовах освіта повинна готувати людину для життя у мінливій реальності, в тому числі до ситуації переосмислення цінностей й формування нових ціннісних орієнтацій. Зрештою цінність самої особистості прямо корелює з рівнем її культури й характером цінностей, які вона сповідує. Отож ціннісна освіта потрапляє у центр дослідницької уваги, а сам цей феномен, логічно, потребує спеціального осмислення.

Між тим, сучасна ціннісна ситуація у сфері освіти характеризується наростаючим релятивізмом по відношенню до моральних регулятивів і культурних цінностей існування людини. Разом з тим, справедливою є точка зору, що проголошений плюралізм цінностей (що як було відзначено раніше характерно добі постмодерну) не компенсує дефіцит більш-менш стійкої системи взаємостосунків, які б сприяли росту духовного потенціалу людей. «Тому знову стають актуальними «абсолютні» та фундаментальні цінності – добро, істина, краса, родина, робота, добробут, благополуччя дітей тощо, незважаючи на їх амбівалентний характер» [339, с. 115].

З іншого боку, ми поділяємо обґрунтовану позицію українського філософа й педагога Віктора Андрущенка, що нинішня надзвичайна увага до феномену цінностей та аксіології загалом зумовлена ситуацією «ціннісної невизначеності особистості» (роздвоєння особистості), а також необхідністю її подолання засобами освіти та виховання [7, с. 6]. Нині відбувся свого роду розрив у смисловій й ціннісній комунікації поколінь. Класична культурна спадщина, її духовні й матеріальні цінності нібито втрачають актуальність, а для когось і цінність, втім, насправду, не використовується й втрачається особистісний й суспільний культурний потенціал.

В означеній ситуації, аксіологічні знання зі статусу теоретичних об'єктивно переходять у статус практичних, а володіння цими, на перший погляд, специфічними знаннями перетворюється на життєву необхідність для сучасної людини, адже вони функціонально спрямовані на ефективну

адаптацію особистості до мінливого соціально-культурного та економічного середовища кожного суспільства. При цьому вагому роль в утвердженні культурних цінностей відіграє саме освіта. Зауважимо, що експерти поважної міжнародної організації – UNESCO, вже давно і недвозначно довели, що будь-яке дослідження специфічної ролі культурних цінностей у сучасному суспільстві порушує питання структур культурного розвитку та їхнього відношення до глобального процесу розвитку. При цьому, ідея способу розвитку, який надає особливого значення культурним цінностям, походить від усвідомлення меж суто економічних підходів. «Недоліки концепції розвитку, орієнтованої винятково на економіку, все чіткіше відображаються на структурних нелогічностях, нерівностях та конфліктах, які можна спостерігати як у житті окремих націй, так і в міжнародних справах» [491, с. 5]. Отож, роблять висновок дослідники, якщо розвиток не враховує позаекономічні цінності, а особливо культурні цінності, він ніколи не досягне своїх цілей. З іншого боку, наука і техніка також у своєму розвитку пов'язані з культурними цінностями. «Впровадження будь-якої нової технології є культурним явищем, яке має прямий чи опосередкований вплив на середовище життя, поведінку та культурні цінності суспільства» [491, с. 7]. З цього випливає, що сучасна освіта не можлива без потужної ціннісної складової, а її фундаментальним завданням, серед іншого, має стати забезпечення формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й високої аксіологічної культури шляхом залучення напрацювань ціннісної теорії (аксіології) в освітній процес, зокрема у контекст професійної підготовки. Фактично на часі особлива увага до ціннісної освіти.

Ціннісна освіта за своїм характером очевидно може бути віднесена до просвітницької освіти, адже сприяючи засвоєнню особистістю аксіологічних знань, вона залишає простір для самостійного осмислення ціннісного матеріалу, самостійного формування ціннісних преференцій й орієнтирів. Ціннісна освіта може розглядатися як важливий компонент гуманізації сучасної освіти (зокрема, університетської) і водночас постає засобом розвитку креативно-ціннісних й критично-ціннісних властивостей особистості. Принагідно варто

згадати думку Йоганна Фіхте, що університет існує не для того, щоб передавати відомості, а щоб прищеплювати здатність критичного судження [цитата по: 303, с. 17].

Вважаємо, що парадигмальною основою творення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати в собі завдання формування професіоналів з високим рівнем ціннісної культури має стати аксіологічна парадигма. Виходячи з настанов американського науковця Томаса Куна щодо феномену парадигми [170], аксіологічну парадигму ми вважаємо за можливе позначити як сукупність досягнень сучасної аксіології, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної, ситуації. Звернення до аксіологічної парадигми в освіті продиктована й загальною суспільною ситуацією, що «характеризується такими негативними явищами як світоглядна аморфність, розпливчастість внутрішніх ціннісних орієнтацій, аксіологічний драматизм. Зважаючи на це пошук та формування адекватних сьогоденню ціннісних установок набуває статусу нагальної соціокультурної проблеми» [245, с. 37].

Принагідно варто згадати, що відома фахівець у галузі ціннісної освіти Аїда Кирьякова у своїй теорії орієнтації особистості у світі цінностей наголошувала, що освіта має, серед іншого, світ ціннісно-часовий результат – образ світу. Цей образ має три виміри: 1) минуле, що характеризується засвоєнням особистістю суспільних цінностей; 2) образ-Я – сучасність, як результат ціннісно заданих перетворень особистості; 3) образ майбутнього, виражений у вигляді прогнозу, проектування життєвої перспективи особистості [145]. Але в усіх вимірах суттєве значення має факт ціннісного наповнення результатів освітнього процесу. Зауважимо, що український філософ й педагог Віктор Андрущенко прямо не вживаючи поняття «ціннісна освіта» влучно формулює її завдання у загальноосвітньому контексті: «формування загальнолюдських та національних цінностей засобами освіти має спиратися на культурологічні, філософські, аксіологічні, правові економічні, екологічні та

соціально-психологічні знання, а також традиційні, активні та інтерактивні методи та технології їх запровадження» [7, с. 10]. Залучення аксіологічного підходу в освіті науковець розглядає як ефективний засіб подолання «ціннісної невизначеності особистості» та прагматизації ціннісної палітри суспільного буття людини.

Канадський дослідник Білл Рідінгс ґрунтовно дослідивши феномен сучасної університетської освіти, також обстоював позицію, що освіта є основним каналом залучення майбутнього фахівця до цінностей культури та професії. Водночас, він зауважував, що і сама освіта (зокрема, університетська) змістовно змінюється залежно від тих змін, що відбуваються у суспільстві, реагуючи на нові суспільні потреби, зміни в ідеології та переосмислення наявних цінностей у пошуку нових [303]. Вважаємо, що університетська освіта повинна відповідним чином відреагувати на виклики глобальних криз, що серед іншого загострюють питання збереження гуманістичного пафосу ціннісно-сміслового змісту індивідуального буття. Ціннісна освіта створює передумови для світоглядного осмислення соціальної реальності в аксіологічних категоріях і вироблення власних ціннісних орієнтирів.

Принципову роль освіти для формування індивідуальної системи цінностей обґрунтовує українсько-польський науковий тандем – Юрій Пелех та Даніель Кукла. Вони вказують на те, що у процесі здійснення освітньої діяльності ціннісні орієнтації особистості проявляються, закріплюються й корегуються. «В епіцентрі останньої діяльності є ціннісно-сміслова сфера, як рушійна сила особистісного розвитку. Саме її сформованість може гарантувати те, що у сучасній західній педагогічній психології позначено терміном «прояснення цінностей» [247, с. 86]. На наше переконання, таке *«прояснення цінностей» є глибинним завданням сучасної ціннісної освіти, яка через когнітивні, мотиваційні, операційно-діяльнісні та організаційні контексти працює на формування ціннісно-сміслової сфери особистості, здобуття нею високого рівня аксіологічної культури.* Тут наша позиція суголосна з позицією української дослідниці Світлани Вітвицької, яка вказує на те, що педагогічний

аспект проблеми формування гуманістичних цінностей особистості й майбутнього фахівця полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами, її ціннісними орієнтирами [57, с. 68].

Ми також поділяємо позицію української дослідниці Людмили Пелех, що саме освіта є одним з найважливіших психологічних механізмів формування і розвитку системи особистісних смислів й, водночас, може розглядатися «як специфічний процес інтерналізації соціальних цінностей, тобто свідоме та активне відтворення прийнятих норм і цінностей у соціальній поведінці за умови прийняття відповідальності за них та інтерпретацію значимих подій як результату своєї власної діяльності» [245, с. 38]. Своєю чергою, український дослідник і практик Віктор Дем'янюк обґрунтовано доводить, що «сучасна професійна підготовка фактично передбачає, з одного боку, передачу досвіду, знань, умінь і навичок від одного покоління іншому, а з іншого – забезпечує засвоєння, осмислення й застосування цінностей та ціннісних установок, що санкціоновані суспільством у подальшій життєдіяльності (зокрема й професійній)» [89, с. 37]. При цьому ми поділяємо позицію дослідника про важливість ціннісної складової професійної підготовки, що спрямована на формування духовно багатой, інтелектуальної, зрілої в моральному й ціннісному плані особистості, що надає їй можливості адекватно реагувати на життєві колізії й виклики.

Між тим, принциповою метою сучасної освіти (в тому числі і вищої) є формування особистості з гуманістичними ціннісними орієнтаціями: вільної, толерантної, демократичної, здатної до самовизначення і самореалізації в сучасному соціокультурному просторі, найважливішими якими є креативність, критичність й варіативність мислення, розвинена мотивація до самовдосконалення й прагнення до творчої діяльності у різних сферах індивідуального й суспільного життя. Свого часу гранично чітко на цю тему висловився Президент Європейської комісії (1985–1995 рр.) Жак Делор, який у доповіді «Освіта для XXI століття» на Міжнародній комісії ЮНЕСКО (1996 р.)

наголосив, що освіта повинна постійно адаптуватись до суспільного досвіду, транслювати його здобутки, головні цінності, досягнення. При цьому до пріоритетних завдань освіти ним були віднесені культивування загальнолюдських цінностей, виховання толерантності, взаєморозуміння, соціальної відповідальності, поваги до інших [88, с. 5].

Відзначимо, що у 1998 році ЮНЕСКО схвалило Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття, у якій було вказано, що нині суспільство переживає глибоку кризу цінностей, тому перед вищою освітою постають грандіозні завдання, зокрема в плані утвердження моральності й духовності. Саме тому Декларація окремим пунктом передбачає завдання вищої освіти сприяння «захисту і зміцненню суспільних цінностей, забезпечуючи виховання молоді в дусі цінностей, що становлять основу для демократичного громадянства, здійснюючи критичний і неупереджений аналіз і здійснюючи таким чином внесок в обговорення стратегічних напрямків і в розширення перспектив гуманізму [63].

Учасники Всесвітньої конференції з питань вищої освіти, яка була проведена з 5 по 8 липня 2009 в Штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі, вказують на те, що заклади вищої освіти, через їх основні функції (дослідження, навчання і послуги громадськості), повинні, серед іншого, просувати критичне мислення і активну громадянську позицію. Крім того зважаючи складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність щодо покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають, в тому числі культурний вимір. З іншого боку вища освіта повинна привести суспільство до знань, які б відповідали глобальним викликам, а також сприяли міжкультурного діалогу [65].

Принагідно варто відзначити, що в Україні актуальність ціннісної складової освіти визнана на рівні держави та відображена у базових освітянських нормативно-правових актах. Зокрема у чинному Законі України «Про освіту» визначення освіти подано у такому формулюванні: «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку

особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [278]. Отже норма містить пряму вказівку на важливість уваги до ціннісної складової освіти як консолідуючого українське суспільство чинника. Крім того, базовий освітянський закон у частині визначення цілей освіти неоднозначно декларує завдання формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей.

Своєю чергою, чинний Закон України «Про вищу освіту» також звертає увагу на ціннісну складову освітнього процесу, адже визначає, що вища освіта є «сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією» [269]. Вказане дає підстави стверджувати, що українським законодавцем створені передумови для розвитку ціннісної освіти або, щонайменше, ціннісної складової у процесі професійної підготовки у вищій школі.

Варто також звернути увагу, що у Концепції національного виховання студентської молоді, затвердженої рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.06.2009 № 7/2-4 [154], у рамках професійної підготовки проголошується необхідність здійснення виховних заходів, що спрямовані на формування ціннісно-сміслової сфери студента шляхом засвоєння патріотичних цінностей (любви до рідної землі), цінностей громадянського суспільства (громадянська позиція, ідеї верховенство права і законності), а також індивідуальних цінностей (духовне багатство, самовдосконалення й самореалізація, фізичне здоров'я). Головною метою національного виховання студентської молоді визначено формування свідомого громадянина і патріота Української держави, який сповідує національну ідею та ідентифікує себе зі спільнотою самодостатніх інтелектуалів й патріотів, які об'єднані оберігають свої цінності й свободи.

Аналіз наведених вище нормативно-правових актів у сфері освіти дозволяє констатувати наявність у них аксіологічних підходів, увагу до таких понять як ціннісні ідеали, ціннісно-сміслові орієнтири, гуманістичні й демократичні цінності. Наявність вказаних понять у документах, що становлять нормативно-правове ядро змісту сучасної української вищої освіти. З іншого боку, проголошені аксіологічні підходи потребують практичної реалізації, що актуалізує тему ціннісної освіти.

Окремо треба відзначити, що нині у всьому світі спостерігається значне зростання інтересу до ціннісної освіти. Показово, що Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у 2015 році включила оцінювання рис характеру до своєї Програми міжнародного оцінювання, надаючи як ніколи особливого значення підготовці студентів з кращими «м'якими навичками», такими як співпраця, співпереживання, прийняття рішень та інші, що очевидно мають ціннісний аспект [467]. Не дивно, що у програмі «The Future of Education and Skills 2030», яка також була укладена експертами згаданої організації, наголошується, що нині є необхідність готовності до діяльності у нових культурних й технологічних умовах та можливостях, тому на часі мова не лише про професійні компетентності, але й про наявність освітніх передумов (знансєвих та емоційних) для реалізації власного потенціалу, навичок сприяння життю інших людей й допомозі кращому майбутньому [511].

Згадаємо також позицію відомого австралійського фахівця у сфері ціннісної освіти Теренса Ловата, який послідовно обстоює ідею, що ключовою фігурою ціннісної освіти є вчитель, як «ретранслятор» гуманістичних, суспільством схвалених цінностей та ідеалів. «Ціннісна освіта лежить в основі того, з чого почалася освіта, як суспільне благо, покликане змінити ситуацію, або як доповнення до того, що пропонується вдома, або для компенсації того, чого не вистачає вдома» [486]. Зауважимо, нині освітня діяльність спрямована на формування цінностей визнана обов'язковою для австралійської системи освіти. Ціннісна компонента відображена у навчальних програмах і змісті конкретних предметів, що заохочується австралійським урядом [487].

Своєю чергою, американський дослідник Марвін Берковиц розглядає ціннісну освіту як альтернативу моральній освіті, що полягає у прагненні створити педагогічні умови та допоміжні структури для сприяння розвитку позитивних, етичних, просоціальних нахилів та компетенцій у молоді, зокрема щодо посилення їхньої спрямованості на академічні досягнення [456]. Водночас, американський науковець пов'язує ціннісну освіту із формуванням характеру особистості. Така позиція очевидно продовжує традицію започатковану свого часу американським психологом Карлом Роджерсом, який запропонував концептуальне поняття «повноцінно функціонуюча особистість» (fully functioning person). Тут йдеться про (1) особистість здатну застосовувати свої таланти й здібності, (2) рефлексуючу особистість, (3) таку, що прагне самовдосконалення й самореалізації, (4) нарешті, особистість, яка усвідомлюючи власну цінність здатна приймати й поважати високу цінність інших людей [500, с. 32–34].

Показово, що свого часу групою американських дослідників були проведені комплексні дослідження, які довели, що гуманітарна освіта, тобто освітній процес в основі якого знаходяться дисципліни з потужним ціннісноутворюючим потенціалом, – філософія, етика, естетика, культурологія й історія культури тощо, забезпечують потужний позитивний мотиваційний ефект щодо якості, який не дає жоден інший вид навчання. При цьому науково доведено, що результатами вивчення гуманітарних й культурно-мистецьких дисциплін є:

- 1) критичне мислення та широкі аналітичні навички;
- 2) вміння навчатися;
- 3) незалежність мислення;
- 4) здатність до бачення всіх сторін проблеми (емпатія);
- 5) самоконтроль для більшої лояльності;
- 6) впевненість у лідерських здібностях;
- 7) здатність до зрілих соціально-емоційних суджень;
- 8) прихильність до ліберальних цінностей;

9) активність й задоволення від культурного досвіду [519].

Додамо, що кожен з вказаних результатів має ціннісний вимір і, водночас, засвідчує факт (і міру) становлення ціннісно-орієнтованої гуманістичної особистості. Варто також відзначити, що подібне за змістом дослідження було проведено в 2007 році групою американських науковців з Університету Мічигану. Воно змістовно підтвердило актуальність результатів дослідження понад двадцятип'ятирічної про позитивний ефект дисциплін з ціннісноутворюючим потенціалом [482].

Привертає увагу в плані організації ціннісної освіти і «Педагогічна Конституція Європи», що була розроблена групою знаних у Європі теоретиків педагогічної науки – професорами Віктором Андрущенком (Україна), Морітцем Гунцінгером (Німеччина), Альгїрдасом Гайжутісом (Литва). Вказаний документ доповнює перелік міжнародних документів у сфері вищої освіти й інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки у європейській освітній простір. Серед іншого у «Педагогічній Конституції Європи» сформульовані фундаментальні для освітнього простору цінності: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність [241, с. 10]. Організований на такій ціннісній основі навчальний процес забезпечує передумови для: 1) запобіганню ксенофобії; 2) формування толерантності, зваженості і миролюбності; 3) утвердження екологічного світогляду; 4) виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; 5) співпраці із представниками різних релігійних конфесій. При цьому показово, що автори «Педагогічної Конституції Європи» залишають не відкидають можливості доповнення окресленої ціннісної системи суб'єктами навчального процесу власними цінностями або ж надбаннями, запозиченими з культурного простору сусідніх народів. Для практичної педагогічної діяльності наслідком застосування аксіологічної парадигми має стати активне залучення в освітній процес аксіологічних підходів. За таких умов, педагог стає «ретранслятором» аксіологічних знань, сприяє їх засвоєнню учнями або студентами, залишаючи при цьому їм простір для самостійного осмислення

ціннісного матеріалу, самостійного формування ціннісних преференцій й орієнтирів. З іншого боку, ідеї «Педагогічної Конституції Європи» надихають на розвиток ціннісної освіти, збільшення уваги до формування аксіологічних компетентностей у процесі професійної підготовки, зокрема, фахівців у галузі культури і мистецтв.

Важливо відзначити, що парадигми сучасної вищої освіти – культуроцентричність [142], орієнтованість на формування громадянина й громадянського суспільства [468], в принципі детермінують наявність серед результатів навчання не лише отримання здобувачами освіти знань з предметів, які вони вивчають (або компетентностей професійного плану), але критичний підхід до цих знань, вміння здійснювати ціннісний аналіз, відбір практично значущого, а також здатність до синтезу знань із багатьох різних джерел (загальних, в тому числі й аксіологічних компетентностей). Зрештою, спільною метою сучасної освіти, передусім її гуманітарної складової, визнається виховання «мудрих громадян» і виховання «почуття колективної відповідальності, яке підготує їх до мудрого та етичного керівництва своїм світом» [512, с. 31].

Перспективною також є думка британської дослідниці Муни Голмохамад, що сучасна освіта повинна заохочувати інтегративне мислення, щоб врахувати все нові й нові ціннісні колізії через більш складні ідентичності, асоціації, досвід та постійні зміни у політичному ландшафті сучасного світу. Саме тому зростає роль ціннісної освіти, як засобу вивчення й засвоєння способів цінувати і поважати різноманітність, працюючи над принципом єдності у різноманітті. До того ж важко заперечувати справедливість сформульованої Голмохамад наукової позиції, що виховання суб'єктивного почуття членства в єдиному світовому політичному житті є життєво важливим у питаннях, що стосуються сталого розвитку й забезпечення справедливості [469].

Водночас, незважаючи на те, що за останні десятиліття накопичено певний досвід внесення ціннісної компоненти в освітній процес і досі тема аксіологічних засад професійної підготовки не є вичерпаною, а освітня

практика у вищій школі не в повній мірі орієнтована на розвиток особистості й становлення її ціннісної свідомості. Мусимо визнати, що практика доводить – тема ціннісної освіти містить більше питань ніж відповідей. Зокрема, згідно з дослідженням шведського науковця Роберта Торнберга, який дослідив думку європейських освітян щодо ціннісної освіти, на сучасному етапі формування цінностей й здобуття аксіологічних знань є:

- 1) найчастіше реактивним і незапланованим;
- 2) вбудованим у повсякденне шкільне життя з акцентом на повсякденну поведінку учнів у школі як постійно триваюча неформальна навчальна програма;
- 3) частково або переважно несвідомо здійснюється викладачами [513].

Крім того українсько-польський науковий тандем – Юрій Пелех та Даніель Кукла, вказують на те, що перешкодою на шляху детермінації ціннісних пріоритетів освітньої галузі та «аксіологізація» освітнього простору нині є ціннісний вакуум, що утворився у сучасній системі освіти, що вони її ув'язують з переходом від, «знаннєвої» (авторитарної) освітньої парадигми до парадигми людиноцентричної (гуманістичної) [247, с. 86].

Ситуація з просуванням аксіологічного підходу у практику професійної освіти очевидно ускладнюється ще й тим, що в сучасній науці є і критичне ставлення до аксіології. Предметом дискусії, зокрема, є межі застосування аксіологічного підходу. Крім того, ціннісній теорії закидають еkleктичність системи критеріїв аксіологічного аналізу й, подекуди, нелогічності формування універсальних цінностей аксіологічного аналізу. Зрештою досі дискусійним залишаються два фундаментальних поняття аксіології – цінності та ціннісні орієнтації. Втім, ми поділяємо точку зору, що «такі дискусії методологічного плану очевидно є цілком нормальними та корисними для будь-якої наукової дисципліни і певною мірою підтверджують соціально-творчий потенціал аксіології» [90, с. 9]. Водночас, означені дискусії мають очевидний методологічний характер і не применшують значення і потенціалу ціннісної освіти.

На підставі опрацьованого матеріалу *ціннісну освіту ми визначаємо як сукупність процесів формальної та неформальної освіти, що сприяють долученню до цінностей, формуванню ціннісних орієнтацій. Метою ціннісної освіти є становлення ціннісно-сислової сфери й високої аксіологічної культури, як основи визначення життєвих стратегій, вирішення морально-етичних проблем й здійснення ціннісного вибору. Змістом ціннісної освіти є ознайомлення, розуміння й прийняття універсальних гуманістичних цінностей, що відображають цивілізаційний й культурно-історичний досвід, а також формування ґрунтовних аксіологічних знань, що відкриває можливість творення ціннісної картини світу. Основою ціннісної освіти є аксіологічна парадигма, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної ситуації.*

Певною особливістю ціннісної освіти напевно можна вважати те, що вона сприяє розкриттю потенціалу (в тому числі, аксіологічного) особистості і водночас формує ціннісне ставлення студента до навколишнього світу, різноманітних відносин, учасником яких доводиться ставати, що зумовлюють пошук, оцінку, вибір і проєкцію оптимальних й ціннісно-зважених життєвих рішень. Водночас, сучасна ціннісна освіта передбачає звернення до заходів інноватизації освітнього процесу з метою посилення його ціннісно-сислової спрямованості. Зокрема, йдеться про створення педагогічних умов, що ефективно сприятимуть розвитку ціннісно-сислової сфери особистості, її аксіологічної культури як невід'ємного елемента загальної культури. Зрештою, можна також розглядати ціннісну освіту як спосіб формування образу світу, власного людського образу й образу бажаних відносин з навколишнім світом (соціальним й природним), що мають ціннісну основу гуманістичного спрямування.

Концептуальною для нашого дослідження є обґрунтована думка української дослідниці Людмили Пелех, що цінності та ціннісні орієнтації не

можливо нав'язати силою, вони важко обґрунтовуються у науковий спосіб, до того ж вони перебувають у постійній динаміці, отож формування цінностей та їх певної ієрархії є суто індивідуальною справою [245, с. 47]. При цьому дослідниця вказує, що умови формування особистих цінностей та ціннісних орієнтацій можна поділити на зовнішні (середовище, соціум, культура, в яких зафіксовані цінності) і внутрішні (потреби, інтереси, властивості особистості). Означені умови необхідно враховувати у процесі здійснення ціннісної освіти для досягнення максимального ефекту у формуванні ціннісно-сміслової сфери й високої аксіологічної культури здобувача освіти, зокрема у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Взагалі ціннісна освіта за своїм змістом і спрямованістю очевидно співзвучна з концепцією освіти й виховання, що іменована в сучасній західній філософії освіти як «новим гуманізмом». Гуманізм як принцип систем освіти і виховання поділяється адептами різних педагогічних і філософських шкіл. При цьому, як вказує український дослідник Віктор Зінченко, прихильники «нового гуманізму» «пов'язують процес виховання з ціннісною орієнтацією людей. На їхню думку, філософія виховання повинна чітко окреслити коло гуманістичних й соціальних і моральних цінностей, визначити суспільні інститути, покликані формувати орієнтацію на ці цінності, обґрунтувати співвідношення індивідуальних і соціальних якостей особистості, які могли б сприяти утвердженню в суспільстві «духу демократії» [119, с. 9]. Крім того, прихильники цієї концепції у філософії освіти і виховання приділяють чимало уваги обґрунтуванню мети морального виховання, його методів і засобів.

Викладені вище позиції щодо феномену ціннісної освіти обумовлюють необхідність створення, розвитку і реалізації аксіологічного (аксіорозвивального) середовища у процесі професійної підготовки у вищій школі, як засобу становлення ціннісно-орієнтованої гуманістичної особистості. Пріоритетними такого простору є загальнокультурні, гуманістичні цінності, що представляють культуру у всьому її історичному, загальнолюдському багатстві, багатоманітності культурних форм і цінностей культури. «Важливо, щоб

навчально-виховний простір системно засновувався на ціннісно-принципових конструктах феноменологічно-поведінкового ствердження гуманістично-миролюбних світоглядних орієнтацій, ключовою з яких має бути визнання абсолютної цінності кожної людини» [8, с. 109]. Такий простір виконує функцію аксіорозвивального середовища, у межах якого здійснюється освітній процес спрямований на формування ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної культури, як показників сформованості принципово важливої професійної компетентності – аксіологічної. Іншими словами, реалізація мети ціннісної освіти – сформованість аксіологічної компетентності, досягається шляхом розбудови аксіорозвивального середовища. Отож цей феномен потребує спеціального вивчення, зокрема у контексті професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Актуальність ціннісної освіти у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв зумовлена тим фактом, що представники цієї галузі чи не найбільше потребують аксіологічних знань як одного із дієвих засобів саморегуляції індивідуального й суспільного життя, визначення життєвих стратегій й здійснення морально-етичного й ціннісного вибору. Свою позицію щодо перспективності ціннісної освіти у контексті культурно-мистецької професійної підготовки ми обґрунтовуємо такими положеннями:

1. Для поточної культурної ситуації характерне загострення різного роду проблем, вирішення яких, серед іншого, потребує високої культури, в тому числі ціннісної, особистого й суспільного плану. Зокрема, нині відбувся розрив у смисловій й ціннісній комунікації поколінь, а класична культурна спадщина, її духовні й матеріальні цінності втрачають свою вагу й актуальність.

2. Належним чином організована й функціонуюча галузь культури та мистецтв розглядається важливим чинником сталого розвитку, а також засобом утвердження ідей демократії, культурної демократії й розбудови громадянського суспільства. Ефективність галузі та її потенціал прямо корелюють з рівнем аксіологічної культури її представників. Формування

високого рівня такої культури вимагає залучення напрацювань ціннісної теорії (аксіології) в освітній процес, зокрема у контекст професійної підготовки.

3. Вирішення питання культурного піднесення (індивідуального й суспільного) мотивує до відповідних зусиль в освітній площині. Освіта в принципі відіграє ключову роль у формуванні особистості. І саме на інститути освіти покладене завдання залучення особистості до світу культури й засвоєння цінностей культури, що створює простір як для індивідуальних так і суспільних позитивних перетворень. Нині ж актуальним є питання розвиненої аксіологічної культури й передусім у представників галузі культури і мистецтв, отож актуалізується тема ціннісної освіти.

4. Ціннісну освіту вважаємо важливим компонентом гуманізації сучасної освіти (зокрема, університетської), а також розглядаємо як засіб розвитку креативно-ціннісних й критично-ціннісних властивостей особистості майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. Вказана позиція підтверджується теоретичними напрацюваннями педагогічної теорії і практики й має своє відображення у системі міжнародних й національних нормативно-правових актів у сфері освіти.

5. Основою ціннісної освіти є аксіологічна парадигма, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної ситуації. Вагомою причиною звернення до теми ціннісної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв є те, що вона сприяє розкриттю духовного потенціалу особистості і водночас формує ціннісне ставлення до навколишнього світу, формує аксіологічні компетентності як основи визначення життєвих стратегій, вирішення морально-етичних проблем й здійснення ціннісного вибору як у духовному та і матеріальному контекстах.

Зрештою, теоретичними результатами дослідження явища ціннісної освіти, її змісту й потенціалу для професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв, є підстави вважати такі положення:

1. Поточна ціннісна ситуація, що корелює із загальним культурним станом, спонукає по-новому застосувати усі потенційні можливості ціннісної освіти. При цьому, *ціннісну освіту ми потрактуємо як процес залучення особистості до аксіологічного знання шляхом використання різноманітних педагогічних методик, що сприяють як засвоєнню змісту аксіології, так і сприйняттю цінностей, формуванню індивідуальних ієрархій цінностей, ціннісних орієнтацій позитивного для соціуму характеру.*

2. Завданнями ціннісної освіти є (1) засвоєння понять, принципів і концепцій ціннісної теорії, (2) мотивація до звернення до аксіологічних знань, (3) формування ціннісних орієнтацій, ціннісно-сміслової сфери, аксіологічної свідомості та культури, як основи для вирішення життєвих колізій, побудови життєвих стратегій, визначення морально-етичних пріоритетів.

3. Тема аксіологічних засад професійної підготовки не є вичерпаною, а освітня практика у вищій школі не в повній мірі орієнтована на розвиток особистості й становлення її ціннісної свідомості. Останнє зумовлює необхідність здійснення заходів аксіологічної інноватизації освітнього процесу з метою посилення його ціннісно-сміслової спрямованості. Йдеться про створення педагогічних умов, що ефективно сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.

Окремо необхідно наголосити, що перспективним шляхом аксіологічної інноватизації є створення, розвиток і реалізація аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки фахівців вказаного профілю. Відповідно постає завдання здійснення спеціального дослідження щодо теоретичних основ проектування аксіорозвивального середовища у закладах вищої освіти.

Висновки до Розділу 1

1. У ситуації очевидних і принципових змін у культурному житті суспільства, його ціннісних установках й орієнтаціях, у сфері практичної організації галузі культури та мистецтв, зокрема у частині підготовки кадрів для неї, також актуалізується потреба у нових підходах, з врахуванням всіх чинників, що впливають на поточну культурну ситуацію. Така позиція ґрунтується на тому факті, що культура, як вмістилище соціально-історичних смислів, забезпечує суспільство духовним й ідеологічним ресурсом для поступу й розвитку. При цьому, ціннісний аспект так чи інакше присутній фактично на усіх рівнях її функціонування (процесуальному, матеріальному, ідеальному й інституційному).

2. Між тим, визнання змін (мінливості) іманентною властивістю культури спонукає до перманентної уваги щодо культурної ситуації, змін у духовно-психологічному житті людини й соціуму, зокрема до ціннісних трансформацій. Нині це особливо актуально, оскільки добі постмодерну, що ми його переживаємо, відповідають культурний плюралізм, умовність культурних норм, відсутність видимих рамок національних традицій й обмежень. До того сьогодні відкритість культурного простору кратно підвищує вимоги суб'єктів відповідної культурної активності, зокрема йдеться про ціннісні підстави такої активності. У зв'язку з цим зростає і значення галузі культури і мистецтв, де створюється та використовується символічний та соціальний капітал, відбувається відтворення набору цінностей духовного та матеріального порядку.

3. Дослідження теоретичного й правового дискурсів надають підставу детермінувати галузь культури і мистецтв як соціально-економічний механізм, основною метою якої є створення, збереження, поширення й використання культурних цінностей (духовного й матеріального плану), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно становлять соціальну цінність. Це є принципово важливим моментом зважаючи на те, що культура, її цінності постають одним з важливих елементів консолідації суспільства саме на

гуманістичних засадах, через формування внутрішнього переконання щодо цінності позитивної й конструктивної єдності людей. Відповідно система професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв, будучи невід'ємною частиною цієї галузі, покликана сприяти реалізації основних соціально-економічних завдань галузі шляхом формування відповідних професійних компетентностей у майбутніх фахівців галузі.

4. Специфіка професійної підготовки фахівців у галузі культури і мистецтв зумовлено тим, що відповідна освітня діяльність постає як центральний елемент культурної політики держави. Культура і мистецтво є духовною основою розвитку суспільства, а також основою формування і творчої реалізації особистості. Отож система професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв, будучи невід'ємною частиною цієї галузі, покликана сприяти реалізації основних соціально-економічних завдань галузі шляхом формування відповідних професійних компетентностей у майбутніх фахівців галузі. Розбудова галузі культури та мистецтв передбачає організацію якісної культурно-мистецької освіти, яку ми потрактуємо як підготовку фахівців до відповідної діяльності: продукування й збереження культурних цінностей, просування ідей і цінностей високої культури.

5. Зрештою актуальність ціннісної освіти у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв зумовлена тим фактом, що освіта відіграє ключову роль у формуванні особистості, саме на інститути освіти покладене завдання залучення особистості до світу культури й засвоєння цінностей культури, що створює простір як для індивідуальних так і суспільних позитивних перетворень. Ціннісну освіту також розглядаємо як засіб розвитку креативно-ціннісних й критично-ціннісних властивостей особистості майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. Основою ціннісної освіти є аксіологічна парадигма, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної ситуації.

Вказане мотивує до здійснення заходів аксіологічної інноватизації освітнього процесу з метою посилення його ціннісно-сміслової спрямованості. Зокрема, перспективним шляхом такої інноватизації є створення, розвиток і реалізація аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.

Основні положення розділу 1 розкрито у таких публікаціях автора [402; 410; 417; 419; 423; 424; 425; 426; 503].

Розділ 2

АКСІОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

2.1. Теорія цінностей як методологічна основа аксіологічної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури та мистецтв

На попередньому етапі нашого дослідження нами було з'ясовано, що поточна соціокультурна ситуація зумовлює особливу увагу до галузі культури та мистецтв. Саме ця сфера є джерелом смисложиттєвих цінностей і моделей діяльності, поведінки й комунікації членів суспільства. Нині феномен культури як у свідомості людей, так і в теоретичних уявленнях, пов'язаний з динамікою людських спільнот. Аналіз філософської й культурологічної літератури дозволяє засвідчити загальну інтелектуальну позицію, що галузь культури та мистецтв сприяє формуванню ціннісно-сміслової сфери особистості як запобіжника світоглядній, морально-етичній і поведінковій невизначеності й дезорієнтації. Обґрунтованим є положення, що метою галузі культури та мистецтв є формування культури високого рівня, а також збереження гуманістичного пафосу ціннісно-сміслового змісту індивідуального й соціального буття.

Реалізація означеної культурної місії, з відповідними цілями й завданнями, передбачає наявність фахівців із сформованими професійними компетентностями, зокрема аксіологічного плану. Отож у нашому дослідженні увага зосереджена на культурно-мистецькій освіті (професійній підготовці у галузі культури та мистецтв), зокрема її ціннісній складовій. У зв'язку з цим логічним і важливим етапом нашого дослідження є опрацювання питання ролі аксіологічної теорії в контексті формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Зокрема у подальшому

викладі розглядатимуться: 1) теорія цінностей як методологічна основна аксіологічної підготовки фахівців відповідного профілю; 2) засоби практичної реалізації аксіологічного підходу у сфері професійної підготовки, в тому числі зарубіжний досвід ціннісної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв; 3) професійні компетентності фахівця в галузі культури і мистецтв, зокрема зміст, і специфіку аксіологічної компетентності.

Одразу відзначимо, що аксіологія традиційно відноситься до філософських дисциплін і має доволі широке предметне поле. Передусім предметом цікавості дослідників ціннісних феноменів є власне цінності, їхня генеза, онтологічний статус. Не менш запеклими є дискусії щодо укладення ціннісних ієрархій, а також систематизації цінностей й ціннісних орієнтацій, контроверзи цінностей й антицінностей. Крім означеного, до предметного поля аксіології входять питання ролі ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірі, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі.

Показово, що аксіологію як філософську дисципліну часто визначають як засіб осмислення методологічних проблем ціннісного пізнання і ціннісної сфери соціального буття [245, с. 18]. Крім того, аксіологія як наука про цінності відіграє важливу роль в осмисленні і вирішенні сучасних соціальних проблем [248]. Відзначимо, що американські дослідники Івао Хіросе і Йонас Олсон акцентують увагу на динамічному характері теорії цінностей, адже аксіологія, розгалужується у нові наукові напрями й взаємодіє з різними філософськими науками: від математики і гносеології до естетики і філософії релігії [472]. Доведеним є глибинний взаємозв'язок перш за все між аксіологією і «філософською антропологією (оскільки людина в силу своєї природи має певні потреби, з яких випливають її цілі й відповідні їм цінності) і соціальною філософією (оскільки ціннісні установки особистості формуються саме в соціумі, в культурі), а також етикою і естетикою» [115, с. 70]. Зрештою, незаперечним є зв'язок аксіології з усією сукупністю природних, технічних і

соціально-гуманітарних наук, які вивчають конкретні види цінностей: предметні, «матеріальні» цінності, в яких відображені потреби й «матеріальні» інтереси людей, і «духовні» цінності – правові, моральні, пізнавальні, естетичні, релігійні тощо.

У силу значного змістовного навантаження на аксіологію, нині класично виділяють декілька основних напрямів досліджень у межах аксіології: 1) онтологічний, адже цінності постають чинником буттєвих трансформацій й водночас є елемент індивідуального буття суб'єкта; 2) гносеологічний, оскільки цінності визнані складовою пізнавальної діяльності; 3) антропологічний, що зумовлено статусом цінності як форми вираження волевиявлень особистості; 4) праксеологічний, що зумовлено здатністю цінності впливати (мотивувати, стимулювати або навпаки) на активність суб'єкта стосовно певного орієнтиру; 5) герменевтичний, що пов'язане з суб'єктивним прагненням інтерпретувати процеси буття індивідом у системі ціннісних відношень [15, с. 10–11]. При цьому аксіологія виконує у межах філософського знання фундаментальну культурну функцію, формуючи гуманістично орієнтовану суспільну ідеологію й світогляд.

Увага до аксіології в сучасному світі очевидно зумовлена загальним переконанням (яке прочитується у працях Толкота Парсонса [239], Герта Хофстеда [475], Рональда Інлегарта [480], Шалома Шварца [501], Мілтона Рокіча [312], Макса Шелера [400] та інших) щодо фундаментального значення цінностей для людини і суспільства, адже цінності наповнюють фактично усі сторони буття – соціальну, політичну, релігійну, правову, економічну, а також мораль, етику й естетику. Саме тому аксіологічна проблематика є предметом осмислення не лише аксіології (і ширше – філософії), а також і соціології, політології, економіки, правознавства й педагогіки. З іншого боку, загальним місцем багатьох робіт, що стосуються сучасної глобалістики є теза, що поточні кризи й проблеми різних рівнів – від глобальних до локальних, зумовлені кризою цінностей, ціннісною невизначеністю або розгубленістю (міркування на цю тему можна зокрема відшукати у таких авторів як-от Віктор Андрущенко [7],

Теренс Ловат [486], Анатолій Ручка [319], Самуель Хантінгтон [374]. Драматизм поточної соціокультурної й ціннісної ситуації очевидно полягає в тому, що декларовані на різних рівнях гуманістичні цінності в реальності поступаються цінностям інновацій і технологічного прогресу. На практиці ми спостерігаємо цивілізаційне технологічне вдосконалення на тлі пригнічення й нівелювання духовних цінностей.

Щодо завдань сучасної теорії цінностей, то варто відзначити, що вона нині активно залучається для вирішення різноманітних проблем, а «представники сучасної аксіології послідовно відстоюють позицію, що цінності й ціннісні орієнтації є основою взаємодії людини із навколишнім середовищем (соціальним та природним), визначають її життєві стратегії» [248, с. 78]. Водночас, нині спостерігається масштабне залучення аксіологічного підходу з метою осмислення буттєвих проблем крізь призму людських цінностей [319]. Так, український дослідник Михайло Підлісний вбачає фундаментальним завданням аксіології «обґрунтування системи вищих цінностей як сукупності норм та ідеалів» [254, с. 35]. Вказане твердження вважаємо справедливим, адже ступінь моральності особистості, її духовної довершеності значною мірою залежить від ступеня сприйняття й стабільності орієнтацій на гуманістичні, духовні й неутилітарні цінності. Саме тому є підстави стверджувати, що *практичним завданням сучасної аксіології є промоція духовних цінностей, забезпечення їм особливого місця в ієрархії цінностей суспільства як принципового чинника формування ціннісної свідомості і основи людської діяльності*. Означена наукова позиція також корелює із позицією українського психолога та педагога Івана Беха, який розглядав аксіологічний підхід в освітньому дискурсі й наголошував, що доктринальним завданням сучасної освіти є смисложиттєва переорієнтація особи здобувача освіти за допомогою здобутків і напрацювань аксіології. Сутність такої смисложиттєвої переорієнтації полягає у відмові від егоїстичних інтересів на користь морально-духовних цінностей [24, с. 9]. Своєю чергою, українська дослідниця Світлана Горбатюк вказує на прикладне й особливе значення цінностей для суспільного

життя й державного управління: «система цінностей, включаючи різні компоненти політичного, світоглядного, морального, соціокультурного характеру, характеризує певну культуру та визначає орієнтири подальшого розвитку і людини, і суспільства, і держави» [77, с. 24]. Дослідниця слушно зауважує, що цінності, які визначають загальнолюдські гуманістичні ідеали й корелюють з цілями сталого розвитку є об'єктом особливої уваги науковців і політиків (державних управлінців). Додамо, що особливий соціокультурний статус цінностей і їхнє функціональне навантаження зумовлюють і особливе їхнє значення для освітньої практики, оскільки саме освіта забезпечує процес ціннісної інтеріоризації, а також інституціалізації й формалізації цінностей в індивідуальному й соціальному плані.

Щодо понятійно-категоріального апарату теорії цінностей, то він постає як система узгоджених та пов'язаних категорій та понять, що відображають об'єкт і предмет аксіології, дозволяють осмислити світ цінностей і його зв'язок з буттям людини. Крім того, аксіологічний понятійно-категоріальний апарат відображає змістовні й функціональні особливості цінностей, оскільки останні в принципі взаємопов'язані і при цьому характеризуються певною інтенсивністю, системністю і ієрархією [475].

Без перебільшення фундаментальним поняттям і головним предметом осмислення, філософсько-наукового пошуку й запеклих дискусій в аксіології є цінності. Цінності задають сенс життя людини, сприяють осмисленню й впорядкуванню навколишнього світу. Цінності корелюють з уявленнями про ідеал і належне, вони є спільним явищем для різних форм культури, що надає їм загальнокультурного статусу. Своєю чергою, загальнонауковий статус поняття «цінність» підтверджується його використанням філософами, психологами, політологами й педагогами, а також представниками інших наукових галузей. Як вказує український науковець і педагог Юрій Пелех, поняття «цінність» набуло функції загальнометодологічного орієнтиру у контексті вирішення найрізноманітніших соціальних проблем [246, с. 30].

Водночас, означена ситуація призвела до плюралізму змістовного наповнення вказаного поняття, що необхідно враховувати у процесі дослідження. Зокрема, один із перших українських фахівців у галузі аксіології – Анатолій Ручка, виділив чотири типові групи визначень поняття «цінність»: 1) як здатність духовних і матеріальних феноменів виступати засобами задоволення потреб людей й соціальних груп; 2) як значущість духовних і матеріальних феноменів для життєдіяльності суб'єктів; 3) як специфічна форма відносин між суб'єктом і об'єктом щодо задоволення потреб суб'єкта; 4) як специфічні утворення в структурі свідомості (індивідуальної або суспільної), що виступають як ідеали й орієнтири особистості та суспільства [319, с. 128–132]. Українські дослідниці Світлана Гринюк і Марина Желуденко виділяють два підходи до визначення цінностей: 1) значущість цінності визначається у зв'язку із потребами людини; 2) значущість цінності виникає з факту надання ними сенсу людському існуванню [80, с. 115]. На цьому тлі необхідно відзначити, що нині в спеціальній літературі можна виокремити різні способи й підходи до трактування цінностей: 1) об'єктивізм (стверджує буття цінностей, що є невід'ємними властивостями речей) і суб'єктивізм (цінності є феномен суб'єктивного сприйняття дійсності); 2) онтологічний підхід (цінність є смисловою основою буття людини) і функціональний підхід (цінність є регулятив індивідуальної діяльності індивіда); 3) культурологічний підхід (цінності постають як елементи культури і є моральні, ідеологічні, політичні, релігійні, економічні, естетичні, між якими існують особливі кореляції і зв'язки).

У межах нашого дослідження ролі аксіологічної теорії в контексті формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв доречно проаналізувати деякі визначення цінностей, що їх було сформульовано впродовж тривалого часу дослідження цього феномену. Так німецький філософ Вільгельм Дільтей пов'язував цінності з душевною дійсністю, при цьому життєвими цінностями людина користується для досягнення почуття та стану задоволення [96, с. 124]. Інший німецький філософ Микола Гартман проголошував умовою людськості долучення до цінностей

[70, с. 100]. Зауважимо, що іспанський мислитель Хосе Марія Вегас наголошував, що винятково особистість може бути носієм моральних цінностей, зрештою як і самі ці цінності завжди мають особистісний характер [53, с. 102].

Своєю чергою Макс Вебер зауважував, що цінності виступають не лише мотивом вчинку особистості, але й правлять функцію фундаментальних норм [52, с. 628-630]. Суголосно з Вебером, американський дослідник Талкот Парсонс акцентував увагу на тому, що цінності мотивують особу виконувати конкретні дії щодо їхньої реалізації [239, с. 29]. Америко-ізраїльський психолог Шалом Шварц розглядає цінності (1) як пов'язані між собою емоцією віри бажані індивідом цілі або способи його поведінки, які сприяють досягненню таких цілей. Фактично у Шварца цінності постають як базові культурно-універсальні типи людської мотивації [501]. Вказана позиція узгоджується з тезою, яку обґрунтовував німецький мислитель Макс Шелер: цінності утворюють систему аксіологічних категорій, яка структурує духовно-практичні орієнтації кожної людини [400]. З іншого боку, американський дослідник польського походження – Мілтон Рокич, вказував на консолідувальний потенціал цінностей, які будучи спільним почуттям і переконанням для певної спільності є надзвичайно значущими для колективної ідентичності і колективного блага всієї соціальної спільності [312]. До слова, німецький філософ Мартін Гайдегер доводив, що саме система цінностей пронизує усі форми суспільної свідомості, виконуючи інтегративну функцію, і виступаючи джерелом безпосередніх мотивів поведінки людини [373]. При цьому італійський філософ Евандро Агацці вказував на те, що діяльність, зумовлена й натхненна цінностями, спрямована на досягнення ідеалу, що виражає ці цінності, а дії спрямовані на досягнення цих цілей набувають характеру належності (обов'язковості) [2, с. 13–14]. З іншого боку, цінності (зокрема такі як ввічливість, повага, толерантність, співпраця, порядність, тактовність інтелігентність) можуть виконувати роль поведінкових домінант, що забезпечують позитивний поступ будь-якої спільноти. Гуманістичні цінності

визначають цивілізовані суспільні відносини, сприяють розумінню багатомірності соціального середовища, а отже і необхідність сприйняття й використання ресурсу такої багатоманітності [59, с. 19].

Ці та інші міркування у межах аксіологічного дискурсу підтверджують складність ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо), а також засвідчують їхнє принципове значення для соціального прогресу, що не можливий без особистісного прогресу. Водночас для сучасної аксіології не втрачає актуальності практичне завдання долучити людину й суспільство до духовних цінностей (добро, істина, краса), а також конструктивних цінностей (справедливість, толерантність, правова рівність, громадянська активність тощо). Для сучасної людини актуальними є навички подолання ціннісної невизначеності, дезорієнтації, зваженого ціннісного вибору, адже без цього не можливі ані індивідуальний поступ, ані суспільний. Означена проблематика очевидно має значення і у контексті вирішення завдання проєктування аксіорозвивального середовища у межах вишів, що готують майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв з метою розвитку ціннісно-сміислової сфери й аксіологічної культури майбутніх фахівців вказаного профілю.

Крім того, нині у середовищі дослідників теорії цінностей типовим є визнання парадоксу аксіології: попри загальноновизнаний науковий статус аксіологія оперує поняттями й категоріями, до яких часто немає загальних, усталених підходів. Як відзначає український дослідник Валентин Рогоза, «заглиблення в аксіологічний матеріал дає підстави констатувати методологічну неоднозначність й неоднотайність у підходах до визначення змісту поняття «цінності», констатації ціннісного суб'єкта й об'єкта та вирішення інших проблем ціннісного пізнання... сама аксіологія відзначилася різновекторними пошуками і фактичним утвердженням двох основних позицій розуміння цінностей – в об'єктивному й суб'єктивному сенсі» [309, с. 35].

Український дослідник Михайло Підлісний також вказує, що до феномену цінностей є два підходи: 1) розуміння цінностей як об'єктивної

властивості речей, закладеної у їх власній природі; 2) тлумачення цінностей як специфічних утворень свідомості, що постають як узагальнення уявлень про найбільш бажані блага у формі цілей та ідеалів. Втім, науковець обстоює позицію, що вказана контрверза не може бути розв'язана простим подоланням однієї з них як помилкової. Натомість, Підлісний формулює важливу тезу, що «будучи за своєю природою єдністю об'єктивного та суб'єктивного, феномен цінностей може бути представлений як істотна характеристика свідомості» [254, с. 22]. З цієї тези походить додатковий аргумент щодо особливого статусу цінностей для людини й суспільства, а також висновок практичного характеру: через цінності є можливість задавати (1) характер відображення дійсності особистістю, (2) зміст її мислення, (3) бажані цілі і пріоритети діяльності.

Окремо варто вказати на значення цінностей для освіти. Упродовж останніх десятиліть утвердилося стійке переконання, що саме освіта є інструментом формування ціннісно-сміслової сфери особистості, ціннісної детермінації й корегування соціальної (зокрема професійної) практики. Так американський дослідник Марвін Берковіц вказує на те, що у сучасних аксіологічних дослідженнях робиться значний наголос на великому потенціалі ціннісної освіти як засобу промоції серед молоді позитивних, етичних, просоціальних компетентностей й моральних переконань [456].

Український науковець Анатолій Кузьмінський наполягає, що цінності виступають «підґрунтям для осмислення, пізнання та конструювання цілісного образу соціального світу, для регуляції поведінки людини у всіх її виявах під час ухвалення рішення в ситуації вибору» [167, с. 48]. Звертає на себе увагу і висновок українського дослідника Володимира Піддячого стосовно того, що цінності мають діяльнісний характер і в освітній сфері «це передбачає їхню реалізацію майбутнім педагогом у навчальній та трудовій діяльності для розвитку тих особистісних і професійних якостей, які допоможуть йому бути успішним у сучасному динамічному, глобалізованому світі» [253, с. 18].

З іншого боку, українська дослідниця Ірина Кадієвська, виходячи з того, що освіта завжди була провідником найважливіших й історично усталених

цінностей буття, обґрунтовано стверджує, що завданням сучасної освіти є забезпечення засвоєння особистістю цінностей суспільства як важливих регуляторів соціальної поведінки індивіда [135, с. 34].

Водночас не можливо обійти увагою парадоксальний факти. Національний освітньо-науковий глосарій виданий у 2018 році поняття «цінність» і пов'язаних з ним термінів не містить. Хоча в англomовному Додатку 5 «Глосарій термінології навчальних планів, програм. Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО (2013 р.)» цього ж видання ми можемо відшукати визначення цінностей: «*Values. Culturally defined principles and core beliefs shared by individuals and groups that guide and motivate attitudes, choices and behaviour, and serve as broad guidelines for social life.* (Цінності. Культурно визначені принципи та основні переконання, розділені окремими людьми та групами, які керують та мотивують ставлення, вибір та поведінку та правлять широкими орієнтирами для суспільного життя)» [225, с. 404]. Така ситуація є показовою в тому плані, що в національній освітній практиці досі не сформувався однозначний підхід до ролі і значення цінностей в освітньому процесі.

Оскільки досвід аксіологічних досліджень доводить множинність трактування поняття цінність, кожне з яких корелює з специфікою предметного поля відповідних досліджень, вважаємо за можливе сформулювати власне розуміння поняття «цінності». Отож, в контексті проблематики професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв визначаємо *цінності як культурно визначені ідеали й норми гуманістичного змісту, що мають консолідуєчий потенціал й здатність до універсалізації, визначають характер суб'єктивної комунікації з навколишнім світом, детермінують цілі й пріоритети життєвої стратегії в її індивідуальному й соціальному вимірах.* Запропоноване визначення узгоджується з актуальним нині трендом впровадження аксіологічної (ціннісно-орієнтованої) парадигми в освітній процес.

Зокрема, українські дослідниці Світлана Гринюк і Марина Желуденко, спираючись на норми Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», а також положення Національної доктрини розвитку освіти й Концепції розвитку освіти до 2025 року, обґрунтовано стверджують, що «одним із головних завдань закладу вищої освіти сьогодні є важливість формування ціннісних орієнтацій в етичному, загальнокультурному, професійному рівнях [80, с. 111]. Розвиваючи цю думку, вважаємо, що нині теоретичному рівні доречно говорити про інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, а на практичному рівні на часі напрацювання дієвих навчально-методичних засобів реалізації ціннісно-орієнтованої парадигми. З цього приводу, український дослідник Юрій Пелех наголошує, що «у педагогічному контексті аксіологія є наукою про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері та формують компонент відносин у структурі особистості» [246, с. 16]. Своєю чергою, американський вчений Майкл Барнес, вказує на те, що цінності мають принциповий вплив і на освітній процес і на його результати. Цінності, обґрунтовано стверджує Барнес, одночасно виконують функції мотиваторів і освітніх парадигм (чому вчити і як вчити) [453].

Принагідно відзначимо і продуктивну для нашого дослідження позицію українського науковця Василя Крижко, відповідно до якої аксіологічна парадигма освіти детермінує ціннісне бачення педагогічних проблем та мотивує до застосування ціннісного підходу щодо педагогічних явищ, згідно з яким вони оцінюються у розрізі схваленої соціумом системи цінностей та потенціалу формувати ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця певної галузі [162, с. 4]. Якщо вказані позиції екстраполювати на проблематику нашого дослідження, доречно стверджувати, що сформульовані й обґрунтовані цінності, а також процедури їхньої імплементації в освітню практику, зокрема шляхом занурення майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв в

аксіорозвивальне середовище, сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості майбутніх фахівців вказаного профілю.

Варто відзначити, що поряд з цінностями фундаментальними складовими ціннісно-сміслової сфери особистості є ціннісні орієнтації. Останні генетично пов'язані з цінностями, адже є своєрідним результатом когнітивного й емоційно-чуттєвого їхнього опрацювання й сприйняття особистістю. Самі ж ціннісні орієнтації визначають моделі поведінки особистості, детермінують її інтереси й потреби. Експерти вказують, що ціннісні орієнтири також мають значення не лише для індивідуальних життєвих стратегій, але й фіксують суспільно схвалені й індивідуально прийняті цінності як загальні суспільні орієнтири [401].

Характеризуючи феномен ціннісних орієнтацій дослідники вказують, що вони визначають: загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості. Крім того ціннісні орієнтації детермінують ієрархію індивідуальних вподобань і зразків, а також задають цільові і мотиваційні програми. Мають ціннісні орієнтації і вплив на уявлення про дійсне й механізми селекції за критеріями значущості, зрештою вони виступають і основою індивідуального «проекту життя» [382, с. 227]. Водночас, варто пам'ятати, що Талкотт Парсонс, вказував на зв'язок ціннісних орієнтацій з суспільно-культурним досвідом індивіда, що сукупно визначають зміст дій індивіда 245 [239, с. 67].

Для розуміння феномену ціннісних орієнтацій також важливими є ті особливості, що їх виділила українська дослідниця Людмила Пелех. Зокрема дослідниця відзначала, що ціннісні орієнтації генетично пов'язані із життєвим досвідом особистості, усією сукупністю її переживань. При цьому ціннісні орієнтації виступають внутрішніми регуляторами діяльності людини, що лежать в основі її буттєвої самоактуалізації, а механізм дії ціннісних орієнтацій пов'язаний з необхідністю здійснення особистістю морально-етичного вибору, контроверзою між мотивами морального та утилітарного порядку [245, с. 30–31]. Схожа позиція прочитується у міркуваннях українських дослідниць Світлани Гринюк і Марини Желуденко, які вказують на те, що «ціннісні

орієнтації є відображенням соціально-економічних змін суспільства у свідомості особистості під впливом індивідуального досвіду та особистісних факторів: належністю до певної соціальної групи, вікових особливостей, матеріального стану, професійної орієнтації» [80, с. 119].

Щодо ціннісних орієнтацій фахівця у галузі культури і мистецтв, то ми вважаємо обґрунтованим є детермінувати як *індивідуальний результат когнітивного й емоційно-чуттєвого опрацювання й сприйняття особистістю фахівця певних цінностей гуманістичного змісту, що постають дієвими регуляторами суб'єктивної комунікації з навколишнім світом і визначальними чинниками життєвої стратегії (зокрема, професійної діяльності)*. З точки зору завдань нашого дослідження, важливим моментом є трактування ціннісних орієнтацій як динамічних явищ, що піддаються корекції і можуть бути предметом цілеспрямованого освітньо-виховного впливу. Означений момент є важливим у контексті практичного проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Ще одним важливим об'єктом дослідницької уваги у межах сучасної аксіології є феномен ціннісно-сміслової сфери.

Ціннісно-сміслова сфера потрактовується і як функціональна система, що формує смисли та цілі життєдіяльності й детермінує способи їх досягнення. При цьому, і це принципово для теми нашого дослідження, зміст ціннісно-сміслової сфери визначається середовищем (оточенням) і, водночас, особистість є суб'єктом цього процесу, оскільки лише вона засвоює активно створює їх, приймаючи, змінюючи чи відштовхуючи цінності та смисли, пропонувані соціумом [323, с. 28–29]. Зауважимо, що вказане розуміння ціннісно-сміслової сфери узгоджується з позицією американського соціолога Девіда Рісмана, який обстоював зв'язок ціннісно-сміслової сфери особистості з її світоглядом й ціннісними преференціями суспільного оточення [306].

Важливо також зауважити на аксіоматичне для аксіології положення про мінливий характер ціннісно-сміслової сфери особистості, формування якої

відбувається практично протягом усього життя. «Її зміст може змінюватися під впливом багатьох факторів, оскільки соціалізація може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя в суспільстві, що мають іноді характер різноспрямованих факторів, так і в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування особистості» [385, с. 95–96]. При цьому, ми поділяємо точку зору, що «фундамент побудови ціннісно-сміслової сфери утворюють система особистісних цінностей, ціннісні орієнтації, особистісні смисли. Вони являють собою глибинні психологічні утворення, які за своєю спрямованістю є вершинними і виконують власне людинотворчу функцію» [9, с. 95–96].

Зрештою, осмислення феномену ціннісно-сміслової сфери має результатом усвідомлення того факту, що процес її формування визначається низкою факторів суб'єктивного й об'єктивного, особистісного й суспільно-історичного характеру. Крім того, розуміючи систему детермінант формування ціннісно-сміслової сфери виникають методологічні підстави організації відповідного процесу з метою досягнення певного результату, зокрема, розвитку ціннісно-сміслової сфери гуманістично орієнтованої й заснованої на духовних цінностях і високих морально-етичних принципах. Своєю чергою, вказане має принципове значення в контексті вирішення завдання практичного проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, зокрема тих, що здійснюють професійну підготовку майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Відзначимо також, що тема формування аксіологічної культури корелює із загальною тенденцією сучасного інтелектуального середовища: зміна ціннісних орієнтацій, у центрі яких стоїть тепер не група, а індивідуальність [365, с. 90]. Як відзначають українські філософи Людмила Усанова і Ігор Усанов, для вказаної тенденції характерна ситуація, коли «зовнішній соціальний контроль, зорієнтований на одноманітність, змінюється самоконтролем, орієнтованим на різноманітність цінностей та поведінки», а в цій ситуації людина «самовизначається не в просторі всезагальних форм як

таких, а у власному життєвому процесі» [365, с. 97]. Можливість такого самовизначення передбачає відповідний рівень аксіологічної культури. Крім того, ми солідарні з позицією, що «цінності й ціннісні орієнтації можуть змінюватися впродовж життя під впливом різноманітних чинників, тому принципово важливо підготувати особистість до вирішення ціннісних колізій, сформувати вміння адаптуватися до нових ціннісних обставин, уникаючи надмірного емоційного й морального навантаження, ціннісної дезорієнтації» [248, с. 81]. Отож очевидно, що розвинена аксіологічна культура забезпечує перспективу інтеграції до певної суспільної системи.

Варто відзначити, що між культурою і цінностями існує фундаментальний зв'язок. «Цінності – основний системоутворювальний елемент культури. Цінності особистісної культури визначають відповідність особи соціальним нормам, зразкам та ідеалам [59, с. 18]. З іншого боку саму культуру є підстави розглядати як індивідуальний і суспільний досвід творення (духовних), виробництва (матеріальних) і освоєння цінностей (в усіх сенсах) людьми. Зважаючи на вказане, аксіологічну культуру ми визначаємо як особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійснюваними індивідом життєвими стратегіями. Крім того, якщо культура як така є якісною стороною будь-якої діяльності, способом мислення й поведінки, то аксіологічна культура виражає ціннісний аспект активності індивіда – інтелектуальної, емоційної й практичної. Аксіологічна культура проявляється і у прагненні особистого удосконалення людини у ціннісному контексті, намаганні зрозуміти й адекватно діяти у контексті різних ціннісних дискурсів (наприклад, етнічних, корпоративних, демографічних (гендерних) тощо).

Підсумовуючи черговий етап нашого дослідження – зокрема, аналіз теорії цінностей (аксіології) як методологічної основи аксіологічної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв варто відзначити таке:

1. Сучасна аксіологія належність до циклу філософських дисциплін, у предметному полі якої проблеми цінностей й пов'язаних з ними феноменами розглядаються у нерозривному зв'язку з визначенням сутності людини, її творчої природи, її здатностей до самотворення й творення світу відповідно до прийнятих нею цінностей. Філософсько-науковий статус теорії цінностей зумовлений фундаментальним значенням цінностей для людини і суспільства, адже цінності наповнюють фактично усі сторони буття – соціальну, політичну, релігійну, правову, економічну, а також мораль, етику й естетику.

2. Принциповою характеристикою аксіології є її залученість – на теоретичному й практичному рівнях, для вирішення різноманітних проблемних питань соціального життя. Зокрема особливий соціокультурний статус цінностей і їхнє функціональне навантаження зумовлюють і особливе їхнє значення для освітньої практики, оскільки саме освіта забезпечує процес ціннісної інтеріоризації, а також інституціалізації й формалізації цінностей в індивідуальному й соціальному плані.

3. В умовах очевидного у межах аксіологічного знання плюралізму щодо змістовного наповнення поняття «цінності» і на підставі здійсненого аналізу, вважаємо за потрібне позначити, що у подальшому викладі це поняття ми потрактуватимемо через інтегративний підхід до розуміння природи цінностей: *цінності – це істотна характеристика свідомості, феномен, що єднає у собі об'єктивне й суб'єктивне, структурує духовно-практичні орієнтації кожної людини, виступає джерелом безпосередніх мотивів її поведінки, спрямовує на досягнення ідеалу, що виражає ці цінності.* Принциповим для нашого дослідження є висновок, що через цінності є можливість задавати або корегувати (1) характер відображення дійсності особистістю, (2) зміст її мислення, (3) бажані цілі, пріоритети й зміст (форми) практичної діяльності.

4. Нині особливої актуальності набуває впровадження аксіологічної (ціннісно-орієнтованої) парадигми в освітній процес. *На теоретичному рівні доречно говорити про інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, а на практичному рівні на часі*

напрацювання дієвих навчально-методичних засобів реалізації ціннісно-орієнтованої парадигми. Сформульовані й обґрунтовані у відповідності до сучасних запитів суспільства цінності (маємо на увазі ідеї гуманізму й сталого розвитку), а також розроблені процедури імплементації таких цінностей в освітню практику, зокрема шляхом занурення майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв в аксіорозвивальне середовище, сприятимуть розвитку ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури особистості майбутніх фахівців вказаного профілю.

5. Принциповим завданням сучасної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв, є формування аксіологічної культури високого рівня. При цьому, *аксіологічну культуру ми визначаємо як особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-сислової сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійснюваними індивідом життєвими стратегіями.* Крім того, аксіологічна культура виражає ціннісний аспект активності індивіда – інтелектуальної, емоційної й практичної, і проявляється прагненні самовдосконалення у ціннісному контексті, а також намаганні зрозуміти й адекватно діяти у контексті різних ціннісних дискурсів.

Зрештою, проведений вище аналіз, попри свою змістовну компактність, дає підстави констатувати вагомі дослідницькі перспективи застосування аксіологічного підходу в освітньому контексті, зокрема впровадження ціннісно-орієнтованої парадигми в освітній процес, а також щодо напрацювання дієвих навчально-методичних засобів реалізації ціннісно-орієнтованої парадигми. Важливо, що «ідею ціннісного підходу пов'язують із гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей і їх відтворення в нових поколіннях» [80, с. 112]. Поряд з цим, інтелектуально-теоретичним підґрунтям вирішення вказаних завдань є визнання того факту, що в сучасній аксіології в зоні особливої уваги перебувають ціннісні утворення, що забезпечують реалізацію суспільно значущих цілей і завдань й, водночас, сприяють вирішенню завдань збереження

унікальності й самобутності людини, реалізації її творчих потенцій, в тому числі як повноправного й спроможного члена суспільства. Оскільки освіта є ефективним засобом залучення до світу цінностей, формування ціннісних орієнтацій і загалом ціннісно-сміслової сфери перспективним практичним завданням є напрацювання на ґрунті аксіологічного підходу дієвих засобів формування аксіологічної культури високого рівня, а у розрізі професійної підготовки – засобів формування аксіологічних компетентностей як проявів аксіологічної культури високого рівня.

2.2. Аксіологічний підхід у сфері професійної підготовки та засоби його практичної реалізації

На попередніх етапах дослідження на підставі аналізу напрацювань теорії цінностей нами було зроблено висновки, що (1) формуванню ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості сприяє її залучення до аксіологічного знання й світу цінностей, що (2) актуалізує аксіологічний підхід в освіті, а це (3) потребує відповідних педагогічних засобів і технологій, процедур імплементації гуманістичних і професійних цінностей в освітню практику з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. Саме феномену аксіологічного підходу й засобам його практичної реалізації у сфері професійної підготовки (зокрема, майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв) присвячено наступний етап нашого дослідження.

Одразу відзначимо, що аксіологічний підхід ми розглядаємо й залуцаємо у нашій роботі у контексті освітньо-педагогічної стратегії. Йдеться про напрацювання з позиції аксіологічного підходу детермінант світоглядного типу (зокрема, ціннісних) змістовного наповнення освітнього процесу. У такому випадку *реалізація аксіологічного підходу постає як спеціально організований освітній процес, заснований на ціннісно-принципових конструктах і спрямований (за допомогою педагогічних засобів і технологій) на формування*

професійної культури (зокрема, аксіологічної) майбутніх фахівців різного профілю.

Теоретичну основу застосування аксіологічного підходу у контексті освітньо-педагогічної стратегії становлять напрацювання українських й зарубіжних філософів, аксіологів й педагогів:

1) за темою осмислення цінностей і ціннісних орієнтацій як складових світогляду особистості, основи поведінки і відношення особистості до різних сфер життєдіяльності (особистої, професійної, соціально-громадської) доречно згадати роботи таких дослідників як-от: В. Андрущенко [7], Л. Баєва [15], М. Барнес [453], А. Кир'якова [145], В. Лях [384], Ю. Пелех і Д. Кукла [247], М. Підлісний [254], М. Рокич [312], А. Ручка [318], Г. Чайка [385], Ш. Шварц [501] тощо;

2) щодо проблематики ціннісно-культурних підстав освіти і її ролі як джерела цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських, професійних, особистісних) варті уваги праці таких вчених як-от: В. Андрущенко [6], М. Берковец [456], Х. Вегас [53], С. Горбатюк [77], П. Ігнатенко [130], І. Кадієвська [135], Т. Ловат [486], А. Мартюшева [196], В. Пазенок [384], Ю. Юшкевич [438] та інших; 3) у питаннях практичної організації освітнього процесу з точки зору ціннісного підходу цікавими для нашого дослідження є напрацювання таких науковців як-от: Д. Васильєва [50], С. Вітвицька [57], В. Дем'янюк [91], О. Малихіна [191] тощо.

Не буде перебільшенням стверджувати, що основним мотивом звернення у педагогічній теорії і практиці до аксіологічного підходу є обґрунтована й емпірично перевірена наукова позиція щодо розуміння цінностей й пов'язаних з ними феноменів як вагомих чинників індивідуального й суспільного поступу, визнання об'єктивного характеру ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, а також констатування особливої ролі освіти (зокрема, вищої) у процесі продукування й промоції духовних цінностей універсального порядку. Аналіз праць вище вказаних дослідників дозволяє зробити висновок про зв'язок аксіологічного підходу з гуманістичною педагогікою, адже в його межах

здобувач освіти наділяється особливою ціннісною суб'єктністю в освітньому процесі, розглядається як обов'язковий учасник освітньо-пізнавальних відносин. Аксиологічний підхід стимулює до реальних суб'єкт-суб'єктних відносин, орієнтує на створення умов для розуміння й усвідомлення цінностей й ціннісних орієнтацій як важливого елементу інтелектуального, морального й творчого потенціалу особистості. Аксиологічний підхід також визначає спрямованість особистості на актуалізацію й створення матеріальних і духовних цінностей. Відзначимо, що вказане має принципове значення в контексті перспективи залучення аксиологічного підходу до системи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.

Ми також поділяємо позицію, що у контексті теми професійної підготовки майбутніх фахівців відповідного профілю застосування аксиологічного підходу актуальне зважаючи на його особливий статус серед інших методологічних підходів, оскільки аксиологія як філософське вчення про цінності «може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій» [182, с. 137]. Відзначимо, що український дослідник Олексій Листопад слушно вказує на те, що аксиологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, при цьому суть аксиологічного підходу полягає у спрямованості освітньої діяльності на творчий розвиток особистості як мету, результат і головний критерій ефективності освітнього процесу.

Функціональний зміст застосування аксиологічного підходу передбачає «професійну підготовку здобувачів освіти у єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик, що призводять до розвитку індивідуально значущих ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів з точки зору норм професійної етики; формування власного ставлення і позиції до основоположних професійних цінностей і настанов» [29]. У розвиток вказаної позиції наголосимо, що єдність світоглядних, професійних і особистісних

характеристик демонструється сформованістю аксіологічних знань, прийняттям відповідних особистісних, професійних й соціокультурних цінностей, високим рівнем аксіологічної культури.

Практичним засобом забезпечення такої єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик є аксіорозвивальне середовище, де здобувач освіти є активним учасником освітніх подій, що сприяє формуванню власного ціннісного відношення до різних сфер життєдіяльності (особистої, професійної, соціально-громадської). Тут наша позиція узгоджується з точкою зору української дослідниці Тетяни Жигінас, яка розглядає аксіологічний підхід як практику залучення майбутнього фахівця до методологічних, теоретичних і прикладних ціннісних (аксіологічних) знань, а також до знань про професійні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості представника певної професії. Дослідниця наголошує, що сутність застосування аксіологічного підходу полягає у формуванні в майбутнього фахівця системи професійних та загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії і самого себе [104, с. 88]. З останнього випливає, що ефективність застосування аксіологічного підходу може бути засвідчена рівнем сформованості системи професійних та загальнолюдських цінностей, а відповідний моніторинг вказаних цінностей є необхідним елементом реалізації вказаного підходу. При цьому ми беремо до уваги наукові напрацювання відомої у сфері ціннісної освіти дослідниці Надії Асташової, яка потрактовує аксіологічний підхід як філософсько-педагогічну стратегію, що детермінує перспективи вдосконалення системи освіти, а також способи розвитку педагогічної майстерності та залучення педагогічних ресурсів для розвитку особистості у контексті загальної ціннісної спрямованості [12]. Крім того у своїх дослідження Асташова обґрунтовує прямий зв'язок між ціннісними установками учасників освітнього процесу і його змістом, якістю й результатами, стилем і духом комунікації його суб'єктів, інтенсивністю їхньої пізнавальної активності, інтелектуальним і культурним зростанням [13].

Окремо варто звернути увагу на функціональне навантаження аксіологічного підходу в освітній практиці. Зокрема, український дослідник Олексій Листопад визначає пріоритетним завданням застосування в освітній діяльності аксіологічного підходу розкриття феномену цінностей як ресурсу і сутнісних сил особистості, «її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати та здійснювати інноваційні процеси» і при цьому, наголошує дослідник, аксіологічний підхід інтегрує пізнавальне й практичне відношення до світу, «оскільки зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію і створення матеріальних і духовних цінностей» [182, с. 139].

Своєю чергою, українська дослідниця Тетяна Варенко, розмірковуючи про реалізацію аксіологічного підходу в системі педагогічної освіти, наголошувала на її зорієнтованість на досягнення результативності в загальному та професійному розвитку особистості студента через розкриття його персонального професійно-особистісного потенціалу. Фактично йдеться про формування фундаментальних і фахових знань у поєднанні з навичками адаптуватися до мінливих обставин життя відповідно до законів краси та соціально значущих ціннісних орієнтирів [49].

Зрештою, українські дослідники Левон Нікогосян і Юлія Асєєва пов'язують залучення в освітній процес аксіологічного підходу із реалізацією системних завдань у системі сучасної вищої освіти: 1) формування вільної й відповідальної особистості; 2) створення умов для особистісного та професійного самовдосконалення; 3) залучення майбутніх фахівців до гуманістичних загальнолюдських цінностей як основи майбутньої життєдіяльності; 4) забезпечення можливостей для формування адаптивних здатностей й потенціалу неадаптивної активності як передумов індивідуальної самореалізації й суспільно корисної діяльності [226, с. 35]. Отож, зважаючи на вказані наукові позиції, можемо відзначити, що реалізація аксіологічного

підходу передусім орієнтована на формування ціннісно-сміслової сфери особистості здобувача освіти, його аксіологічної культури (у загальнолюдському й професійному сенсах). При цьому, застосування відповідного підходу сприяє інтегрованому зв'язку загальнолюдських, національних, громадянських, професійних та особистісних цінностей.

З цього приводу варто згадати позицію української дослідниці Анни Нікори, як обґрунтувала, що реалізація аксіологічного підходу спрямована на досягнення конкретних освітніх результатів, зокрема сформованість за підсумками освітнього процесу: індивідуальних егоцентричних цінностей (наприклад прагнення до самореалізації; цілеспрямованість; упевненість у собі; чесність тощо); сімейних (родинних) цінностей (щаслива родина; взаєморозуміння та взаємодопомога в родині); громадянських й національних цінностей (справедливість; громадянська активність; патріотизм); загальнолюдських духовних цінностей (любов до людей; толерантність; милосердя; людяність; альтруїзм) [227, с. 222]. Своєю чергою, український дослідник Юрій Бойчук також вказував, що до очевидних переваг застосування аксіологічного підходу належить можливість на його підставі «переведення, трансформація певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає» [38, с. 123]. Прикметно, що Бойчук поділяє позицію, що реалізація аксіологічного підходу особливо актуальна в умовах змін ціннісних орієнтацій суспільства.

Необхідно відзначити, що ефективне застосування аксіологічного підходу передбачає дотримання певних вимог, до яких, зокрема, українська дослідниця Ольга Сухомлинська віднесла: 1) життєстверджувальний позитивний зміст педагогічної ідеології; 2) поєднання в освітньому процесі навчальної й виховної складових у межах єдиної стратегії розвитку особистості; 3) систему педагогічних впливів, що має інтегрувати як ідеї загальносвітової значущості,

так і питання, що мають індивідуальне інтелектуальне й емоційне значення для здобувача освіти; 4) включення в освітній процес можливість осмислення й переживання цінностей молодіжної субкультури; 5) використання потенціалу колективної комунікації для формування ціннісних орієнтацій здобувача освіти [346, с. 26-27]. Українська дослідниця Дарина Васильєва наголошує, що аксіологічний підхід передбачає: «1) визнання кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності; 2) спрямованість педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості; 3) орієнтацію процесу навчання та виховання на формування в учнів системи загальнолюдських, національних, громадянських, особистісних та інших цінностей, що визначають ставлення підростаючого покоління до світу, своєї діяльності та до самих себе» [50, с. 45]. При цьому, ціннісне ставлення до професії розглядається як результат осмислення й емоційного переживання отриманих знань, умінь і навичок, першого досвіду майбутньої професійної діяльності. Зокрема, у науковій літературі, що присвячена темі залучення аксіологічного підходу до професійної підготовки знаходимо обґрунтовані дослідницькі позиції, що «зацікавлене ставлення до вивчення дисциплін, освоєння професії позитивно позначається на психологічному стані студента і сприяє розвитку мотивації до навчання» [226, с. 34].

Зрештою, ми поділяємо позицію, що ціннісне спрямування системи освіти передбачає усвідомлення, засвоєння й розуміння усіма суб'єктами освітнього процесу комплексу аксіологічних знань, а також набуття за результатами освітнього процесу ціннісних орієнтирів та ключових життєвих компетентностей [227, с. 221]. Доречно також згадати позицію українського дослідника Віктора Огнев'юка, який розглядав сучасну освіту як ціннісний соціальний інститут, який через власну внутрішню систему цінностей має визначальний вплив на формування системи суспільних цінностей обернених у майбутнє [231]. Така оберненість у майбутнє полягає у пошуку стратегій, зокрема в освітньому дискурсі, щодо подолання актуальних проблем сьогодення, підготовці фахівців здатних ефективно реалізовувати суспільні

запити у галузі своєї професійної діяльності. Наприклад, забезпечення сучасної й ефективної культурної політики зумовлює необхідність організації якісної культурно-мистецької освіти, яку ми раніше визначили як *підготовку фахівців до відповідної діяльності: продукування й збереження культурних цінностей, просування ідей і цінностей високої культури*. Отож, ми поділяємо наукову позицію, що сучасна система професійної освіти зазнає впливу поточної соціокультурної ситуації – з її глобальними викликами й проблемами, а тому мусить орієнтуватися на оновлення змісту і технологій підготовки фахівців відповідно до перспективних тенденцій суспільно-економічного розвитку, заснованими на ціннісно-сміслових і нормативних характеристиках професійної діяльності [29].

Посутньою для нашого дослідження є і думка української дослідниці Людмили Залізко, яка вказує, що сучасна освіта орієнтована на вирішення найактуальнішої проблеми: *підготовки самостійної, ініціативної, відповідальної, мислячої людини, здатної взаємодіяти з іншими у ситуації, що швидко змінюється, реалізувати себе у полікультурному та багатоетнічному середовищі, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу»* [109]. Означене напевно має бути відображене у стандартах освіти професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв. Крім того, переконані, що професійна підготовка майбутніх фахівців відповідного профілю повинна включати цілеспрямоване формування у них системи внутрішніх, емоційно освоєних професійних цінностей, які допоможуть їм впоратися з складними соціокультурними проблемами під час здійснення професійної діяльності. При цьому *професійні цінності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв ми потрактуємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, які визначають зміст і характер їхньої професійної діяльності, регулюють взаємодію її суб'єктів, стимулюють особистісне самовираження, впливають на ефективність і результативність професійної діяльності у галузі культури і мистецтв*.

Позначивши зв'язок аксіологічного підходу з гуманістичною педагогікою, на підставі вище викладеного, маємо відзначити, що вказаний підхід наділяючи здобувача освіти найвищим ціннісним статусом орієнтує на створення максимально сприятливих умов для розуміння й усвідомлення цінностей й ціннісних орієнтацій. Концептуальною метою звернення до аксіологічного підходу є введення здобувача освіти у світ цінностей, набуття ним здатностей до рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, сприяння розвитку індивідуально значущих ціннісних орієнтацій, що корелюють як з індивідуальними, так і з суспільними інтересами. У зв'язку з цим актуалізується питання максимально ефективної практики залучення майбутнього фахівця до методологічних, теоретичних і прикладних ціннісних (аксіологічних) знань. Іншими словами, постає питання засобів реалізації аксіологічного підходу, змісту освіти й освітнього процесу, що сприятимуть входженню здобувача освіти у ціннісний дискурс й створюватимуть передумови для подальшої актуалізації й творення цінностей (духовних і матеріальних).

Отож далі розглянемо педагогічні технології, що можливі для здійснення процедур імплементації гуманістичних і професійних цінностей в освітню практику з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. При цьому, присутнім для нашого дослідження є обґрунтоване твердження, що «процес оволодіння цінностями та формування ціннісних орієнтацій учнів у навчально-виховному процесі є можливим за умови виявлення та створення вчителем таких психолого-педагогічних умов, за яких цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру та чинять регуляторний вплив на самостійність особистості дитини» [227, с. 223]. Принагідно зауважимо, що вказана позиція підтверджує продуктивність звернення до ідеї залучення аксіорозвивального середовища як освітнього засобу у системі професійної підготовки у вищій школі, а сам процес проектування такого середовища очевидно має супроводжуватися розробленням педагогічних умов досягнення

бажаних освітніх результатів – у нашому випадку високого рівня аксіологічної культури і відповідних їй аксіологічних компетентностей.

Практична реалізація аксіологічного підходу є складним процесом, оскільки складаним і нелінійним є процес засвоєння цінностей, формування ціннісних орієнтацій, власне як і формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури. Тут доречно згадати, що нині в аксіології виокремлено декілька рівнів засвоєння цінностей:

1) формальний, на якому цінність тільки фіксується свідомістю особистості, без подальшої цілеспрямованої діяльності з оволодіння цією цінністю;

2) емоційний, що характеризується суб'єктивно-емоційним сприйняттям і переживанням цінностей без повноцінного усвідомлення їх соціальної значущості і формування поведінкових стереотипів;

3) інтеріоризація, тобто рівень, на якому забезпечується доволі стійка соціально-моральна орієнтація у зв'язку з визнанням особистістю і прийняттям нею тих чи інших цінностей, готовністю діяти на їх підставі як для задоволення власних прагнень, так і у контексті встановлених суспільством норм і ідеалів;

4) світоглядний – це рівень, на якому цінності засвоюються на рівні переконань, що забезпечує формування стійкої соціально-моральної орієнтації й застосування відповідних моделей поведінки [300, с. 68–69].

Сукупно усі вказані рівні засвоєння цінностей забезпечують формування у здобувача освіти розвиненої ціннісно-сміслової сфери, здатностей до рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, аксіологічної культури високого рівня. Вказані рівні засвоєння цінностей будуть враховані у процесі проєктування аксіорозвивального середовища як засобу забезпечення формування аксіологічних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

У контексті дослідження питання засобів реалізації аксіологічного підходу варто звернути увагу на позицію української дослідниці Дарини Васильєвої, яка пропонує власну стратегію реалізації аксіологічного підходу:

1) реалізація аксіологічного потенціалу за допомогою навчально-методичної літератури; 2) включення до мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів аксіологічної складової; 3) складання та розв'язування учнями завдань, фабули яких певним чином стосуються загальнолюдських, національних, громадянських, особистісних та інших цінностей; 4) формування ціннісних орієнтацій учнів під час позакласної навчально-пізнавальної діяльності [50]. Своєю чергою, українська дослідниця Анна Нікора формулює систему освітніх засобів, що на практиці реалізують аксіологічний підхід і дозволяють долучити здобувачів освіти до індивідуальних егоцентричних, сімейних, громадянських й національних, а також до загальнолюдських духовних цінностей. Зокрема дослідниця пов'язує формування вказаних цінностей і відповідних їм ціннісних орієнтацій із засобами громадянської, правової, філософської, українознавчої й економічної освіти [227, с. 223]. Йдеться про посилення ціннісного навантаження відповідних предметів й використання у процесі викладання педагогічних технологій, за допомогою яких виникають додаткові можливості осмислення й переживання цінностей, формування ціннісних переконань (ієрархій). Прикметно, що дослідниця виходить на тему освітнього розвивального середовища як засобу реалізації аксіологічного підходу, адже порушує у своїх міркуваннях тему системного впливу (пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного й просторово-предметного) з метою формування особистісних якостей здобувача освіти, а також його професійно-особистісного розвитку.

Щодо педагогічних технологій реалізації аксіологічного підходу, то до них можна віднести ті, що відповідають низці критеріїв, до яких відносимо:

1) створення умов для осмислення цінностей і ціннісних орієнтацій як складових світогляду особистості;

2) сприяння усвідомленню особливої ролі цінностей і ціннісних феноменів для людини і суспільства;

3) забезпечення умов для емоційного переживання певних соціально-значущих цінностей і їхнього переведення на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості;

4) сприяння розкриттю інтелектуального, морального, творчого, професійного потенціалу особистості здобувача освіти;

5) забезпечення реалізації суб'єкт-суб'єктного типу відносин в освітньому процесі;

6) створення умов для інтегрованих педагогічних (навчальних й виховних) вплив на особу здобувача освіти з метою його особистісного розвитку;

7) залучення здобувача освіти до теоретичних і прикладних ціннісних (аксіологічних) знань;

8) орієнтованість на формування професійної (в тому числі, аксіологічної) культури.

Зважаючи на вказані критерії, до педагогічних технологій реалізації аксіологічного підходу є підстави віднести інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологію «Створення ситуації успіху», технологію розвитку критичного мислення, технологію проєктного навчання («Метод проєктів»), технологію створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології. Розглянемо основні характеристики й особливості вказаних педагогічних технологій.

Інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання специфічний феномен сучасної освітньої практики, який можна визначити як рівноправну комунікацію суб'єктів освітнього процесу з метою максимально ефективного оволодіння знаннями і навичками, формування спеціальних і загальних компетентностей у здобувача освіти. При цьому «інтерактивне навчання передбачає: постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння викладача і студентів – учасників процесу навчання; вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань,

проблем; рівноправність викладача і студентів як суб'єктів навчального процесу» [328, с. 318]. Зрозуміло, що інтерактивне навчання передбачає суб'єкт-суб'єктний тип відносин в освітньому процесі. При цьому застосування інтерактивного навчання в освітньому процесі передбачає використання різних освітніх методів залежно від дидактичних цілей: 1) методи активізації здобувачів освіти (наприклад, проблемні ситуації, бесіди за круглим столом, рольова гра); 2) методи поглибленого засвоєння навчального матеріалу (зокрема, проєктна робота, метод сценаріїв, участь у реальних життєвих або професійних ситуаціях, веб-квести); 3) методи фіналізації навчання й контролю результатів (до вже вказаних можна додати метод презентації, комп'ютерну симуляцію, роботу у малих групах тощо) [46].

У контексті культурно-мистецької освіти до методів інтерактивного навчання, виходячи з наведеного вище, є підстави віднести: 1) методи активізації здобувачів освіти: відвідини й обговорення концертних й театральних проєктів, виставкових заходів майстрів образотворчого мистецтва, музейних експозицій; участь у презентаціях новинок української та зарубіжної літератури; організація круглих столів з успішними діячами галузі культури і мистецтва; 2) методи поглибленого засвоєння навчального матеріалу: залучення до організації концертної діяльності, театральних проєктів, виставкових заходів, розроблення проєктів тематичних музейних експозицій; 3) методи фіналізації навчання й контролю результатів: залучення до наукової діяльності з проблематики культурно-мистецької освіти й діяльності; участь у проведенні культурно-мистецьких заходів (концерти, вистави, постановки, мистецькі проєкти); гурткова діяльність для дітей шкільного й дошкільного віку; авторські культурно-мистецькі ініціативи.

Залучення вказаних методів у системі аксіорозвивального середовища сприятиме забезпеченню єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик через (1) сформованість аксіологічних знань, (2) засвоєння особистісних, професійних й соціокультурних цінностей, (3) набуття високого рівня аксіологічної культури. Відзначимо, що українська дослідниця Олена

Ярошинська вказує на доречність використання в освітньому середовищі інтерактивних технологій, адже це забезпечує активну взаємодію всіх його суб'єктів. «Аналізуючи свої дії та дії партнерів, суб'єкти навчального середовища змінюють модель своєї поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, а й засіб посилення виховних впливів» [446, с. 162]. Вказане свідчить про перспективність застосування методів інтерактивного навчання як дидактичних засобів аксіорозвивального середовища.

Створення діалогового простору.

У зв'язку із інтерактивним навчанням у сучасній педагогічній практиці набув популярності метод створення діалогового простору. Останній можливо детермінувати як певним чином організований процес комунікації, орієнтований на продукування інноваційних рішень або актуалізації особистісного потенціалу (інтелектуального, морального, творчого, професійного). Англійський дослідник Руперт Вегеріф розглядав діалог у системі сучасних освітніх технологій і як засіб побудови системи знань, і як засіб актуалізації уявлень про інше, що сприяє розумінню себе (наприклад свої ціннісних преференцій і орієнтацій) і досягненню іншого. Показово, що відомий дослідник аксіологічної проблематики Мойсей Каган, визначаючи сучасність як добу багатовимірного діалогу, наголошував, що нині час «зробити діалог універсальним, всеохоплюючим способом існування культури і людини в культурі» [134, с. 533]. Використання діалогу як освітньої інноваційної технології сприяє розвитку гнучкого мислення і формує навички творчої діяльності й комунікації. Діалог як освітній засіб надзвичайно актуальний у процесі онлайн-навчання, що потребує особливої майстерності спілкування й взаємодії в освітньому мережевому просторі [518]. Створення діалогового простору в освітньому процесі, на думку експертів, надає можливість активізації аксіосфери здобувача освіти, сприяє становлення й розвиток якої

дозволяє вибудувати освітній процес як світ культури і систему творчої реалізації спільної діяльності [13].

Відзначимо, що засадничою метою створення діалогового простору у процесі професійної підготовки фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» є стимуляція професійної самоактуалізації (визначення власної майбутньої професійної ролі, пошуку власних професійних перспектив). Практичне створення такого діалогового простору в культурно-мистецькому освітньому процесі можливе через наповнення аксіорозвивального простору низкою освітньо-виховних заходів (обговорення культурно-мистецьких подій; реалізація авторських культурно-мистецьких проєктів). Іншими словами, мовиться про створення передумов для практичної комунікації з приводу пошуків розв'язку практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування).

Дослідницьке (евристичне) навчання.

Одним з ефективних методів оволодіння навичками науково-пізнавальної діяльності вважається метод дослідницького (евристичного) навчання. Сутність цього методу полягає у привнесенні в освітній процес елементів дослідницької діяльності, коли у ролі дослідників виступають здобувачі освіти, які для розв'язку тієї чи іншої проблеми застосовують весь науково-дослідний апарат й проходять шлях від визначення сутності проблеми й формулювання гіпотези її вирішення до здійснення узагальнень і висновків за підсумками проведеного дослідження із застосуванням теоретичних та емпіричних методів. Водночас, у широкому розумінні евристична освітня діяльність визначається як діяльність, що має на меті участь здобувача освіти у конструюванні всіх елементів власного освіти: сенсу, цілей, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, індивідуальної траєкторії освоєння освітніх сфер тощо [381, с. 80]. Фактично йдеться про діяльність здобувача освіти щодо встановлення структури пізнання (здобуття) і генези (засвоєння) предметних знань, що

відбувається у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу (педагогом і іншими здобувачами освіти зокрема). Зрештою, провідна ідея застосування дослідницького (евристичного) навчання ґрунтується на довірі до творчого потенціалу кожного здобувача освіти, його вищому ціннісному статусі, що зумовлює надання пріоритету в усій системі навчання пізнавально-творчій (пошуковій, дослідницькій, проєктній, художній, конструкторській) діяльності здобувача освіти [79].

Практичне застосування методу дослідницького (евристичного) навчання забезпечує (1) створення умов для інтегрованих педагогічних (навчальних й виховних) впливів на особу здобувача освіти з метою його особистісного розвитку, (2) сприяє активізації його пізнавального інтересу активізації творчого пошуку, (3) збільшення продуктивності у процесі навчання-дослідження.

Технологія «Створення ситуації успіху».

Нові світоглядні (зокрема, ціннісні) та емоційні мотиви здобувача освіти формуються завдяки застосуванню технології «Створення ситуації успіху». Свого часу ситуація успіху була визначена як «цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дозволяє досягти значних результатів в діяльності суб'єкта, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями» [22, с. 56]. Застосування вказаної технології аргументоване тим, що «позитивні емоції, що народжуються в результаті успішної діяльності, створюють відчуття внутрішнього благополуччя, що, у свою чергу, благотворно впливає на загальне ставлення людини до навколишнього світу» [36, с. 14], при цьому «ситуація успіху мотивує його (здобувача освіти - автор) бажання включитися в навчальний процес, взяти в ньому посильну участь, впливає на формування усвідомленого ставлення до результатів своєї навчальної праці» [36, с. 18].

З точки зору потенційних результатів «ситуація успіху надає можливість досягнення значущого навчального результату, що передбачає цілеспрямоване

подолання студентами труднощів, які зустрічаються в навчальній і професійній діяльності, надання взаємної допомоги в досягненні успіху, конструктивну педагогічну взаємодію в цілому» [86, с. 52]. Крім того залучення в освітній процес технології «Створення ситуації успіху» сприяє розкриттю інтелектуального, морального, творчого, професійного потенціалу особистості здобувача освіти, а також забезпечує умови для емоційного переживання певних соціально-значущих цінностей (знань і вмінь як цінностей) і їхнього переведення на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості.

На практиці реалізація технології «Створення ситуації успіху» можлива шляхом (1) залучення до наукової діяльності з проблематики культурно-мистецької освіти й діяльності, а також (2) через участь у проведенні культурно-мистецьких заходів (концерти, вистави, постановки, мистецькі проекти) і (3) залучення до вирішення практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування).

Технологія розвитку критичного мислення.

Спеціальні дослідження показують, що історія практичного використання технологія розвитку критичного мислення налічує понад півстоліття. При цьому, «критичне мислення починалось як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів» [351, с. 7]. Саме критичне мислення нині потрактовується як здатність ставити нові питання, добирати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні, продумані рішення [259, с. 3], а в освітньо-процесуальному сенсі як «спрямований процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-прийомів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок і результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших [259, с. 3]. Принциповим для нашого дослідження є те, що технологія розвитку критичного мислення забезпечує не

лише навички оволодіння інформацією, формування щодо неї власної позиції, але й здатність критично її оцінити, осмислити у ціннісній системі координат.

Вагомим функціональним навантаженням технології розвитку критичного мислення у контексті її залучення до реалізації аксіологічного підходу вважаємо орієнтованість на формування: 1) вмінь аналізувати різні життєві ситуації; 2) здатності порівнювати, оцінювати й формулювати способи розв'язання поставлених завдань; 3) уміння розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи. Зрештою технологія розвитку критичного мислення створює передумови в освітньому процесі для осмислення цінностей і ціннісних орієнтацій як складових світогляду особистості, а також залучення здобувача освіти до теоретичних і прикладних ціннісних (аксіологічних) знань, що забезпечує формування професійної (в тому числі, аксіологічної) культури.

Технологія проєктного навчання («Метод проєктів»).

Значні освітні можливості відкриває практичне застосування технології проєктного навчання («Метод проєктів»). Заснований на особистісно-діяльнісному й особистісно-орієнтованому підходах до організації освітнього процесу метод проєктів мотивує до залучення знань і вмінь з різних дисциплін у процес проєктування задля вирішення конкретного пізнавального (освітнього) завдання, а також забезпечує мотивацію до навчання, активізує креативний потенціал студентів під час виконання проєкту. Зауважимо, що на тлі множинності визначення змісту поняття «метод проєктів» нам імпонує визначення вказаного методу, що його містить словник «Професійна освіта», укладений українськими фахівцями. Тут метод проєктів потрактовується як «заснована на прагматичній педагогіці форма організації навчання, яка полягає в тому, що учні самі намічають собі певні практичні завдання (проєкти) і в процесі їх виконання здобувають знання і набувають навичок» [291, с. 218].

Варто також звернути увагу на позицію американських дослідників Джозефа Крайчика й Намсу Шін, відповідно до якої технологія проєктного навчання передбачає створення освітнього середовища, у межах якого усі

суб'єкти освітнього процесу (зокрема, викладачі й студенти) беруть участь у моделюванні і проведенні досліджень, мають можливість сформулювати власні наукові гіпотези, шукати їм теоретичні й емпіричні підтвердження, і в такий спосіб вивчати навколишній світ [484].

Реалізація методу проєктів у контексті професійної підготовки фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» може забезпечуватися через вже згадане вище залучення до: 1) організації концертної діяльності, театральних проєктів, виставкових заходів; 2) розроблення проєктів тематичних музейних експозицій; 3) залучення до наукової діяльності з проблематики культурно-мистецької освіти й практики; 4) участь у проведенні культурно-мистецьких заходів (концерти, вистави, постановки, мистецькі проєкти); 5) авторські культурно-мистецькі ініціативи. При цьому, технологія проєктного навчання («Метод проєктів») є не лише ефективним засобом практичної реалізації аксіологічного підходу, але й є доречним для залучення до створення у межах аксіорозвивального середовища умов задля інтегрованих педагогічних (навчальних й виховних) впливів на особу здобувача освіти з метою його особистісного (зокрема, ціннісного) розвитку.

Комп'ютерно-інформаційні технології.

Одним з найперспективніших засобів сучасної освіти є новітні комп'ютерно-інформаційні технології, що розглядаються нині і як засіб підвищення ефективності освіти, і як засіб збільшення доступності якісної освіти, надання нових освітньо-пізнавальних можливостей. Нині загально визнано, що використання в освітньому процесі комп'ютерно-інформаційних технологій забезпечує вдосконалення різних форм навчальної, виховної та наукової взаємодії. Зокрема, «особливу роль у функціонуванні інформаційно-комунікаційного середовища відіграють такі форми: семінар-чат; семінар-відеоконференція (вебінар); асинхронний семінар; віртуальні практичні та лабораторні практикуми (реалізуються засобами універсальних або розроблених комп'ютерних моделей); он-лайн конференції; інтернет-проєкти;

індивідуальна або групова робота на базі форуму, чату, електронної пошти, відео конференції, Skype, Інтернет-конференції, семінари тощо» [446, с. 327].

Водночас, цікавою є позиція іспанських дослідників Прадо Ортега і Маурісіо Ксав'є, які на підставі спеціального дослідження дійшли висновку, що використання новітніх комп'ютерно-інформаційних технологій має доповнювати педагогічні технології і є додатковим освітнім ресурсом, але при цьому важливим залишається прищеплення здобувачам освіти аксіологічних знань й формування власної ціннісної моделі, що є важливим і на етапі навчання, і у подальшому професійному житті. При цьому, до цінностей, що можуть і повинні прищеплюватися у процесі застосування комп'ютерно-інформаційних технологій іспанські дослідники відносять чесність, дотримання правил, пунктуальність, гнучкість, автономність, толерантність, співпрацю, повагу, підприємництво, креативність і допитливість [497].

Отже, впровадження в освітній процес новітніх комп'ютерно-інформаційних технологій це не лише данина інноваційним трендам в освіті, але додатковий засіб реалізації аксіологічного підходу, адже у процесі використання таких технологій можуть (1) формуватися умови для усвідомлення особливої ролі цінностей і ціннісних феноменів для людини і суспільства, (2) відбуватися залучення здобувача освіти до теоретичних і прикладних ціннісних (аксіологічних) знань, (3) формуватися професійна (в тому числі, аксіологічна) культура. Очевидно, що в сучасних освітніх реаліях проєктування аксіорозвивального середовища повинне передбачати залучення новітніх комп'ютерно-інформаційних технологій.

Окремо зауважимо, що описані нами технології реалізації аксіологічного підходу – інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологія «Створення ситуації успіху», технологія розвитку критичного мислення, технологія проєктного навчання («Метод проєктів»), технологія створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології, фактично створюють умови для засвоєння цінностей на усіх вище згаданих рівнях – формальному, емоційному, рівні інтеріоризації, а також світоглядному,

а це, зрештою забезпечує ефективне формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості, сприяє її залученню до аксіологічного знання й світу цінностей. Зрештою, оскільки основою проектування аксіорозвивального середовища є аксіологічний підхід, то обґрунтовано усі описані навчальні технології заучити до створення аксіорозвивального середовища.

Водночас, ми усвідомлюємо, що залучення вказаних технології потребує контролю їхньої ефективності в плані формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво». Цьому буде присвячена особлива увага на етапі організації і проведення дослідно-експериментальної перевірки ефективності моделі аксіорозвивального середовища як педагогічної технології професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Об'єктивність результатів на вказаному етапі дослідження пануємо забезпечити шляхом залучення психодіагностичних методик для дослідження окремих компонентів аксіологічної компетентності (особистісний опитувальник Р. Кеттелла, особистісний опитувальник самоактуалізації особистості в модифікації Л. Собчик, методика граничних смислів Д. Леонтьєва, «Методика дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича (в авторській адаптації для студентів галузі 02 «Культура і мистецтво»), бібліопсихологічний метод М. Рубакіна, «Методика коментованого читання» Т. Ілляшенко, тест «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва, методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика розуміння сутності ціннісних феноменів у діяльності з читання літературних (або поетичних) творів» Н. Михальчук & Е. Івашкевича, Словесний асоціативний експеримент (за К. Г. Юнгом), тест визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційної сфери особистості Дж. Холланда, методика «Аналогії. Числові ряди. Інтелектуальний потенціал», методика «Картка особистісних здібностей» О. Смирнової, «Методика оцінки мовної компетентності» В. Андрієвської, методика А. Карпова і В. Пономарьової «Визначення індивідуального ступеня

рефлексивності», «Ціннісний опитувальник» С. Шварца). Змістові особливості вказаних методик та практика їхнього застосування будуть розкриті і відповідному розділі нашої роботи.

Підсумовуючи черговий етап нашого дослідження, що був присвячений феномену аксіологічного підходу й засобам його практичної реалізації у сфері професійної підготовки (зокрема, майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв) є підстави зробити такі висновки й узагальнення:

1. Аксіологічний підхід в сучасній освіті розглядається як методологічна основа організацій освітнього процесу, оскільки цінності виступають системоутворюючим чинником у процесів навчання, виховання і формування особистості, її особистих якостей й професійних компетентностей, передусім, аксіологічних як основи аксіологічної культури високого рівня і культури особистості загалом. З іншого боку, аксіологічний підхід передбачає, що кожен учасник освітнього процесу потрактовується як активний ціннісно-мотивований суб'єкт освітньо-пізнавальної діяльності. Зрештою, на подальших етапах нашого дослідження реалізацію аксіологічного підходу ми потрактуватимемо як спеціально організований освітній процес, заснований на ціннісно-принципових конструктах і спрямований (за допомогою педагогічних засобів і технологій) на формування професійної культури (зокрема, аксіологічної) майбутніх фахівців різного профілю.

2. Аналіз спеціальної літератури, що присвячений феномену аксіологічного підходу дає підстави зробити висновок, що він стимулює до реальних суб'єкт-суб'єктних відносин, орієнтує на створення умов для розуміння й усвідомлення цінностей й ціннісних орієнтацій як важливого елементу інтелектуального, морального й творчого потенціалу особистості. Аксіологічний підхід визначає спрямованість особистості на актуалізацію й створення матеріальних і духовних цінностей. Практичне, застосування в освітньому процесі вказаного підходу передбачає індивідуалізацію й активізацію навчання, зокрема за допомогою значного акценту на індивідуальну й самостійну роботу, використання інтерактивних й

інноваційних методів навчання. Тобто реалізація аксіологічного підходу визначає необхідність звернення до ресурсу інноваційних педагогічних технологій, залучення здобувачів освіти у різноманітні форми педагогічної комунікації у процесі професійної підготовки. При цьому, застосування відповідного підходу сприяє інтегрованому зв'язку загальнолюдських, національних, громадянських, професійних та особистісних цінностей.

3. Оскільки забезпечення сучасної й ефективної культурної політики зумовлює необхідність організації якісної культурно-мистецької освіти, звернення до аксіологічного підходу має додаткове обґрунтування, адже нині теоретично і практично доведено, що реалізація аксіологічного підходу спрямована на досягнення конкретних освітніх результатів, зокрема сформованість за підсумками освітнього процесу системи особистісних професійних цінностей. При цьому професійні цінності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв ми потрактуємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, які визначають зміст і характер їхньої професійної діяльності, регулюють взаємодію її суб'єктів, стимулюють особистісне самовираження, впливають на ефективність і результативність професійної діяльності у галузі культури і мистецтв.

4. Практична реалізація аксіологічного підходу визначає необхідність залучення педагогічних технологій, які забезпечать здійснення процедур імплементації гуманістичних і професійних цінностей в освітню практику з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. Відбір таких технологій здійснювався за низкою спеціальних критеріїв, що дали підстави віднести до педагогічних технологій реалізації аксіологічного підходу: інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологію «Створення ситуації успіху», технологію розвитку критичного мислення, технологію проєктного навчання («Метод проєктів»), технологію створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології. При цьому, оскільки основою проєктування аксіорозвивального середовища є аксіологічний підхід, вказані освітні технології мають бути залучені до

створення аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.

2.3. Національне й зарубіжне нормативно-правове обґрунтування аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв

Практична реалізація аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв обґрунтовано є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики. Сформованість аксіологічної компетентності відповідного фахівця визначає зміст і характер його професійної діяльності у галузі культури і мистецтв.

Наголосимо, що *аксіологічну компетентність потрактуємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця, що визначають зміст і характер його цілісно-сислової сфери й засвідчує рівень сформованості аксіологічної культури.*

У зв'язку з вказаним особливої уваги потребує досвід – національний та зарубіжний, нормативно-правової регламентації ціннісної підготовки в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Цьому і буде присвячений подальший етап нашого дослідження.

Передусім зауважимо, що концептуально зміст професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв визначається положенням й вимогами нормативно-правових актів, що регулюють освітню галузь загалом і її культурно-мистецьку складову, зокрема. Отож предметом нашого дослідження постає аксіологічна складова відповідних актів: Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), а також Закон України «Про культуру» (2010 р.). Саме у вказаних документах визначено пріоритети національної освіти щодо формування представників інтелектуально-мистецької еліти суспільства, до професійної сфери діяльності яких належатиме

і завдання практичного здійснення сучасної й ефективної культурної політики, розбудови національного культурного простору, що орієнтований на задоволення культурних потреб громадян, забезпечення їхнього доступу до цінностей культури (духовних і матеріальних).

Закон України «Про освіту» (2017 р.) [278] вже у преамбулі містить апеляцію до аксіологічної складової освітнього процесу, адже вказує на те, що освіта є «основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави». Вже з цього визначення постає необхідність залучення здобувачів освіти до ціннісного простору, а самі цінності фактично набувають статусу консолідуючого суспільство феномену.

Крім того Закон України «Про освіту» постулює, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства» й, водночас, «формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей». При цьому, відповідно до ст. 1 Закону України «Про освіту» компетентність визначена «як динамічна комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [278]. Зміст означеної норми прямо визначає необхідність формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу. Принагідно зауважимо, що згаданий Закон детермінує педагогічну діяльність як інтелектуальну й творчу діяльність спрямовану, в тому числі, на розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей. Своєю чергою, з цього випливає, що педагогічна діяльність за визначенням повинна містити аксіологічну складову, тобто сприяти формуванню ціннісно-сислової сфери здобувача освіти, його аксіологічної культури.

Варто також звернути увагу на зміст ст. 5 Закону України «Про освіту», відповідно до якої держава створює умови для здобуття громадянської освіти,

спрямованої на усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [278]. Очевидно, саме ці цінності можна потрактувати як консолідуючі суспільство феномени й світоглядні аксіологічні установки. Формування останніх також можливо віднести до важливих результатів освітнього процесу, зокрема професійної підготовки.

Отже, аналіз змісту чинного Закону України «Про освіту» надає підстави стверджувати про наявність у ньому ідеологічних й нормативно-правових передумов для розвитку ціннісної складової освітнього процесу.

Аналіз Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [269] також уможливає вказати на його орієнтованість на підтримку ціннісної складової у системі академічної підготовки. Зокрема ст. 1 цього Закону вказує на те, що вища освіта – це також сукупність морально-етичних цінностей здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти. Іншими словами, метою здобуття вищої освіти є не лише набуття певної кваліфікації за певним освітнім рівнем, але й засвоєння морально-етичних цінностей, утворення ціннісних орієнтацій, формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури.

Варто наголосити, що кваліфікація Законом України «Про вищу освіту» визначається як офіційний результат оцінювання здобувача освіти й визнання досягнення ним певних результатів навчання у вигляді сформованих компетентностей. Своєю чергою, компетентність детермінована як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [269]. Отож засвоєння цінностей (універсальних, загальнолюдських і професійних), а також сформованість ціннісних орієнтацій й пов'язаної з ними ціннісно-сміслової сфери на рівні Закону визнані обов'язковими умовами набуття певної кваліфікації за певним освітнім рівнем.

Маємо також наголосити, що Законом України «Про вищу освіту» постулюється необхідність ціннісної складової освітнього процесу. Тут ми виходимо з того, що ст. 47 вказаного Закону визначає освітній процес як інтелектуальну й творчу діяльність у сфері вищої освіти і науки, що спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються. Між тим, як було показано вище, компетентності своїм важливим елементом мають цінності. Отож результатом освітнього процесу у вищій школі, очевидно, має стати засвоєння цінностей й формування ціннісно-сислової сфери.

Зрештою, Закон України «Про вищу освіту» також є підстави визнати таким, що орієнтує на впровадження аксіологічної складової в освітній процес, зокрема у закладах вищої освіти.

У контексті нашого дослідження заслуговує також на увагу Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [281]. Зокрема, у документі відзначено, що професійне навчання працівників – це «процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки». До таких знань очевидно необхідно віднести аксіологічні знання, які є передумовою формування аксіологічної культури як принципової складової професійної культури. Це особливо актуально, якщо ми говоримо про якісну професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв.

Зауважимо, що у попередньому викладі ми вказували на те, що Закону України «Про культуру» [274], а також інші профільні закони утворюють культурний простір, в якому провадиться культурна діяльність та задовольняються культурні потреби громадян, забезпечується їхній доступ до цінностей культури. Водночас урядова Довгострокова стратегія розвитку української культури [283] одним з принципових завдань визначає побудову сучасної демократичної держави на засадах загальнолюдських цінностей із збереженням самобутніх традицій та культурно-історичних цінностей. Логіка

означених документів виводить на визнання концептуально важливою підготовку фахівців у галузі культури та мистецтв, формування відповідних професійних компетентностей, зокрема аксіологічної, адже діяльність у сфері культури (культурна діяльність) очевидно відбувається у ціннісному дискурсі.

Варто відзначити, що значення аксіологічної складової в освіті підтверджується не лише нормативно-правовими актами, що регламентують вищу освіту й професійну підготовку, в тому числі фахівця в галузі культури і мистецтв. Зокрема, Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя» (2017 р.) вказує на те, що мистецька освіта завжди посідала «чільне місце у процесі становлення й розвитку національного культурного середовища» [155]. Водночас місія сучасної мистецької школи полягає у створенні умов (очевидно особливого освітнього середовища), де особистість має можливість розвинути мистецькі здібності, набути початкових професійних, у тому числі виконавських, компетентностей, естетичного досвіду та *ціннісних орієнтацій* (виділено автором) через активну мистецьку діяльність. Реалізація аксіологічної складової місії сучасної мистецької школи очевидно вимагає від викладацького корпусу сформованості аксіологічної компетентності й високої аксіологічної культури, що за логікою має закладатися на етапі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв.

Прикметно, що Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя» (2017 р.) вказує на те, що «на практиці існує незримий конфлікт між тим, що школа пропонує, та тим, що від неї очікують споживачі мистецько-освітніх послуг» [155]. Отож Концепція визначає актуальні потреби сучасної мистецької школи: 1) стратегічного планування своєї діяльності; 2) оновлення змісту своєї діяльності; 3) реалізації нових підходів до свого кадрового забезпечення; 4) переосмислення ролі професійного розвитку педагогічних працівників мистецьких шкіл. Визнаючи правомірність вказаного, вважаємо що, мистецька школа має реагувати і на

ціннісні колізії сучасності, а це передбачає сформованість аксіологічної компетентності викладацького корпусу.

В контексті визначення змісту сучасної ціннісної освіти важливим документом є Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року (2020 р.) [284]. Автори цього документу вказують на те, що він базується на основі принципів національної самобутності Українського народу, його консолідації навколо спільного майбутнього та формування спільних ціннісних орієнтирів. Актуальність аксіологічної складової освітнього процесу підтверджується тим, що метою Програми визначено «удосконалення та розвиток цілісної загальнодержавної політики національно-патріотичного виховання шляхом формування та утвердження української громадянської ідентичності на основі єдиних суспільно-державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність) і загальнолюдських цінностей». При цьому серед проблеми, які планується розв'язати на підставі цієї Програми визначено: 1) несистемний характер формування активної громадянської позиції для утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу; 2) необхідність гармонізації законодавства та управлінських практик із законодавством та кращими практиками держав Європейського Союзу та держав-членів НАТО, зберігаючи в основі національні цінності і традиції.

Своєю чергою у Програмі вказано, що формування української громадянської ідентичності, серед іншого, передбачає: 1) підвищення ролі української мови як національної цінності; 2) проведення інформаційно-просвітницької роботи з метою донесення до українців змісту (суті) українських суспільно-державних (національних) цінностей; 3) популяризація та збереження культурної спадщини та культурних цінностей України; 4) сприяння утвердженню сімейних цінностей [284]. На підставі вказаного обґрунтовано зробити висновок, що вирішення питання утвердження української громадянської ідентичності також вимагає привнесення елементів

ціннісної освіти й прагнення формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу, адже освіта в принципі відіграє ключову роль у формуванні особистості і саме на інститути освіти покладене завдання залучення особистості до світу культури й засвоєння цінностей культури. Показово, що в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у Главі 23 «Освіта, навчання та молодь» наголошується на важливості вищої освіти (ст. 431), а також обов'язок держави сприяти молоді в отриманні знань, навичок та професійних умінь в тому числі поза освітньою системою й визнання цінності такого досвіду (ст. 434) [360].

Показовим у контексті промоції ціннісної освіти є документ ухвалений Кабінетом міністрів України 5 серпня 2020 р.: Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Вказаний документ спрямований на розвиток природничо-математичної освіти (STEM-освіти), а його реалізація передбачена до 2027 року. При цьому автори документу відзначають, що навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти будуть спрямовані на формування компетентностей, актуальних на ринку праці. Водночас, звертає на себе увагу те, що і природничо-математична освіта (STEM-освіта) серед іншого має на меті розвиток особистості через формування компетентностей світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання [285].

У контексті нашого дослідження варто також згадати Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019 р.), що був ухвалений на підтримку резолюцією Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року № 70/1 про глобальні цілі сталого розвитку до 2030 року. Серед майже двох десятків завдань окремим пунктом визначене сприяння побудові миролюбного і відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку [289], що очевидно не можливо без промоції у суспільстві універсальних, загальнолюдських цінностей.

Крім того, апеляція до аксіологічної складової соціальних, зокрема освітніх процесів прочитується у Рішенні Ради національної безпеки і оборони

України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку». Передусім відзначимо, що питанням культури й культурного розвитку у цьому документі присвячено окремий розділ у межах розгляду основних тенденцій та проблем людського розвитку в Україні. Зокрема, відзначається, що «забезпечення рівного доступу до високоякісних культурних послуг є важливою передумовою для формування цілей, завдань та пріоритетів людського розвитку» [282]. Вказане положення очевидно мотивує до особливої уваги щодо професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв в принципі.

Означена позиція також підтверджується визнанням у рішенні Ради національної безпеки і оборони України актуальності питання формування у населення України української громадянської ідентичності через систему національно-патріотичного виховання, що, очевидно, є одним із фундаментальних завдань професійної діяльності фахівця в галузі культури і мистецтв. Крім того, вказаним документом визначено у межах фундаментальної мети розвитку культурної спадщини й збереження національної пам'яті необхідність реалізації таких завдань як-от: 1) формування екосистеми збереження та промоції культурної спадщини та культурних цінностей; 2) формування у громадян України української громадянської ідентичності на основі суспільно-державних цінностей [282]. Своєю чергою з метою сприяння становленню середнього класу визнається необхідною популяризація системи цінностей, які об'єднують серединну групу суспільства та асоціюються із способом життя середнього класу. Нарешті, формування та підтримка сімейних цінностей також визнається принциповою метою у межах практичної реалізації Стратегії людського розвитку.

Аксіологічна складова й необхідність ціннісної освіти прочитується і у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» [343], що була розроблена на виконання Указу Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та відповідних доручень Прем'єр-міністра України (№ 23502/2/1-20 від 12.06.2020 та № 23502/3/1-20 від

13.06.2020). Даним документом визначено місце вищої освіти у суспільстві й економіці країни через формулювання місії та візії, а також її основні стратегічні й операційні цілі та завдання. Так, місія вищої освіти потрактовується як «забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього».

Розвиваючи вказане положення, наголосимо на принциповій важливості аксіологічної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, зокрема фахівців у галузі культури і мистецтв. На попередньому етапі дослідження нами було обґрунтовано, що ціннісна освіта є важливим компонентом гуманізації сучасної освіти (зокрема, університетської), а також постає засобом розвитку креативно-ціннісних й критично-ціннісних властивостей особистості майбутніх фахівців, зокрема у галузі культури і мистецтв. Означене цілком відповідає візії сучасної університетської освіти, що викладена у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» [343].

Проведений нами контент-аналіз дозволяє констатувати, що нині в Україні напрацьована достатня нормативно-правова основа практичної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Аксіологічна складова, звернення до ідей ціннісної освіти прочитується у нормах таких законів як-от Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), а також Закон України «Про культуру» (2010 р.), а також інших нормативних актів у царині освіти й професійної підготовки у вишій школі. Цінності й ціннісні орієнтації визнаються принциповою основою інтелектуального, духовного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, й, водночас, запорукою розвитку суспільства. Закон України «Про освіту» (2017 р.) й Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) недвозначно визначають необхідність формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу.

Натомість, для педагогічної діяльності неодмінною складовою визначається аксіологічна, як важлива передумова формування ціннісно-сміслової сфери здобувача освіти, його аксіологічної культури.

У випадку професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв, додаткове аксіологічне навантаження на відповідний освітній процес накладає законодавство в галузі культури і мистецтв. Зокрема йдеться про формування відповідних професійних компетентностей, в тому числі аксіологічної, адже діяльність у сфері культури, можливо як жодна інша, відбувається у ціннісному дискурсі. З іншого боку, реалізація аксіологічної складової місії сучасного професіонала у галузі культури і мистецтв вимагає сформованості аксіологічної компетентності й високої аксіологічної культури, як важливих передумов сучасної й ефективної національної культурної політики.

Принциповим моментом для нашого дослідження є той факт, що нормативно-правова основа практичної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки, зокрема фахівця у галузі культури і мистецтв закладена не лише у правовому й суспільно-політичному полі України. Проведене нами дослідження надає підстави стверджувати про визнання важливості ціннісних аспектів у системі міжнародних правових актів, зокрема тих, що належать до права Європейського Союзу.

Передусім зауважимо, що моральні цінності залишаються в європейському суспільстві потужним регулятором поведінки та взаємовідносин людей, а тому їм приділяється особлива увага. «Важливість моральних цінностей полягає саме в тому, що вони, на відміну від наукових або естетичних, визначають ставлення людей один до одного та інтегрують або розділяють людей в суспільстві» і саме «спільні цінності різних країн Європейського простору сприяли їх інтеграції та просуванню цих цінностей за географічні межі Західної Європи» [3, с. 5-6]. Показово, що Договір про Європейський Союз (1992 р.) вже у преамбулі містить апеляції до теми універсальних цінностей, що є складовою інтелектуальної й гуманістичної спадщини Європи і стали концептуальною основою заснування Європейського

Союзу [99]. А вже у ст. 2 цього Договору прямо вказано, що ЄС «заснований на цінностях поваги людської гідності, свободи, демократії, рівності, правової держави і дотримання прав людини, включаючи права осіб, що належать до меншин. Ці цінності є спільними для держав-членів в рамках суспільства, що характеризується плюралізмом, недискримінацією, терпимістю, справедливістю, солідарністю і рівністю жінок і чоловіків» [99]. Своєю чергою, ст. 3 цього ж договору прямо вказує, що метою ЄС поряд з сприянням миру і добробуту своїх народів є сприяння своїм цінностям. Отже є підстави зробити висновок, що тема цінностей є провідною для Європейського Союзу, а це має визначальний характер для залучення аксіологічного підходу у практику реалізації стратегій європейського об'єднання, зокрема соціальних і освітніх.

Підтвердженням такого висновку є той факт, що у 2006 р. Європейська Комісія створила Виконавчу Агенцію з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA) та відповідні національні агенції у країнах-членах ЄС. Як відзначає голова Керівного комітету Агенції Феміда Христофіду до переліку завдань цієї установи, серед іншого, входить сприяння європейським цінностям, на основі яких європейці, будують життя. Промоція цих цінностей є передумовою утвердження почуття належності до європейської спільноти. Ще одним важливим для нашого дослідження твердженням очільниці Агенції є вказівка на те, що до стовпів, на яких побудований Європейський Союз належать освіта і культура, і ніколи раніше ці сфери не мали більшого значення, ніж воно є сьогодні [464, с. 2]. Отож не дивує та увага, яку європейці зосереджують на реалізації різноманітних освітніх проектах, охороні культурної (духовної й матеріальної) спадщини Європи, популяризації європейських цінностей, що мотивує, в тому числі, звернення до аксіологічного підходу.

Промовистою у цьому контексті була і тема конференції, що відбулася з нагоди 10-ї річниці Східного партнерства 25-26 червня 2019 року у Тбілісі (Грузія): «Сприяння спільним цінностям через освіту та культуру». Відзначимо, що Східне партнерство об'єднує ЄС та його 27 держав-членів разом із шістьма

країнами на сході: Вірменією, Азербайджаном, Білорусією, Грузією, Молдовою та Україною. Загальною метою Східного партнерства є діяльності, спрямована на зміцнення відносин між усіма цими 33 країнами та їхніми народами. Вагомим засобом такого зближення розглядається саме співпраця у царині освіти й культури, що є ефективним полем поширення спільних цінностей.

Наголосимо, що до впровадження аксіологічного підходу в системі освіти мотивують і положення Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом [360]. Зокрема у Розділі Культура ст. 440 вказано, що «сторони докладають зусиль для розвитку постійного діалогу в галузі культури з метою сприяння розвитку культурної індустрії в Україні та ЄС. Задля досягнення цієї мети Сторони впроваджують належним чином положення Конвенції ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження 2005 року. Відзначимо, що цілями цієї Конвенції є, серед іншого, заохочення поваги до розмаїття форм культурного самовираження й підвищення усвідомлення цінності цього розмаїття на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Крім того вказана Конвенції ЮНЕСКО акцентує увагу на те, що результати культурної діяльності є носіями самобутності, цінностей і змісту [152]. З означеного положення походить обґрунтована необхідність практичної реалізація аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки сучасного фахівця, і, передусім, фахівця в галузі культури і мистецтв, оскільки в останньому випадку це є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики в державі.

В контексті нашого дослідження практики зарубіжного нормативно-правового обґрунтування аксіологічного підходу у системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв заслуговує на спеціальну увагу документ, що визначає напрям європейської інтеграції в освітньому просторі: Стратегічна рамкова програма ЄС «Освіта і підготовка 2020» (2009 р.). У документі визначено, що подальший розвиток систем освіти держав-членів ЄС здійснюється, в тому числі, задля стійкого економічного процвітання і зайнятості одночасно з підтримкою демократичних цінностей, соціальної

згуртованості, активної громадянської позиції та міжкультурного діалогу [224, с. 135]. Фактично цим постулюється необхідність ціннісної компоненти освітнього процесу. Вказане підтверджується також заявленою метою Програми – утвердження справедливості, соціальної згуртованості та активного громадянства, що має очевидний ціннісний характер. Відзначимо, що підвищення якості шкільної освіти крізь призму спільних європейських цінностей визнано ЄС пріоритетом освітньої політики в рамках розбудови Європейського освітнього простору до 2025 р., що проголошено у 2017 р. [224, с. 137].

Варто також звернути увагу на Рекомендацію 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [279]. Документ вказує на те, що «освіта є особливо важливою у час, коли всі держави-члени стикаються з питанням зростання соціального та культурного різноманіття» і саме «освіта допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність та повагу». Водночас, у вказаній Рекомендації наголошується, що «розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп є основами позитивного ставлення». Своєю чергою, таке ставлення передбачає «розуміння і повагу до загальних цінностей, важливих для єдності суспільства,.. підтримку соціального різноманіття, єдність та стабільний розвиток, та готовність поважати цінності та приватне життя інших» [279]. Прикметно, також, що автори означеного документу потрактовують усвідомлення етичних цінностей як важливий чинник ефективного управління у сфері соціальної й комерційної діяльності, а також розглядають важливою передумовою таких основних компетенцій для навчання протягом усього життя як-от ініціативність та практичність. Натомість такі компетенції як вміння соціального та громадського характеру пов'язані з повагою до цінностей інших, готовності долати упередження й знаходити компроміси. Очевидно, що вказані положення Рекомендації

2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» мають потужний мотивуючий потенціал до залучення аксіологічного підходу в освітньому процесі, забезпечення аксіологічно орієнтованих результатів навчання під час професійної підготовки, в тому числі фахівця в галузі культури і мистецтв.

Взявши до уваги вище викладене, логічно проаналізувати, як і в якому обсязі аксіологічна складова представлена в реальній освітній національній практиці професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Відповідно до затвердженого Кабінетом міністрів України переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [271], професійна підготовка фахівця в галузі культури і мистецтв можлива за такими спеціальностями: 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво», 022 «Дизайн», 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво», 027 «Музеєзнавство, пам'яткознавство», 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності», 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Інформація Міністерства освіти і науки України вказує на те, що з метою забезпечення якісної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв нині затверджено стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» практично з усіх спеціальностей як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівня вищої освіти [113]. Зауважимо, що відповідно до даних Міністерства культури та інформаційної політики України нині за вказаними освітніми програмами професійну підготовку здійснює 13 закладів освіти (академії і університети), що належать до сфери управління Міністерства [107]. Крім того відповідну професійну підготовку здійснюють і заклади комунальної й приватної власності. При цьому, аналіз показує, що найчастіше освітні заклади реалізують освітні програми за такими спеціальностями: 023

«Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво». Отож вважаємо обґрунтованим на предмет представленості аксіологічної складової проаналізувати стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського), рівня вищої освіти з спеціальностей 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво».

Аналіз змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» вказаних спеціальностей (Додаток В) щодо відображення аксіологічної складової показує, що типовим для усіх стандартів є визнання обов'язковими для випускників відповідних освітніх програм формування таких загальних компетентностей як-от:

1) здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;

2) здатність зберігати і примножувати культурно-мистецькі, екологічні, моральні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. В окремих програмах звертається увага на таку компетентність як цінування та повага різноманітності та мультикультурності.

Водночас, є підстави стверджувати, що у системі спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічна складова практично не відображена або, у кращому разі, має епізодичний й несистемний характер. За підсумками опанування освітніх програм галузі 02 «Культура і мистецтво» їхні випускники мають сформувати такі спеціальні компетентностей, які лише з певною умовністю можна визначити як аксіологічно орієнтовані. Наприклад, здатність інтерпретувати смисли та засоби їх втілення у мистецькому творі для

спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація»; здатність дотримуватись толерантності у міжособистісних стосунках, етичних і добродійних взаємовідносин у сфері виробничої діяльності для спеціальності 024 «Хореографія»; здатність до розуміння та оцінювання актуальних культурно-мистецьких процесів і здатність враховувати етичні засади професійної діяльності для спеціальності 026 «Сценічне мистецтво»; для спеціальності 024 «Хореографія» серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічно орієнтовані взагалі відсутні, не кажучи про власне аксіологічну компетентність.

Зауважимо, що аксіологічну компетентність ми потрактуємо не лише як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця, що визначають зміст і характер його цілісно-сислової сфери й засвідчує рівень сформованості аксіологічної культури. Аксіологічна компетентність також постає як здатність до практичної діяльності на ціннісній основі й системі аксіологічних знань, що засвідчується здатністю розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір.

Виходячи з такого розуміння аксіологічної компетентності є підстави констатувати, що стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей», 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво» не орієнтують на формування аксіологічної компетентності й пов'язаної з нею аксіологічної культури. Вказане твердження також аргументоване аналізом очікуваних результатів навчання у межах досліджуваних освітніх програм (Додаток В), у яких формування аксіологічної компетентності представлено, у кращому разі, опосередковано. Зокрема, для спеціальності 024 «Хореографія» одним з результатів опанування відповідної освітньої програми є ПР02 «Розуміти моральні норми і принципи та вміти примножувати культурні, наукові цінності і досягнення суспільства в процесі діяльності». Крім того для

спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» і 024 «Хореографія» автори відповідних стандартів передбачили в якості результату навчання ПР01. «Визначати взаємозв'язок цінностей громадянського суспільства із концепцією сталого розвитку України». Вочевидь, вказаний результат навчання є найбільш аксіологічно орієнтований, втім не може вважатися достатньою передумовою сформованості аксіологічної компетентності, що передбачається, як було нами встановлено вище, чинними національними й міжнародними нормативно-правовими актами й концептуальними освітніми програмами, що постулюють й регламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв.

Підсумовуючи черговий етап нашого дослідження, що мав на меті аналіз українського й зарубіжного нормативно-правового обґрунтування залучення аксіологічного підходу у систему професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв, маємо обґрунтовані підстави зробити такі висновки й узагальнення:

1. Аксіологічна компетентність є свідченням рівня сформованості аксіологічної культури, що є специфічним способом соціального буття індивіда, який ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері. Здійснення сучасної й ефективної культурної політики, розбудови національного культурного простору, що орієнтований на задоволення культурних потреб громадян, забезпечення їхнього доступу до цінностей культури (духовних і матеріальних), конче потребує фахівців відповідного профілю: 02 «Культура і мистецтво».

2. Проведений нами контент-аналіз дає підстави констатувати, що нині в Україні напрацьована достатня нормативно-правова основа практичної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Аксіологічна складова, звернення до ідей ціннісної освіти прочитується у нормах таких законів як-от Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), а також Закон України «Про культуру» (2010 р.), а також інших нормативних актів у царині освіти й

професійної підготовки у вищій школі. Вказані документи визначають необхідність формування аксіологічної компетентності як одного з результатів освітнього процесу. При цьому, у випадку професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв, додаткове аксіологічне навантаження на відповідний освітній процес накладає законодавство в галузі культури і мистецтв.

3. Проведене нами дослідження також надає підстави стверджувати про визнання важливості ціннісних аспектів у системі міжнародних правових актів, зокрема тих, що належать до права Європейського Союзу. Зокрема Договір про Європейський Союз (1992 р.) вже у преамбулі містить апеляції до теми універсальних цінностей, що є складовою інтелектуальної й гуманістичної спадщини Європи і стали концептуальною основою заснування Європейського Союзу. Своєю чергою Стратегічна рамкова програма ЄС «Освіта і підготовка 2020» (2009 р.) постулює необхідність ціннісної компоненти освітнього процесу, адже утвердження принципів для європейців справедливості, соціальної згуртованості та активного громадянства має очевидний ціннісний характер. Підвищення якості шкільної освіти крізь призму спільних європейських цінностей визнано ЄС пріоритетом освітньої політики в рамках розбудови Європейського освітнього простору до 2025 р.. Крім того Конвенція ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.) акцентує увагу на те, що результати культурної діяльності є носіями самобутності, цінностей і змісту. Зрештою обґрунтована необхідність практичної реалізації аксіологічного підходу походить і з положень Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом.

4. Проведений нами аналіз встановив певні прогалини у реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Вказане твердження аргументоване аналізом змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво», зокрема у частині загальних і спеціальних компетентностей, що мають бути сформовані

за підсумками опанування здобувачем відповідних освітніх програм, а також програмних результатів навчання. Так серед загальних компетентностей є компетентності, що передбачають залучення аксіологічного підходу в освітній процес, але, так би мовити в усіченому варіанті. Водночас, є підстави стверджувати, що у системі спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічна складова практично не відображена або, у кращому разі, має епізодичний й несистемний характер. Вказане твердження також аргументоване аналізом очікуваних результатів навчання у межах досліджуваних освітніх програм.

Зрештою маємо ситуацію, відповідно до якої наявні стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво вказаних» фактично не передбачають формування здатності до практичної діяльності на ціннісній основі і ґрунтуючись на систему аксіологічних знань. Сформована аксіологічна компетентність, що засвідчується здатністю розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір на підставі аксіологічних знань й ціннісних переконань, не передбачена у якості програмного результату професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Отож маємо очевидну суперечність між чинними національними і міжнародними нормативно-правовими актами й концептуальними освітніми програмами, що постулюють й регламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні. Вирішення вказаної проблеми і стане предметом нашого подальшого дослідження.

2.4. Аксіологічна професійна компетентність фахівця в галузі культури і мистецтв: зміст, структура і специфіка

Актуальність й необхідність організації ціннісно-орієнтованої освітньої професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв нині визнані на рівні національного і міжнародного освітянського законодавства. У культурно-мистецької освіти, додаткове аксіологічне навантаження на

відповідний освітній процес накладає законодавство в галузі культури і мистецтв. Втім здійснений нами аналіз виявив певні прогалини у реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв: наявні стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» не містять передумов для формування аксіологічної компетентності.

Означене підтверджує актуальність дослідження теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти. Зокрема, наукової детермінації потребує зміст аксіологічної професійної компетентності, її структура і специфіка для фахівця відповідного профілю. Саме цьому буде присвячено подальший виклад.

Як було відзначено на попередніх етапах нашого дослідження аксіологічну компетентність ми потрактуємо у предметному контексті й функціональному. У першому випадку йдеться про те, що аксіологічна компетентність побутує як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця, що задають характер його ціннісно-сміслової сфери, яка формує смисли та цілі життєдіяльності й детермінує способи їх досягнення. Принциповим для нашого дослідження є, як відзначалося раніше, те, процес формування ціннісно-сміслової сфери визначається низкою факторів суб'єктивного й об'єктивного, особистісного й суспільно-історичного характеру, тобто в принципі є керованим. При цьому, параметри особистісної ціннісно-сміслової сфери задаються шляхом визначення пріоритетних, індивідуально й суспільно прийнятних цінностей.

З функціональної точки зору аксіологічна компетентність проявляється у змісті й характері діяльності індивіда, у способі мислення й поведінки. Фактично сформованість аксіологічної компетентності засвідчується інтелектуальною й практичною активністю, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері (як сукупності особистих, професійних і соціокультурних цінностей). При цьому, зміст феномену

аксіологічне знання було показано на етапі опрацювання питання ролі аксіологічної теорії в контексті формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Зокрема, аксіологічне знання постає як результат осмислення методологічних проблем ціннісного пізнання і ціннісної сфери індивідуального й соціального буття. Аксіологічне знання включає такі компоненти як-от: онтологічний, гносеологічний, антропологічний, праксеологічний й герменевтичний. *Аксіологічне знання вважаємо обґрунтованим визначити як складноутворену систему, що структурована різними сукупностями фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії, які загалом сприяють цілісному уявленню про світ цінностей і, водночас, доводять складність ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо).* При цьому у межах аксіологічного знання нині напрацьований власний понятійно-категоріального апарат: система узгоджених та пов'язаних категорій та понять, що відображають об'єкт і предмет аксіології, дозволяють осмислити світ цінностей і його зв'язок з буттям людини. *Концептуальною ідеєю аксіологічного знання є визнання принципового значення ціннісних феноменів для індивідуального прогресу і соціального поступу. Практичним завданням аксіологічного знання є промоція духовних цінностей, формування орієнтацій на гуманістичні й неутилітарні цінності.* Зважаючи на вказане, обґрунтованим і логічним постає завдання інтеграції аксіологічного знання з педагогічною теорією і практикою. Водночас, засвоєння й володіння аксіологічними знаннями – сформованість аксіологічної компетентності, очевидно мають розглядатися як програмні результати навчання сучасного фахівця, зокрема фахівця в галузі культури і мистецтв.

Тут варто згадати результати дослідження, що було проведене асоціацією EDUCAUSE, експерти якої окреслили ландшафт і визначили найбільш впливові тенденції, що нині формують вищу освіту, викладання та навчання. Ключові тренди були ідентифіковані у рамках п'яти категорій: соціальні, технологічні,

економічні, вищої освіти та політичні. Аналіз вказаних трендів надає можливість визначити систему цінностей-орієнтирів як матимуть найближчим часом особливу вагу: 1) соціальні: благополуччя та психічне здоров'я студентства, справедливі та чесні освітні практики; 2) технологічні: інноваційні підходи, цифрове навчальне середовище, конфіденційність у цифровому просторі; 3) економічні: навички як освітній результат; 4) вища освіта: варіативність здобуття освіти, онлайн-освіта; 5) політичні: соціальна цінність вищої освіти [343].

Вказані цінності-орієнтири, виокремленні європейськими дослідниками на емпіричному рівні перегукуються з результати досліджень українських науковців. Зокрема, Наталія Ткачова потрактовує у якості світоглядного фундаменту освітнього процесу такі групи цінностей: 1) фундаментальні (базові, наближені до загальнолюдських); 2) національні (цінності національної культури); 3) громадянські (цінності громадянського суспільства); 4) сімейні (цінності родинного життя); 5) особисті (особистісні цінності) [352]. Своєю чергою, Ольга Молчанюк у сфері ціннісної освіти обґрунтувала такі типи цінностей: 1) інтелектуальні (знання, уміння, здібності); 2) естетичні (цінності як мірило естетичного сприйняття світу); 3) соціальні (зумовлені соціальним буттям); 4) аллоцентричні (альтруїстичні); 5) матеріальні (утилітарні); 6) гедоністичні (через відчуття задоволення); 7) емоційні (залежать від змісту душевного переживання); 8) цінності вдосконалення; 9) цінності престижу [215].

Вартий уваги розподіл цінностей, важливих для професійної реалізації, що його обґрунтував у своєму дослідженні генези професійної свідомості Сергій Левшин, а саме: 1) цінності, пов'язані із самоствердженням у соціумі (престижність професії); 2) цінності, пов'язані із задоволенням потреби у спілкуванні (комунікативні можливості); 3) цінності, пов'язані із самовдосконаленням; 4) цінності, пов'язані із самовираженням; 5) цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами особистості [174]. Цікавим для нашого дослідження також є підхід українського дослідника Олександра

Васильченка, який виокремлює низку концептуальних цінностей важливих для працівників, що мають значну практику соціальної комунікації в силу своїх професійних обов'язків: 1) цінності альтруїстичного характеру, що відображають специфіку професійної діяльності; 2) цінності етичного характеру; 3) цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення задля досягнення професіоналізму [51, с. 86-87].

Крім того варто згадати, що знаний психолог і аксіолог Дмитро Леонтьєв обґрунтував три форми буття цінностей: 1) як суспільного ідеалу – загальнолюдські цінності і конкретно-історичні; 2) як витвори матеріальної і духовної культури (предметне втілення суспільних ціннісних ідеалів); 3) як особистісні феномени мотиваційного змісту [176]. В той же час український дослідник Омелян Вишневський виокремив: 1) абсолютні-вічні цінності (універсальні й загальнолюдські); 2) національні цінності, що є значущими для одного народу; 3) громадянські цінності (характерні для демократичного, громадянського суспільства); 4) сімейні цінності (моральна основа існування сім'ї); 5) цінності особистого життя [56].

Означені трактування цінностей (їхніх класифікацій) є додатковою підставою стверджувати, що принциповою метою у межах формування аксіологічної компетентності є долучення, засвоєння й прийняття цінностей – особистих, професійних і соціокультурних цінностей. Щоправда досі питання конкретизації таких цінностей для майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв залишалося відкритим. Зокрема нами не виявлено результатів цілеспрямованих досліджень, які б систематизували вказані цінності, розкривали їхній зміст та особливості, обґрунтовували їхнє значення для професійної діяльності фахівців відповідного профілю. Вважаємо такого роду дослідження принциповим для подальшого забезпечення методологічної бази професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв, напрацювання педагогічних умов формування його аксіологічної компетентності.

Вихідним положенням для здійснення такого дослідження є визначення змісту поняття цінності. На підставі опрацьованого нами матеріалу щодо

значення теорії цінностей як методологічної основи аксіологічної підготовки, ми потрактуємо цінності як культурно визначені ідеали й норми гуманістичного змісту, що мають консолідувальний потенціал й здатність до універсалізації, визначають характер суб'єктивної комунікації з навколишнім світом, детермінують цілі й пріоритети життєвої стратегії в її індивідуальному й соціальному вимірах. Цінності є принциповими характеристиками свідомості, це також феномен, що єднає у собі об'єктивне й суб'єктивне, структурує духовно-практичні орієнтації кожної людини, виступає джерелом безпосередніх мотивів її поведінки, спрямовує на досягнення ідеалу, що виражає ці цінності.

Наголосимо, що наше трактування цінностей цілком узгоджується із визначенням, яке пропонує «Глосарій термінології навчальних планів, програм. Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО (2013 р.)»: «Цінності. Культурно визначені принципи та основні переконання, розділені окремими людьми та групами, які керують та мотивують ставлення, вибір та поведінку та правлять широкими орієнтирами для суспільного життя» [225, с. 404]. Отож наші подальші міркування щодо змістовного наповнення особистих, професійних і соціокультурних цінностей майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв спиратимуться саме на вказане визначення.

Особисті цінності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

Увага до особистісних цінностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв має очевидне і вагоме обґрунтування. Особистісні цінності постають як основа життя, детермінують життєві стратегії, в тому числі мають особливе значення для вибору майбутньої професії. Особистісні цінності без перебільшення визначають життєвий шлях людини, вони основа ухвалення важливих життєвих рішень й практичної комунікації з навколишнім світом. Теоретично й практично обґрунтовано, що цінності задають вектор розвитку людини, сприяють її особистісному зростанню [444]. Ми також поділяємо думку, що самовдосконалення особистості пов'язане із цариною цінностей.

«Відкривши їх для себе, осмисливши та прийнявши (або не прийнявши), людина прокладає шлях до задоволення свого прагнення щастя й благополуччя, визначення свого місця у суспільному просторі» [309, с. 41]. Зрештою обґрунтованим є твердження, що «особистісні цінності – це властивості особистості, які в контексті рефлексії людиною власного індивідуального досвіду усвідомлюються нею як внутрішні ресурси адаптації у мінливих життєвих ситуаціях, що сприяють задоволенню її потреб і досягненню цілей [220, с. 51]. При цьому неможливо заперечувати той факт, що особистісні цінності корелюють з цінностями сучасного суспільства. «Соціально-економічні зміни, що відбуваються в постмодерністському суспільстві, закономірно призводять до істотної трансформації системи ціннісних уявлень. Разом з тим подібна ціннісна динаміка проявляється не тільки на рівні суспільства, а й на рівні окремої людини, торкаючись насамперед особистості, що формується в даний час в умовах суспільства, що трансформується соціуму» [443, с. 194].

Наголосимо, що ціннісні ієрархії (пріоритети) індивідуального й суспільного порядку можуть бути відмінними, подекуди у стані конфлікту. Зрештою, сучасне суспільство має справу з двома діаметрально протилежними ціннісними орієнтаціями. «З одного боку ми маємо справу з такими загальнолюдськими базовими життєвими цінностями як добро, істина, краса, пов'язані з категорією «бути», а з іншого – матеріальні, утилітарні цінності, що розгортаються у площині культу володарювання й характеризують категорію «мати»» [324, с. 492]. Контroversійність такої ситуації набула глобального характеру, тому все голосніше звучить питання ціннісної освіти як засобу промоції позитивних, гуманістичних, конструктивних цінностей. Сприйняття й засвоєння таких цінностей стає важливою передумовою соціального та особистісного розвитку й очевидно потребує спеціальних зусиль з боку держави і громадянського суспільства.

Розвиваючи слушну думку про кореляції між поточними соціально-економічними змінами й трансформаціями системи ціннісних уявлень

(індивідуальних й суспільних), відзначимо, що мінливий характер ціннісних уявлень і цінностей, який посилюється глобальними процесами сучасності, призводить до стану фактичного культурного плюралізму і, водночас, ціннісної й моральної «розгубленості». Вкотре наголошуємо, що це актуалізує звернення до аксіології як засобу формування ціннісно-сміслової сфери особистості задля ціннісного самовизначення у контексті буттєвих колізій. З іншого боку, оскільки соціально-економічні зміни (зокрема, інформатизація (діджиталізація) сучасного суспільства), що відбуваються в постмодерністському суспільстві висувають на перший план нематеріальні активи (інтелектуальні, креативні й емоційні), то значення цінностей особистісного плану набуває принципово нового звучання. Аксіологічна культура перетворюється на фундамент і передумову ефективних рішень у найрізноманітніших сферах – політичній, соціальній, економічній, екологічній і культурній, без чого неможливим є цивілізаційний поступ.

Констатувавши особливий статус особистісних цінностей, зокрема і для майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, логічно розкрити зміст вказаних цінностей.

Зокрема, для розуміння феномену особистісних цінностей варто звернути увагу на міркування українського дослідника Олександра Музики. Зокрема, він вказує на те, що особистісні (суб'єктні) цінності виконують дві важливі функції: 1) регуляція поведінки; 2) мотивація розвитку особистості. Відтак особисті цінності – це поєднання моральних цінностей (забезпечують смисл, визначають правила і межі активності в системі міжособистісних стосунків) і діяльнісних цінностей (вмінь і здібностей, які є внутрішнім ресурсом активності). Вказані цінності взаємопов'язані й актуалізуються для регуляції розвитку особистості в окремій життєвій ситуації [221, с. 52–51].

Українська дослідниця Наталія Бастун вказує на те, що особистісні цінності – це відображення у психологічній структурі людини цінностей суспільства, «заломлені через індивідуальну життєдіяльність» [17, с. 35–36]. Дослідниця наголошує, що сукупність особистісних цінностей утворює

ієрархізовану структуру, тобто систему ціннісних орієнтацій, що виконують важливі функції: 1) гармонізація суб'єктивної картини світу; 2) керування поведінкою людини; 3) спрямування дій і вчинків людини. Інша українська дослідниця – Ірина Мачуська, також пов'язує особистісні цінності із освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а, отже, за цим поняттям «закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо» [202].

У контексті нашого дослідження варті уваги міркування ще однієї української дослідниці – Ельвіри Заредінової. Зокрема, вона вказує на те, що цінності особистості акумулюють основний зміст властивого їй духовного світу і водночас забезпечують залучення до соціальної взаємодії. «Це особлива психологічна реальність, яка слугує найвищим критерієм для орієнтації в світі, стійке, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ, що презентуються культурою певного суспільства» [110, с. 200]. Саме тому, особистісні цінності розкриваються в рисах характеру конкретної людини, її поведінці, інтересах, способі й стилі особистого життя. Водночас, до особистісних цінностей доречно віднести і цінності, що їх виокремлює дослідниця Наталія Шевченко: 1) вітальні (життєво необхідні цінності: здоров'я, сім'я, матеріальне благополуччя, друзі); 2) моральні цінності (чесна праця, порядність, совість, принциповість, можливість діяти відповідно до своїх переконань) [398, с. 50]. Своєю чергою, українська дослідниця Наталія Ткачова розглядає як особистісні цінності повноцінну життєву самореалізацію, освіченість, морально-вольові якості, здоров'я, життєві компетенції [352].

Отже, маємо обґрунтовані підстави вказати на принципове значення особистісних цінностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Вказані цінності детермінують життєві, зокрема професійні, стратегії фахівців відповідного профілю. Означені цінності мають визначальний характер для усвідомлення свого місця у професійному просторі й мотивуючий – для особистісного розвитку. Особистісні цінності розкриваються в рисах характеру конкретної людини, її поведінці, інтересах, способі й стилі особистого життя

Формування особистісних цінностей значною мірою корелює із зовнішніми умовами, що відкриває значні методологічні перспективи застосування аксіорозвивального середовища в освітньому процесі, що орієнтований на формування аксіологічної компетентності. Принциповим для нас є систематизація особистісних цінностей за допомогою поділу на моральні й діяльнісні. При цьому, до моральних цінностей передусім відносимо порядність (і як основу міжособистісної комунікації, і як основу професійної діяльності), а до діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток (відображають орієнтацію і на вітальні характеристики буття особистості – здоров'я, душевна гармонія, благополуччя, і на позитивні життєві й професійні стратегії).

Професійні цінності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

Порушуючи тему професійних цінностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв необхідно відзначити, що однією з актуальних проблем сучасності є формування у фахівця відповідного профілю здібностей і потреб у постійному оновленні професійних знань і умінь, у творчому саморозвитку, у спрямованості на досягнення висот мистецького професіоналізму. Водночас, професійні компетентності, майбутня майстерність, фаховий рівень, модель професійної поведінки ґрунтуються на системі професійних цінностей і ціннісних орієнтаціях, тому потребують особливої уваги у процесі організації професійної підготовки. Українська дослідниця і практик Ганна Кондратенко справедливо вказує на те, що «процес формування цінностей є перманентним та особливого значення набуває в період опанування професією, коли до системи особистісних цінностей додається комплекс професійних» [153, с. 186].

Аналізуючи особливості професійних цінностей як явища у системі аксіологічної компетентності й культури, відзначимо, що одним з перших у наукову практику поняття «професійні цінності» запровадив американський дослідник Дональд Едвін Сьюпер, який наполягав на принциповому значенні таких цінностей у контексті професійного орієнтування [508]. Дослідник послідовно обстоював думку, що саме цінності є консолідуючою основою

професійної спільноти і виступають як своєрідний психологічний «регулятор» формування професійного довкілля, а також ставлення до власної діяльності і до інших членів професійної групи. Професійні цінності також розглядаються як цінності продуктивної професійної самореалізації людини, оскільки остання є вищою формою прояву професійної діяльності (хоча професійна самореалізація може проявлятися і в деструктивній формі) [16]. Доречною для розуміння професійних цінностей є і теза про те, що вони мають подвійне функціональне навантаження: «одного боку, спрямовують професійну діяльність, з іншого боку, стають орієнтирами удосконалення особистості у відповідній професійній сфері» [262, с. 97].

Український дослідник Іван Бех розмірковуючи над феноменом професійних цінностей педагога, висловився в тому дусі, що вони, по-перше регламентують професійну діяльність фахівці; по-друге, виступають у якості пізнавально діючої системи, яка служить опосередкованою і сполучною ланкою між суспільним світоглядом, що склався у певній галузі, й діяльністю фахівці [24]. Розвиваючи вказану точку зору, відзначимо, що професійні цінності дозволяють фахівцеві певного профілю сформувати й сповідувати професійну позицію, визначити особисту точку зору, надавати обґрунтовану оцінку фактів професійної дійсності, мотивувати професійну діяльність і творчий саморозвиток. Феномен професійних цінностей потрактовується і як відношення до своєї професії, ставлення до об'єкта діяльності, ставлення до суб'єктів професійної діяльності, а формування професійних цінностей може розвиватися як лінійно, так і стихійно – відповідний процес залежить від різних чинників, їхнього змістовного наповнення й динаміки вияву [429].

Принципово важливим моментом для нашого дослідження є те, що професійні цінності потрактовується і як основа професійної культури. Водночас, професійні цінності є основою професійної підготовки представників з будь-якого фаху [237]. При цьому, професійні цінності нині потрактовуються як інтегрована єдність (1) цінностей-цілей й цінностей-мотивів, (2) цінностей-знань, (3) технологічних цінностей, (4) цінностей-властивостей, (5) цінностей-

ставлень. «Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель професійної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність фахівця, його перфекціонізм» [81, с. 82–81]. З іншого боку, засвоєння вказаних цінностей виступає свідченням готовності до професійної діяльності. Зрештою, в прикладній теорії цінностей професійні цінності потрактовують і як один із структурних компонентів психологічної готовності до тієї чи іншої професійної діяльності; компонент спрямованості особистості [390]. Цей компонент відрізняється відносною стабільністю «на противагу тим же потребам особистості, які постійно змінюються чи професійним властивостям і якостям, котрі мають неухильно розвиватись і удосконалюватись тощо» [60, с. 83]. У підсумку є підстави стверджувати, що професійні цінності, як основа професійної культури і як структурна компонента психологічної готовності фахівця певного спрямування забезпечують його здатність послідовної реалізації професійної стратегії, стабільність професійних переконань й цілісність професійної позиції.

Після з'ясування особливостей професійних цінностей як явища у системі аксіологічної компетентності й культури, маємо сформулювати уявлення зміст і характер вказаних цінностей.

Отож уже згаданий нами американський дослідник Дональд Сьюпер до професійних цінностей відносив альтруїзм, досягнення, економічні переваги, естетику, креативність, надійність, незалежність, оточення, престижність професії, різноманіття, розумову діяльність, комунікацію, стиль життя, відносини, можливість керувати іншими [509]. Застосовуючи системний підхід, американо-ізраїльський дослідник Шалом Шварц до професійних цінностей зараховує: 1) внутрішні (особистісне зростання, автономність, інтерес, креативність тощо); 2) зовнішні (зарплата і безпека); 3) соціальні (взаємодія з людьми і внесок в суспільство); 4) влада (престиж, авторитет, вплив) [501].

Українська дослідниця Людмила Бірюк до професійних цінностей відносить професію, освіту, спілкування, професійну компетентність,

самоосвіту, науку, інтелігентність, вихованість, порядність, педагогічну етику й культура, комплекс духовних цінностей, психологічні властивості та якості, творчість, педагогічна індивідуальність, широкий кругозір, динамізм особистості [31, с. 26–27]. Натомість, українська дослідниця Анна Шиделко звертається до феномену професійних ціннісних орієнтацій, які визначає як «ідеї, перспективи, плани, цілі у формуванні майбутнього фахівця, за які вони готові сперечатись, активно діяти, без чого не уявляють свого майбутнього» [427, с 130]. При цьому, дослідниця до таких ціннісних орієнтацій відносить, з одного боку, свободу, можливість вибору, фінансову незалежність, а з іншого, духовні цінності, гармонійні стосунки, особисте вдосконалення й творчість.

Своєю чергою, спеціальні дослідження американських науковців Дональда Сала, Стефано Тарконі та Шарліз Сал щодо цінностей сучасного корпоративного простору показують, що лідерами у рейтингу бажаних цінностей для цього простору є чесність, співпраця, орієнтація на потреби індивіда та повага [507]. При цьому концептуальною позицією дослідників була теза, що офіційні корпоративні цінності мають значення лише в тій мірі, в якій вони формують діяльність та рішення працівників у повсякденній практиці. Науковці за допомогою соціологічних засобів встановили, що саме на перелічені вище цінності орієнтуються співробітники провідних світових компаній по всьому світі, а їх культивування допомагає співробітникам узгоджувати свою поведінку з корпоративною культурою.

Варто також звернути увагу на трактування професійних цінностей, що його застосовують спеціалісти с питань професійно орієнтованого консультування Кентського університету (University of Kent). Визнані у Великобританії лідери з працевлаштування випускників, класифікують професійні цінності так: 1) *внутрішні цінності* (Intrinsic Values): престиж, суспільна значущість, визнання, незалежність, влада; 2) *змістові цінності* (Work Content Values): зацікавленість, розв'язання проблем, різноманітність діяльності, креативність, постійне навчання; 3) *цінності, пов'язані з робочим середовищем* (Work Environment Values): бонуси, підвищення, розвиток, дохід,

комфортні умови роботи; 4) *цінності, пов'язані з робочими відносинами* (Work Relationship Values): спілкування, лідерство, командна робота, довіра, конкурентоспроможність [61, с. 46].

Цікавим є визначення професійних цінностей фахівця, що його сформулювала всесвітня інтернет-компанія Indeed, яка займається працевлаштуванням. Зокрема, з точки зору фахівців компанії, професійні цінності охоплюють риси, які роботодавці шукають у своїх співробітниках і до них, наприклад, належать риси характеру, які людина демонструє на робочому місці, або м'які навички (soft skills) і манера поведінки, що необхідні для просування у кар'єрі [449]. Зрештою, до професійних цінностей в Indeed віднесли: 1) підтримка професійної етики; 2) відповідальність; 3) порядність (добросесність); 4) чесність; 5) надійність; 6) адаптованість (здатність пристосовуватися до нових умов); 7) підзвітність (здатність до зворотного зв'язку); 8) самомотивація (цілеспрямованість); 9) впевненість (походить з професійних компетентностей); 10) відданість команді і справі (лояльність); 11) співчуття до колег; 12) емпатія (співпереживання); 13) терпіння (витримка); 14) позитивність (позитивне мислення); 15) гнучкість (здатність вирішувати нові завдання у нових обставинах).

Підсумовуючи наше дослідження щодо професійних цінностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв наголосимо, що виявлення ціннісних засад культурно-мистецької професійної діяльності надає їй осмисленості і змістовної наповненості. При цьому відповідні професійні цінності ми потрактуємо як особливий феномен, що спрямовує професійну діяльність майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, й, водночас, формує професійну позицію і мотивує професійну діяльність, творчий саморозвиток. Принципово важливим моментом для нашого дослідження є те, що професійні цінності виступають основою професійної культури і є структурною компонентою психологічної готовності до професії фахівця майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Аналіз різних підходів до визначення змісту професійних цінностей та результати емпіричної їхньої перевірки дають підстави віднести до фундаментальних професійних цінностей: 1) професійну компетентність (цінність-ціль і цінність-мотив), що охоплює рівень професійної освіти, відповідальність і впевненість; 2) професійну самореалізацію (цінність-ціль і цінність-властивість), що передбачає майстерність, відданість справі і професійному товариству, матеріальне задоволення.

При цьому, педагогічний аспект проблеми залучення й засвоєння професійних цінностей концептуально полягає у вирішенні завдання імплементації професійних цінностей в індивідуальний контекст, перетворення їх на предмет особистісного переживання й осмислення. Відтак, основним завданням професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв є забезпечення умов (створення освітнього середовища) для опанування студентами знань і технологій, необхідних для їх успішної самореалізації у творчій, мистецькій професії, розвитку відповідної мотивації до творчої й культурної діяльності на основі компетентностей сформованих під час навчання.

Соціокультурні цінності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

Увага до соціокультурних цінностей зумовлена тим фактом, що вони правлять основою соціалізації і інкультурації нових поколінь, а також є основою збереження етосу культури. При цьому, соціокультурні цінності інтегрують панівні суспільні ідеали і зразки, відображають їхню унікальність і неповторність. «Соціокультурні цінності дають змогу відрізнити одну культуру від іншої, визначають її самобутність, властиву конкретній культурі ментальність, унікальність притаманного їй культурно-історичного досвіду» [111, с. 229-230]. Фактично, культивування певних соціокультурних цінностей забезпечує самозбереження певного типу суспільства, його унікальності та ідентичності. При цьому «передача цінностей відбувається як по вертикалі – ретрансляція цінностей від покоління до покоління з метою

актуалізації цінностей минулого у сучасному соціумі, так і по горизонталі – трансляція цінностей в межах конкретного історичного простору задля активізації творчого потенціалу соціуму по урізноманітненню ціннісного поля» [217, с. 51]. З іншого боку, слушною є думка, що цінності, якщо розглядати їх функціонально, є чинниками стабілізації, передбачуваності соціального і індивідуального життя [256].

Водночас в індивідуальному вимірі цінності переживаються як ідеали або обов'язкові норми, що орієнтують на певний і бажаний стан справ. Як внутрішні стимули цінності спонукають особистість до певних дій і вчинків. Цінності, як наголошувалося у попередньому викладі, детермінують мотиви прагнень індивіда. При цьому, «функція соціального регулятора здійснюється системою цінностей за рахунок того, що вони містять визнані суспільством критерії, на основі яких устанавлюється нормативний контроль, створюється система відповідних інститутів, базується людська діяльність у цілому» [225, с. 83]. Є підстави стверджувати, що соціокультурні цінності окреслюють параметри соціокультурної активності особистості (або певного соціального утворення), регламентують діяльність суб'єктів суспільних відносин, задають моделі поведінки й способу життя.

Крім того, ідентифікація себе з певним соціумом (етносом, нацією або професійною групою) пов'язана саме з ціннісним пошуком, прийняттям певних соціокультурних цінностей, набуттям конкретних ціннісних орієнтацій. Відбувається інклюзія соціокультурних цінностей із контексту буття соціуму у контекст індивідуального буття, в духовну культуру особистості. До того ж, належність до єдиного ціннісного простору не лише забезпечує зв'язок між життям окремої людини і суспільно-історичним процесом, але й створює передумови для суб'єктності в цьому процесі. Згенеровані історією і культурою певного етносу (нації) соціокультурні цінності відтворюються у процесі життєдіяльності людей і всього суспільства і детермінують структуру функціонування соціальних механізмів [93].

З іншого боку соціокультурна діяльність є сферою суспільної практики, що спрямована на якісне перетворення дійсності у відповідності з певними цінностями-ідеалами, цінностями-цілями. При цьому, сучасне суспільство прагне реалізації певних цінностей, які для нього є ідеалами і вбачаються необхідними нормами, на яких має базуватися соціальна взаємодія та комунікація. Напевно таке прагнення зумовлене тим фактом, що саме особистісне засвоєння соціокультурних цінностей надає «підґрунття для усвідомленого пізнання та створення цілісного образу соціального світу, забезпечує реалізацію моделей поведінки та діяльності, адекватних вимогам конкретного соціокультурного середовища» [111, с. 232]. Іншими словами, соціокультурні цінності виконують важливу регулятивну функцію, забезпечуючи моделі поведінки, особливо важливих для суспільства. У зв'язку з цим актуалізується тема соціокультурних цінностей, які б могли претендувати на статус загальнолюдських і бути покладеними в основу цивілізаційного поступу.

У цьому контексті доречно згадати позицію Абрагама Маслоу, який до фундаментальних цінностей культури зараховував чесність, гуманізм, повагу, до особистості, служіння суспільству, демократичне право кожної людини на свободу вибору, право на життя та одержання медичної допомоги, взаємодопомогу, порядність, справедливість [198]. Згодом власне бачення соціокультурних цінностей сучасності, спираючись теоретичні напрацювання Абрагама Маслоу, сформулював американський вчений Рональд Інглхарт позначивши їх терміном «постматеріалістичні (вищі) цінності»: свобода, участь, самовираження, краса [479]. Принагідно зауважимо, що системні дослідження Інглхарта та його дослідницької команди у межах проєкта World Values Survey доводять глобальну тенденцію зростання важливості цінностей раціональності, толерантності, довіри і участі громадян в процесі прийняття рішень у політичному та економічному житті [480].

Своєю чергою в німецький дослідник Вольфганг Губер обґрунтовує, що для європейської (західної) соціокультурної традиції, для багатьох зразкової,

актуальними є мотиви юдео-християнської традиції (творення, любові, надії, навернення), на якій ґрунтується усвідомлення того, що не ворожнеча, а примирення має утворювати цивілізаційну перспективу [169, с. 68–69]. Своєю чергою, колеги Губера розвивають цю думку і шукають генетику сучасних європейських цінностей у релігійних і культурних шарах історичної європейської спадщини. При цьому, до цінностей європейської культури вони відносять свободу (антитеза рабству), індивідуальний вимір духовності (на противагу зовнішнім «духовним імперативам»), раціональність (завжди опозиційна до ірраціонального й емоційного), цінності повсякдення (йдеться про важливі для європейця можливості господарювання, праці й кохання), а також пов'язаної з останніми – цінності самоздійснення [169]. Крім того, як вказує українська філософиня Наталія Амельченко стрижнем європейських цінностей є «ліберальні фундаментальні права та свободи людини, демократичні принципи державного устрою, а також правова і соціальна держава» [3, с. 1].

Саме вказані цінності покладено у фундамент державних і політичних інститутів сучасних європейських країн та Європейського Союзу. Зокрема фундаментальний для європейського інтеграційного об'єднання документ – Договір про Європейський Союз (1992 р.) [99] недвозначно вказує на соціально-культурні цінності, що є основою Європейського Союзу: повага людської гідності, свобода, демократія, рівність, правова держава і дотримання прав людини, плюралізм, недискримінація, терпимість, справедливість, солідарність і рівність жінок і чоловіків. Відзначимо, що для розуміння актуальних вказаних цінностей цікавими є результати дослідження, що було проведене для Європейського економічного та соціального комітету [506]. Опрацьовуючи базові для європейського громадянського суспільства цінності, що є основою суспільного консенсусу, дослідники провели опитування у різних країнах Європейського Союзу і дійшли висновку, що такими цінностями були і залишаються демократія, верховенство права та солідарність. При цьому

вказані цінності пов'язані між собою і займають особливе місце серед соціально-культурних цінностей сучасного європейця.

Зауважимо, що описані дослідниками цінності добре корелюють з цінностями, що їх проголошено державами світу у Декларації тисячоліття (United Nations Millennium Declaration). Зокрема, держави-члени Організації об'єднаних націй визнали фундаментальними для міжнародних відносин у XXI столітті такі цінності як-от свобода, рівність, солідарність, толерантність, повага до природи та спільна відповідальність. Показово, що у ст. 5 Закону України «Про освіту» вказується, держава створює умови засобами громадянської освіти для усвідомлення цінностей громадянського (вільного, демократичного) суспільства: «верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [278]. Принагідно відзначимо, що Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року [284] до принципів соціокультурних цінностей відносить як систему суспільно-державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність), так і загальнолюдські цінності.

Узагальнюючи вищезначене, відзначимо, що соціокультурні цінності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв ми потрактуємо як особистісні феномени, які становлять мотиваційну основу суспільної активності, здатності виконувати професійні й громадянські обов'язки. Концептуальне значення соціокультурних цінностей для майбутнього фахівця відповідного профілю полягає в тому, що вони окреслюють параметри й цілі соціокультурної активності, а також регламентують діяльність фахівця в галузі культури і мистецтв як важливого суб'єкта соціокультурних відносин. Щодо конкретизації змісту соціокультурних цінностей майбутнього фахівця відповідного профілю, то наявні теоретичні й емпіричні матеріали дозволяють передусім віднести до вказаного виду цінностей: 1) повагу людської гідності (що охоплює дотримання прав людини, плюралізм, недискримінацію, терпимість), 2) свободу (в її духовному й матеріальному вимірах), 3) демократію (з невід'ємними ідеями верховенства права, рівності й

солідарності). Означені соціокультурні цінності вважаємо принциповими для розвиненої ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, що є основою ціннісної зваженої інтелектуальної й практичної активності і прямим свідченням сформованість аксіологічної компетентності.

Підсумовуючи результати дослідження феномену аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв відзначимо такі принципові для нас моменти:

1. Аксіологічна компетентність у предметному контексті побутує як сукупність особистих, професійних і соціально-культурних цінностей, що задають характер його ціннісно-сислової сфери, яка формує смисли та цілі життєдіяльності й детермінує способи їх досягнення. Своєю чергою, з функціональної точки зору аксіологічна компетентність проявляється у змісті й характері діяльності індивіда, у способі мислення й поведінки. Сформованість аксіологічної компетентності засвідчується інтелектуальною й практичною активністю, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-сисловій сфері (як сукупності особистих, професійних і соціокультурних цінностей).

2. Аксіологічне знання постає як результат осмислення методологічних проблем ціннісного пізнання і ціннісної сфери індивідуального й соціального буття, воно також включає такі компоненти як-от: онтологічний, гносеологічний, антропологічний, праксеологічний й герменевтичний. Концептуальною ідеєю аксіологічного знання є визнання принципового значення ціннісних феноменів для індивідуального прогресу і соціального поступу. З цього походить практичне завдання аксіологічного знання: промоція духовних цінностей, формування орієнтацій на гуманістичні й неутилітарні цінності.

3. Принциповою метою у межах формування аксіологічної компетентності є долучення, засвоєння й прийняття цінностей – особистих, професійних і соціокультурних цінностей. При цьому цінності ми потрактуємо як істотну характеристику свідомості, феномен, що єднає у собі

об'єктивне й суб'єктивне, структурує духовно-практичні орієнтації кожної людини, виступає джерелом безпосередніх мотивів її поведінки, спрямовує на досягнення ідеалу, що виражають ці цінності.

4. На підставі проведеного аналізу було сформульоване авторське визначення й бачення: 1) особистісних цінностей як сукупності цінностей моральних – порядність, і діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток; 2) професійних цінностей (професійна компетентність й професійна самореалізація); 3) соціокультурних цінностей (повагу людської гідності, свобода й демократія). Розглядаючи і здійснюючи відповідні діагностичні процедури основних системоутворюючих цінностей особистості майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв можна оцінити сформованість аксіологічної компетентності у здобувачів культурно-мистецької освіти.

Висновки до Розділу 2

Підсумовуючи вище викладене щодо дослідження значення аксіологічної теорії в контексті формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв ми дійшли таких висновків і узагальнень:

1. Виходячи з того, що досягнення істинних результатів дослідження передбачає належне і доречне використання понять, якими це дослідження оформлене в роботі спеціальна увага зосереджена на понятійно-категоріальному апараті аксіології. Відповідне дослідницьке рішення продиктоване тим фактом, що основний об'єкт нашого дослідження – феномен аксіорозвивального середовища, напряму співвідноситься як з понятійним рядом аксіології (теорії цінностей). Необхідно відзначити, що понятійно-категоріального апарату теорії цінностей постає як система узгоджених та пов'язаних категорій та понять, що відображають об'єкт і предмет аксіології, дозволяють осмислити світ цінностей і його зв'язок з буттям людини. При цьому фундаментальним поняттям і головним предметом осмислення, філософсько-наукового пошуку й запеклих дискусій в аксіології є цінності, що

є спільним явищем для різних форм культури, що надає їм загальнокультурного й загальнонаукового статусу.

2. У роботі також доведено, що принциповою характеристикою аксіології є її залученість – на теоретичному й практичному рівнях, для вирішення різноманітних проблемних питань соціального життя. Зокрема особливий соціокультурний статус цінностей і їхнє функціональне навантаження зумовлюють і особливе їхнє значення для освітньої практики, оскільки саме освіта забезпечує процес ціннісної інтеріоризації, а також інституціалізації й формалізації цінностей в індивідуальному й соціальному плані. Зокрема в освітньому контексті актуальності набуває впровадження аксіологічної (ціннісно-орієнтованої) парадигми в освітній процес. На теоретичному рівні доречно говорити про інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, а на практичному рівні на часі напрацювання дієвих навчально-методичних засобів реалізації ціннісно-орієнтованої парадигми.

3. Принципове значення для стратегії нашого дослідження має встановлений нами факт, що в аксіології проблеми цінностей й пов'язаних з ними феноменами розглядаються у нерозривному зв'язку з визначенням сутності людини, її творчої природи, її здатностей до самотворення й творення світу відповідно до прийнятих нею цінностей. При цьому, сучасна теорія цінностей нині активно залучається для вирішення різноманітних проблем, оскільки цінності й ціннісні орієнтації є основою взаємодії людини із навколишнім середовищем (соціальним та природним), визначають її життєві стратегії. Зокрема, сформульовані й обґрунтовані у відповідності до сучасних запитів суспільства цінності (маємо на увазі ідеї гуманізму й сталого розвитку), а також розроблені процедури імплементації таких цінностей в освітню практику, в тому числі шляхом занурення майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв в аксіорозвивальне середовище, сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості майбутніх фахівців вказаного профілю.

4. Проведений нами аналіз теоретичних і практичних напрацювань сучасної аксіології дає підстави стверджувати, що аксіологічна компетентність у предметному контексті побутує як сукупність особистих, професійних і соціально-культурних цінностей і проявляється у способі мислення й поведінки. Сформованість аксіологічної компетентності ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смысловій сфері (як сукупності особистих, професійних і соціокультурних цінностей). При цьому відповідно до авторського визначення: 1) особистісні цінності це сукупність цінностей моральних – порядність, і діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток; 2) професійні цінності – це, передусім, професійна компетентність й професійна самореалізація; 3) основні соціокультурні цінності – це повага людської гідності, свобода й демократія.

5. Практична реалізація аксіологічного підходу визначає необхідність залучення педагогічних засобів і технологій, які забезпечать здійснення процедур імплементації гуманістичних і професійних цінностей в освітню практику з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. Так описані й обґрунтовані нами засоби і технології реалізації аксіологічного підходу – інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологія «Створення ситуації успіху», технологія розвитку критичного мислення, технологія проєктного навчання («Метод проєктів»), технологія створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології, фактично створюють умови для засвоєння цінностей на усіх вище згаданих рівнях – формальному, емоційному, рівні інтеріоризації й світоглядному, а це, зрештою забезпечує ефективне формування ціннісно-смысловій сфери й аксіологічної культури особистості, сприяє її залученню до аксіологічного знання й світу цінностей.

Основні положення розділу 2 розкрито у таких публікаціях автора [403; 404; 405; 407; 408; 409; 412; 419; 420; 422; 502; 503].

Розділ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ АКСІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Сутність базових понять і положень педагогічного знання як засадничих елементів проєктування аксіорозвивального середовища

Досягнення істинних результатів дослідження передбачає належне і доречне використання понять, якими це дослідження оформлене. З іншого боку, система понять і категорій слугує інструментарієм процесу теоретизування і є фундаментом науки загалом і певної галузі, зокрема. Так, дослідник зі Швейцарії Костас Кампуракіс вказує на те, що наукові поняття можливо розглядати як системні уявлення про світ, при цьому поняття відіграють центральне місце та роль у науці [481]. Дослідник слушно наголошує, що науковий дискурс передбачає наявність поняття, значення яких повинно бути чітким і зрозумілим серед тих, хто звертається до цього дискурсу. Отож понятійно-категоріальний апарат обов'язково потребує методологічної інвентаризації задля досягнення мети дослідження й реалізації його завдань. Тут ми також беремо до уваги загальне для сучасної методології положення, що поняття належить до засобів дослідження і є включеним у цілеспрямовану взаємодію з об'єктом пізнання. У нашому випадку таким об'єктом пізнання є феномен аксіорозвивального середовища. При цьому вказаний феномен співвідноситься як з понятійним рядом аксіології (теорії цінностей), що було продемонстровано у попередньому викладі, так і педагогіки (теорії навчання й виховання).

Звернення до понять педагогічного знання як засобів аналізу проблеми дослідження зумовлене і тим фактом, що педагогіка застосовує різні форми пізнання. На цьому варто наголосити, адже британський дослідник Пол Херст виокремлював сім форм пізнання: емпіричну, математичну, філософську,

моральну, естетичну та історико-соціологічну. При цьому різні форми пізнання мають власну систему понять, яка логічно не пов'язана з системою понять іншої форми пізнання, має свій критерій істинності й характеризується специфічним способом доведення істини [473]. Отож актуалізується необхідність особливої уваги до понятійно-категоріального апарату педагогіки в контексті вирішення завдання проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти.

Принагідно зауважимо, що цікава нам знаннєва сфера – педагогіка, має власні специфічні предметні особливості, що відображаються у притаманному їй понятійно-категоріальному апараті. Останній прийнято розглядати, як слушно зазначає український дослідник Валентин Рогоза, як «сукупність понять, категорій і термінів, які дозволяють в узагальненій формі відбити явища, що стали предметом вивчення, а також зв'язок між ними шляхом фіксації їх істотних властивостей, ознак і закономірностей» [309, с. 31]. Вказане також мотивує до спеціальної уваги до категорій і понять, що застосовуються у відповідних сферах пізнання.

Наголосимо, що поняття відображають суттєві особливості об'єкта дослідження, його належність до певних дискурсів і проблемних сфер. У цьому контексті є корисною позиція відомого фахівця з педагогічної методології Володара Краєвського, який доводив, що об'єктом дослідження є сфера дійсності, яка представляє інтерес для дослідників, може збагатити їх новими інтелектуальними продуктами і протистоїть суб'єкту пізнання. Своєю чергою, предмет дослідження постає як конкретні сторони досліджуваного об'єкта, інтерес до яких детерміновано наявними інтересами дослідження [158, с. 9–10]. У поняттях про певний об'єкт відображується результати його всебічного дослідження суб'єктом пізнання, отож спираючись на різні поняття про об'єкт можливо скласти максимально адекватне уявлення про нього. Крім того поняття також фіксують сукупність обставин, при яких проводиться дослідження (суспільно-історичний контекст) й, водночас, поняття концептуалізують накопичене знання, створюючи передумови для його

систематизації та інституалізації. Означене є ще одним аргументом щодо спеціального аналізу базових понять педагогічного знання як засобів аналізу проблеми нашого основного дослідження.

Водночас, необхідно визнати, що визначення понять, наповнення їх загально визнаним змістом, їхня систематизація є складним суперечливим процесом, типовим як для соціо-гуманітарного знання, так і для природознавства. Так, наприклад, в аксіології предметом дискусії залишаються поняття «цінності» або «ціннісно-смилова сфера», а у педагогіці – поняття «компетентності» або «організаційно-педагогічні умови». Зауважимо, що проблеми науково обґрунтованої детермінації понять, якими оперує дослідник спричинені як наявністю різних підходів до розуміння одного і того ж явища у межах різних наукових шкіл і напрямів, так і об'єктивними розбіжностями між змістом наукової термінології, яка застосовується у різних країнах. Повернення української науки до системи міжнародних наукових зв'язків зумовлює необхідність уніфікації та оптимізації існуючої національної наукової термінології, зокрема у межах гуманітарних дисциплін, до яких належить філософія освіти, аксіологія і педагогіка. Отож розбіжності у підходах щодо визначень понять мають евристичний потенціал і, зрештою, сприяють поступу науки і її окремих галузей.

Принагідно відзначимо, що американський дослідник Генрі Маргенау ще у середині ХХ ст. висунув ідею дуалістичного характеру понять. Відповідно до його міркувань, існує багато різних способів визначення поняття (наприклад, маси) для різних цілей. Тому, на думку вченого, допустиме існування двох різних типи визначень: конститутивних та оперативних, що відображають як рівень теоретичного знання про певний об'єкт, так і експериментальні процедури його дослідження [489]. Своєю чергою, швейцарець Костас Кампуракіс наголошує, що двозначність понять можлива через особливості, які притаманні самим поняттям. Науковець вказує на принаймні три проблеми, про які слід пам'ятати досліднику у зв'язку із залучення понять у процес теоретизування: (1) значення окремих термінів у повсякденні відрізняється від відповідних наукових понять;

(2) багато наукових понять є або постають як метафори; (3) одне й те саме наукове поняття може мати різне значення в різних наукових контекстах [481].

Зважаючи на вказане, вважаємо логічним і обґрунтованим, у прагненні досягнення наукової істини, на початковому етапі дослідження визначитися із значеннями понять, що виступатимуть базовими у процесі досягнення заявленої мети і реалізації визначених завдань. Іншими словами, предметом дослідницької уваги у подальшому викладі стануть кореляції поняття «аксіорозвивальне середовище» з поняттями сучасної педагогіки.

Перш ніж дослідити відповідні вважаємо за доцільне звернути увагу на власне феномен педагогіки. Аналіз спеціальної літератури доводить, що педагогіка сьогодні потрактовується як галузь науки, яка забезпечує розуміння педагогічними працівниками (вчителями й викладачами) цілей освіти і її завдань (відображено, зокрема, у напрацюваннях Віктора Андрущенка [6], Леонада Губерського [85], Василя Кременя [161], Андрія Крисоватого [163], Генадія Москалика [219]), методів, засобів і форм навчально-виховної діяльності (варто згадати праці Ірини Кашекової [142], Оксани Оварчук [151], Наталії Нікули [228], Віталія Сластьоніна й Людмили Подимової [240]) поряд з актуальними потребами й вимогами здобувачів освіти (учнів й студентів). Крім того сучасна педагогіка орієнтована на просування ідей саморозвитку й самовдосконалення серед викладачів, усвідомлення корисності самоорганізації й системності в освітньому процесі (тут варто звернути увагу на праці Юрія Пелеха [246], Мирослава Савчина [321], Стефанії Злате та Габрієля Кукуї [520]), а також орієнтації на академічний поступ, прагнення збагатити навчально-методичний базис освіти шляхом промоції інноваційних підходів в освітньому процесі (зокрема, це прочитується у працях Олександра Дубасеюка [100], Віктора Зінченка [120], Мінни Содерквіст [505], Олександра Черненко [457]). При цьому, традиційно у педагогіці предметом обговорення й дискусій є головню такі поняття як-от: освіта, навчання, виховання, навчально-методичні засоби, інноваційна освіта.

Водночас, в експертному середовищі відзначається, що педагогіка одна з небагатьох наук, в якій з моменту її виокремлення в спеціальну систему знань і донині є суперечки про об'єкт, предмет дослідження й, часом, ставиться під сумнів і сама самостійність педагогічної науки. Зрештою ми поділяємо позицію групи українських дослідниць – Тамари Дмитренко, Тетяни Лаврик і Катерини Яресько, які вказують на те, що процеси в освітній системі у більшості випадків є об'єктом досліджень у педагогіці, а предметом є найкращі (найефективніші) умови для їх реалізації [463, с. 151]. Фактично, сьогодні педагогічні знання можна визначити як компетентності вчителя щодо теорії і практики викладання (методології освітнього процесу), а також як обізнаність педагогічного працівника щодо ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу. Екстраполюючи останню тезу на проблематику проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти є підстави стверджувати, що у межах нашого дослідження ми прагнемо концептуалізувати й сформулювати систему педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

Сучасний освітній процес ґрунтується на освітніх парадигмах. В дослідницькій практиці виокремлюють знаннєву, культурну, гуманістичну, адміністративну, соціальну, комунікативну, антропоцентричну й технологічну парадигму, з якою пов'язують відповідний підхід (системний, культурний, гуманістичний, кібернетичний, соціальний, комунікаційний, технологічний). «Підхід і метод забезпечують інструментальність парадигми, її взаємозв'язок з технологією педагогічного процесу» [463, с. 152].

Означений зв'язок освітніх парадигм та підходів і методів, що дозволяють їх практично реалізувати, наочно доводять важливість теоретичної обґрунтованості, системності й технологічності освітнього процесу з метою досягнення бажаних освітніх результатів. З вказаного походить, що для практичного вирішення завдання проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, які займаються професійною підготовкою майбутніх

фахівців в галузі культури і мистецтв необхідно: 1) на теоретичному рівні мати уявлення й розуміння того, що собою являє феномен аксіорозвивального середовища; 2) систематизувати засоби проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі; 3) з урахуванням наявного досвіду (українського й зарубіжного) сформулювати концептуальні напрями й підходи до практичного проектування й реалізації аксіорозвивального середовища як засобу формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Окрему увагу звернемо на кореляції поняття «аксіорозвивальне середовище» з такими принциповими поняттями педагогіки, як «навчання» і «виховання». Одразу відзначимо, що для теорії педагогіки принциповим питанням є питання про первинність навчання та виховання? Концептуально нині виділяється дві позиції щодо вирішення вказаної колізії. Якщо визнати первинним навчання, прагнення сформувати компетентність або трудову функцію, то об'єктом дослідження педагогіки стає навчання, відповідна позиція має прагматичний характер, а виховання потрактовується як певний допоміжний засіб для вирішення завдання соціальної адаптації. Визнання первинним виховання є проявом особистісно-центристської позиції, доводить важливість виявляється, прагнення сформувати особистість, якій комфортно в соціумі, а цей комфорт, своєю чергою, відкриває простір до самовираження у сфері своєї компетентності.

Відзначимо, що український філософ і освітянин Віктор Андрущенко пропонує інтегральний підхід до вирішення колізії первинності навчання чи виховання. Передусім, дослідник наголошує, що освіта являє собою складний, багатовимірний феномен культури. Філософське бачення освіти Андрущенко полягає в тому, що вона постає у вигляді: 1) форми людської діяльності з передачі-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду; 2) як специфічна підсистема суспільного життя, в якій здійснюється навчально-виховна функція; 3) як множина відносин, що складаються між людьми у межах особливого соціального інституту; 3) як система цінностей і

норм, за якими формується особистість; 4) як механізм виховання особистості; 5) як мережа організацій, закладів та установ, через які передаються знання від одного покоління до іншого тощо [6, с. 6].

Зрештою, чинний Закон України «Про освіту» відображає інтегральний підхід до феномену освіти, оскільки вказує, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [269].

Зважаючи на вказане, відзначимо, що у контексті головної теми нашого дослідження – «Теоретичні і методологічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти», для нас принципової ваги набуває інтегральний підхід до феномену освіти. Особливо важливим є те, що освіта потрактовується як специфічним чином організована діяльність (поєднання виховання й навчання) з метою передачі-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду. До того ж важливою є позиція Віктора Андрущенка, що освіта містить систему цінностей і норм, за якими формується особистість. Вказане виступає для нас концептуальним положенням під час визначення засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти.

Фундаментальним завданням сучасної освіти проголошується формування культурної особистості, ядром якої є здатність до самовизначення й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження у всіх сферах життєдіяльності [85, с. 243]. Такий підхід корелює з тезою французького філософа Мішеля Фуко, який наголошував на необхідності суміщення пізнавального знання й знання духовного, що є запорукою духовного перетворення особи, а отже перетворення всього людства [372, с. 336–377]. Крім того, освіта нині розглядається як засіб творення вигод – індивідуальних і соціальних: «людина у результаті набуття освітніх рівнів

(певної сукупності компетентностей) здатна створювати особисті соціальні вигоди, то вона, тим самим, створює вигоду і для цілого суспільства» [247, с. 96]. Спеціальні міжнародні дослідження доводять, що «освіта може озброїти молодих людей почуттям мети, а також компетентностями, що необхідні для реалізації власного потенціалу, навчити сприяти життю інших людей та допомагати кращому майбутньому» [511].

До центрального питання педагогіки експерти відносять проблему реалізації парадигмальної установки щодо набуття позитивного соціального досвіду, яка б сприяла наступності позитивного і не репродукції негативного тупикового досвіду. З іншого боку, варто пам'ятати, що освіта виступає важливим засобом соціальної мобільності. Українські дослідники Ірина Каленюк і В'ячеслав Ямковий потрактовуючи соціальну мобільність як зміну людиною чи групою соціальної позиції в ієрархічній структурі суспільства, наголошують, що саме освіта є принциповим каналом соціальних переміщень індивідів (як правило висхідних) до більш складних видів праці, вищих доходів та статусу: «... освіта відіграє і певну роль у соціальній селекції, адже вона розділяє індивідів на потоки, в основі чого лежить індивідуальний рівень здібностей та культурні особливості мікросередовища первинної соціалізації учня» [137, с. 91].

На наше переконання теми набуття позитивного соціального досвіду й реалізації соціальної мобільності корелюють з темою формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури особистості, зокрема, майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. Сучасна освіта повинна орієнтуватися не лише на формування професійних компетентностей (спеціальних (професійні здатності) й загальних (культурна самоідентифікація), але й формувати стійке переконання, що освіта (у максимально широкому розумінні цього феномену) може забезпечити життєвий успіх, комфорт й, водночас, можливості індивідуального й суспільного поступу. Крім того, вказане є додатковим аргументом здійснення заходів аксіологічної інноватизації освітнього процесу з метою посилення його ціннісно-сміслової спрямованості.

Як було відзначено вище, сучасна педагогіка постає як сукупність теоретичних та прикладних наук про навчання, виховання та освіти як спеціально організовані та цілеспрямовані процеси, а також про шляхи вдосконалення цих процесів. Тому український дослідник Олександр Черненко справедливо наголошує на тому, що освітній процес, зокрема у вищій школі, реалізується у межах цілісної системи організаційних форм, методів та технологій навчання, що дає можливість сформувати компетентного фахівця [457, с. 54]. Суголосною з вказаною позицією є підхід відомих педагогів Віталія Сластьоніна й Людмили Подимової. При цьому, вони, детермінуючи освіту як реальний цілісний педагогічний процес цілеспрямовано організований в спеціальних соціальних інститутах, наголошують, що педагогічний процес не обмежується рамками освітніх організацій і поширюється на всі інститути, які так чи інакше сприяють соціальної реалізації особистості [240, с. 45]. Очевидно, що незалежно від того, де відбувається освітній процес, принциповим питанням для здійснення цього процесу максимально ефективно є підбір відповідних навчально-методичних засобів, які б сприяли активізації пізнавальної діяльності і забезпечували бажаний освітній результат.

Ефективність освітнього процесу досягається, зокрема, за рахунок підвищення рівня навчальної мотивації, урахування в освітньому процесі особливостей сприймання інформації. Фактично йдеться про особистісно орієнтоване навчання і відповідні йому навчально-методичні засоби. Концептуальною метою такого освітнього процесу є створення умов для самореалізації здобувача освіти, розкриття його сильних сторін і усунення або корекція слабких [264, с. 37]. При цьому, навчально-методичні засоби необхідні для забезпечення особистісно орієнтованого навчання детерміновані спеціальними методами, які здатні забезпечити особистісно орієнтоване навчання. Такими методами Ольга Турянська, яка здійснила класифікацію методів особистісно орієнтованого навчання, визначає: 1) метод організації пізнавальної діяльності учнів; 2) метод організації практичної діяльності учнів; 3) метод організації творчо-пошукової діяльності учнів; 4) метод організації

ціннісно-сміслової діяльності учнів; 5) метод організації комунікативної діяльності учнів. Означені методи спрямовані на актуалізацію і розвиток: 1) психологічних потреб особистості; 2) різних видів її інтелекту (або інтелектуальних здібностей): академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний; 3) на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних відношень [358, с. 762]. Своєю чергою, українська дослідниця і практик Ірина Удовиченко вважає, що поліпшенню результативності освітнього процесу сприяє достатнє матеріально-технічне і навчально-методичне забезпечення, яке вона розподілила на блоки: 1) предметно-просторовий (наприклад, навчальний кабінет); 2) змістово-інформаційний (як-от програми, плани, підручники тощо); 3) візуально-віртуальний (зокрема, макети, плакати, моделі, фільми тощо); 4) експертно-діагностичний (серед яких – тести, задачки, збірники вправ); 5) корекційно-практичний (наприклад, практикуми, прилади) [362, с. 45].

Зауважимо, що змістовне навантаження методів особистісно орієнтованого освітнього процесу має значний проєктний потенціал для творення аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Такі методи та навчально-методичні засоби сприятимуть активізації пізнавальної діяльності і забезпечуватимуть бажаний освітній результат.

Особлива увага педагогічної спільноти нині спрямована на феномен інноваційної освіти. Останнє пов'язано з тим, що сучасна цивілізація вступила в новий тип прогресу – інноваційний, з високим рівнем зміни знань, оновлення обсягів інформації й динамічним розвитком технологій. Ми солідарні з позицією українського освітнього діяча Василя Кременя, що інноваційний дискурс сучасності потребує змін в освітньому процесі: «треба формувати людину, здатну і психологічно і професійно жити і діяти в постійно змінюваному середовищі» [161, с. 8]. Такий підхід передбачає, оволодіння особою компетентностей щодо навчання, самонавчання, здатностей використовувати здобуті знання у процесі життєдіяльності, зокрема, професійній.

Своєю чергою, український науковець Олександр Удод наголошує, що сучасній інноваційній освіті притаманною є орієнтованість на формування здатності фахівця на ґрунті здобутої фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням актуальних соціальних цілей та нормативних обмежень: «Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця» [363]. Показово, що науковець з Польщі – Адольф Шолтисек, розмірковуючи про філософські підстави педагогіки, прийшов до висновку, що освітній процес лише у тому випадку може вважатися ефективно організованим, якщо формування духовності особистості в гармонії з її психологічними здібностями, а результатом освітнього процесу є особистість здатна до самостійного мислення й пізнання себе та зовнішнього світу [523, с. 420-422].

Новий погляд на орієнтири освіти на інноваційному етапі цивілізаційного прогресу актуалізує концепцію культурологічних основ цілісності змісту освіти, що «базується на тотожності систем освіти і культури, відображеної у моделі гуманітарної культурно-освітньої системи» [66, с. 32]. Як наголошує українська дослідниця Мая Галицька, у межах означеної концепції є підстави розглядати категорії «освіта», «людина» і «культура» як підсистеми єдиної гуманітарної культурно-освітньої системи. Своєю чергою, така система постає як ефективна методологічна модель розроблення культурологічних освітніх підходів, концепцій й парадигм. Очевидно застосування вказаної моделі має значний евристичний потенціал з точки зору відображення цінностей культури (духовних й матеріальних) у змісті освіти, сприяє посиленню її ціннісно-сміслової спрямованості.

Варті уваги також і напрацювання українського освітянина Віктора Дем'янюка, який виокремлює як принципово важливі інноваційні педагогічні умови здійснення сучасної професійної підготовки: 1) залучення прогресивних педагогічних принципів здійснення професійної підготовки;

2) організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання; 3) визнання суб'єктності студента в освітньо-виховному процесі; 4) врахування під час організації процесу навчання психолого-педагогічних особливостей студентського віку; 5) готовність викладачів до здійснення навчально-виховного процесу; 6) науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу [91, с. 69]. Зміст вказаних педагогічних умов, зважаючи на їхній інноваційний характер обґрунтовано можуть бути віднесені до теоретичних основ проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, зокрема тих, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв.

Підсумовуючи огляд базових понять педагогічного знання як засобів аналізу проблеми дослідження відзначимо, що цей етап нашого дослідження зумовлений необхідністю зваженого й обґрунтованого використання понятійно-категоріального апарату задля досягнення мети дослідження й реалізації його завдань. Здійснений нами аналіз доводить, що педагогіка, має власні специфічні предметні особливості, що відображаються у притаманному їй понятійно-категоріальному апараті. Будучи орієнтованою на просування ідей саморозвитку й самовдосконалення, усвідомлення корисності самоорганізації й системності в освітньому процесі (для усіх його суб'єктів), сучасна педагогічна теорія прагне збагатити навчально-методичний базис освіти шляхом промоції інноваційних підходів. При цьому, у педагогіці предметом обговорення й дискусій є головно такі поняття як-от: освіта, навчання, виховання, навчально-методичні засоби, інноваційна освіта. На тлі цих дискусій, сьогодні педагогічні знання можна визначити як компетентності вчителя щодо теорії і практики викладання (методології освітнього процесу), а також як обізнаність педагогічного працівника щодо ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу.

Екстраполюючи це визначення на проблематику проєктування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, є підстави стверджувати,

що у межах нашого дослідження ми прагнемо концептуалізувати й сформулювати систему педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища. З вказаного походить, що для практичного вирішення завдання проектування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, які займаються професійною підготовкою майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв необхідно: 1) на теоретичному рівні мати уявлення й розуміння того, що собою являє феномен аксіорозвивального середовища; 2) систематизувати засоби проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі; 3) з урахуванням наявного досвіду сформулювати концептуальні напрями й підходи до практичного проектування й реалізації аксіорозвивального середовища як засобу формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

3.2. Аксіорозвивальне середовище: концептуальна основа і змістові особливості

У контексті розв'язку головного завдання дослідження – обґрунтування теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, нами було здійснено аналіз базових понять аксіологічного та педагогічного знання. В результаті здобули аргументацію щодо доцільності й перспективності застосування аксіологічного підходу, що відкриває можливості для смисложиттєвої переорієнтації особи здобувача освіти за допомогою здобутків і напрацювань сучасної аксіології. На практиці це означає інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, з відповідним напрацюванням дієвих навчально-методичних засобів реалізації аксіологічної парадигми. Оскільки нині у педагогічній теорії утвердилось переконання про необхідність забезпечення цілісності й системності в організації освітнього процесу, то наша теза про перспективність аксіорозвивального середовища виглядає цілком

обґрунтованою. Фактично, як вже було відзначено вище, у межах дослідження прагнемо концептуалізувати й сформулювати систему педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

Зважаючи на вказане логічним етапом нашого дослідження є спеціальна увага до феномену аксіорозвивального середовища, його теоретичне осмислення як педагогічного феномену й специфічного навчально-методичного засобу, що дозволяє максимально ефективно здійснювати освітній процес з метою формування ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв. Дослідницька увага буде акцентована на проблематику творення в умовах аксіорозвивального середовища (1) комунікації між суб'єктами освітнього процесу і (2) взаємозв'язку між функціями, що властиві аксіорозвивальному середовищу, виходячи з практики застосування середовищного підходу у педагогіці.

Одразу необхідно зауважити, що аналіз педагогічної теорії і практики вказує на те, що у педагогічних працях можна виявити такі тематично споріднені поняття як-от «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічне середовище», «освітній простір», «соціокультурний освітній простір». Втім ми дотримуємося позиції, що феномен освітнього середовища, з відповідним йому поняттям, несуть в собі значно більший евристичний потенціал з точки зору організації ефективного ціннісно-орієнтованого освітнього процесу. Так освітній простір задається сукупністю освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, а його межі задаються масштабом професійної діяльності педагогів, тобто освітня діяльність обмежена рамками окремої освітньої установи, що знищує єдність і безперервність простору, зводячи його до набору місць освіти. Натомість освітнє середовище розглядається і як сукупність освітніх ресурсів (зокрема, навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення), і як певна організаційна (комунікативна) система освітнього характеру [144]. Отож у нашому дослідженні увага буде зосереджена саме на феномені освітнього

середовища як засобу розвитку потенціалу здобувача освіти, що постає концептуальною основою аксіорозвивального середовища.

Відзначимо, що теоретико-методологічні основи концепту освітнього (розвивального) середовища мають тривалу історію. Прийнято вважати, що тему організації розвивального середовища першою порушила Марія Монтессорі у своїй праці «Дім дитини. Метод наукової педагогіки». Зокрема, видатна італійська психологиня й педагогиня вважала створене вчителем просторово-предметне середовище фундаментальною передумовою розкриття внутрішнього потенціалу дитини [216]. Водночас, наявні дослідницькі матеріали доводять, що впродовж останніх ста років психолого-педагогічні ідеї про освітнє середовище як об'єкт проєктування були темою осмислення й жвавого обговорення у межах педагогічної теорії (зокрема, соціальної педагогіки й теорії виховання).

Так, українська дослідниця Олена Ярошинська обґрунтовано виокремлює чотири етапи розвитку вказаних ідей і у ці періоди феномен середовища досліджують та визначають як чинник соціального розвитку (1920-1970 рр.), виховання (1970-1990 рр.), навчання (1990-2000 рр.) та професійної освіти (сучасний період). Дослідниця наголошує, що кожен із виокремлених періодів корелює з специфікою становлення проектної діяльності щодо освітнього середовища відповідно до розвитку вищої школи [446, с. 15]. Зауважимо, що схожу періодизацію і відповідні висновки сформулювала інша дослідниця – Ірина Ларисова, розглядаючи середовищний підхід в історико-педагогічному аспекті [173]. Своєю чергою, українська дослідниця Марія Братко вказує на зміни у сприйнятті феномену освітнього середовища, які відбулися впродовж дослідницької еволюції відповідної психолого-педагогічної ідеї: початково педагогічна наука передусім була зосереджена на вивченні реального соціокультурного середовища і його впливу на процес освіти особистості, але згодом сформувалося розуміння середовища як чинника, засобу, ресурсу освітнього процесу, «а відтак середовищний підхід є теорією і технологією

опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом особистості» [43, с. 16].

Станом на сьогодні сформувався значний обсяг наукових праць предметом досліджень яких виступають феномени освітнього середовища та розвивального освітнього середовища. Для розуміння природи запропонованої нами ідеї аксіорозвивального середовища принциповими є напрацювання щодо теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища, представлені у міркуваннях таких українських та зарубіжних науковців як-от Джон Дьюї, який поклавши в основу своєї педагогічної теорії тезу, що «основним інструментом» індивіда є інтелект, а розум формується у процесі соціального досвіду, вважав, що навчання має відбуватися шляхом пізнання навколишньої дійсності [103]; Софії Русової, яка розглядала предметно-матеріальне та педагогічне середовище як важливий засіб освітнього процесу, що має сприяти пізнавальній активності вихованців, допомагати розкриттю їхніх духовних й фізичних потенцій, забезпечувати педагогічні умови для самовиявлення й самореалізації [317, с. 181–182]; Григорія Костюка, який досліджував значення середовища для психічного розвитку особистості, аналізуючи природне, предметне та суспільне середовище, й встановив зворотній зв'язок, що існує між середовищем і особистістю [157].

Посутньою для нашого дослідження є ідея педагогіки «керованого розвитку», що прочитується у працях Антона Макаренка і у зв'язку з якою обґрунтовується можливість корегування й зміни параметрів (характеристик, якостей) освітнього середовища задля досягнення бажаного виховного ефекту [190]. Своєю чергою, Василь Сухомлинський послідовно обстоював позицію, що формування сприятливого для розвитку особистості освітнього середовища вимагає реалізації системного підходу, а саме середовище є керованим [347]. Не менш важливою є позиція Олександра Захаренка, який у своїх міркуваннях щодо освітнього середовища цікавий визначенням його сутнісних характеристик (тип виховання, інтенсивність і системність виховних впливів

освітнього закладу), що мають значення для реалізації можливостей психофізіологічного, морального і соціального розвитку особистості здобувачів освіти [114]. Також важливими є наукові позиції: Льва Виготського, який у своїх дослідженнях показав залежність характеру й інтенсивності формування якісно нових психічних утворень здобувача освіти від взаємин із середовищем перебування [55]; Маті Хайдметса, який потрактує середовище («розширення у середовище») умовою набуття суб'єктності, тому в цьому сенсі кожен суб'єкт є «середовищним феноменом» [377]; Вітольда Ясвіна, який акцентував увагу на освітніх можливостях, які містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні [448].

Окремо відзначимо наукові позиції Роберта Мертона, який сформулював принципову думку для розуміння функціонування освітнього середовища: розвиток особистості в освітньому середовищі передбачає зустрічну активність суб'єкта та соціального середовища [205]; Толкотта Парсонса, який обґрунтував зв'язок активності особистості у певному середовищі з суб'єктивними оцінками ситуації й наявними соціальними зв'язками [239]; Едгара Морена, який обстоював позицію щодо необхідності засобами освіти формувати комплексне наукове розуміння світу, цілісне бачення самої науки і її здобутків, чому сприяє комплексний й середовищний підходи в освітньому процесі [493].

Водночас, необхідно зауважити про дослідження, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й результати освітнього процесу. Тут виокремимо напрацювання: Анатолія Каташова, який звертав увагу на модельний характер освітнього середовища, що може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [141]; Хелени Штейнбах і Владлена Єленського, які дослідили проблеми впливу просторових якостей на емоції і поведінку людини, а також обґрунтували залежність ефекту впливу середовища на тривалість перебування у ньому [432]. Важливою є наукова позиція Джона Равена, який розглядав розвивальне середовище як умову формування життєвої

компетентності особистості, оскільки в такому середовищі особистість має можливість аналізувати, узагальнювати, поглиблювати свої уявлення про діяльність соціально-політичних систем, дізнаватися про способи впливу на цю діяльність [294]. Своєю чергою, Кевін Марджорібанк займаючись проблематикою концептуалізації причинно-наслідкових процесів у впливах середовища на результати освіти та пов'язані з останніми механізми контекстних впливів доводив значний вплив сімейного середовища на досягнення у навчанні та, в свою чергу, на професійні досягнення у майбутньому [490].

Заслуговують на увагу міркування Марії Братко, яка зосередила увагу на проблематиці управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі, а сам цей феномен визначає одним із найефективніших інтегральних, мультискладних, поліаспектних чинників розвитку особистості у процесі здобуття освіти [45]. Цікавою для нашого дослідження є і позиція Тетяни Вакалюк, яка вивчаючи проектну сторону освітнього розвивального середовища дійшла висновку, що спроектувати навчальне середовище означає дослідити цільові та методичні аспекти навчального процесу закладу освіти, який здійснюватиметься у спроектованому навчальному середовищі [48].

При цьому вважаємо доречним звернути увагу на напрацювання стосовно теоретико-методичних й організаційно-практичних засад реалізації освітнього розвивального середовища, з урахуванням концептів розвитку, самореалізації й формування професійних компетентностей. У цьому контексті для нас мають дослідницьке значення міркування Олени Малихіної, яка наголошувала на необхідності у процесі проектування освітнього середовища максимально враховувати основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання [191]. Марина Гончарук акцентує увагу на інтегрованих засадах розбудови освітнього середовища, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості та якісну освіту відповідно до сучасних вимог суспільства й освітніх державних стандартів [76]. Наталя Ревнюк на підставі практичного досвіду реалізації освітнього розвивального середовища

приходить до висновку про необхідність посилення виховного аспекту змісту освіти як важливої складової виховання майбутнього покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства й сприяти інтеграції української нації в європейський і світовий культурний простір [301].

Окремо варто звернути увагу на тренд «діджиталізації» освітнього розвивального середовища. Ще десятиліття тому йшлося про особливе значення у межах освітнього середовища використанню сучасних мультимедійних засобів навчання, що визначається їх мобільністю, багатофункціональністю і суттєво підвищує ефективність освітнього процесу [172]. Натомість, нині експерти констатують загальний тренд змін в організації освітнього середовища, що спричинено сучасними комп'ютерними технологіями, і які ще потрібно осмислити, адже глибоке розуміння нових найефективніших методів та практичне використання комп'ютерних технологій приносить користь і викладачам, і здобувачам освіти [450]. При цьому, Олена Гриценчук аналізуючи інформаційно-освітнє середовище як розвивальне середовище акцентує увагу на важливості в сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій, які у поєднанні з інформаційно-освітніми ресурсами фактично виступають сучасними педагогічними умовами розвитку компетентностей або особистих якостей) [83]. Разом з тим, Олена Касьянова звертає увагу на специфіку практичної реалізації інформаційно-комп'ютерних технологій, що пов'язано з відсутністю емоційного контакту між викладачем і тим, хто навчається, а це справляє значний вплив на розвиток особистості, її індивідуальні властивості й особливості. Означене має бути враховане в сучасному освітньому процесі у зв'язку з незмінним і актуальним завданням освіти сприяти особистісній самореалізації людини і знаходження нею сенсу власного життя і свого місця у житті [145].

Наведені міркування й наукові позиції наочно демонструють усю складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. У цьому контексті ми поділяємо

позицію Оксани Писарчук, яка визначаючи освітньо-розвивальне середовище як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах, особливе методологічне значення надає поняттю «можливості», яке акцентоване на ролі самої особистості в засвоєнні ресурсів середовища [250].

Водночас, необхідно вказати на дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнє середовище зрештою не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності, як і сутності пов'язаного з ним розвивального середовища. Це зумовило необхідність у межах конкретного дослідження безпосередньо визначатися із змістом розуміння феномену освітнє розвивальне середовище, на ґрунті чого постає можливість сформулювати систему положень щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища і, зрештою, надати йому визначення.

В основу визначення концепту «аксіорозвивальне середовище» напевно обґрунтовано покласти класичного визначення освітнього середовища Вітольда Ясвіна, який потрактовує його як систему впливів і умов формування особистості за певним зразком, а також як сукупність можливостей для розвитку особистості, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Розвивальне освітнє середовище визначається дослідником як середовище, що містить потенціал для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [448, с. 216]. На розвивальній функції освітнього середовища наголошує українська педагогиня-практик Марія Братко, яка визначає його «як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку» [42, с. 18–19].

Крім того, принциповою для характеристики концепту «аксіорозвивальне середовище» є думка дослідниці про те, що за суб'єктивним складом освітнє середовище є множинним й багатопредметним утворенням, що «цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [42, с. 18–19].

Аксіорозвивальне середовище, будучи пов'язане з соціокультурною ситуацією, є явищем динамічним і мінливим. Цю позицію підтверджує дослідження українського науковця Олександра Керницького, який розглядає освітнє розвивальне середовище як континуум, що динамічно змінюється, і який складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших факторів (спонтанних й інспірованих), як умов взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу закладу вищої освіти. «Ця взаємодія проявляється у формі ситуацій та подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення; початком, який інтегрує та забезпечує індивідуально-професійне становлення майбутніх фахівців» [144, 45]. Своєю чергою, українська дослідниця Віра Усатенко визначає освітнє середовище як систему умов існування, формування та діяльності особистості у процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також умов виховання і навчання особистості. При цьому ми погоджуємося з позицією дослідниці, що «середовище обов'язково передбачає присутність людини, бо лише в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини» [366, с. 234].

Аксіорозвивальне середовище характеризується надзвичайним комунікативним потенціалом. При цьому бажані результати освітньої діяльності значною мірою залежать від характеру й інтенсивності комунікації суб'єктів освітнього процесу, її когнітивного й емоційно-чуттєвого змісту. В

цьому ключі варто пригадати позицію української дослідниці Олени Ярошинської, яка освітнє середовище пропонує в принципі розглядати в якості цілісної педагогічно організованої системи умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямованої на професійний і особистісний розвиток [447, с. 68].

Принагідно зауважимо, що у попередньому викладі нами були описані технології реалізації аксіологічного підходу у межах аксіорозвивального середовища: інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологія «Створення ситуації успіху», технологія розвитку критичного мислення, технологія проєктного навчання («Метод проєктів»), технологія створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології. Показово, що важливими критеріями їхнього відбору з метою реалізації аксіорозвивального середовища були умови (1) забезпечення реалізації суб'єкт-суб'єктного типу відносин в освітньому процесі і (2) створення умов для інтегрованих педагогічних (навчальних й виховних) вплив на особу здобувача освіти з метою його особистісного розвитку. Обидві умови вказують на особливе значення комунікативної складової для аксіорозвивального середовища.

Відзначимо також, що у процесі проєктування аксіорозвивального середовища не варто забувати і про роль педагога щодо забезпечення функціонування такого середовища. Зокрема, німецький дослідник Гільберт Майєр ґрунтовно довів, що саме педагогові належить провідна роль у створенні й функціонуванні освітнього середовища. Професійні компетентності педагога визначають ефективність освітнього середовища з точки зору забезпечення результатів навчання, становлення особистості здобувачів освіти [492, с. 45]. До слова, український дослідник Віталій Лапінський описуючи склад інтелектуального забезпечення освітнього процесу, обґрунтовано включає нього носіїв знань як суб'єктів (учитель, викладач) і носіїв мети навчально-виховного процесу та суб'єкти управління процесу (учителі, викладачі,

куратори, тьютори, монітори – у залежності від конкретної організаційної форми навчання)» [172].

Українська дослідниця Валентина Дячук покладає на освітнє середовища функцію узгодження змісту педагогічної діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності (адміністрації, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, керівників гуртків) [76, с. 73–74]. Зрештою, до уваги при проектуванні й реалізації аксіорозвивального середовища необхідно взяти до уваги і той факт, що на характер та інтенсивність комунікації суб'єктів освітнього процесу впливає характер міжособистісних стосунків безпосередньо пов'язаний із існуванням у педагогічному колективі сприятливого психологічного клімату [408; 421]. Фактично, реалізація аксіорозвивального середовища потребує професійної (зокрема, аксіологічної) культури високого рівня у професорсько-викладацького колективу, що бере участь у професійній підготовці майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

На підставі наведеного вище, можна зробити висновок, що загалом концепт «аксіорозвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі: як освітній елемент соціокультурного простору, простір взаємодії окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; 2) в структурно-організаційному розрізі: як цілеспрямована, організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система прямих і непрямих взаємодій педагогів та здобувачів освіти заради реалізації певних результатів освітньої діяльності; 3) у системно-функціональному контексті: як інтегрована цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих в освітньому закладі умов, результатом системної реалізації яких є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і/або професійних).

Керуючись принципом практичності спеціальну увагу акцентуємо на функціональному навантаженні аксіорозвивального середовища. У зв'язку з цим варто згадати напрацьовані досі підходи до функціонального навантаження, що його несе освітнє розвивальне середовище. Так українські

дослідники Петро Саух і Юрій Саух вказують на те, що освітнє середовище повинне реалізувати потужну виховну функцію, забезпечувати умови включення здобувача освіти у різноманітні системи відносин, відпрацьовувати механізми включення особи у «великий світ» й, водночас, робити цей світ змістовнішим, цікавішим та досконалішим [324]. Своєю чергою, український вчений Іван Бех покладає на освітнє розвивальне середовище місію забезпечення призначення освіти – підтримання суспільної неперервності життя [25, с. 30]. Зрештою, українська педагогиня-практик Марія Братко на підставі теоретико-практичних досліджень визначила як домінантні функції освітнього середовища закладу вищої освіти: 1) освітньо-професійну (надання широкого переліку знань, умінь, компетентностей, які дозволять людині успішно працювати за фахом), 2) освітньо-культурну (формування самодостатньої духовно-моральної особистості, здатної до розвитку та самореалізації в усіх життєвих вимірах), 3) освітньо-соціалізаційну (набуття навичок і вмінь участі і процесах соціалізації та акультурації на різних рівнях й у різних соціальних середовищах) [42].

Таким чином, вихідною ідеєю проєктування й застосування практики освітнього розвивального середовища є створення умов для розвитку унікальної особистості, вмотивованої до самореалізації, відкритої до інновацій, здатної здійснити зважений вибір у нестандартних життєвих (і професійних) ситуаціях. Ця ідея очевидно буде покладена нами в основу проєктування аксіорозвивального середовища. Її практичний розвиток полягає в: 1) впровадження у систему професійної підготовки фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» принципів і настанов, що наповнюють організаційно-педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу особливим ціннісним змістом; 2) забезпечення інформаційно-розвивальної складової, що враховує сучасні особливості особистісного розвитку молоді; 3) естетичне й емоційне забарвлення освітнього процесу, що сприятиме особистісному включенню здобувача освіти у майбутню професійну сферу.

Варто також звернути увагу на інноваційну функцію аксіорозвивального середовища, адже воно має значний потенціал до розширення традиційного змісту освіти через накопичення відповідних видів особистісного досвіду за допомогою доповнення нормативних компонентів змісту освіти варіативними (досвід вільного вибору). У межах аксіорозвивального середовища існують можливості збагачення предметної навчальної діяльності ціннісно-смысловими відносинами (досвід мотивації, пошуку сенсу, рефлексії) за допомогою застосування середовищного підходу. Цьому сприяє закладений у межах розвивального середовища концептуальний перехід від регламентованого навчання до вільного обміну думками та творчого експериментування, а також практика переходу від педагогічного управління до самоврядування (досвід самоорганізації і саморегуляції) [379, с. 10]. Саме тому, на етапі дослідження проблематики практичної реалізації аксіологічного підходу нами відзначалася обґрунтованість й актуальність наповнення аксіорозвивального простору низкою освітньо-виховних заходів (обговорення культурно-мистецьких подій; реалізація авторських культурно-мистецьких проєктів), що забезпечують створення передумов для практичної комунікації з приводу пошуків розв'язку практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування).

Отож, зважаючи на вказані підходи і наукові позиції, *мету функціонування аксіорозвивального середовища є підстави визначити як задоволення ціннісних освітніх потреб здобувачів освіти, що пов'язано з реалізацією передбачених змістом освітнього процесу методів, форм і видів ціннісно-орієнтованої освітньої діяльності спрямованої на досягнення певних освітніх результатів: комплексного розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.* При цьому ми поділяємо позицію, що ефективно функціонувати освітнє розвивальне середовище може на засадах компетентнісного підходу та з урахуванням міжпредметних зв'язків у змісті освіти [178, с. 94]

Логічним етапом нашого дослідження феномену аксіорозвивального середовища вважаємо спеціальну увагу до його структурної організації. У зв'язку з цим зауважимо, що раніше ми вказували на той факт, що згадані нами дослідники освітнього розвивального середовища, як правило, розглядають його як сукупність освітніх технологій і форм організації освітньої (навчальної та позанавчальної) діяльності, міжособистісних відносин і соціальних компонентів освітнього процесу, а також матеріально-технічних умов його реалізації. Ілюстративним в цьому плані є визначення Марії Братко, що за своєю природою освітнє середовище «це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [43, с. 15].

Крім цього, спеціальне вивчення питання структури освітнього розвивального середовища, вказує на те, що при його розгляді експерти виокремлюють два уявлення про нього: 1) середовище як сукупність обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток людини (здобувача освіти); 2) середовище як об'єкт проєктної діяльності у контексті вирішення певного освітнього завдання [173]. Втім вважаємо, що такий поділ має умовний характер, адже проєктування аксіорозвивального середовища, орієнтованого на розвиток професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти потребує урахування навчально-методичного забезпечення усієї сукупності обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток здобувача освіти і, водночас, методи проєктування такого середовища корелюють з його освітніми завданнями. В цій позиції спираємося на думку естонського науковця Маті Хайдметса, який потрактував середовище за допомогою співвідношення «суб'єкт – середовище»: середовищем для деякого суб'єкта є включені в його життєдіяльність об'єкти і явища зовнішнього світу, але статус суб'єктності передбачає «розширення у середовище» [377]. Тобто

розбудова аксіорозвивального середовища (як і освітнього середовища загалом) і його функціонування задля досягнення освітньої мети – явища взаємопов'язані.

Зауважимо також, що в теорії освітнього середовища має місце (і певну кількість послідовників) підхід, відповідно до якого освітнє середовище поділяється на внутрішнє (педагогічні умови досягнення освітніх результатів, система виховної роботи, засоби педагогічної комунікації) і зовнішнє (комунікація суб'єктів освітнього процесу, співпраця і взаємодія) [393]. Втім, вважаємо, що практична реалізація ідеї аксіорозвивального середовища передбачає його розуміння як цілісного феномену, а педагогічні умови досягнення освітніх результатів – формування у майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв аксіологічної компетентності, нерозривно пов'язані з характером комунікації суб'єктів освітнього процесу і змістом (навчально-методичним забезпеченням) задля досягнення цих результатів.

Наявні нині підходи до питання структурної організації освітнього середовища відображено у таблиця 3.1. Наведений матеріал вказує на очевидну різницю у підходах до визначення феномену освітнього розвивального середовища як базового концепту педагогічного проектування. Зокрема, рівнева структура Ірини Зимньої [117] має суто теоретичний характер, адже авторка визнає, що рівні вплив на здобувача освіти у межах середовища взаємопов'язані і загалом працюють на досягнення бажаного освітнього результату – особистісний розвиток здобувача освіти, його професійних компетентностей, психофізичних якостей, особистісних характеристик. Позиція української дослідниці Олени Ярошинської [447] зводиться до того, що дослідник вільний самостійно визначати спосіб структурування освітнього середовища – головне питання, наскільки обґрунтованими є цей спосіб й мета його застосування. Коментуючи ресурсний підхід Віталія Лапінського [172] варто наголосити, що інтелектуальне забезпечення має первинний і фундаментальний характер, адже значною мірою визначає характер матеріального забезпечення освітнього розвивального середовища. Факторний підхід Олександра Керницького [144, с.

49] допускає поділ факторів як елементів освітнього середовища на: 1) керовані (наявність яких і їх вплив можна передбачити); 2) некеровані (проявляють себе на ситуативному рівні, і їхній вплив не може бути заздалегідь передбаченим). Зауважимо, що некеровані фактори освітнього середовища, хоч і мають непередбачуваний характер, втім їх потенціальна можливість мусить бути врахована.

Таблиця 3.1

Підходи до структурування освітнього середовища

п./н.	Автор підходу	Зміст підходу до структури освітнього середовища
	Ірина Зимня [117]	Система, що чинить вплив на здобувача освіти на різних рівнях: 1) особистісний рівень; 2) освітній (навчально-предметний) рівень; 3) соціокультурний рівень; 4) управлінський рівень (структуру управління освітньої установи).
	Олена Ярошинська [447]	Принцип вільного структурування освітнього середовища, що передбачає виокремлення: 1) рівні (макро-, мезо-, екзо- та макрорівні, глобальний, регіональний, локальний тощо); 2) сегменти (виховне, інформаційне, індивідуальне середовище; предметно-просторовий і людський сегмент); 3) інші конструкції й вузлові структури середовища.
	Віталій Лапінський [172]	Ресурсний підхід – складові освітнього розвивального середовища: 1) інтелектуальне забезпечення (зміст навчання, система навчальних впливів, що реалізуються суб'єктами навчання – учителями і учнями); 2) матеріальне забезпечення (навчальні приміщення, засоби навчання, підручники тощо).
	Олександр Керницький [144]	Факторний підхід – освітнє середовище як сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-тимчасовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметна оболонка.
	Оксана Писарчук [250]	Компонентний підхід – модель освітньо-розвивального середовища включає такі компоненти: 1) просторово-предметний; 2) соціально-комунікаційний; 3) психолого-дидактичний; 4) пізнавально-мотиваційний.
	Ольга Марченко [197]	Освітнє середовище розглядається як система умов: 1) просторово-часові; 2) фізико-хімічні; 3) матеріальні; 4) естетичні; 5) духовні; 6) організаційні; 7) соціальні; 8) емоційно-психологічні.
	Інна Іванюк [129]	Елементний підхід – освітні простір включає такі основні його складові: 1) концептуальна; 2) інформаційно-розвивальна; 3) змістово-процесуальна; 4) управлінська.

Джерело: власна розробка

Своєю чергою підходи Оксани Писарчук [250], Ольги Марченко [197] і Інни Іванюк [129] можна розглядати як варіації на теми вище згаданого визначення освітнього середовища Вітольда Ясвіна. Крім того, очевидними є відмінності у термінології, за допомогою якої вказаними авторами описується структура освітнього розвивального середовища, а також різноманітність власне структурування такого середовища.

Водночас, робимо висновок, що в структурі аксіорозвивального середовища обґрунтовано передбачити:

1) когнітивну складову (включає інтелектуальне забезпечення, виступає як інформаційний фактор і психолого-дидактичний компонент);

2) мотиваційну складову (як морально-психологічний фактор й пізнавально-мотиваційний компонент);

3) операційно-діяльнісну складову (що виступає як комунікативно-діяльнісний фактор і соціально-комунікаційний);

4) організаційно-логістичну складову (фактично організаційні й змістово-процесуальні умови).

Сукупно вказані складові утворюють інтегровану цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших умов аксіорозвивального середовища, результатом системної реалізації яких в освітньому закладі є формування аксіологічної компетентності як інтегрального утворення з професійно значущих цінностей й аксіологічних знань.

Узагальнюючи різні бачення структурної організації освітнього розвивального середовища як базового концепту, *аксіорозвивальне середовище визначаємо як складно-структурований, багаторівневий освітній простір, який має полісуб'єктний й полікомпонентний зміст, характеризується складною внутрішньою кореляцією й інтегральністю впливу різних чинників на процес розвитку психофізичних якостей й особистісних характеристик здобувачів освіти, зокрема аксіологічної компетентності.*

Взявши до уваги вище вказане й виходячи з логіки і завдань нашого дослідження, вбачаємо, що аксіорозвивальне середовище для здійснення

відповідного змістовного й функціонального навантаження обґрунтовано структурно організувати у такий спосіб:

1. Когнітивний блок – аксіорозвивальне середовище містить систему педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих умов, що сприяють опануванню системою аксіологічних знань й засвоєнню їхнього значення для життєдіяльності (зокрема, професійної активності). Вказаний блок інтегрує змістову складову (освітні стандарти, освітні програми, навчальні плани, робочі програми і силабуси, навчально-методичні матеріали тощо) і процесуальну складову (методи, прийоми, технології, форми організації освітньої й науково-дослідницької діяльності у межах аксіорозвивального середовища).

2. Мотиваційний блок – аксіорозвивальне середовище сукупністю спроектованих соціально-культурних, науково-інформаційних, комунікативних й діяльнісних умов актуалізує внутрішні потреби (мотивацію й прагнення) щодо саморозвитку у ціннісному дискурсі, формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури, з набуттям останньою статусу цінності. Специфіка мотиваційного блоку передбачає насичення аксіорозвивального середовища різноманітними видами освітньої діяльності, що сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової здобувача освіти й формуванню аксіологічної культури високого рівня. Крім того принциповим тут є наявність принципів, правил і настанов, що внаормовують організаційно-педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу й наповнюють її особливим ціннісним змістом.

3. Операційно-діяльнісний блок – аксіорозвивальне середовище потенціалом просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників (спонтанних й інспірованих), впливає на особистість здобувача освіти формуючи його здатність застосовувати аксіологічні знання й спиратися на цінності (апелювати до ціннісно-сміслової сфери) у процесі життєдіяльності (зокрема, у професійній діяльності). Специфіка операційно-діялісного блоку передбачає

застосування у межах аксіорозвивального середовища методів, прийомів, технологій, форм організації освітньої й науково-дослідницької діяльності, що сприятимуть розвитку професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти, формуванню здатності здійснювати ціннісний вибір у ситуації аксіологічних колізій, проєктуванню оптимальної, ціннісно зваженої життєвої стратегії.

4. Організаційно-логістичний блок – аксіорозвивальне середовище містить систему педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих умов, що сприяють формуванню у здобувача освіти здатності здійснювати сукупність дій, скеровану на перетворення й опанування знаннями потоками аксіологічного характеру, сприймати життєві цінності й ціннісно-сміслові конструкти в якості джерела самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Специфіка організаційно-логістичного блоку передбачає насичення аксіорозвивального середовища різноманітними видами освітньої діяльності, що передбачає активну участь здобувача освіти в освітньому процесі, забезпечуватимуть можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, спрямованої на особистісний (ціннісний) саморозвиток. Реалізація цього блоку, водночас, потребує управлінських зусиль педагогічного корпусу й стейкхолдерів з метою забезпечення цілісності освітнього процесу і позитивної динаміки розвитку самого аксіорозвивального середовища.

Окремо необхідно наголосити, що запропонована структурна організація аксіорозвивального середовища, як засобу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, відкриває можливості для практичного й системного впровадження описаних нами раніше технологій реалізації аксіологічного підходу: 1) методів активізації здобувачів освіти (відвідини й обговорення концертних й театральних проєктів, виставкових заходів майстрів образотворчого мистецтва, музейних експозицій; участь у презентаціях новинок української та зарубіжної літератури; організація круглих столів з успішними діячами галузі культури і мистецтв; 2) методів поглибленого засвоєння навчального матеріалу (залучення до організації

концертної діяльності, театральних проєктів, виставкових заходів, розроблення проєктів тематичних музейних експозицій); 3) методів фіналізації навчання й контролю результатів (залучення до наукової діяльності з проблематики культурно-мистецької освіти; участь у проведенні культурно-мистецьких заходів; гурткова діяльність; авторські культурно-мистецькі ініціативи).

Обґрунтована нами структурна організація аксіорозвивального середовища орієнтована (передусім, мотиваційний і операційно-діяльнісний блоки) на реалізацію ідей методу створення діалогового простору як засобу стимуляції професійної самоактуалізації. Тут мовиться про (1) створення передумов для практичної комунікації з приводу пошуків розв'язку практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театального, музичного спрямування), а також про (2) наповнення аксіорозвивального простору низкою освітньо-виховних заходів культурно-мистецького спрямування.

Крім того, оскільки специфіка організаційно-логістичного блоку аксіорозвивального середовища передбачає активізацію суб'єктності здобувача культурно-мистецької освіти, то у даному випадку обґрунтованим буде спрямування зусиль педагогічного корпусу й стейкхолдерів на реалізацію технології «Створення ситуації успіху» і методу проєктів, що, як відзначалося вище, можлива шляхом (1) залучення до наукової діяльності з проблематики культурно-мистецької освіти, а також (2) через участь у проведенні культурно-мистецьких заходів і (3) залучення до вирішення практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театального, музичного спрямування).

Запропоноване бачення структури аксіорозвивального середовища корелює із обґрунтованою вище позицією, що принциповою метою у межах формування аксіологічної компетентності є долучення, засвоєння й прийняття цінностей – особистих (моральних – порядність, і діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток), професійних (професійна компетентність й професійна самореалізація) і соціокультурних (повага людської гідності,

свобода й демократія). Обґрунтована структурна організація аксіорозвивального середовища покликана забезпечити внутрішню гармонію і сформованість ціннісно-сміслової сфери (духовного стрижня) майбутнього фахівця культури і мистецтв. У термінології професійних компетентностей мається на увазі: 1) формування розуміння значення аксіологічного знання для культурно-мистецької професійної діяльності, а також усвідомлення ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; 2) формування розуміння й усвідомлення важливості сукупності особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», які визначають зміст і характер його ціннісно-сміслової сфери й засвідчують рівень сформованості аксіологічної культури. Вказане фактично визначає здатність до практичної діяльності на ціннісній основі й в системі аксіологічних знань.

Окресливши структурну організацію аксіорозвивального середовища, необхідно наголосити, що її концептуальним каркасом виступають освітні парадигми, що фактично визначають конкретне змістовне наповнення усіх функціональних блоків середовища (когнітивного, мотиваційного тощо), окремо взятих елементів (освітні стандарти, освітні програми або правил і настанов, що унормовують організаційно-педагогічну комунікацію), зміст освітніх технологій, що використовуватимуться у межах аксіорозвивального середовища. Отож спеціальної уваги потребує феномен освітніх парадигм.

Передусім відзначимо, що для нас базовим є визначення поняття парадигми, що його сформулював свого часу американський філософ Томас Кун: «визнана усіма наукові досягнення, що впродовж певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем і їхнього вирішення» [170, с. 15]. Усі наступні парадигмальні концепти фактично є похідними від вказаного визначення, зокрема і поняття «освітня парадигма». В нашому дослідженні ми беремо до уваги позицію української дослідниці Олени Касьянової, яка вказує на те, що нині «зміст поняття «освітня парадигма» розглядається у контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез

онтологічних і індивідуальних аспектів педагогічного мислення та поведінки» [140, с. 89].

Крім того присутнім для нас є підхід українця Андрія Крисоватого, який наголошує, що поняття «освітня парадигма» визначається як основа, ідея, підхід до проєктування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти [163, с. 115]. Отож для практичного вирішення завдання проєктування розвивального середовища важливими є філософсько-педагогічні міркування щодо парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Зокрема, беремо до уваги парадигмальну установку Мартіна Гайдеггера, який обстоював ідею створення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати процес формування компетентних професіоналів з розвинутою ціннісною культурою [373, с. 93]. Потрібно також звернути увагу на антропологічну парадигму, відповідно до якої людина є найголовнішою цінністю, а тому освіта й освітній процес мають максимально створювати умови для задоволення її потреб в освіті, самовдосконаленні й духовному зростанні [125].

До важливих для нашого дослідження парадигм необхідно віднести позицію, що сучасна освітня парадигма у сфері професійної підготовки передбачає інтеграцію професійних цінностей із загальнолюдськими, гуманістичними цінностями [74, с. 67]. Суголосною з нашою позицією – професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища, є наукова позиція Інни Іванюк, згідно з якою стратегія розвитку навчального закладу і його освітнього простору визначається відповідно до прийнятого ядра цінностей, профілю загальноосвітнього навчального закладу, які і формують основу концепції закладу й, відповідно, проєктують його розвиток на перспективу [129].

Своєю чергою, Олена Касьянова слушно стверджує, що актуальний нині гуманістично-розвиваючий вимір освітньої практики детермінує необхідність урахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких

вона має можливість відкривати в собі якості суб'єкта навчання [140]. Валентин Савош надає особливої ваги парадигмі розвивального навчання, відповідно до якої трансляція знань і досвіду в освітньому процесі має відбуватися з урахуванням рівнів розвитку й досвіду здобувача освіти, зокрема актуального (те, що вже досягнуто) й найближчого (те, що є потреба досягнути/сформувати) [320]. Продуктивною є позиція Адольфа Тімма, який наголошував на принциповому характері соціально-педагогічного партнерства як важливої умови розвивального навчання. При цьому сторонами такого партнерства є усі зацікавлені особи (стейкхолдери), які можуть і долучаються до урочної та позаурочної діяльності здобувача освіти [514].

Прагматичним є підхід до розбудови освітнього середовища Юрія Мануйлова, який вказує на важливість забезпечення збагаченого ресурсами середовища, що є передумовою практичної реалізації особистісного розвитку [195]. Зрештою, Тетяна Мієр переконливо доводить, що сучасний освітній процес характеризується поліпарадигмальністю, чим утверджується функціонування освіти як відкритої системи, а також засвідчується багатовимірність явищ і процесів сучасної педагогічної реальності [214]. Означені парадигмальні установки очевидно знайдуть своє відображення у процесі проєктування аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв. Крім того, вказаний перелік парадигм детермінує змістовне наповнення усіх функціональних блоків аксіорозвивального середовища, конкретизація якого буде здійсненна у подальшому викладі.

Підсумовуючи черговий етап дослідження вкажемо на те, що:

1. Наведений вище аналіз педагогічної теорії і практики свідчить про наявність значного масиву досліджень, що розробляють проблематику освітнього розвивального середовища. Фактично є підстави констатувати (1) сформованість теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища, (2) наявність системних досліджень, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й

результати освітнього процесу, (3) сформованість парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Водночас, відзначаємо дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнього розвивального середовища не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності.

2. Опрацьований нами матеріал, продемонстрував складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. Освітнє розвивальне середовище традиційно розглядається як комплекс спеціально організованих умов, що обумовлюють особистісний розвиток здобувача освіти: професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних характеристик. Загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі; 2) в структурно-організаційному розрізі; 3) у системно-функціональному аспекті.

3. Принциповим моментом для перспектив нашого дослідження є трактування освітнього розвивального середовища як феномену, що детермінує контекст освітньої діяльності, чинить суттєвий вплив на становлення особистості здобувача освіти, що при зваженому, науково-обґрунтованому підході може мати позитивні наслідки й освітні результати. Узагальнюючи різні бачення структурної організації освітнього розвивального середовища як базового концепту, *аксіорозвивальне середовище визначаємо як складно-структурований, багаторівневий освітній простір, який має полісуб'єктний й полікомпонентний зміст, характеризується складною внутрішньою кореляцією й інтегральністю впливу різних чинників на процес розвитку психофізичних якостей й особистісних характеристик здобувачів освіти, зокрема аксіологічної компетентності.*

4. Концептуальним результатом дослідження феноменів освітнього середовища й освітнього розвивального середовища стало виокремлення типових функціональних блоків в структурі аксіорозвивального середовища:

когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного. Зміст кожної компоненти детермінується системою освітніх парадигм (загальних і спеціальних). Запропонована структурна організація аксіорозвивального середовища, як засобу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», відкриває можливості для практичного й системного впровадження описаних нами раніше технологій реалізації аксіологічного підходу: інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологію «Створення ситуації успіху», технологію розвитку критичного мислення, технологію проєктного навчання («Метод проєктів»), технологію створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології.

Описана структура аксіорозвивального середовища буде використана на наступних етапах дослідження теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв саме в умовах аксіорозвивального середовища.

3.3. Методологія і засоби проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі

Сучасне культурне життя переживає добу змін, що підтверджується глобальними культурними трансформаціями, відчутними перетвореннями у духовному житті суспільства загалом і окремої людини зокрема, про що свідчать спеціальні дослідження соціологів, психологів та культурологів [417]. Наголошуємо, що у такій ситуації особливого статусу набувають фахові представники галузі культури та мистецтв як основні промоутери цінностей культури, її традицій і надбань, а також стандартів високої культури. Запорукою ефективної діяльності таких фахівців вважаємо розвинені професійні компетентності (зокрема і передусім аксіологічні). Розвиваючи тезу про перспективність забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв в умовах

аксіорозвивального середовища важливим етапом нашого дослідження постає концептуалізація методології й систематизацію засобів проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі.

Передусім відзначимо, за допомогою проектувальної технології ми фактично отримуємо можливість розгляду, аналізу й відбору потенційних шляхів, способів і методів створення ефективного освітнього розвивального середовища, здатного забезпечити бажаний освітній результат. Проектування освітнього середовища завжди детерміновано метою освітнього процесу й спрямоване на вироблення уявлень про таке освітнє середовище, в якому можна було б здійснити освітній процес з максимальною ефективністю [448]. Своєю чергою, українська дослідниця Ольга Марченко вказує на те, що «проектування освітнього середовища передбачає визначення його основних компонентів, їх взаємозв'язку, організаційно-педагогічних умов, рівнів розвитку, технології залучення суб'єктів до діяльності з формування освітнього середовища» [197, с. 189].

Німецький дослідник Дірк Іфенталер, який, щоправда, використовує поняття «дизайн навчальних середовищ», розглядає цей процес як систематичний аналіз, планування, розроблення, впровадження та оцінювання фізичних або віртуальних умов, в яких відбувається навчання. Дослідник також притримується позиції, що дизайн навчальних середовищ має суспільно-історичний характер, тобто змінюється залежно від поточної культурної ситуації, здобутків педагогічної теорії і практики, соціальних запитів до освіти [477]. Означені наукові позиції є підставою стверджувати, що концептуально процес проектування являє собою цілісний (здійснюються в єдності) процес формулювання суб'єктом проектування цілей і засобів їхнього досягнення.

Водночас, необхідно зауважити на існуванні взаємозв'язку між феноменами проектування і моделювання. Класично вважається, що моделювання є елементом проектної діяльності і постає засобом уявлення, перетворення й логічного аналізу об'єкта, якого ще немає в реальності [295, с. 37]. «Сенс моделювання полягає в можливості отримати інформацію про

явища, що відбуваються в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих при вивченні відповідної моделі [448, с. 37]. Проектування для дослідника – це фактично процес творення розвивального середовища з урахуванням досвіду моделювання освітнього середовища. Ця позиція прочитується і в роботі, української дослідниці Олени Ярошинської, яка потрактує моделювання освітнього середовища як структурну складову (підпроцес) проектування, за якого відбувається створення прогностичної моделі освітнього середовища як цілісного утворення відкритої частини освітнього простору закладу вищої освіти, у межах якого здійснюється освітня діяльність, що забезпечує особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця і його готовності до професійної діяльності [447, с. 251].

Крім того, педагогічне моделювання виступає засобом оптимізації освітнього процесу з максимально повного досягнення освітніх результатів. При цьому, українська дослідниця Ольга Колодницька звертає увагу на обов'язкове врахування у процесі створення моделі освітнього процесу його головної мети і основних завдань; принципів, на яких він має відбуватися, і підходів, які продуктивно застосовувати для досягнення мети; методів і форм освітньої діяльності; педагогічних умов здійснення освітнього процесу; засобів проектних технологій; потреб щодо організації освітнього процесу; засобів самооцінки й пов'язаних з нею критеріїв і показників результатів освітнього процесу [150, с. 16].

Між тим, ґрунтуючись на досвід моделювання або взявши до уваги результати дослідження певної моделі (наприклад, освітнього середовища, його модусів на різних історичних етапах) проектування орієнтоване на творення моделей планованих майбутніх процесів і явищ (в тому числі, аксіорозвивального середовища). Фактично принциповою відмінністю проектування від моделювання є спрямованість першого у майбутнє. При цьому, логіка проектування (його процесуальна частина), визначається цілями і завданнями цієї діяльності (у нашому випадку – метою і завданням проектування аксіорозвивального середовища). Отож сутність проектування у

педагогіці полягає у виявленні та аналізі актуальних освітніх проблем з подальшим: 1) визначенням концептуальної теоретико-методологічної основи вирішення таких проблем; 2) формулюванням стратегій проектування, зокрема визначенні його цілей і завдань; 3) пошуком методів і засобів реалізації нового педагогічного проекту.

Взявши до уваги усе вище викладене, *проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі ми розглядаємо як систему кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв й досягнення освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців відповідного профілю.* Принагідно наголосимо, що раніше нами було обґрунтоване визначення поняття «аксіологічна культура»: особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійснюваними індивідом життєвими стратегіями. Зважаючи на авторські напрацювання щодо феномену аксіорозвивального середовища, а також враховуючи вивчений досвід проектування освітнього середовища [410], вважаємо, що процес проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі складається з послідовності методичних кроків:

Крок 1. Формулювання (узагальнення) концептуальної теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища, що передбачає визначення парадигм, які постають основою цього середовища й детермінують стратегію освітнього процесу у його межах.

Крок 2. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища, до якої ми відносимо: а) закони, закономірності й принципи проектування освітнього середовища; б) наукові підходи, що задають функціональні параметри аксіорозвивального середовища

й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу у його межах.

Крок 3. Формулювання освітньо-професійних принципів аксіорозвивального середовища, що детерміновані й корелюють із раніше концептуалізованими освітніми парадигмами й науковими підходами, сукупна реалізація яких забезпечує досягнення бажаного освітнього результату: формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців у галузі культури та мистецтв.

Крок 4. Інвентаризація й систематизація форм, методів і засобів освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища, основним критерієм відбору яких є відповідність концептуальній теоретико-методологічній основі проєктування аксіорозвивального середовища (освітнім парадигмам, науковим підходам, освітньо-професійним й спеціальним принципам). Крім того, відібрані форми, методи і засоби освітнього процесу підлягають структуруванню й групуванню відповідно до обґрунтованої нами функціональної структури аксіорозвивального середовища, що складається з таких блоків: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного.

Крок 5. Обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. При цьому необхідно взяти до уваги, що характер і зміст організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища також співвідносяться з його блочною функціональною структурою.

Крок 6. Експериментальне моделювання аксіорозвивального середовища як засобу забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з подальшою перевіркою ефективності створеної моделі за критерієм досягнення бажаних освітніх результатів – сформованості аксіологічної культури високого рівня у майбутніх

фахівців відповідного профілю. Цей крок передбачає використання моніторингово-діагностичних засобів і їх включення як у процес експериментального моделювання аксіорозвивального середовища, так і в до структури аксіорозвивального середовища задля постійного аналізу ефективності змісту освітнього процесу в його межах.

Зауважимо, що описана процедура проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі дає підстави охарактеризувати обраний нам тип проєктування як адаптаційний, оскільки ми виходимо з того, що аксіорозвивальне середовище є динамічною системою, умови функціонування якої можуть змінюватися з тих чи інших причин (наприклад, нововведення у концептуальні основи проєктування, застосування інноваційних форм і засобів освітнього процесу, вплив соціокультурних чинників глобального й локального характеру тощо). Водночас, на підставі системного підходу у процесі проєктування аксіорозвивального середовища забезпечується взаємозалежне проєктування функціональної структури цього середовища (система взаємопов'язаних блоків: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного), що забезпечує досягнення бажаних освітніх результатів – сформованості аксіологічної культури високого рівня у майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтв.

У подальшому викладі вважаємо за необхідне спеціальну увагу приділити чотирьом першим кроками і відповідним засобам проєктування аксіорозвивального середовища у вищій школі: 1) формулюванню концептуальної теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища; 2) систематизації елементів теоретико-методологічної основи цього проєктування; 3) формулюванню освітньо-професійних та спеціальних принципів проєктування аксіорозвивального середовища; Водночас, змістовно й процедурно пов'язаним питанням (1) інвентаризації й систематизації форм, методів і засобів освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища, а також (2) обґрунтування та змістової характеристики організаційно-педагогічних умов й (3) експериментальному

моделюванню аксіорозвивального середовища, буде присвячено окремий розділ в силу особливого значення цих процедурних кроків для вирішення основного завдання нашого дослідження: теоретичного й методологічного обґрунтування засад професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти.

Крок 1: Концептуальні ідеї.

Початок проєктування аксіорозвивального середовища передбачає формулювання концептуальної теоретико-методологічної основи відповідної діяльності. Передусім йдеться про визначення освітніх парадигм, які постають основою проєктування цього середовища й детермінують стратегію освітнього процесу у його межах. При цьому ми вважаємо, що освітні парадигми можна умовно розділити на загальні й спеціальні. Загальні парадигми постають концептуальним фундаментом для освіти й освітнього процесу загалом: визначають її пріоритети, завдання, цінності. Спеціальні мають значення для вирішення конкретних освітніх завдань, наприклад проєктування освітнього розвивального середовища (а в нашому випадку – аксіорозвивального середовища). При цьому до загальних парадигм, актуальних для сучасної освіти, віднесемо:

1. Гуманітарну парадигму, що проголошує необхідність практичного застосування в освітній практиці суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає системну й постійну комунікацію усіх суб'єктів освітнього процесу на ґрунті гуманістичних цінностей [324].

2. Класичною освітньою парадигмою вважаємо установку, відповідно до якої освіта постає засобом формування наукової картини світу, а володіння науковими знаннями є синонімом культури взагалі.

3. Людино орієнтовану (антропологічну) парадигму, відповідно до якої людина є найголовнішою цінністю, а тому освіта й освітній процес мають максимально створювати умови для задоволення її потреб в освіті, самовдосконаленні й духовному зростанні. Крім того, людина орієнтована

парадигма зумовлює необхідність брати до уваги інтереси та індивідуальні особливостей усіх учасників освітнього процесу – як здобувачів освіти, так і педагогічного корпусу [125].

4. Пост-модерністкою за змістом й актуальною по суті є парадигма «освіта як підготовка до життя», відповідно до якої в освітньому процесі принциповою визнається особлива увага до сфери історії та культури як таких, що суттєво впливають на долю людського буття і детермінує формування ціннісного відношення людини до світу [88].

5. До загальних парадигм вважаємо за можливе віднести позицію, що сучасна освітня парадигма у сфері професійної підготовки передбачає інтеграцію професійних цінностей із загальнолюдськими, гуманістичними цінностями [74, с. 67].

Своєю чергою спеціальних парадигм, що мають значення для проектування освітнього розвивального середовища відносимо:

1. Знаннєва парадигма, яка визначає спрямованість завдань освіти на постійний розвиток теоретичного і практичного досвіду людини, що зумовлює ціннісний статус знань, вмінь й навичок, тобто компетентностей усіх типів (загальних і спеціальних) [304].

2. Парадигма розвивального навчання, сутність якої полягає у постійному розвитку людини, її якостей та здібностей, що, своєю чергою передбачає розроблення спеціальних освітніх методик поряд із практиками особистісно-професійного розвитку педагога [21].

3. Парадигма навчання через творчій пошук, яка постулює необхідність засвоєння механізмів перетворення дійсності, оволодіння засобами самоосвіти, вмінням вчитися на тлі формування філософсько-методологічної культури особистості, що характеризується цілісним динамічним мисленням, яке ґрунтується на вмінні користуватися дискурсивно-логічними, інтуїтивними і цілісно-динамічними (сукупно-логічними і образно-інтуїтивними) методами при вирішенні різноманітних життєвих, виробничих, соціальних, універсальних проблем [324].

4. Як парадигму спеціального характеру є підстави розглядати парадигму культуроцентричності, що проголошує необхідність консолідації науки й мистецтв в освітньому процесі як важливої умови для розуміння єдності світу [142]. Саме освітнє середовище відкриває можливості для практичної інтеграції різнопредметних знань і різних способів пізнання дійсності, оскільки у певним чином організованому освітньому середовищі формуються інтелектуальні стереотипи, емоційний досвід, ціннісні орієнтації й естетичні уявлення.

Означені освітні парадигми загального і спеціального характеру, як було відзначено, виступають концептуальною основою проєктування аксіорозвивального середовища. Водночас, самі ці парадигми можуть зазнавати перегляду й коригувань, адже продуктивність залучення кожної з них перевірятиметься практикою і винятково на підставі того, наскільки отримані в ході її реалізації результати відповідають запланованим освітнім результатам, а самі ці результати є актуальними для поточної соціокультурної практики й інтересів індивіда.

Відзначимо також, що до концептуальної теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища є підстави віднести ідею інтеріоризації аксіологічних знань з метою підвищення адаптивних здатностей особистості до мінливого соціально-культурного та економічного середовища кожного суспільства. На теоретично-аналітичному етапі нашого дослідження вказану ідею ми зафіксували у статусі аксіологічної (ціннісно-орієнтованої) парадигми: вища освіта має органічно поєднувати в собі завдання формування професіоналів з високим рівнем ціннісної культури. Наслідком реалізації цієї парадигми є практичне забезпечення формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й високої аксіологічної культури шляхом залучення напрацювань ціннісної теорії (аксіології) в освітній процес. Інтелектуально-теоретичним підґрунтям вирішення вказаних завдань є апеляція на рівні теорії і практики до аксіологічного підходу, що полягає у формуванні системи цінностей (загальнолюдських й професійних) як визначального фактору

відношення особистості до світу і самого себе, а також формування здатності до активності, що сповнена ціннісним смислом.

Звернення до аксіологічного підходу також передбачає знання, розуміння й усвідомлення ціннісних утворень (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний потенціал й ціннісний інтелект тощо), що забезпечують реалізацію суспільно значущих цілей і завдань й, водночас, сприяють вирішенню завдань збереження унікальності й самобутності людини як повноправного й спроможного члена суспільства. Крім того, у попередньому викладі ми наочно довели, що актуальність ціннісної складової освіти визнана на рівні держави та відображена у базових освітянських нормативно-правових актах. Своєю чергою, аксіологічна парадигма має стати основою когнітивного блоку аксіорозвивального середовища й знайти своє відображення в його змістовій складовій (освітні стандарти, освітні програми, навчальні плани, робочі програми і силабуси, навчально-методичні матеріали тощо) і процесуальній складовій (методи, прийоми, технології, форми організації освітньої й науково-дослідницької діяльності у межах освітнього середовища).

Крок 2. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища.

Вивчений й проаналізований нами досвід проєктування освітнього розвивального середовища вказує, що теоретичне підґрунтя відповідної педагогічної системи становлять закони, закономірності й принципи процесу проєктування освітнього середовища.

Щодо законів, то ми поділяємо позицію української дослідниці Ольги Марченко, відповідно до якої формування освітнього середовища підпорядковане загальним законам діалектики розвитку [197, с. 165-166]. Отож логіку цих законів необхідно враховувати проєктування аксіорозвивального середовища, зокрема зважати на: 1) діалектичний зв'язок впливу середовища на особистість здобувача освіти й його особистісний вплив на структуру середовища, його змістовне й функціональне наповнення (закон єдності та боротьби протилежностей); 2) наявність кореляцій – прямих і зворотніх, між

середовищними чинниками (умовами, компонентами) й обсягами та інтенсивністю їхнього впливу на особистість здобувача освіти і освітніми результатами таких впливів – рівнем сформованості його особистісних і/або професійних якостей (закон переходу кількості до нової якості); 3) поступальність процесу формування освітнього розвивального середовища, в якому можливий перегляд і навіть відмова від певних парадигмальних установок, наукових підходів і принципів (і відповідних їм форм, методів і засобів освіти) на користь новітніх методологічних елементів з метою досягнення бажаних освітніх результатів (закон «заперечення заперечення»).

У процесі проєктування аксіорозвивального середовища необхідно також враховувати закономірності, що типово притаманні процесу формування освітнього розвивального середовища, до яких обґрунтовано віднести:

1) взаємозумовлений зв'язок між змістом суспільних очікувань і вимогами держави до фахівців відповідного профілю і змістом освітнього процесу у межах освітнього розвивального середовища;

2) відповідність бажаних освітніх результатів функціонування освітнього розвивального середовища актуальним напрацюванням у галузі філософії освіти, педагогічної теорії й практики, профільним науковим знанням і наявним освітнім ресурсам (організаційно-управлінським, комунікативно-психологічним, навчально-методичним і матеріально-технічним);

3) обов'язковість конструктивної, позитивної й рівноправної комунікації усіх суб'єктів освітнього середовища, що забезпечує досягнення гармонійних позитивних педагогічних впливів у межах відповідної педагогічної системи з метою досягнення бажаних освітніх результатів;

4) нерозривності теоретичної та практичної підготовки у межах освітнього розвивального середовища як специфічного і динамічного за своїм характером просторово-часового континууму.

Нарешті до принципів проєктування освітнього середовища вважаємо обґрунтованим віднести:

1) принцип цілісності, що детермінує проєктування освітнього розвивального середовища як єдиної, внутрішньо цілісної системи, кожен з елементів якої прямо або опосередковано пов'язаний з будь-яким іншим елементом, сукупно забезпечуючи досягнення бажаних освітніх результатів;

2) принцип діяльнісного пріоритету, що полягає у пріоритеті в процесі проєктування освітнього розвивального середовища організаційно-педагогічних умови орієнтованих на здійснення здобувачем освіти освітньої, пізнавальної та інших видів активності у поєднанні з моніторингом результатів цієї активності, її оцінкою і самооцінкою з метою перетворення (у разі необхідності) структури, окремих елементів і параметрів цього середовища;

3) принцип стабільності-динамічності освітнього середовища, оскільки орієнтація на стабільність або динамічність освітнього середовища залежить від орієнтації педагогічного корпусу суб'єктів-організаторів цього середовища на впровадження в освітній процес тих або інших інновацій;

4) принцип суб'єктної діяльності, що передбачає рівноправну участь усіх суб'єктів освітнього розвивального середовища у процесі його, формування, аналізу й вдосконалення;

5) принцип індивідуальної комфортності, оскільки освітнє розвивальне середовище має сприяти максимально ефективній реалізації освітнього процесу, а також створенню позитивної й рівноправної комунікації усіх суб'єктів освітнього середовища.

Як було вище відзначено, наукові підходи задають функціональні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу у його межах, а тому є важливою частиною теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища. Вказане також підтверджується увагою до наукових підходів, яку ми встановили аналізуючи досвід проєктування освітнього розвивального середовища в сучасній науково-дослідній педагогічній практиці. До переліку наукових підходів, що мають значення для вирішення завдання проєктування аксіорозвивального середовища ми відносимо:

1) середовищний підхід полягає в тому, що проектування і організація аксіорозвивального середовища здійснюється виходячи з положення про можливість впливу на освітній процес і ефективність його результатів за допомогою залучення здобувача освіти у спеціальним чином організоване освітнє середовища як системи впливів різних чинників (зокрема, інституційних, суб'єктно-ментальних, структурно-змістовних і організаційно-процесуальних);

2) комплексний підхід передбачає, що методологія проектування та організації аксіорозвивального середовища вибудовується на підставі реалізації когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного «конструктів» освітнього процесу, що забезпечують формування у майбутніх фахівців сукупності професійних компетентностей й ціннісної основи життєвих (зокрема, професійних) стратегій;

3) системний підхід у практиці проектування освітнього розвивального середовища орієнтований на упорядкування його структури, систематизації внутрішніх і зовнішніх зв'язків структур і елементів середовища з метою досягнення максимального освітнього ефекту (при цьому аксіорозвивальне середовище ми потрактуємо як педагогічну систему, адже його генеза й функціонування пов'язане з реалізацією певних педагогічних завдань й педагогічних умов);

4) особистісно-орієнтований підхід передбачає спеціальну увагу щодо формування цілісної особистості людини, піклування про розвиток її інтелекту й духовності, сприяння розкриттю його потенційних творчих можливостей і визначає необхідність впровадження в освітній процес досягнень науки та новітніх освітніх технологій, що відкривають шлях до персоніфікації освітнього процесу;

5) особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення освітньо-виховного середовища, що (1) містить організаційно-педагогічні умови для здійснення здобувачем освіти освітньої, пізнавальної та інших видів активності, (2) розкриває його духовний й фізичний потенціал, (3) сприяє його розвитку й

саморозвитку (при цьому вказаний підхід реалізується шляхом конструктивної, позитивної й рівноправної комунікації усіх суб'єктів освітнього середовища);

6) суб'єкт-суб'єктний підхід спрямований на забезпечення суб'єктності здобувача освіти й, водночас, рівноправного партнерства суб'єктів аксіорозвивального середовища (застосування вказаного підходу також передбачає соціалізуючу функцію освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища, а отже створення умов для засвоєння і відтворення культури, зокрема її ціннісних аспектів);

7) компетентнісний підхід спрямований на досягнення за підсумками освітнього процесу сформованості професійних компетентностей (зокрема аксіологічних), що передбачає створення умов для оволодіння здатностями щодо стійкої і успішної життєдіяльності, зокрема здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід (наприклад, аксіологічний);

8) культурологічний підхід детермінує створення освітнього середовища як культурного й зумовлює контекстну обумовленість навчального матеріалу, емоційну й естетичну насиченість освітнього середовища, що загалом сприяє формуванню особистості з розвиненою ціннісно-сміисловою сферою й високим рівнем культури (зокрема, аксіологічної) здатної осмисленої активності у соціокультурному просторі;

9) акмеологічний підхід мотивує до створення в освітньому розвивальному середовищі умов для мотивації до життєвого, в тому числі професійного, успіху, через актуалізацію потреби у здобувачів освіти у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації й творчій діяльності, що передбачає відповідне контекстне й ціннісне наповнення змісту освіти й освітнього процесу;

10) технологічний підхід в освіті орієнтує на конструювання освітнього процесу виходячи зі змісту концептуальної теоретико-методологічної основи й завдань проєктування освітнього розвивального середовища (фактично йдеться про шлях проєктування й застосування освітніх технологій для вирішення

різного роду освітніх завдань: від визначення освітніх цілей до впорядкування послідовності застосування конкретних засобів і процедур їхнього досягнення);

11) ресурсний підхід в освіті орієнтує на встановлення взаємозв'язку між ефективним функціонування освітнього розвивального середовища і ресурсним забезпеченням такого функціонування (йдеться про ресурси організаційно-управлінські, комунікативно-психологічні, навчально-методичні й матеріально-технічні).

Необхідно також вказати на спеціальному (індивідуалізованому) значенні окремих наукових підходів з елементами обґрунтованої нами функціональної структури аксіорозвивального середовища. Зокрема, для когнітивного блоку особливе значення мають комплексний, системний, компетентнісний підходи. Своєю чергою, для мотиваційного блоку – середовищний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний й аксіологічний підходи. У процесі реалізації операційно-діяльнісного функціонального блоку в структурі аксіорозвивального середовища необхідно звернути увагу на системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, технологічний й ресурсний підходи. Нарешті, для організаційно-логістичного блоку мають значення середовищний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, культурологічний й акмеологічний підходи.

Між тим, сукупно означені й описані нами підходи зумовлюють застосування освітньо-професійних та спеціальних принципів у процесі формування освітнього розвивального середовища, в основі яких напрацювання соціально-психологічної теорії взаємозв'язку впливу середовища та активності особистості, що стимулюється цим впливом.

Крок 3. Формулювання освітньо-професійних принципів аксіорозвивального середовища.

Як було відзначено у попередньому викладі освітньо-професійні принципи функціонування аксіорозвивального середовища детерміновані й корелюють із раніше концептуалізованими освітніми парадигмами й науковими підходами. Реалізація таких принципів сприяє досягненню бажаного освітнього

результату: формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців у галузі культури та мистецтв. Отож до освітньо-професійних відносимо принципи, що забезпечують цілісність, комплексність й особистісно-розвивальний потенціал аксіорозвивального середовища:

- принцип науковості, який передбачає, що освітній процес у межах аксіорозвивального середовища заснований на здобутках педагогіки й аксіології, а також наукових досягнення у галузі культури і мистецтв;
- принцип комплексності, що постулює забезпечення в аксіорозвивальному середовищі системи впливів на особистість здобувача освіти (зокрема, інституційних, суб'єктно-ментальних, структурно-змістовних і організаційно-процесуальних);
- принцип єдності професійної і загально-гуманітарної (зокрема ціннісної) освіти, що передбачає у межах аксіорозвивального середовища поєднання застосування педагогічних технологій набуття професійних компетентностей і формування загальної, в тому числі аксіологічної, культури;
- принцип оперативності, що обумовлює вчасне реагування на необхідність змін в аксіорозвивальному середовищі за будь-яких умов;
- принцип освітньої діяльності у співпраці, на підставі взаємної довіри й взаємної допомоги у створенні та реалізації аксіорозвивального середовища;
- принцип єдності соціалізації, професіоналізації та індивідуалізації, який постулює єдність процесів особистісного зростання й професійного становлення здобувача освіти у межах аксіорозвивального середовища;
- принцип свідомої участі в освітньому процесі, що полягає активному самостійному розвитку своїх професійних і особистих якостей, а також прагнення набути високий рівень аксіологічної культури;
- принципи культуровідповідності, емоційної й естетичної насиченості аксіорозвивального середовища;
- принцип наочності, що визначає необхідність наповнення просторової структури аксіорозвивального середовища природно-штучною,

образо-творчою і вербально-образною наочністю для інтенсифікації процесу формування професійних і особистих якостей;

- принцип ефективного використання ресурсів аксіорозвивального середовища (організаційно-управлінських, комунікативно-психологічних, навчально-методичних й матеріально-технічних).

У підсумку відзначимо, практична реалізація вищевказаних освітніх парадигм, законів, закономірностей і принципів є фундаментальною передумовою ефективного функціонування аксіорозвивального середовища і практичного досягнення бажаних освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня у майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв.

Водночас, відзначалося вище конкретна соціально-педагогічна ситуація у межах аксіорозвивального середовища виражається у конкретних формах, методах і засобах здійснення освітнього процесу, а також залежить від змістової характеристики організаційно-педагогічних умов, що застосовуються задля досягнення бажаних освітніх результатів. Ефективність таких умов і пов'язаних з ними навчально-методичних засобів перевіряється шляхом експериментального моделювання аксіорозвивального середовища. Саме тому, відповідні кроки передбачені у запропонованій нами процедурі проєктування аксіорозвивального середовища, а їх безпосередня реалізація буде здійснена на наступному етапі нашого дослідження у процесі моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Висновки до Розділу 3

1. Зasadничими елементами проєктування аксіорозвивального середовища обґрунтовано вважати базові поняття й концепти педагогічного знання. Принциповими характеристиками сучасної педагогіки є застосування нею різних форм пізнання, наявність специфічних об'єкту і предметного поля

дослідження, плюралізм змісту окремих категорій і понять. При цьому, аналіз спеціальної літератури доводить, що педагогіка постає як галузь науки, що забезпечує розуміння суб'єктами освітнього процесу цілей освіти і її завдань. Таке трактування функціоналу сучасної педагогіки стало підґрунтям концептуалізації системи педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

2. Загальним місцем українських й зарубіжних теоретиків і практиків педагогіки є визнання того, що фундаментальним завданням сучасної освіти проголошується формування культурної особистості, ядром якої є здатність до самовизначення й культурної ідентифікації, життєтворчості й самоствердження у всіх сферах життєдіяльності, що можливо лише в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу. Означена наукова позиція нами використана як аргумент щодо впровадження аксіологічної інноватизації освітнього процесу і звернення до концепту освітнього розвивального середовища.

3. Проєктування аксіорозвивального середовища (з метою формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв) фактично є практичною реалізацією обґрунтованої нами на методологічному етапі дослідження тези про евристичний й освітній потенціал інтеграції аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти й педагогічною теорією. Спеціальний аналіз теорії і практики застосування концепту освітнього розвивального середовища дозволив використати принципові аспекти його розуміння: 1) в просторово-організаційному ракурсі; 2) в структурно-організаційному розрізі; 3) у системно-функціональному контексті. Отримані аналітичні матеріали стали підґрунтям для авторського визначення мети функціонування аксіорозвивального середовища, визначення поняття «аксіорозвивальне середовище», а також обґрунтування в структурі аксіорозвивального середовища типових функціональних блоків (когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного).

4. Головним результатом дослідження теоретичних основ проектування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти вважаємо напрацьовану авторську методологію такого проектування. Обґрунтована методологічна схема включає шість проєктних кроків: 1) формулювання концептуальної теоретико-методологічної основи аксіорозвивального середовища; 2) систематизація елементів теоретико-методологічної основи проектування такого середовища; 3) формулювання освітньо-професійних принципів аксіорозвивального середовища; 4) інвентаризація й систематизація форм, методів і засобів освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища; 5) обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища; 6) експериментальне моделювання аксіорозвивального середовища.

Принциповою характеристикою запропонованої методології проектування аксіорозвивального середовища, що підвищує її методичну цінність, є її універсальний характер й можливість використовувати не лише у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, але й для інших спеціальностей.

Основні положення розділу 3 розкрито у таких публікаціях автора [404; 405; 406; 407; 408; 410; 414; 416; 418; 419; 502].

Розділ 4

МОДЕЛЮВАННЯ АКЦІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

4.1. Обґрунтування та змістова характеристика педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах акціорозвивального середовища

Заклад вищої освіти виступає особливим простором, що містить значні потенційні можливості формування професійної ментальності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, адже тут здійснюється не тільки навчання, професійна підготовка студента, але і його розвиток, становлення як суб'єкта власної життєдіяльності, орієнтування на професійні і загальнолюдські цінності. Разом з тим це не означає, що випускник вишу гарантовано буде мати розвинену, остаточно сформовану професійну ментальність й ціннісно-сміслову сферу. Треба визнати, що у стінах академічних закладів передусім закладається основа для майбутнього самозростання, самовдосконалення й саморозвитку. Вища школа у нині мінливому й динамічному світі покликана сформувати ментальність майбутнього фахівця, здатну переналаштовуватися задля ефективної реакції на виклики сьогодення – життєві й професійні.

Саме тому становлення професійної ментальності фахівця в галузі культури і мистецтв пов'язуємо з набуттям у процесі професійної підготовки нових якісних ментальних особистісно-професійних характеристик (зокрема, цінностей й ціннісних орієнтацій) визначальних для життєвої і професійної стратегії поведінки в соціумі. Такі особистісно-професійні характеристики детермінуються сприйнятим і внутрішньо значимим соціально-професійним контекстом професійної ментальності представника культурно-мистецької спільноти: сукупністю історично сформованих традицій, норм, ідеалів і

принципів поведінки цього професійного співтовариства, а також системи професійних знань і ціннісних уявлень – професійних й аксіологічних компетентностей. Як слушно зауважує українська дослідниця і практик Ганна Кондратенко, «опанування професії в галузі культури й мистецтва, розвиток професійно-особистісної складової частини передбачають глибокі суб'єктивні перетворення, коли особистісна досконалість доповнюється фаховою, а наявність сформованої власної аксіологічної сфери стає запорукою розвитку професіоналізму» [153, с 187].

Увага до педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв зумовлена і тим фактом, що обґрунтування та змістова характеристика таких пед. умов є важливою складовою процес проєктування аксіорозвивального середовища, що розглядається нами як важливий елемент професійної підготовки фахівця відповідного профілю. При цьому, педагогічні умови за визначенням спрямовані на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв й досягнення такого концептуального результату як формування у майбутніх представників культурно-мистецької галузі аксіологічної культури високого рівня.

Вказане є методологічним обґрунтуванням необхідності спеціального опрацювання проблематики творення й реалізації педагогічних умов моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Завдання визначення педагогічних умов моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв вирішуватиметься у межах таких етапів: 1) концептуалізація поняття «педагогічні умови» як теоретичної основи практичного розв'язання відповідного дослідницького завдання; 2) аналіз практики конструювання педагогічних умов формування професійних компетентностей (зокрема, аксіологічної); 3) визначення й обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього

фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища;

4) проектування навчально-методичних заходів забезпечення теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування аксіологічної компетентності фахівця відповідного профілю.

Передусім відзначимо, що поняття «педагогічні умови» має значну практику осмислення й застосування у педагогічному дискурсі. Дане поняття нині має своє відображення у довідниковій літературі. Зокрема, поняття «педагогічні умови» потрактовують як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [332, с. 243]. Поняття «педагогічні умови» також детермінують як обставини, від яких залежить та у зв'язку з якими відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [258, с. 286]. Водночас, попри тривалу історію залучення в академічний дискурс, поняття «педагогічні умови» і досі не набуло однозначності і має значну кількість трактувань. Зокрема, у спеціальній літературі можна виявити такі його трактування:

- як системи певних форм, методів, матеріальних умов (суб'єктивної чи об'єктивної природи) необхідних для досягнення конкретної освітньої мети [252, с. 118];
- як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [185, с. 51];
- як комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, що орієнтований на формування певної компетентності [18, с. 314];
- як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і спеціально створених обставин, що є достатніми, а іноді й необхідними для формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки [71, с. 65];

- як сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу [302, с. 267];
- як сукупність ресурсів і можливостей конкретного освітнього закладу, необхідних для реалізації освітнього процесу й забезпечення якості освіти [67];
- як засоби ефективного управління освітнього процесу через цілеспрямоване застосування різноманітних педагогічних форм, методів і прийомів [108, с. 408].
- як мінливі детермінанти особистісного розвитку особистості здобувача освіти [258, с. 36].

Така множинність трактувань феномену педагогічних умов призводить до того, що практично в кожному дослідженні, що присвячене проектуванню педагогічних умов вирішення певного освітнього завдання, автори мусять окремо звернути увагу на той зміст, що вони вкладають у відповідне поняття. Наше дослідження не буде винятком, але перш ніж викласти своє бачення феномену педумов, маємо вказати, що стало його теоретико-методологічною основою.

Формуючи авторське розуміння поняття «педагогічні умови» як теоретичної основи практичного розв'язання відповідного дослідницького завдання вважаємо за потрібне взяти до уваги обґрунтований висновок українського науковця Юрія Пелеха, що професійно-значущі якості, які разом з компетенціями визначають рівень готовності спеціаліста до майбутньої діяльності формуються саме за реалізації методично обґрунтованих педагогічних умов. При цьому, дослідник надає у межах таких умов особливої ролі творенню креативної атмосфери, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових новоутворень у динаміці розвитку ціннісно-сміислової сфери особистості [246, с. 36].

Крім цього важливими для розуміння феномену педагогічних умов є переліки його типових ознак, що сформульовано на підставі спеціального дослідження українських науковців Андрія Литвина й Ольги Мацейко, а саме: 1) педагогічні умови є елементом методології педагогіки; 2) педагогічні умови

вказують на зв'язок освітньої системи з навколишнім світом, а сам це зв'язок має фундаментальний характер; 3) педагогічні умови є каталізатором освітніх процесів; 4) педумови завжди орієнтовані на вирішення освітніх завдань; 5) педагогічні умови формуються під конкретні освітні цілі; 6) поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище; 7) забезпечують оптимальне й стабільне функціонування освітньої системи [185, с. 51].

Для змістовної характеристики педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища доречною є позиція української дослідниці Ольги Терьохіної, як наголошує, що педагогічні умови можна розглядати «як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи й забезпечують її ефективне функціонування та розвиток» [350, с. 282]. Фактично, ключовим моментом для цього визначення феномену педумов є застосування середовищ нього підходу: педагогічній умови як особливе середовище. Вказаний підхід доречно врахувати у процесі проєктування аксіорозвивального середовища для формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури.

Конструктивний підхід демонструє до визначення педагогічних умов пропонує у своїх дослідження українська педагогиня Олена Ярошинська. Зокрема, дослідниця наголошує, що педагогічні умови «в проєктованому освітньому середовищі формуються відповідно до соціально-економічних, культурних і освітніх потреб з урахуванням державно-громадського характеру управління та започатковують основу для автономного функціонування й розвитку системи освіти загалом та середовища в конкретному вищому педагогічному навчальному закладі» [447, с. 264]. При цьому, педумови охоплюють взаємопов'язані і взаємозумовлені об'єктивні можливості, які забезпечують цілеспрямовану і систематичну координацію дій усіх його

суб'єктів освітнього процесу з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності, що забезпечує якісну фахову підготовку.

Українська дослідниця Ольга Марченко потрактовує педагогічні умови як чітко структуровану систему, при організації якої враховано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців. Крім того, дослідниця звертає увагу на таке педагогічне явище як організаційно-педагогічні умови, що є різновидом педагогічних умов і «включають компоненти, які пов'язані з особливостями організації освітнього процесу, детермінують його результати й об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» [197, с. 239]. Важливим моментом у міркуваннях Марченко є акцент на суб'єктивній і об'єктивній складовій організаційно-педагогічних умов. Суб'єктивність походить від поведінкових особливостей викладачів і здобувачів освіти, а об'єктивні організаційно-педагогічні умови стосуються матеріально-технічного, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Очевидно, що вказані аспекти педагогічних (організаційно-педагогічних) умов доречно врахувати у процесі проєктування педумов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури в умовах аксіорозвивального середовища.

Підсумовуючи етап концептуалізації поняття «педагогічні умови» вважаємо обґрунтованим у цілях нашого дослідження детермінувати *педагогічні умови як важливий феномен педагогічної практики, динамічного характеру, що має соціально-історичну тenezу, являє собою функціональну систему зовнішніх та внутрішніх чинників, що задають змістовні й процесуальні параметри освітнього процесу з метою досягнення певних результатами навчання, зокрема формування компетентностей (наприклад, аксіологічної).*

Відповідно до визначеної нами раніше логіки вирішення завдання визначення педагогічних умов моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв наступним етапом нашого дослідження є аналіз практики

конструювання педагогічних умов формування професійних компетентностей (зокрема, аксіологічної). На цьому етапі нас цікавить пріоритети і мотиви визначення педагогічних умов вирішення конкретних освітніх завдань. Поєднання теоретичних візій педагогічних умов з аналітикою їх практичної реалізації створить методологічні підстави для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища.

Зокрема відзначимо, що українська дослідниця Олена Блашкова обґрунтувала необхідність дотримуватись певних педагогічних умов гуманістичної спрямованості як запоруки формування гуманістичних цінностей здобувачів вищої освіти, а саме: 1) забезпечення програмно-методичної основи формування гуманістичних цінностей; 2) надання педагогічної підтримки проявів гуманістичної за змістом і спрямованістю ініціативності в освітньому процесі; 3) сприяння саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування студентів (зокрема до довкілля) [32, с. 151]. Позитивним моментом запропонованих Блашковою педагогічних умов гуманістичної спрямованості є орієнтація в освітньому процесі на особистість студента і його духовний потенціал.

Українська дослідниця Наталія Лупак вивчаючи теорію і практику формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей запропонувала авторську систему організаційно-педагогічних умов, з-поміж яких визначено такі: 1) спонукання до творчого самовираження шляхом створення художньо-інтегративного освітнього середовища; 2) оптимальне поєднання теоретичного і практичного (комунікативного) чинників в опануванні мистецьких дисциплін; 3) залучення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до інтермедіальної комунікативної діяльності; 4) апробація і створення нових комунікативних практик. Принциповим для нас є те, що в обґрунтування вказаних організаційно-педагогічних умов дослідниця поклала тезу, що «їхня специфіка детермінована змістом педагогічної мистецької освіти, пріоритетом компетентнісного підходу в середній і вищій

школах, особливостями матеріально-технічного забезпечення закладів середньої і вищої освіти, проникненням сучасних інноваційних тенденцій (глобальність, інформаційність, медійність, медіальність тощо) комунікації в освітнє середовище» [188, с. 88]. Таким чином сформульовані Н. Лупак організаційно-педагогічні умови віддзеркалювати сучасні тенденції розвитку суспільства, в тому числі, процеси реформування вищої педагогічної освіти, а відповідний методологічний підхід має бути врахований у процесі обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Цікавим для нашого дослідження є підхід, що його застосував український дослідник Валентин Рогоза. Обґрунтовуючи педагогічні умови формування екологічних цінностей майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки, дослідником були сформовані певні пріоритети такої підготовки: 1) творення індивідуального освітнього маршруту як персонального шляху до екологічних цінностей, їх усвідомлення та прийняття; 2) проєктування в освітньому процесі ситуацій, в яких проявитися ставлення-переживання студентів відповідної спеціальності щодо природи, і, водночас, до екоетичних ідей та концепцій, що сприятиме формуванню осмисленої й обґрунтованої ціннісної позиції; 3) формування здатності не лише засвоювати цінності, але й їхньої трансляції та реалізації у освітньо-професійній діяльності. Такий прагматичний підхід та чітке розуміння освітніх завдань навчального процесу зумовив зміст та характер запропонованих В. Рогозою педагогічних умов формування екологічних цінностей майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки: 1) сформованість екоцентричного природорозуміння (через виховання його у майбутніх учителів); 2) усвідомлення екологічних цінностей; 3) внутрішнє прийняття і здатність трансляції та реалізація екологічних цінностей в освітньо-професійній діяльності [309, с. 88].

Ще одна українська дослідниця – Оксана Пришляк, у межах дослідження проблематики формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців

соціономічних професій виокремила такі організаційно-педагогічні умови: «1) умотивованість майбутніх фахівців соціономічних професій до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; 2) створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; 3) забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [266, с. 336]. Зауважимо, що вихідним положенням проєктування цих організаційно-педагогічних умов О. Пришляк визначила досягнення поставленої мети – формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, що зумовило вибір певних «обставини освітнього процесу», які забезпечують вирішення дослідницького завдання.

Авторський підхід до формулювання організаційно-педагогічних умов вирішення дослідницького завдання – формування готовності майбутнього актора до професійного спілкування, пропонує українська дослідниця Надія Стадніченко. Прикметно, що провідною ідеєю проєктування організаційно-педагогічних умов у сфері культурно-мистецької освіти для дослідниці є ідея інформаційно-креативного простору, що створює спеціальні можливості для творчого становлення майбутнього митця. Крім того, Н. Стадніченко наголошує на важливості наявності інформаційної й креативної складових освітнього простору. Зрештою, у викладі дослідниці організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього актора до професійного спілкування виглядають так: 1) створення інформаційно-креативного освітнього простору; 2) організація комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу через тріаду фахових дисциплін; 3) упровадження в освітній процес комплексу інтерактивних психофізичних тренінгів, спрямованих на вдосконалення професійного спілкування [338, с. 99].

Підсумовуючи наш огляд практики конструювання педагогічних умов формування професійних компетентностей, маємо підстави відзначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики для цього процесу характерні такі підходи: 1) врахування вимоги орієнтації в освітньому процесі

на особистість студента і його духовний потенціал; 2) врахування необхідності орієнтації на зміст й особливості майбутньої професійної діяльності; 3) звернення до ідеї інформаційно-креативного простору (середовища); 4) чітке розуміння освітніх завдань навчального процесу як орієнтиру для визначення змісту педагогічних умов; 5) спрямованість педагогічних умов на досягнення поставленої мети – формування певних компетентностей або якостей майбутнього фахівця. Вважаємо обґрунтованим і необхідним використання цих підходів у процесі визначення й обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища.

Зрештою, проведене теоретичне дослідження феномену педагогічних умов і його понятійного оформлення, а також результати вивчення досвіду конструювання педагогічних умов надають нам можливість практичного проектування (формулювання) педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця для галузі 02 «Культура і мистецтво». При цьому, з метою надання цьому процесу максимальної об'єктивності, а також з метою виявлення позиції практиків освітнього процесу національних культурно-мистецьких закладів, нами було проведено експертне опитування 24-ти викладачів (додаток Д) шести закладів вищої освіти в експериментальному дослідженні: Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, Рівненський державний гуманітарний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Київський національний університет культури і мистецтв.

За результатами опитування та теоретичних досліджень сформовано перелік педагогічних умов, що можуть забезпечити підвищення ефективності формування екологічних цінностей майбутніх учителів природничих наук:

– сприяння саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування студентів до професійної діяльності;

- забезпечення програмно-методичної основи формування гуманістичних цінностей;
- формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності;
- мотивація здобувачів освіти до формування моральних цінностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури;
- змістове наповнення фахових навчальних дисциплін ціннісно-професійним контентом;
- активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях;
- внутрішнє прийняття і здатність трансляції та реалізація професійних цінностей в освітньо-професійній діяльності;
- заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів;
- реалізація інноваційних освітніх технологій морального виховання у професійно-освітній галузі.

На другому етапі опитування експертам було запропоновано вказати через ранжування варіантів відповідей педагогічні умови, що мають найбільший навчально-методичний потенціал формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища.

У таблиці 4.1 відображено результати відповідей експертів на запитання «Які педагогічні умови, на Ваш погляд, є найбільш ефективними щодо формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища?» (додаток Г). Отож залучення думки експертів дало можливість визначити основні педагогічні умови формування аксіологічної компетентності фахівців для галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища.

Таблиця 4.1

Розподіл експертних позицій щодо педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Викладачі	
		абсолютна кількість	у %
1	Сприяння саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування студентів до професійної діяльності.	10	50
2	Забезпечення програмно-методичної основи формування гуманістичних цінностей.	8	50
3	Формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності.	12	60
4	Мотивація здобувачів освіти до формування моральних цінностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій	9	45
5	Змістове наповнення фахових навчальних дисциплін ціннісно-професійним контентом	8	50
6	Актуалізація ціннісної мотивації формування розвинутої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури.	11	55
7	Реалізація інноваційних освітніх технологій морального виховання у професійно-освітній галузі	9	45
8	Активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях.	13	65
9	Внутрішнє прийняття і здатність трансляції та реалізація професійних цінностей в освітньо-професійній діяльності;	10	50
10	Заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сислових конструктів.	12	60

Джерело: власна розробка

Узагальнений матеріал теоретичного етапу дослідження спільно з результатами опитування викладачів закладів вищої освіти залучених до експериментального дослідження дають підстави виокремити *найбільш перспективні педагогічні умови щодо формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища:*

1. Формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності.

2. Актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури.

3. Активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях.

4. Заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів.

Практична реалізація означених педагогічних умов створює методологічну основу для формування у майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв аксіологічної компетентності як інтегрального утворення з особистих, професійних і соціально-культурних цінностей, що задають характер його ціннісно-сміслової сфери, а також аксіологічних знань, що постають основою його професійної діяльності й життєвих стратегій. При цьому, наголошуємо, що до результатів професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» необхідно віднести залучення й засвоєння обґрунтованої нами вище системи цінностей:

1) особистісних цінностей як сукупності цінностей (моральних (порядність) і діяльнісних (самовдосконалення й саморозвиток));

2) професійних цінностей (професійна компетентність й професійна самореалізація);

3) соціокультурних цінностей (повага людської гідності, свобода й демократія).

Відзначимо, що є певні кореляції між вище вказаними професійно значущими цінностями і сформульованими нами педагогічні умови формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв (таблиця 4.2).

Необхідно відзначити, що виокремленні нами вище педагогічні умови щодо формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі

культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища мають спеціальний характер.

Таблиця 4.2

Кореляції між професійно значущими цінностями й педагогічними умовами формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця для галузі 02 «Культура і мистецтво»

п/н	Педагогічні умови	Професійно значущі цінності
1.	Формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ порядність ➤ професійна компетентність ➤ повага людської гідності ➤ свобода
2.	Актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ самовдосконалення ➤ професійна самореалізація ➤ повага людської гідності
3.	Активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ порядність ➤ саморозвиток ➤ професійна самореалізація ➤ повага людської гідності ➤ демократія
4.	Заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сислових конструктів.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ самовдосконалення ➤ саморозвиток ➤ професійна компетентність ➤ професійна самореалізація ➤ повага людської гідності

Джерело: власна розробка

Водночас, змістовний аналіз наявних стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з спеціальностей 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво» [113], надає можливість виокремити низку загальних педагогічних умов, які орієнтовані на формування аксіологічної компетентності:

- вивчення здобувачами культурно-мистецької освіти дисциплін, що їм притаманне аксіологічне спрямування як-от «Філософія», «Історія української державності і культури», «Історія мистецтва (хореографічного, образотворчого,

театрального, музичного тощо)», які традиційно входять до освітніх програм освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі 02 «Культура і мистецтво»;

- забезпечення в освітньому процесі інформаційно-розвивальної складової, сучасних освітніх технологій викладання, що зумовлено необхідністю промоцією інноваційного розвитку й враховує сучасні особливості особистісного розвитку молоді;

- естетичне й емоційне забарвлення навчального оснащення та обладнання, художнє оформлення наочних засобів навчання, що має принципове значення для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво»;

- постійну увагу до соціально-комунікаційних аспектів освітнього процесу, зважаючи на їхній принциповий характер для формування позитивного контексту навчально-пізнавальної діяльності і мотивів щодо пізнання й освіти;

- наявність аксіологічної культури високого рівня у професорсько-викладацького колективу, що бере участь у професійній підготовці майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Реалізацію означених загальних педагогічних умов можна вважати мінімально допустимим рівнем забезпечення в освітньому процесі аксіологічної складової. Втім формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв передбачає проектування аксіорозвивального середовища у процесі професійної освіти й забезпечення позначених нами вище педагогічних умов, що мають спеціальний (цілеспрямований) характер.

Логічним етапом нашого дослідження є змістовна характеристика обраних педагогічних умов з одночасним проектуванням навчально-методичних заходів забезпечення вказаних педумов формування аксіологічної компетентності фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво».

1. Формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності.

Ціннісна мотивація у професійній діяльності виражає особливий стан особистості, суть якого полягає у готовності діяти відповідно до професійних вимог й орієнтуючись на певні цінності (зокрема, професійно значущі). З цього походить необхідність формування інтелектуально-когнітивної основи такої готовності й відповідної активності. Відповідна педагогічна умова акцентує увагу на предметну сторону такої інтелектуально-когнітивної основи (ідеали, цілі, цінності, аксіологічні знання, знання про зміст бажаних і необхідних професійних компетентностей). Зауважимо, що нині вже класичною є позиція, що саме когнітивний розвиток є запорукою усвідомлення особистістю власних потреб як цілей або цінностей, а відповідний інтелектуальний базис уможливорює спілкування з приводу цінностей [501].

Реалізація означеної педагогічної умови також передбачає знайомлення здобувача освіти у галузі 02 «Культура і мистецтво» з фундаментальними парадигмами освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища, до яких нами було віднесено і обґрунтовано у попередньому викладі загальні освітні парадигми (гуманітарна, класична освітня, антропологічна, прагматична (пост-модерністка)) і спеціальні (парадигма розвивального навчання і парадигма навчання через творчій пошук).

Крім того, реалізація такої педагогічної умови як формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності ми розглядаємо практичним засобом забезпечення в освітньому процесі ідеї інтеріоризації аксіологічних знань з метою підвищення адаптивних здатностей особистості майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв до мінливого соціально-культурного та економічного середовища кожного суспільства. З іншого боку, вказана педумова забезпечує шляхом формування професійно-ціннісного ядра основу для подальшого здобуття фахових компетентностей. У даному випадку ми поділяємо точку зору, що «особлива специфіка освітнього середовища університету безпосередньо впливає на формування професійно-ціннісного ядра особистості, тому надзвичайно

важливим у цьому процесі є період адаптації до навчання у закладі вищої освіти» [153, с 186].

Вищезначене доводить доцільність у процесі реалізації такої педагогічної умови як формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності здійснення навчально-методичних й навчально-організаційних заходів спрямованих на (1) опанування системою аксіологічних знань й засвоєнню їхнього значення для життєдіяльності (зокрема, професійної активності), а також (2) залучення до системи професійно значущих цінностей і їх формалізації в індивідуальному вимірі у формі ціннісних орієнтацій з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. Концептуальним завданням забезпечення вказаної педумови є формування свідомого ставлення до аксіологічних знань, професійно значущих цінностей й сприйняття їх як передумови майбутнього професійного успіху.

Отож для реалізації такої педагогічної умови як формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності вважаємо обґрунтованим здійснення таких навчально-методичних заходів:

1) розширення аксіологічної складової стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, з її відповідним відображенням у змісті освітніх програм, навчальних планів, робочих програм і силабусів дисциплін, а також у навчально-методичних матеріалах;

2) впровадження у систему професійної підготовки дисциплін, що матимуть значне аксіологічне навантаження – у сенсі аксіознань і сенсі залучення до професійно значущих цінностей, а саме: «Теорія цінностей (аксіологія)», «Ціннісні аспекти культурно-мистецької діяльності»;

3) посилення аксіологічної складової нормативних дисциплін, які традиційно входять до освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі 02 «Культура і мистецтво»: «Філософія», «Історія української

державності і культури», «Історія мистецтва (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного тощо)»;

4) з метою формування свідомого ставлення до аксіологічних знань, професійно значущих цінностей й сприйняття їх як передумови майбутнього професійного успіху використання як класичних форм здійснення освітнього процесу (лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії), так і інноваційних форм (дослідницьке (евристичне) навчання, технологія розвитку критичного мислення).

Сукупно вказані заходи закладають основу для засвоєння професійно значущих цінностей на формальному, емоційному й світоглядному рівнях, що забезпечує ефективне формування ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури особистості, сприяє її залученню до аксіологічного знання й світу цінностей.

2. Актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури.

На етапі теоретичного осмислення феномену педагогічних умов нами було відзначено, що в сучасній педагогічній практиці його проектування типовим є врахування вимоги орієнтації в освітньому процесі на особистість студента і його духовний потенціал. Досвідом багатьох досліджень [91; 166; 188; 197; 215; 446] доведено, що активність студентів щодо здобуття певних компетентностей (або професійно важливих особистісних якостей) залежить від особистої мотивації відповідної освітньої і пізнавальної активності. Зважаючи на вказане, в умовах аксіорозвивального середовища орієнтованого на формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» принциповою педагогічною умовою є актуалізація відповідної ціннісної мотивації.

Отож практична реалізація відповідної педагогічної умови має основним завданням актуалізувати внутрішні потреби (мотивацію й прагнення) здобувача освіти щодо саморозвитку у ціннісному дискурсі шляхом залучення спеціальних соціально-культурних, науково-інформаційних, комунікативних й

діяльнісних навчально-методичних засобів і технологій. При цьому ми виходимо з обґрунтованої позиції, що «цінності особистості впливають формування індивідуальності професіонала, при цьому у кожній професійній групі є найбільш актуальні групові цінності, закладення яких і засвоєння їх особистістю молоді людини починає відбуватися у процесі ранньої професіоналізації» [203, с. 61]. У нашому випадку, програмними результатами освітнього процесу професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» має стати залучення до таких професійно значущих цінностей як-от: 1) особистісні цінності (порядність, самовдосконалення й саморозвиток); 2) професійні цінності (професійна компетентність й професійна самореалізація); 3) основні соціокультурні цінності (повага людської гідності, свобода й демократія).

Забезпечення актуалізації ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури передбачає наповнення аксіорозвивального середовища «висловлюваннями, міркуваннями, ідеями, сумнівами, переконаннями, емоціями, переживаннями, що в цілому створює сприятливі умови для навчання і творчого пошуку [188, с. 242]. Крім того для нас є принциповою обґрунтована наукова позиція про визнання важливості для привласнення цінностей практичного залучення суб'єкта до соціальних відносин, завдяки яким суспільні цінності трансформуються в особистісні. «Цим стверджується важливість емпіричного досвіду, діяльнісного, емоційного проживання людиною ситуацій, ставлень, моральних почуттів для формування індивідуальної системи цінностей» [111, с. 231].

Ще одна важлива позиція для розуміння методики актуалізації ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури полягає в тому, що відповідних результатів можливо досягнути поєднуючи два шляхи. По-перше, умови для осмислення й переживання аксіологічного контенту (й контексту) можливо проектувати у процесі викладання нормативних дисциплін, які вивчаються здобувачами культурно-мистецької освіти («Філософія», «Історія української державності і культури»,

«Історія мистецтва (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного тощо)»), а також шляхом впровадження у систему професійної підготовки таких фахівців дисциплін, що матимуть значне аксіологічне навантаження («Теорія цінностей (аксіологія)», «Ціннісні аспекти культурно-мистецької діяльності»). По-друге, привласнення описаних вище професійно значущих цінностей можливе, що практично доведено [229, с. 124], у межах долучення до соціокультурного контексту майбутньої професії. Іншими словами, у межах аксіорозвивального середовища майбутній фахівець в галузі культури і мистецтв повинен під час виконання навчальних завдань професійних дисциплін долучатися не лише до процесу професійного становлення, але й ціннісного становлення, що досягається насиченням відповідних навчально-методичних матеріалів ціннісним змістом. Максимальний ефект актуалізації ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури очевидно досягатиметься шляхом інтегрування змісту соціально-гуманітарної та професійної підготовки за умови їх здійснення на підставі аксіологічного підходу.

Підсумовуючи вказане, відзначимо, що для практичної реалізації такої педагогічної умови як актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури обґрунтованим є здійснення таких навчально-методичних заходів:

1) впровадження у систему професійної підготовки у межах аксіорозвивального середовища фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти принципів, правил і настанов, що наповнюють організаційно-педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу особливим ціннісним змістом (з відповідним відображенням у робочих програмах і силабусах дисциплін навчального плану);

2) реалізація професорсько-викладацьким складом аксіологічного підходу як у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін, так і під час професійної підготовки: а) практичні засоби: технологія створення діалогового

простору, інтерактивне навчання; б) формами навчання: лекції, практичні і семінарські заняття;

3) насичення аксіорозвивального середовища професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв різноманітними видами освітньої й пізнавальної діяльності, що сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової сфери здобувача освіти й формуванню аксіологічної культури високого рівня: а) практичні засоби: дослідницьке (евристичне) навчання, технологія проєктного навчання («Метод проєктів»); б) формами навчання: лабораторні заняття (творчі майстерні), а також індивідуальна, парна, мікрогрупова, групова робота.

3. Активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях.

Розуміючи формування аксіологічної компетентності як головного освітнього завдання професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, розглядаємо принциповою педагогічною умовою досягнення відповідного результату шляхом активізації життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях. Крім того, забезпечення означеної педумови враховує необхідність орієнтації на зміст й особливості майбутньої професійної діяльності. В основі цієї позиції емпірично перевірене наукове положення про те, що професійна самоактуалізація полягає у внутрішньому (індивідуальному) визначенні власної професійної ролі, пошуку власних професійних перспектив, їхній реалізації й встановленні нових професійних цілей [73].

Відзначимо також, що практична реалізація вказаної педагогічної умови відкриває шлях до вирішення певних проблем, актуальних для сфери професійної підготовки фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Зокрема йдеться про професійну підготовку конкурентоспроможної особистості майбутнього професіонала, орієнтованого на постійне самовдосконалення, творчий пошук, самореалізацію і саморозвиток. Водночас, активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях

ґрунтується на ціннісно-антропологічному підході, а сама освітня діяльність орієнтована потреби конкретної особистості, на відміну від пануючої педагогічної традиції, що орієнтована на абстрактну людину.

У процесі реалізації такої педагогічної умови як активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях передбачається застосування у межах аксіорозвивального середовища методів, прийомів, технологій, форм організації освітньої й науково-дослідницької діяльності, що сприятимуть: 1) розвитку професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти, 2) формуванню здатності самостійного проєктування оптимальної, ціннісно зваженої життєвої стратегії. Значна роль при цьому відводиться створенню комунікаційного простору, «нервом» якого є ціннісна тематика й проблематика у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю фахівця у галузі культури і мистецтв. У дидактичному плані заохочуються різні види комунікації: 1) інтраперсональна, 2) міжособистісна, 3) групова, 4) організаційна (може відбуватися у модусах міжособистісної, групової і індивідуально-групової). Комунікативна варіативність сприяє, в тому числі, формуванню ціннісного сприйняття партнера (-ів) у спілкуванні. У предметному плані змістом комунікації передусім мають стати пошуки розв'язку практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування), а також пов'язані з цим рефлексії щодо своєї діяльності, процесу генерування творчих ідей, практики з розшифрування мистецьких кодів. Вказані комунікативні практики позитивно впливатимуть на особистість здобувача культурно-мистецької освіти формуючи його здатність застосовувати аксіологічні знання й апелювати до ціннісно-сислової сфери у професійній діяльності.

У підсумку відзначимо, що для практичної реалізації такої педагогічної умови як активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях обґрунтованим є здійснення таких навчально-методичних заходів:

1) стимулювання у межах аксіорозвивального середовища до науково-дослідної діяльності шляхом включення до тематики професійних дисциплін проблемних питань ціннісного характеру як приводів для діалогічного спілкування і дискусій;

2) творча практика, яка триває впродовж усього періоду навчання та безпосередньо пов'язана з закріпленням змісту аксіоорієнтованих дисциплін, а також змісту професійних дисциплін, що сукупно сприяє формуванню особистого досвіду вирішення життєвих колізій й професійних завдань на ціннісній основі;

3) забезпеченні єдності аудиторної та позааудиторної роботи задля організації у межах аксіорозвивального середовища множинності приводів для комунікації щодо розв'язку практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування), а також пов'язаної з цим ціннісної рефлексії щодо свої діяльності і діяльності своїх партнерів.

4. Заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів.

Необхідність реалізації означеної педагогічної умови продиктована фактом фундаментального завдання, що є притаманним для вищої школи: формування основи для майбутнього самозростання, самовдосконалення й саморозвитку. У контексті нашого дослідження акцентуємо увагу на засвоєнні аксіологічних знань і формуванні цінностей й ціннісних орієнтацій як основи життєвої стратегії і професійної діяльності. З цього постає необхідність щодо формування у здобувача культурно-мистецької освіти здатності здійснювати сукупність дій, скеровану на перетворення й опанування знаннєвими потоками аксіологічного характеру, а також здатності сприймати життєві цінності й ціннісно-сміслові конструкти в якості джерела самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Вважаємо, що практичне вирішення означеного завдання передбачає наповнення аксіорозвивального середовища різноманітними видами творчої діяльності, що забезпечуватимуть активну участь майбутнього фахівця

в галузі культури і мистецтв в освітньому процесі, сприятимуть особистісному (зокрема ціннісному) саморозвитку. Отож ефективну реалізацію педагогічної умови заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів пов'язуємо із творчою діяльністю, що для фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» має фундаментальне значення.

Зауважимо, що творчість, як і свобода самореалізації вважається найважливішою цінністю розвиненої особистості. При цьому творчість має зовнішні й внутрішні підстави (мотиви). У першому випадку творчість виступає тільки засобом для реалізації інших цінностей, тобто не є самоцінністю, натомість у другому випадку творчість має внутрішню ціннісну підставу в тому випадку, коли воно стає цінністю саме по собі. «Перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації... відбувається в «поле» самовираження і самоствердження через творчість» [322, с. 60]. Розвиваючи вказану думку є підстави стверджувати, що тріада творчість, самовираження й самоствердження набувають ціннісного характеру й мають принципове значення для особистості й ціннісно-сміслової сфери майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Водночас, ми погоджуємося з обґрунтованою позицією, що і творчість, і самовираження, і самоствердження набувають позитивного ціннісного характеру у разі їхньої спрямованості саме на творення позитивного, доброго, досконалого. Така спрямованість можлива за умови визнання цінностей духовного порядку, прийняття загальнолюдських цінностей як первинних. Крім того, участь у творчих проєктах – творенні ціннісно-сміслових конструктів, сприяє: 1) конкретизації уявлень майбутнього фахівця галузі 02 «Культура і мистецтво» про професійні компетентності, 2) формуванню ціннісного ставлення до них, 3) визначенню професійних цілей як цінностей-ідеалів, яких варто прагнути. Практичними наслідками участі у творчих проєктах (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного спрямування) є набуття навичок перетворення й опанування знаннями потоками аксіологічного характеру й формування переконань щодо важливості

аксіознань і досвіду рефлексії щодо власних ціннісних уявлень і цінностей своїх творчих партнерів і опонентів.

Відзначимо, що практика творення ціннісно-сміслових конструктів передбачає широкі можливості залучення в освітній процес новітніх комп'ютерно-інформаційних технологій, що забезпечує вдосконалення різних форм навчальної, виховної та наукової взаємодії. Засобами таких технологій забезпечується функціонування інформаційно-комунікаційного середовища і, водночас Здобувачам освіти надається можливість набуття реального досвіду вирішення творчих завдань з розроблення програмного продукту, здійснення мережових культурно-мистецьких проєктів індивідуально або в групі. Така діяльність обов'язково фіналізується рефлексивним аналізом, зокрема ціннісних аспектів, практичних питань виконання проєкту (наприклад творчої та технічної взаємодії) і ціннісного наповнення мережових культурно-мистецьких проєктів.

Отож, зауважимо, що для практичної реалізація такої педагогічної умови заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів обґрунтованим є здійснення таких навчально-методичних заходів:

1) розширення у межах аксіорозвивального середовища ціннісного контексту навчання шляхом залучення до участі у різноманітних заходах, що відображають авторську (зокрема ціннісну) позицію і є приводом для діалогічного спілкування й поліфонії думок, а також стимулом для самовираження;

2) створення системи смисложиттєвих ситуацій (проблемні дискусії, рольові ігри, участь у мистецьких заходах, зустрічі із професіоналами), що доводитимуть значення й потенціал аксіологічних знань і сформованості ціннісних орієнтацій на шляху до професійного успіху;

3) реалізація у межах аксіорозвивального середовища різноманітних видів творчої діяльності, що сприятимуть особистісному (ціннісному) саморозвитку:
а) практичні засоби: технологія проєктного навчання («Метод проєктів»),

технологія «Створення ситуації успіху», використання комп'ютерно-інформаційних технологій; б) формами навчання: лабораторні заняття (творчі майстерні), а також індивідуальна, парна, мікрогрупова, групова робота.

Підсумовуючи етап обґрунтування педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища відзначимо, що на підставі узагальнення матеріалів теоретичного характеру у поєднанні з результатами емпіричного дослідження є підстави виокремити найбільш перспективні педагогічні умови щодо формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища:

1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності;

2) актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури;

3) активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знання;

4) заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів.

Практична реалізація означених педагогічних умов створює методологічну основу для формування у майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв аксіологічної компетентності як інтегрального утворення з професійно значущих цінностей, що визначають характер його ціннісно-сміслової сфери, а також аксіологічних знань, що постають основою його професійної діяльності. У такому разі є потенціал досягнути нового програмного результату професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» – сформувати здатність до практичної діяльності на ціннісній основі й в системі аксіологічних знань, що забезпечується навичками розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір, зокрема у контексті професійної діяльності.

4.2. Критерії, показники та рівні сформованості аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

Концептуальною ідеєю нашого дослідження є положення, що якість професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв принципово зміниться у разі значно більшої уваги до аксіологічних аспектів такої підготовки. При цьому ми послідовно обстоюємо позицію, що у системі професійних компетентностей майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» особливе місце має займати саме аксіологічна компетентність. Така наукова позиція має філософсько-теоретичне обґрунтування й підтверджена змістом національних та міжнародних нормативно-правових актів у царині освіти й професійної підготовки у вишій школі, з яких походить доцільність, актуальність й перспективність реалізація аксіологічного підходу.

Керуючись означеними настановами, засобом практичного забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівця у галузі культури та мистецтв ми розглядаємо аксіорозвивальне середовище. Узагальнивши наявний досвід проєктування освітнього розвивального середовища, у попередньому викладі було запропоновано авторську методіку проєктування аксіорозвивального середовища як системи кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв й досягнення освітніх результатів – аксіологічної компетентності і формування пов'язаною з нею аксіологічної культури високого рівня у фахівців відповідного профілю.

Логіка наукового дослідження визначає необхідність експериментальної перевірки теоретично обґрунтованих педагогічних умов щодо формування аксіологічної компетентності в умовах аксіорозвивального середовища. Зокрема предметом діагностики має стати (1) сформованість аксіологічної компетентності, зокрема оволодіння аксіологічними знаннями, здатності їх

практичного застосування, а також (2) засвоєння професійно значущих цінностей й здатності здійснювати професійну діяльність на їх підставі і виступати їх промоутерами у культурно-мистецькій царині.

З цього постає необхідність спеціального розгляду компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв як засобів відповідної діагностики. В основі методології такого дослідження система наукових підходів, що забезпечують ефективність діагностичного інструментарію, а саме: 1) компетентнісний підхід (аксіологічна компетентність обґрунтовано розглядається як фундаментальна складова професійних компетентностей майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв); 2) системний підхід (діагностика сформованості аксіологічної компетентності фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» потрактовується як обов'язкова складова педагогічного моніторингу, а моніторинг – як інформаційний механізм управління аксіорозвивальним середовищем); 3) кваліметричний підхід (обґрунтовує необхідність багатокритеріальної діагностики аксіологічної компетентності фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво»); 4) імовірно-статистичний підхід (передбачає, що діагностика аксіологічної компетентності має статистичний вимір).

Відзначимо також, що дослідницька практика останніх десятиліть демонструє значний досвід емпіричного виокремлення компонент, критеріїв, показників та рівнів сформованості певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти, а також значний масив методик їхнього діагностування. Отож послідовність нашого дослідження полягатиме в русі від концептуального визначення окремих діагностичних одиниць – компонент, критеріїв, показників та рівнів сформованості, до їх адаптації під потреби нашого дослідження.

Передусім звернемо нашу дослідницьку увагу на феномен компонент сформованості певних компетентностей (або особистісних якостей). Застосування вказаної діагностичної одиниці зумовлено її потенціалом

охарактеризувати різні аспекти розкриття певних компетентностей (якостей) в структурі особистості за результатами освітнього процесу. Наприклад українська дослідниця Олена Столяренко опрацьовуючи проблематику гуманітаризації освіти виокремила у структурі ціннісних відношень особистості систему компонент, що утворюють основу таких відношень: інтелектуально-когнітивну, мотиваційно-потребнісну, почуттєво-емоційну, регулятивно-вольову, операційно-динамічну й вчинково-оцінну [341, с. 21–22].

Своєю чергою, український науковець Валерій Биков готовність до професійної діяльності розглядає як інтегративну характеристику особистості, складну функціональну психологічну систему, що складається з відповідних компонент: 1) мотиви діяльності, 2) цілі діяльності, 3) інформаційна основа діяльності, 4) програма діяльності, 5) блок прийняття рішення, що має підсистему професійно важливих якостей особистості [27].

Українська дослідниця Галина Дзвоник, аналізуючи структурні компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності, вказує на те, що в науковій практиці немає одностайності щодо визначення структурних компонентів готовності до діяльності, але при цьому як правило дослідники виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний (усвідомлення власних потреб і суспільних); 2) орієнтаційний (усвідомлення професійних цілей); 3) вольовий (мобілізація, самоконтроль, самоорганізація); 4) оцінний (самооцінка, оцінка співвідношення власних можливостей досягнення певного результату) [95].

Зрештою, на підставі аналізу наукових досліджень, що присвячені теорії і практиці формування певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти [48; 91; 150; 188; 338 та інших] є підстави стверджувати, що у межах спеціальних діагностичних процедур прийнято виокремлювати когнітивно-інтелектуальну, ціннісно-мотиваційну, операційно-діяльнісну й організаційну компоненти сформованості досліджуваних компетентностей (або особистісних якостей). Відзначимо інтегральний характер вказаних компонент у поєднанні з певним функціональним навантаженням. Адаптуючи їх під потреби нашого дослідження – діагностику сформованості аксіологічної

професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв, окреслимо обрані нами компоненти і надамо їхню характеристику:

1) когнітивно-інтелектуальна компонента вказує на засвоєння аксіологічних знань, розуміння їхнього значення для культурно-мистецької діяльності, усвідомлення потреби у систематичній ціннісній підготовці і набуття ціннісного досвіду, сформоване уявлення про ціннісну специфіку майбутньої професії;

2) ціннісно-мотиваційна компонента засвідчує наявність внутрішнього прагнення майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв до оволодіння аксіологічною компетентністю, усвідомлення значення цієї компетентності для майбутньої професії, усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв, вмотивованість до оволодіння освітньо-пізнавальними технологіями, вмотивованість до успішної кар'єри;

3) операційно-діяльнісна компонента корелює із здатністю практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці й професійній діяльності, вмінням здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду її застосування, а також засвідчує креативність реалізації такої компетентності у професійній царині;

4) організаційна компонента репрезентована здатністю до самоосвіти, зокрема здобуття аксіологічної компетентності, навички застосування різноманітних засобів, форм й методів самоосвіти; володіння інструментарієм професійного зростання (зокрема, у контексті розвитку ціннісного інтелекту).

Маємо також звернути увагу на те, що виокремлені нами компоненти сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» корелюють як з педагогічними умовами формування вказаної компетентності, так із структурними функціональними блоками аксіорозвивального середовища (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

Кореляції між компонентами сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», педагогічними умовами формування цієї компетентності і функціональними блоками аксіорозвивального середовища

п/п	Педагогічні умови	Функціональні блоки аксіорозвивального середовища	Компоненти сформованості аксіологічної компетентності
1.	Формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності.	Когнітивний	Когнітивно-інтелектуальна
2.	Актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури.	Мотиваційний	Ціннісно-мотиваційна
3.	Активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях.	Операційно-діяльнісний	Операційно-діяльнісна
4.	Заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сислових конструктів.	Організаційно-логістичний	Організаційна

Джерело: власна розробка

Логіка формування діагностичного інструментарію оцінювання сформованості аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв зумовлює необхідність визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів здійснення такої компетентності.

Відзначимо, що проведений нами аналіз наукових досліджень, що присвячені теорії і практиці формування певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти дозволяє констатувати, що на тлі типового (обов'язкового) використання критеріїв (як засобів фіксації деяких ознак з метою оцінювання певного явища) у діагностичній практиці, практично завжди обумовлюється множинність підходів до феномену критеріїв. Перш ніж

окреслити авторський підхід до феномену критерії, вважаємо за доцільне вказати типові підходи до його розуміння.

Отож у межах педагогічної теорії поняття «критерій», так би мовити хрестоматійно, потрактовується як об'єктивна ознака, на підставі якої проводиться порівняльна оцінка або класифікація педагогічних процесів чи фактів, що досліджуються [291]. Водночас, критерії також розуміються як якості певного явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінюванню [171, с. 36]. Критерій також визначається як певна характеристика, на підставі якої можна оцінити досліджуваний педагогічний феномен, порівняти його з певними стандартами. «Головним критерієм сформованості якості, що досліджується, виступає її ідеальний рівень, що відповідає певним вимогам» [340, с. 182]. Критерій визначають і як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості [105, с. 34]. Для розуміння феномену критерію варто звернути увагу на ідею «розгорнутості», відповідно до якої розгорнутий критерій постає як сукупність показників, які надають уявлення про ступінь, величину розвитку явища. При цьому, рівень якісного прояву критерію визначається конкретними показниками [33]. Фактично, кожен критерій має свої показники і «цей процес має системоутворюючий зміст, який виражається в тому, що всі показники критерію представляються в їх сукупності» [39, с. 34].

Взявши до уваги, окреслені підходи до розуміння феномену критерія й досвід його використання у наукових дослідженнях, зауважимо, що у подальшому поняття «критерій» залучаємо у значенні засобу діагностики певних компетентностей (або особистісних якостей). Критерій сформованості певного явища на практиці фіксує якусь якість, властивість або ознаку досліджуваного феномену, що надає змогу оцінити (застосувати імовірнісно-статистичний підхід) щодо стану функціонування і розвитку досліджуваного феномену (у нашому дослідженні йдеться про сформованість аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища).

Оскільки критерії конкретизуються через певні показники (якісні ознаки), фактичний прояв яких є підставою висновків про рівень вияву досліджуваної якості, то далі нашу увагу маємо зосередити на показниках і рівнях як засобах якісної й кількісної оцінки критеріїв. Вказана позицію підкріплюється обґрунтованим положенням, що «критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними» [215, с. 227]. Показник розглядається як конкретний і типовий прояв однієї із суттєвих сторін критерію, що допомагає дослідити наявність якості та оцінити про рівень її розвитку [233, с. 176]. При цьому «розрізняють кількісні показники, які фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, та якісні показники, які фіксують міру вираженості чи розвитку властивості» [164, с. 462]. На практиці вибір якісних або кількісних показників залежить від особливостей дослідження, його об'єкту й предмету, цілей та завдань. В нашому дослідженні, що спрямоване на аналіз сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, головно застосовуватимуться якісні показники критеріїв.

Водночас, вважаємо за доцільне звернути увагу на досвід формулювання критеріїв діагностики формування певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти, що доводить подібність у підходах до формулювання критеріїв діагностики. Так, українська дослідниця Наталія Лупак в контексті дослідження теорії і практики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології провела оцінювання рівня комунікативної компетентності студентів. При цьому, дослідниця спиралася на визначені нею критерії – аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, креативний (що є ознаками стратегічного вектору руху комунікативного процесу в академічному вимірі за вказаними напрямками) і відповідні їм показники як якісні характеристики вказаних критеріїв [188, с. 341].

Своєю чергою, українська дослідниця Ірина Зошій вивчаючи психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів визначила авторську систему критеріїв, які відображають певний рівень проявів досліджуваного явища: 1) критерій внутрішніх суб'єктивних передумов; 2) когнітивний критерій; 3) емоційно-оцінний критерій; 4) мотиваційний критерій; 5) операціональний критерій; 6) поведінковий критерій [121, с. 65]. Китайський дослідник Цяо Чжи досліджуючи проблематику формування етномистецької компетентності учнівської молоді в музичному навчанні виокремив такі критерії діагностування вказаної компетентності: аксіологічний, етнокогнітивно-рефлексивний, діяльнісно-творчий, комунікативно-поліетнічний [387, с. 136].

Нарешті українська дослідниця Анна Ковінько у контексті дослідження питання підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії здійснила діагностику відповідної готовності за такими критеріями: мотиваційний, когнітивний, діялісно-творчий, рефлексійно-результативний [149, с. 97–98]. Отож як бачимо, наведені приклади вказують на певну подібність критеріїв, що застосовуються для діагностики формування певних компетентностей (або особистісних якостей) майбутніх фахівців у різних галузях професійної діяльності.

Взявши до уваги досвід наукових досліджень у сфері теорії і практики формування певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти, зокрема відображені й обґрунтовані в них типові підходи до визначення критеріїв та показників діагностики вказаних педагогічних явищ, маємо методологічні підстави для визначення критеріїв і показників сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища.

Отож *критерієм* когнітивно-інтелектуальної компоненти є *«розуміння сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей»*, а його *показниками* є свідоме розуміння:

- сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірі, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності;

- сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії;

- значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Критерієм ціннісно-мотиваційної компоненти є «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності». При цьому показниками даного критерію є:

- усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей;

- наявність стійкої мотивації щодо оволодіння аксіологічною компетентністю;

- усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв;

- прагнення до оволодіння освітньо-пізнавальними технологіями як запоруки подальшої успішної кар'єри.

Критерієм операційно-діяльнісної компоненти є «практична реалізація аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття й здатності до реалізації і промоції цінностей культури і мистецтва». показниками є:

- здатністю практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці й професійній діяльності;

- вмінням здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду їхнього застосування;

- креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності.

Критерієм організаційної компоненти є «*практичне здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання як особисті цінності*». При цьому *показниками* даного критерію є:

- усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку;
- здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема з метою опанування інформаційним та знаннєвим потоком аксіологічного змісту;
- навички застосування різноманітних засобів, форм й методів самоосвіти у поєднанні з володінням інструментарієм професійного зростання.

Після визначення й опису компонент, критеріїв і показників сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища постає необхідність обґрунтування рівнів їх вияву. Задля цього розглянемо досвід формулювання рівнів вияву показників критеріїв сформованості певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти у сучасній національній дослідницькій практиці.

Зокрема, українська дослідниця Галина Олійник надаючи якісну й кількісну характеристику визначених нею критеріїв і показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності школярів виокремлює три рівні прояву цього феномена – високий, базовий та елементарний. Для розуміння сутності кожного рівня відзначимо, що, елементарний рівень передбачає відсутність чи мінімальність проявів показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності зі школярами. Студентів базового рівня готовності вирізняє відносна комунікабельність, нестійкість мотивації щодо організації освітньо-дозвілєвої діяльності з школярами діяльності. Високий рівень характеризується наявністю усіх показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності з школярами [232, с. 155].

Свою чергою, українська дослідниця Анна Ковінько виокремила три рівні (високий, середній, низький) готовності майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. Високий рівень характеризується проявом активності та наполегливості під час виконання запропонованих завдань, усвідомленням значущості педагогічного потенціалу арт-терапії. Середній рівень характеризується розумінням важливості педагогічного потенціалу арт-терапії, але фрагментарним прагненням до самовдосконалення, самоосвіти, а також щодо застосування арт-терапії в освітньому процесі. Низький рівень характеризується розумінням студентами педагогічного потенціалу арт-терапії, на тлі відсутності прагнення до самовдосконалення, бажання реалізувати та поширювати нові ідеї щодо застосування арт-терапії [149, с. 102–103].

Ще одним прикладом застосування рівневого ранжування є запропоновані українською дослідницею Ольгою Молчанюк рівні сформованості ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів: високий, середній, достатній. Високий рівень характеризується глибокими знаннями щодо розуміння суті та змісту системи цінностей і екологічних проблем, наявністю екомислення. Середній рівень характеризується наявністю основних знань про природу цінностей і екологічних проблем, втім вони мають несистематичний характер. Достатній рівень вказує на достатній рівень знань щодо змісту теорії цінностей і етичної поведінки людини в природі на тлі епізодичного виявлення почуття любові до природи [215, с. 237].

Наведені приклади формулювання рівнів вияву показників критеріїв сформованості певних компетентностей (або особистісних якостей), як і результати аналізу використання рівневого підходу у дослідженнях різних науковців [зокрема 48; 91; 150; 188; 338] дозволяє констатувати як типову практику використання трирівневого ранжування, де *низький рівень* переважно характеризується термінами «відсутність» або «мінімальний», *середній (або достатній) рівень* – термінами «фрагментарний» або «частковий», *високий рівень* – термінами «повний», «глибокий» або «максимальний».

Отож, взявши до уваги означене, для надання характеристики визначених нами критеріїв і показників сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища пропонуємо застосувати таке ранжування: *високий, середній та низький*. Наведемо характеристики кожного із зазначених рівнів.

Низький рівень – характеризується:

- мінімальним розумінням сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей;
- відсутністю стійкої мотивації щодо оволодіння аксіологічною компетентністю;
- мінімальною здатністю до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці й професійній діяльності;
- неактивним прагненням до професійно-аксіологічного саморозвитку й первинними навичками застосування різноманітних засобів, форм й методів самоосвіти.

Середній рівень – характеризується:

- достатнім рівнем розуміння сутності ціннісних феноменів в індивідуальному й соціальному вимірі, а також обізнаністю з системою аксіологічного знання;
- частковим засвоєнням професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності;
- базовими вміннями здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності;
- усвідомленим прагненням до здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання.

Високий рівень характеризується:

- глибинним розумінням ціннісних феноменів й сутності аксіологічного знання як основи аксіологічної компетентності з усвідомленням її значення для культурно-мистецької професійної діяльності;

- повним засвоєнням професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності у поєднанні з усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв;
- рефлексія щодо своєї аксіологічної компетентності та здатність до креативної реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності;
- системним й послідовним здійсненням сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання у поєднанні з розвиненими навичками застосування інструментарію професійного зростання.

Схематична інформація щодо структури сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища відповідно до виокремлених нами компонент, критеріїв, показників та рівнів їх сформованості наведено на рисунку 4.1. Вказана схема наочно підтверджує складність й багатокомпонентність процесу формування відповідної компетентності. Водночас, структура аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв має бути врахована у процесі проектування аксіорозвивального середовища та її діагностики як системи методичних й організаційно-управлінських кроків щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», метою якої є формування аксіологічної компетентності й пов'язаної з нею аксіологічної культури високого рівня.

У підсумку відзначимо, що ефективне проектування й практична реалізація аксіорозвивального середовища передбачає застосування діагностичного інструментарію для оцінювання результативності функціонування такого середовища.

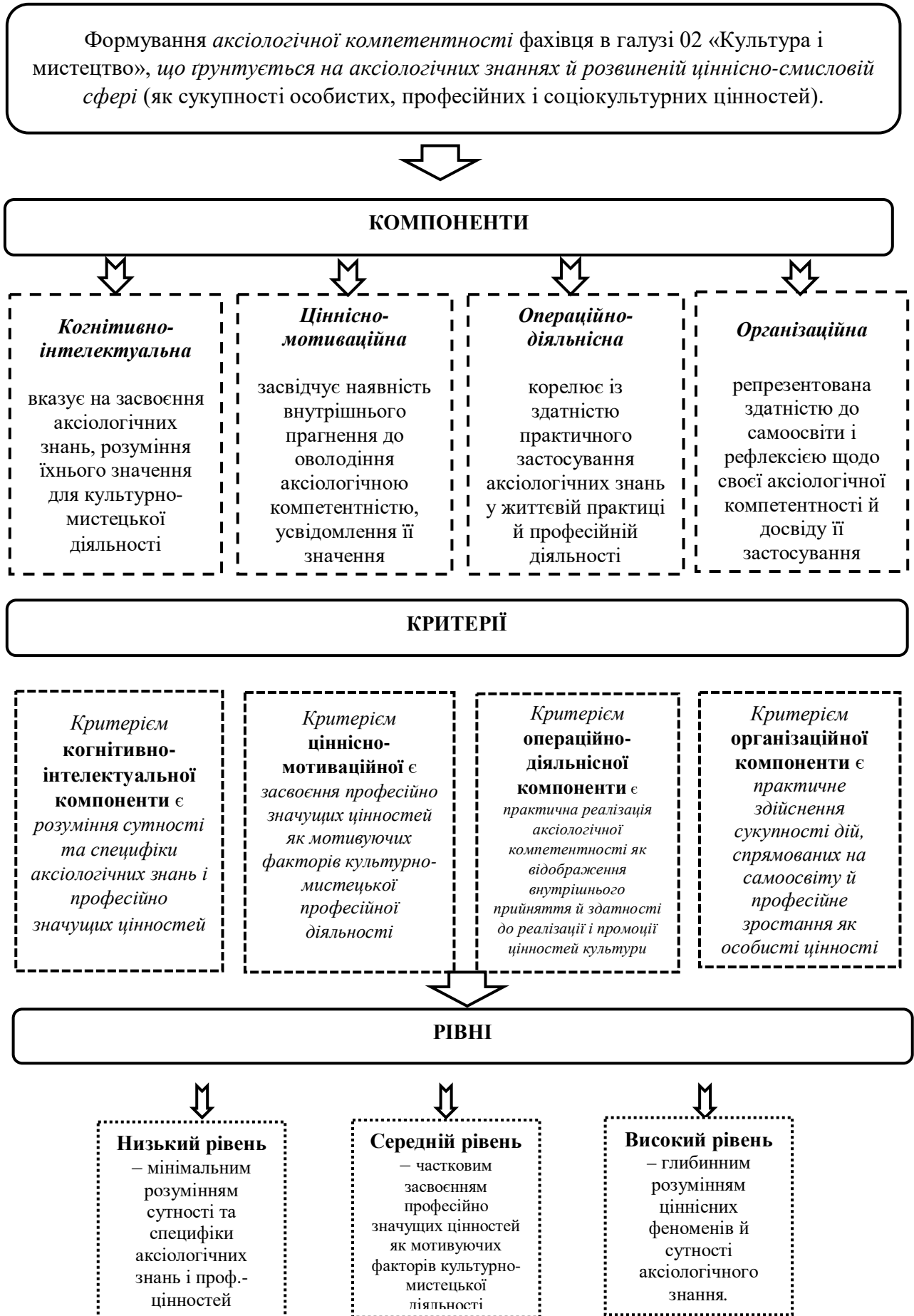


Рис. 4.1 Структура аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища

Так предметом оцінювання виступають результати здійснених організаційно-педагогічних умов – у нашому випадку формування аксіологічної компетентності фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво». Відповідний аналіз можливо здійснювати за допомогою обґрунтованих нами критеріїв і показників та їх рівнів. Зважаючи на описані компоненти сформованості аксіологічної компетентності, такими критеріями було визначено: 1) розуміння сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей; 2) засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності; 3) практичну реалізація аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття й здатності до реалізації і промоції цінностей культури і мистецтва; 4) практичне здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання як особисті цінності. Дослідження (діагностування й аналіз) із застосуванням цих показників й відповідних їм рівнів орієнтує педагогічний корпус щодо напрямку необхідних навчально-методичних заходів й організаційних зусиль з метою забезпечення якості й цілісності освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

4.3. Структурні компоненти моделі аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

Принциповим моментом дослідницької роботи є практична перевірка її результатів. Концептуальним завданням нашого дослідження було визначено формулювання й обґрунтування системи педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію організації освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища. Метою звернення до відповідного навчально-методичного засобу було визначено формування аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Означена мета корелює з фундаментальною ідеєю нашого дослідження, сутність якої

полягає у надзвичайній актуальності у поточних соціокультурних умовах посилення ціннісної складової професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» як запоруки продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури.

Вказані наукові позиції були поетапно розглянуті, осмислені і обґрунтовані у попередньому викладі. Черговим етапом нашого дослідження є створення змістово-функціональної моделі формування аксіологічної професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. За допомогою такої моделі постає можливість скласти уявлення щодо запропонованої нами методики проектування аксіорозвивального середовища, зокрема педагогічних умов, що спрямовані на досягнення заявленого освітнього результату – сформованості аксіологічної компетентності.

На старті моделювання необхідно наголосити, що поняття «моделювання», як і понять «модель» не позбавлені, так би мовити, синдрому багатозначності. Так модель (лат. *modulus* – міра, зразок) визначається як об'єкт-замінник, який за певних умов може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи цікаві властивості та характеристики оригіналу. Модель також потрактовується як спеціально створений об'єкт, за допомогою якого відтворюються певні характеристики об'єкта основного дослідження, що власне і передає суть моделювання [215, с. 251]. При цьому, формальна побудова моделі в емпіричному дослідженні виявляється основою змістовної інтерпретації об'єкта-оригіналу. Модель, що є принциповим моментом для розуміння її науково-дослідного значення, володіє пізнавальним потенціалом, адже, як наголошує українська дослідниця Людмила Хоружа, сприяє одержанню нових знань про об'єкт, що моделюється [380, с. 276].

Своєю чергою, українська дослідниця Валерія Пікельна вказувала на те, що модель дає можливість перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, адже в її межах інтерпретуються й емпірично перевіряються теоретичні положення [249, с. 191]. Український дослідник Євген Лодатко акцентує увагу

на тому, що модель є «деяким матеріальним чи мислено уявним об'єктом», «мисленою системою» [186, с. 340].

Отож, у подальшому викладі *поняття «модель» ми будемо потрактовувати як уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи основний об'єкт дослідження, надає або уточнює у процесі спеціального вивчення нову інформацію про цей об'єкт.* Щодо структури моделі, то тут доречно звернути увагу на обґрунтовану й перевірену практикою позицію про такі структурні елементи моделі: 1) орієнтовну частину (детермінує провідну ідею змісту моделі); 2) виконавчу частину (розкриває й ілюструє напрями вирішення дослідницької проблеми); 3) контролюючу частину (призначена для визначення рівня відповідності усіх попередніх перетворень відповідним зразкам (ідеальним або матеріальним), а також визначає необхідність і напрям корекції моделі) [48, с. 107].

Характеризуючи моделювання варто пам'ятати, що це метод пізнання навколишнього світу, який можна віднести до загальнонаукових методів, які застосовуються як на емпіричному, так і теоретичному рівні пізнання. При побудові та дослідженні моделі можуть застосовуватися майже всі інші способи пізнання [34, с. 434].

Щодо змісту поняття «моделювання», то його визначають і як «універсальну форму пізнання, що застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності» [334, с. 434], і як пізнавальний процес, що містить опрацьовану інформацію, яка надходить із зовнішнього середовища, наслідком чого є формування нових образів (понять), які відповідають об'єктам [345]. Моделюванням є процеси як побудови, так і вивчення та застосування моделей. Моделювання «тісно пов'язане з такими гносеологічними категоріями, як абстракція, аналогія, гіпотеза та іншими: процес моделювання обов'язково включає і побудову абстракцій, і висновки за аналогією, і конструювання наукових гіпотез» [292].

Моделювання має теоретичний і практичний характер. Теоретичні моделі переважно описові (знакові, абстрактні), натомість експериментальні

орієнтовані на предметні моделі. Щоправда розмежування на теоретичні й експериментальні моделі певною мірою умовне, адже вони пов'язані й взаємообумовлені: моделювання матеріальної моделі відбувається на підставі певних теоретичних уявлень, а теоретичні моделі тестуються практикою (експериментальне моделювання). Крім того, у будь-якому випадку принциповими функціями моделей (теоретичних і експериментальних) є: 1) описова (систематизація емпіричних даних), 2) пояснювальна (виявлення кореляцій між встановленими в процесі описання фактами), 3) прогностична (спрямована на виявлення нових, раніше не виявлених властивостей та кореляцій у модельованому об'єкті) [122, с. 83].

Оскільки очевидно, що моделювання є складним, багаторівневим та аналітико-синтетичним процесом, то обґрунтовано вважати, що його ефективність детермінована дотриманням певних вимог: 1) відповідність моделі системі оригіналу; 2) цілісність як спосіб відтворення цілісного оригіналу; 3) об'єктивний характер; 4) відповідність вимогам повноти, адаптивності й можливості залучення в широкий діапазон змін; 5) адекватність забезпечення отримання вірогідної інформації про об'єкт дослідження [215, с. 252–253]

Метод моделювання активно застосовується у педагогічних дослідженнях. При цьому моделювання у педагогіці потрактовується як дослідження певних об'єктів – явищ, процесів або систем, шляхом побудови їхніх моделей, що дозволяє визначити, описати, уточнити їхні характеристики з перспективою подальшої раціоналізації процесу моделювання подібних об'єктів [243]. Український науковець Семен Гончаренко розглядає модель як штучно створену систему елементів, які відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів [75, с. 120]. Суголосним до вказаної позиції є підхід Ольги Молчанюк, відповідно до якого «при моделюванні важливим є те, що одночасно досліджується сам об'єкт і система, у якій він міститься, що дає можливість пізнати цей об'єкт із різних сторін» [215, с. 250]. Зрештою, у контексті теми нашого дослідження, привертає увагу визначення феномену

моделювання, яке надала українська дослідниця Олена Ярошинська. Зокрема під моделюванням освітнього середовища професійної підготовки дослідниця розуміє створення прогностичної моделі такого середовища як цілісного утворення, у межах якого здійснюється освітня діяльність, що забезпечує взаємодію суб'єктів середовища і спрямована на особистісний та професійний розвиток [447, с. 251].

Відзначимо, що поряд з поняттям «моделювання» варто нині побутує поняття «генезо-моделювальний метод», яке опрацьовують українські дослідники Іван Бех і Юрій Пелех [455]. Вказаний модус моделювання, покликаний забезпечити у зростаючої особистості цілісну виховну стратегію і характеризується спрямованістю «як на модель (ідеальне уявлення) конкретного особистісного утворення (цінності), так і оптимальний спосіб її досягнення» [455, с. 90]. Зокрема, науковці обстоюють думку, що суб'єкт педагогічної діяльності здатний досягати системності в організації власної поведінки вже на етапі сприймання довкілля при взаємодії з ним у спеціально заданому педагогічному середовищі, а також на етапі вибіркового прийняття духовної цінності (етичної вимоги) [455, с. 91–92].

Зважаючи на вказане вище вказане відзначимо, що *моделювання в нашій роботі застосовуємо як засіб пізнання функціонування аксіорозвивального середовища з метою формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво»*. Фактично об'єктом моделювання виступає освітній процес в умовах аксіорозвивального середовища щодо майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Своєю чергою, *предметом моделювання* постають педагогічними умовами формування вказаної компетентності. Складність формування аксіологічної компетентності фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» підтверджується складністю структури сформованості такої компетентності, що включає когнітивно-інтелектуальну, ціннісно-мотиваційну, операційно-діяльну й організаційну компоненти. У зв'язку з цим метод моделювання передусім покликаний перевірити функціональність кореляцій між концептуалізованими нами педагогічними

умовами формування вказаної компетентності, структурною організацією спроектованого аксіорозвивального середовища та програмними результатами навчання – сформованої аксіологічної компетентності і пов'язаної з нею аксіологічної культури.

Аналіз експериментального досвіду педагогічного моделювання [48; 90; 150; 188; 338 та інших], дає змогу констатувати, що типово до структурно-функціональної моделі формування певних компетентностей (або особистісних якостей) прийнято включати такі складові:

1) цільовий (мотиваційно-цільовий) блок, присвячений визначенню мети освітнього процесу, відповідних їй завдань, програмних результатів освітнього процесу (результатів навчання), теоретично обґрунтованих або/і регламентованих нормативно-правовими актами у царині освіти;

2) змістовний (змістово-аналітичний, змістовно-технологічний) блок розкриває зміст освітнього процесу формування певної компетентності (якості), зокрема окреслюються компоненти сформованості вказаної якості (компетентності), принципи освітнього процесу (детерміновані його метою і завданнями), підходи, які забезпечують досягнення програмних результатів освітнього процесу (результатів навчання);

3) технологічно-процесуальний (діяльнісний, технологічний, процесуальний) блок відображає педагогічні методи і засоби вирішення освітньої задачі – досягнення програмних результатів освітнього процесу (результатів навчання), з врахуванням певних загального змісту професійно-освітньої підготовки, означеного в освітньо-професійній програмі;

4) результативно-оцінний (результатний, оцінний, оцінно-результативний) блок визначається необхідністю моніторингу й оцінювання за допомогою обґрунтованих критеріїв, їх показників і рівнів процесу формування певної компетентностей (або особистісних якостей) шляхом реалізації заявлених педагогічних умов.

Після методологічного обґрунтування процедури моделювання подальший виклад буде присвячено структурно-функціональній моделі

формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Маємо наголосити, що запропонована нами модель демонструє кореляції, функції й динаміку чотирьох блоків, що фіксують відмінності між стартовим і фінішним станом рівня сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво». Структурно-функціональна модель орієнтована на конкретну мету – посилення ціннісної складової професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» як запоруки продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури.

Виокремлення відповідних блоків у структурі запропонованої нами моделі – цільового, змістовного, технологічно-процесуального, результативно-оцінного, зумовлене усвідомленням того, що моделювання процесу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» логічно передбачає певну послідовність дій:

- 1) сформулювати цілі та завдання ціннісно-орієнтованого освітнього процесу;
- 2) визначити принципи і підходи до організації освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища;
- 3) систематизувати комплекс педагогічних умов, які забезпечують формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв;
- 4) здійснити у межах результативно-оцінного блоку діагностику ефективності реалізації запропонованих педагогічних умов із залучення обґрунтованих критеріїв, показників і рівнів сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Моделюючи процес формування аксіологічної компетентності фахівця вказаного профілю нами були враховані нормативно-правові положення до ідей ціннісної освіти, які прочитується у нормах таких законів як-от Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), а також Закон України «Про культуру» (2010 р.), а також інших нормативних актів у царині освіти й професійної підготовки у вищій школі. Водночас, теоретичною

основою процесу моделювання стали доведені нами положення про актуальність ціннісної освіти у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв, нагальність заходів аксіологічної інноватизації освітнього процесу з метою посилення його ціннісно-сміслової спрямованості.

Особливе місце для ґрунтовного функціонування моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» мають і критерії сформованості вказаної компетентності, а саме: 1) *розуміння сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей*; 2) *засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності*; 3) *практична реалізація аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття й здатності до реалізації і промоції цінностей культури і мистецтва*; 4) *практичне здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання як особисті цінності*. Кожен з наведених критеріїв (з відповідними їм показниками) детермінує якості, знання й вміння, які становлять змістовну структуру аксіологічної компетентності. При цьому необхідно наголосити, що аксіологічна компетентність має динамічний характер, тому для розуміння динаміки відповідних показників застосовуються три рівні їхнього розвитку: високий, середній та низький.

Розглянемо зміст кожного блоку присвячено структурно-функціональній моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Цільовий блок моделі розкриває мету і завдання процесу ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво». У контексті теми нашого дослідження – «Теоретичні і методологічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти», ми обстоюємо наукову позицію, що практична реалізація аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівця відповідного

профілю обґрунтовано є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики. Як було показано на попередніх етапах нашого дослідження, основним мотивом звернення у педагогічній теорії і практиці до аксіологічного підходу є обґрунтована й емпірично перевірена наукова позиція щодо розуміння цінностей як вагомих чинників індивідуального й суспільного поступу. Крім того сформованість аксіологічної компетентності саме у майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв вмотивована динамічним характером сучасної культури, множинністю її змістовного й ціннісного наповнення. Зрештою, концептуальною для нашого дослідження є теза, що професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища.

У змісті **цільового блоку** також необхідно відзначити, що здійснений нами аналіз теоретичних і практичних напрацювань сучасної ціннісної теорії дає підстави стверджувати, що аксіологічна компетентність у предметному контексті побутує як сукупність особистих, професійних і соціально-культурних цінностей і проявляється у способі мислення й поведінки. *Сформованість аксіологічної компетентності ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері (знову таки як сукупності особистих, професійних і соціокультурних цінностей).* При цьому відповідно до авторського визначення: 1) особистісні цінності це сукупність цінностей моральних – порядність, і діяльнісних – самовдосконалення й саморозвиток; 2) професійні цінності – це, передусім, професійна компетентність й професійна самореалізація; 3) основні соціокультурні цінності – це повага людської гідності, свобода й демократія.

Змістовний блок відображає зміст ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Основою такої підготовки нами визначено аксіологічну парадигму, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність вирішення суспільних

проблемних питань крізь призму сучасної ціннісної теорії. Означене є вагомою аргументацією доцільності й перспективності застосування аксіологічного підходу у процесі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», а також визначає завдання забезпечення максимального рівня реалізації виокремлених нами компонент сформованості вказаної компетентності: когнітивно-інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної, операційно-діяльній, організаційної. Отож, сучасна ціннісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв передбачає: 1) розуміння ціннісних феноменів й сутності аксіологічного знання як основи аксіологічної компетентності; 2) засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності; 3) засвоєння навичок рефлексія щодо своєї аксіологічної компетентності та її практичної реалізації; 4) здатність здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання.

Зауважимо, що попри нормативне закріплення ідей ціннісної освіти у національному й міжнародному освітньому і не лише законодавстві, аналіз змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» доводить, що у системі спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічна складова практично не відображена, що є очевидною невідповідністю вимогам документів, які регламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні. Напевно, така ситуація є неприпустимою й вимагає корегування, у тому числі з урахуванням сформульованих нами пропозицій щодо педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища, а саме: 1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності; 2) актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури; 3) активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знання; 4) заохочення особистісного (ціннісного)

саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-смислових конструктів.

Підвищення ефективності ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища також потребує здійснення освітньої діяльності на основі описаних нами підчас обґрунтування авторської методики проєктування аксіорозвивального середовища низки спеціальних принципів: науковості; комплексності; єдності професійної і загально-гуманітарної (зокрема ціннісної) освіти; оперативності; освітньої діяльності у співпраці; єдності соціалізації, професіоналізації та індивідуалізації; свідомої участі в освітньому процесі; культуровідповідності, емоційної й естетичної насиченості, наочності, ефективного використання ресурсів.

Зміст ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища визначається також низкою наукових підходів серед яких передусім виокремлюємо:

1. *Середовищний підхід* полягає в тому, що проєктування і організація аксіорозвивального середовища здійснюється виходячи з положення про можливість впливу на освітній процес і ефективність його результатів за допомогою залучення здобувача освіти у спеціальним чином організоване освітнє середовища як системи впливів різних чинників (зокрема, інституційних, суб'єктно-ментальних, структурно-змістовних і організаційно-процесуальних).

2. *Компетентнісний підхід* спрямований на досягнення за підсумками освітнього процесу сформованості професійних компетентностей (зокрема аксіологічних), що передбачає створення умов для оволодіння здатностями щодо стійкої і успішної життєдіяльності, зокрема здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід (наприклад, аксіологічний).

3. *Особистісно-діяльнісний підхід* передбачає створення освітньо-виховного середовища, що (1) містить організаційно-педагогічні умови для здійснення здобувачем освіти освітньої, пізнавальної та інших видів активності, (2) розкриває його духовний й фізичний потенціал, (3) сприяє його розвитку й саморозвитку (при цьому вказаний підхід реалізується шляхом конструктивної, позитивної й рівноправної комунікації усіх суб'єктів освітнього середовища).

4. *Культурологічний підхід* детермінує створення освітнього середовища як культурного й зумовлює контекстну обумовленість навчального матеріалу, емоційну й естетичну насиченість освітнього середовища, що загалом сприяє формуванню особистості з розвиненою ціннісно-смісловою сферою й високим рівнем культури (зокрема, аксіологічної) здатної осмисленої активності у соціокультурному просторі.

Технологічно-процесуальний блок представлений змістовним елементом (компоненти сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв: когнітивно-інтелектуальна, ціннісно-мотиваційна, операційно-діялісна й організаційна компонента), які корелюють з відповідними педагогічними умовами (таблиця 4.3.). Формування цих компонент передбачає залучення аксіологічного підходу та відповідних йому засобів і методів, які забезпечать здійснення процедур імплементації гуманістичних і професійних цінностей в освітню практику з їхнім подальшим відображенням в результатах освітнього процесу. Відбір таких технологій обґрунтований у п. 2.2. нашої роботи і здійснювався за низкою спеціальних критеріїв, що дали підстави віднести до педагогічних технологій реалізації аксіологічного підходу: інтерактивне навчання, дослідницьке (евристичне) навчання, технологію «Створення ситуації успіху», технологію розвитку критичного мислення, технологію проєктного навчання («Метод проєктів»), технологію створення діалогового простору, комп'ютерно-інформаційні технології.

Визначальним елементом авторської структурно-функціональної моделі формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02

«Культура і мистецтво» є визначені й обґрунтовані педагогічні умови вирішення заявленого освітнього завдання: 1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності; 2) актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури; 3) активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знання; 4) заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сміслових конструктів. Комплексна реалізація вказаних педумов має принципове значення для досягнення заявлених освітніх результатів, що, відображено у моделі на рис. 4.2.

Діагностика запропонованих педагогічних умов здійснювалася на підставі перевірного алгоритму, що передбачає вимірювання рівнів реалізації показників вище вказаних критеріїв сформованості аксіологічної компетентності на різних етапах навчання:

1) *діагностичний етап* – здійснюється у період першого або на початку другого року навчання на програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 02 «Культура і мистецтво» і передбачає встановлення наявного (початкового) рівня сформованості досліджуваної компетентності;

2) *базовий етап* – другий рік навчання, корелюється з опануванням здобувачами культурно-мистецької освіти нормативного набору дисциплін аксіологічного спрямування («Філософія», «Історія української державності і культури», «Історія мистецтва (хореографічного, образотворчого, театрального, музичного тощо), а також після впровадження у систему професійної підготовки дисциплін, що матимуть значне аксіологічне навантаження («Теорія цінностей (аксіологія)», «Ціннісні аспекти культурно-мистецької діяльності»);

3) *фаховий етап* вимірювання рівня аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» здійснюється на випускному курсі з метою визначення ефективності реалізованих педагогічних умов формування досліджуваної компетентності (пріоритетно діагностується засвоєння професійних цінностей й володіння аксіологічними знаннями).

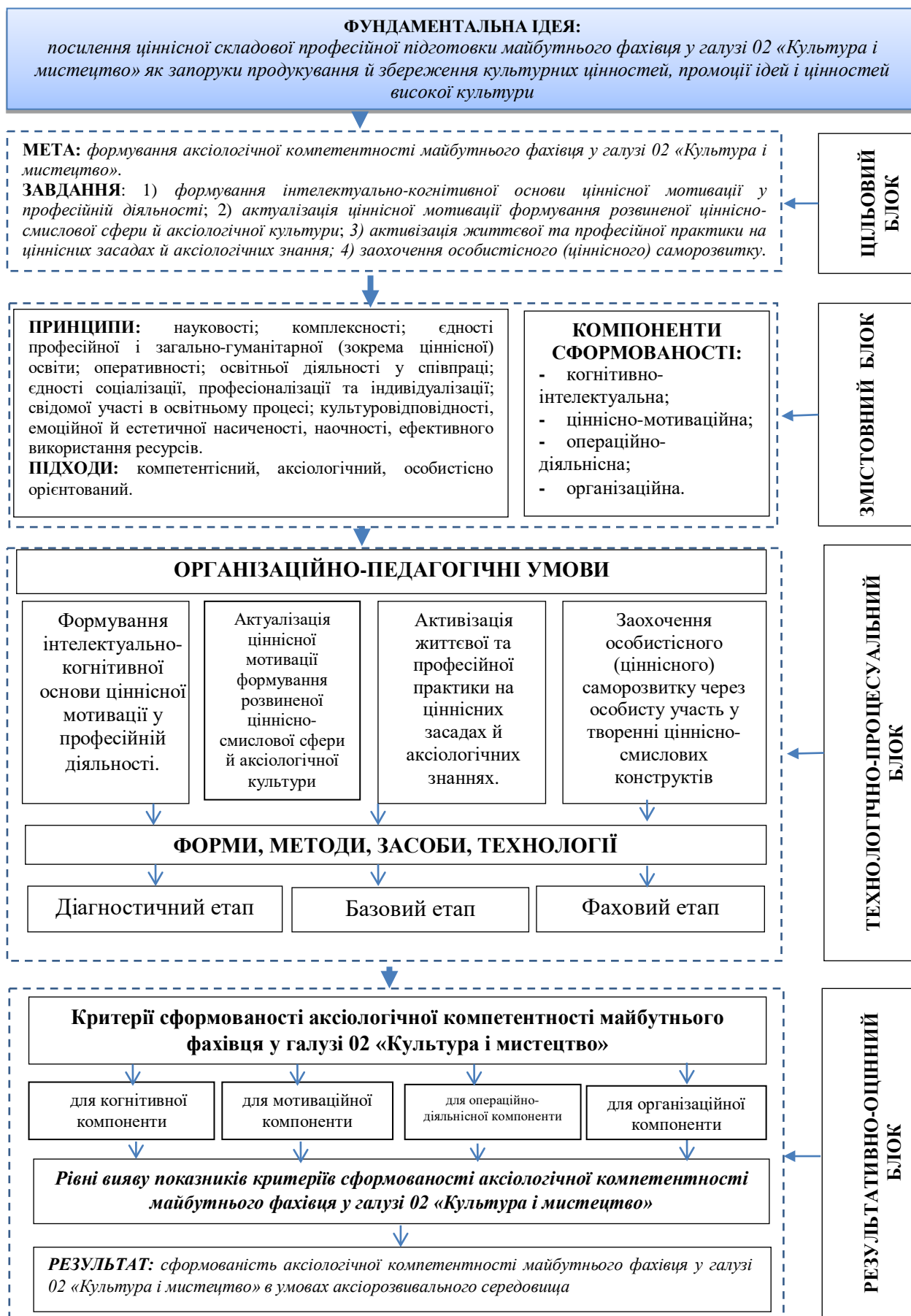


Рис. 4.2. Структурно-функціональна модель формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища

Дослідження динаміки формування аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» у контрольній та експериментальній групах проводиться за допомогою комплексної авторської методики, зміст якої буде розглянуто у подальшому викладі.

Результативно-оцінний блок. Розкривається зміст й особливості процесу діагностування процесу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Фактична динаміка формування відповідної компетентності співвідноситься із заявленими цілями й завданнями ціннісно-орієнтованої професійної підготовки. При цьому процес ціннісно-орієнтованої професійної підготовки фахівця відповідного профілю у діагностичному контексті постає як рух максимального рівня сформованості аксіологічної компетентності. З іншого боку, необхідно пам'ятати, що результати такої моніторингово-оцінювальної процедури є основою для коригування певних елементів моделі аксіорозвивального середовища, що дозволяє йому результативно функціонувати, тобто забезпечувати необхідний результат.

Відзначимо, що оцінювання ефективності обґрунтованих нами педагогічних умов і, зрештою, сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», здійснювалося із залученням розроблених і представлених у п. 4.2. критеріїв, відповідних їм показників та рівнів

Практичним результатом реалізації структурно-функціональної моделі є сформованість аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища на підставі обґрунтованих (і систематизованих) авторських педагогічних умов (рис. 4.2).

Висновки до Розділу 4

1. Конкретна соціально-педагогічна ситуація у межах аксіорозвивального середовища виражається у конкретних формах, методах і засобах здійснення освітнього процесу, які прямо залежить від змістової характеристики

організаційно-педагогічних умов, що застосовуються задля досягнення бажаних освітніх результатів. Виходячи з вказаної позиції, важливим етапом дослідження стало моделювання аксіорозвивального середовища обґрунтування й змістовна характеристика педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища.

2. Множинність трактувань феномену педагогічних умов, виявлене у межах проведеного аналізу досвіду залучення цього концепту в освітню практику, зумовила необхідність авторського визначення відповідного поняття. У підсумку етапу концептуалізації поняття «педагогічні умови» сформульоване його визначення як важливого феномену педагогічної практики, динамічного характеру, що має соціально-історичну генезу, являє собою функціональну систему зовнішніх та внутрішніх чинників, що задають змістовні й процесуальні параметри освітнього процесу з метою досягнення певних результатами навчання, зокрема формування компетентностей (наприклад, аксіологічної).

3. Узагальнений матеріал теоретичного етапу дослідження спільно з результатами експертного опитування надали підстави виокремити найбільш перспективні педагогічні умови щодо формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища: 1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації у професійній діяльності; 2) актуалізація ціннісної мотивації формування розвиненої ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури; 3) активізація життєвої та професійної практики на ціннісних засадах й аксіологічних знаннях; 4) заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку через особисту участь у творенні ціннісно-сислових конструктів. Для кожної з означених педагогічних умова підібрано й обґрунтовано систему методичних заходів їхньої реалізації як практичних засобів формування у майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв аксіологічної компетентності.

4. Визнаючи тезу, що цінність наукових результатів доводиться практичною перевіркою, в структурі представленого дослідження важливе місце відведено експериментальній перевірці теоретично обґрунтованих педагогічних умов щодо формування аксіологічної компетентності в умовах аксіорозвивального середовища. У зв'язку з цим визначено компоненти, критерії, показники і рівнів сформованості аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» із залученням досвіду емпіричного використання вказаних засобів діагностики сформованості певних компетентностей (або особистісних якостей) здобувача освіти у різних галузях професійної підготовки.

5. У роботі наголошується, що факт сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища можливо оцінити за критеріями: 1) розуміння ціннісних феноменів й сутності аксіологічного знання як основи аксіологічної компетентності; 2) засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності; 3) засвоєння навичок рефлексія щодо своєї аксіологічної компетентності та її практичної реалізації; 4) здатність здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту й професійне зростання.

6. Наявність релевантного діагностичного інструментарію забезпечило можливість моделювання й аналізу ефективності аксіорозвивального середовища як технології професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Запропонована модель демонструє кореляції, функції й динаміку чотирьох блоків, що фіксують відмінності між стартовим і фінішним станом рівня сформованості аксіологічної компетентності фахівця відповідного профілю.

Основні положення розділу 4 розкрито у таких публікаціях автора [403; 405; 406; 407; 409; 410; 413; 414; 415; 416; 502].

Розділ 5

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ АКСІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

Фінальний розділ дисертації присвячено опису процедури та результатів проведення констатувального дослідження й формувального експерименту. Описано організацію психолого-педагогічного дослідження розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв, проаналізовано результати вивчення розвитку аксіологічної компетентності студентів у період їхнього професійного навчання, особливості цього розвитку, вивчено взаємозв'язок розвитку аксіологічної компетентності з розвитком її окремих складників.

5.1. Програма формувального етапу педагогічного експерименту

На основі розгляду структури аксіологічної компетентності фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» на емпіричному етапі дослідження сформулювали гіпотезу, що діагностика аксіологічної компетентності має бути зорієнтована на інтегральне поєднання всіх компонентів, які створюють її структуру, та визначення рівня їхнього розвитку. Відповідно, на високий рівень розвитку аксіологічної компетентності вказують сформовані на високому рівні структурні складники когнітивно-інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної, операційно-діяльнісної, організаційної компонентів цієї компетентності.

Для доведення сформульованої гіпотези використали наявний у науковій парадигмі методологічний інструментарій дослідження рівня сформованості аксіологічної компетентності. Також адаптували розроблену Наталією

Михальчук та Ернстом Івашкевичем «Методику дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» [210], валідизували й апробували таку діагностичну методику вивчення аксіологічної компетентності фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво». Підтвердженням гіпотези стали задовільні значення надійності та валідності апробованої методики.

Слід зазначити, що розроблення способу діагностики аксіологічної компетентності студентів як системного явища спочатку відзначалося зорієнтованістю на інтегральне поєднання та взаємодію всіх компонентів, що входять до її структури, визначення рівня сформованості та характеру взаємодії компонентів, які, в свою чергу, становлять єдину гармонійну структуру, якою є аксіологічна компетентність.

Для проведення емпіричної частини дослідження було проаналізовано напрацьований науковою спільнотою діагностичний інструментарій. Пакет психодіагностичних методик, спрямований на дослідження компонентів аксіологічної компетентності спеціаліста в галузі 02 «Культура і мистецтво», що забезпечує поєднання універсальних якостей особистості, професійної аксіологічної спрямованості, набуття аксіологічних знань, становлення професійно значущих цінностей, розвиток ціннісно-сислової сфери особистості та наявність стійкої мотивації до опанування аксіологічною компетентністю, склав досить велику кількість методик (додаток Е).

Усі методики було згруповано за чотирма блоками. Розглянемо їх.

Блок 1. Методики для дослідження розуміння студентами сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей, а саме: сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сислова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Блок 2. Методики для дослідження засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності, а саме: усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявність стійкої мотивації до опанування аксіологічною компетентністю; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв; прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри.

Блок 3. Методики для дослідження здатності фахівця до практичної реалізації аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття та здатності до реалізації та промоції цінностей культури і мистецтва, а саме: здатності до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності; уміння здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду їхнього застосування; креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності.

Блок 4. Методики для дослідження здатності студентів до практичного здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту та професійне зростання як особисті цінності, а саме: усвідомленого бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку; здатності до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоку аксіологічного змісту; навичок застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з використанням інструментарію професійного зростання.

Для оцінювання розуміння студентами сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, респондентам було запропоновано відповісти на запитання анкети

Н. Михальчук і Е. Івашкевича «Розуміння сутності ціннісних феноменів у діяльності з читання літературних (або поетичних) творів» [212] (28 запитань).

Студентам повідомляли, що анкетування проводять на запит одного з літературних видавництв. Час виконання завдання не обмежували. Як правило, студенти працювали з анкетною 35–40 хвилин.

Інструкція для студентів: «Шановні студенти. Прочитайте уважно твердження й оберіть той варіант відповіді, який, на Вашу думку, максимальною мірою відповідає Вашим особистим уподобанням, або дайте власну відповідь на запропоноване запитання».

Анкета Н. Михальчук і Е. Івашкевича «Розуміння сутності ціннісних феноменів у діяльності з читання літературних (або поетичних) творів» складалася з трьох частин. Перший блок анкети вмщував запитання (№ 1–11), які давали змогу оцінити аксіологічний зміст читацьких уподобань (запитання № 1, 2), специфіку ціннісно-сислової підготовки студентів до навчальних занять у закладах вищої освіти (запитання № 3, 4), сприймання студентами поетичної творчості як аксіологічно значущого процесу (запитання № 5), вікову динаміку інтересу до читання аксіологічних за змістом поетичних творів (запитання № 6, 7), ціннісно-сислову оцінку студентами програмних поетичних творів, призначених для опрацювання в закладах вищої освіти (запитання № 8), а також ціннісне ставлення студентів до читання прозових і поетичних творів (запитання № 9, 10), актуалізацію сутності ціннісних феноменів у процесі читання поетичних творів (запитання № 11).

Інші запитання анкети (запитання № 12–23) давали змогу оцінити аксіологічну компетентність студентів, зокрема розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії (запитання № 12, 17), розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності та роль поезії в цьому процесі (запитання № 13), залежність розуміння ціннісного смислу поетичного твору безпосередньо від його тематики, змісту та форми (запитання № 14, 15), аксіологічний зміст

тематичних уподобань під час відбору поетичних творів для читання (запитання № 16). Суттєву увагу в змісті запитань було приділено з'ясуванню сутності поняття «свідоме розуміння сутності ціннісних феноменів» (питання № 18–23).

Третій блок запитань анкети (запитання № 24–28) мав за мету продіагностувати ставлення студентів до проблеми розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності в процесі читання поетичних текстів.

На формувальному етапі експерименту також було використано «Методику коментованого читання» (Т. Ілляшенко) [128]. Методику вважали основним діагностичним інструментом дослідження, адже остання припускає оцінювання суб'єктивного розуміння студентами поетичних текстів і, отже, розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності.

Для оцінювання розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, послуговувалися анкетною Н. Михальчук і Е. Івашкевича «Дослідження рефлексії особистості в читацькій діяльності» [209].

Анкета відзначалася спрямованістю на дослідження рефлексії студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» своїх внутрішніх ціннісно-смилових станів у процесі читання поезії.

Анкета складається із чотирьох блоків запитань (часові межі виконання завдань анкети – до 50 хв.): виявлення аксіологічних цілей і ціннісно-смилових

очікувань від процесу читання поетичних творів (запитання № 1, 2); з'ясування цінності значення читання поетичних творів для студентів (запитання № 3); окреслення кола читацьких інтересів, захоплень, настановлень, уподобань, які визначатимуть структуру аксіологічної компетентності (запитання № 4, 6, 8); визначення ціннісно-сміслового впливу поезії на читача, окреслення його переживань, актуалізацію почуттів, зумовлених сприйманням і розумінням аксіологічного змісту поетичного тексту (запитання № 5, 7).

Запитання мали фасилітувати студентів до роздумів про власну ціннісну свідомість, діагностувати їхню здатність зосереджуватися на аксіологічному змісті своїх думок, ціннісних фреймах особистості та професійно значущому досвідові, виявити рефлексивну зрілість майбутніх майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Для діагностики ступеня розвитку рефлексії студентів застосовано психодіагностичну методичку А. Карпова та В. Пономарьової «Визначення індивідуального ступеня рефлексивності» [139]. Методика передбачала з'ясування домінуючого виду рефлексії студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Для діагностування здатності до практичного використання аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності залучали «Методичку оцінки мовної компетентності» (В. Андрієвської) [4]. Виявлення аксіологічного змісту розв'язання студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» творчих завдань уможлиблювало оперування методикою оцінювання мовної компетентності («ММЗ-1»).

Означена методика ефективна для встановлення сформованого рівня аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Незважаючи на те, що ціннісно-сміслові фрейми свідомості особистості розвиваються також і у зрілому віці, особливо з огляду на виконання мистецької професійної діяльності, на завершальному періоді навчання в закладі вищої освіти можливе досягнення високого рівня аксіологічної компетентності у студентів, що дає змогу припускати успішність

здійснення майбутньої професійної діяльності майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво».

Вивчення спеціалізованих мистецьких дисциплін забезпечує вдосконалення у студентів здатності усвідомлювати ціннісні скрипти свідомості й удосконалювати власні раціонально-рефлексивні операції актуалізації значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Подальший розвиток здатності постає досить важливим завданням усього освітнього процесу, від участі в якому залежить рівень набутої студентами в галузі 02 «Культура і мистецтво» професійної кваліфікації.

Рівень аксіологічної компетентності, набутий до кінця IV курсу навчання в закладі вищої освіти, безпосередньо пов'язаний із загальним рівнем сформованості аксіологічної компетентності особистості.

Це слугує підставою для визначення рівня розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії як одного з важливих аспектів їхньої професії, що водночас належить до двох типів: «Людина – Людина» і «Людина – знакова система».

Отримувані студентами завдання розписували на бланках, розміщували від простого до більш складного. Складність завдань зумовлювали не лише труднощі мисленнєвого аналізу семантики слів, а й рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, легкість актуалізації аксіологічного змісту власної свідомості.

«Методикою оцінки мовної компетентності» В. Андрієвської послуговувалися в умовах проведення групового експерименту. До оголошення інструкції тренер повідомляв про спрямованість методики на виявлення й оцінювання когнітивно-інтелектуальних здібностей особистості, вербального та невербального інтелекту, безпосередньо дотичних до аналітичних мисленнєвих процесів. Інструкція передбачала наведення детальних прикладів залучених

тренувальних вправ. Тривалість виконання кожного завдання складала 20–25 хвилин.

Також для з'ясування розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, у формувальному експерименті застосовували *словесний асоціативний експеримент* (за К. Г. Юнгом) [437].

Метод постає на прийнятті як домінуючої значної кількості вільних асоціацій, за допомогою яких респондент, відповідаючи на слово-стимул, не обмежується однією реакцією, а наводить їх значну кількість. Предметом зацікавлення, відтак, передусім слугував аксіологічний зміст студентських асоціацій. Час був обмежений: для виконання завдання студенти мали не більше як 30 хв.

Оскільки зосереджувалися на отриманні не типових відповідей, а незвичних і унікальних асоціацій, як стимул у дослідженні обрали слово «цінність». Вважали, що його асоціативному полю притаманна особливо переконлива кількість конотацій, пов'язаних із ціннісно-смиловими фреймами студентів – майбутніх фахівців галузі 02 «Культура і мистецтво».

Досить важливим було встановити, чи «цінність» виявляє семантичну автономію у парадигмі свідомості студентів, відтворюючи, проте, дещо іншу, нову реальність, спроектовану на аксіологічну компетентність особистості.

Мета описуваного етапу формувального експерименту вбачали в актуалізації всіх груп асоціацій із теми «цінність» і виконання порівняльного аналізу запропонованого студентам асоціативного ряду зі значенням «цінності» в групі респондентів; з'ясуванні ставлення студента до поняття «аксіологічна компетентність», висловленого за допомогою асоціацій.

Досягнення такої мети передбачало виконання низки завдань: визначити кількісні та якісні характеристики асоціативного поля стимулу «аксіологічна компетентність»; окреслити специфіку семантичного поля стимулу «цінність» і

лексичну наповненість асоціативного ряду аксіологічної компетентності в межах значення слова-стимулу «цінність»; виокремити домінувальні смислові категорії асоціацій феномену «аксіологічна компетентність»; зіставити кількісні та якісні показники результатів формувального експерименту для оцінювання сформованості аксіологічної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп.

Процедура проведення дослідження. Студенти на спеціальному бланку мали записати якомога більшу кількість асоціацій, які викликає у них слово «цінність». Завдання ж проведеного аналізу асоціативних зв'язків полягало в з'ясуванні напрямів, у яких відбувається розбудова змісту аксіологічної компетентності студентів, виявлення глибинних ціннісно-смислових зв'язків їхньої свідомості.

Кількість асоціацій брали до уваги як домінувальну кількісну характеристику обсягу аксіологічної компетентності. Важливою для дослідження була й така якісна характеристика, як показники оригінальності й унікальності асоціацій майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» (з огляду на потребу аналізу типових, стандартних і нестандартних асоціацій).

Бібліопсихологічний метод (М. Рубакіна) [314, 191-268]. Метод, використаний для вивчення значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності, є комплексом науково-організованої системи тих психічних переживань, які виникають у читача у відповідь на подразники, якими мисляться лексичні одиниці поетичного тексту.

За таких умов якісна грань ціннісних переживань презентується інтроспективно, а кількісна – проспективно. Посутньо, що інтроспективні показники завжди зазнають впливу проспективних, що створює зміст аксіологічної компетентності особистості.

Бібліопсихологічним методом М. Рубакіна оперували для виокремлення типів читачів з огляду на сформованість у них аксіологічної компетентності, дослідження інтроспективно усвідомлених і проспективно експлікованих

психічних переживань, які виникають унаслідок актуалізації в читача аксіологічної компетентності.

Цим методом також послуговувалися для виявлення впливу індивідуальних ціннісних і соціальних ціннісно-сміслових фреймів (поняття «фрейм» Наталія Михальчук розглядає як дефініцію більш широкого значення порівняно зі змістом лексичної одиниці або конструкції, що впливає не лише на накопичення та збереження у пам'яті певної інформації, а й становлення ціннісної свідомості, яка безпосередньо пов'язана з формуванням у індивіда особистісно та професійно значущого досвіду).

Для практичної реалізації бібліопсихологічного методу зверталися до:

- 1) класифікації психічних явищ, що відповідає сформульованим цілям дослідження;
- 2) сучасних поетичних творів із аксіологічним змістом;
- 3) уміння респондентів самостійно проводити асоціативний експеримент за різноманітними категоріями, ціннісно-смісловими фреймами, класифікаціями в процесі читання та розуміння аксіологічного змісту поетичного тексту (студенти – майбутні фахівці в галузі 02 «Культура і мистецтво» за програмою засвоїли курси загальної, вікової та педагогічної психології, тому бібліопсихологічний метод дослідження не викликав у них труднощів).

Для з'ясування значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності працювали з *«Методикою коментованого читання» Т. Ілляшенко [128].*

Складники ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності» на цьому етапі емпіричного дослідження вивчали на основі психодіагностичної методики «Картина світу» (що є модифікованим варіантом методики Є. Романової, О. Потьомкіної) [313].

Методика уможлиблює розкриття усвідомлення студентом потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявності стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності.

Респондентам пропонували відтворити на малюнку образ культуромистецького світу, тобто світу в аксіомистецькій крос-культурній парадигмі, та презентувати за допомогою нарративу, яким цей світ уявляють. Майбутні фахівці в галузі 02 «Культура і мистецтво» працювали з аркушами білого паперу, простим олівцем і гумкою, а також кольоровими олівцями, маркерами, фломастерами тощо.

Спектр залучених до дослідження методик утворювали: тести, опитувальники, спостереження за студентами, аналіз проблемних ситуацій і розв'язання завдань, проєктивні методи, експертні оцінки тощо. Аналіз наявного діагностичного інструментарію увиразнив те, що окремі методики спрямовані на дослідження одного конкретного параметра, що входить до складу компонентів аксіологічної компетентності, і не охоплюють аксіологічну компетентність повною мірою.

Прикметно, що до сьогодні наукова спільнота не розробила методик, які б охоплювали аксіологічну компетентність у єдності всіх її компонент і забезпечували уявлення про загальний рівень розвитку аксіологічної компетентності студента. На основі методологічного аналізу та результатів оцінювання наявного психодіагностичного інструментарію адаптовано для фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» укладену Н. Михальчук і Е. Івашкевичем «Методику дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» [210].

Мета адаптованої методики: дослідження рівня розвитку аксіологічної компетентності фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» та компонент, які належать до структури аксіологічної компетентності – когнітивно-інтелектуальної та ціннісно-мотиваційної, операційно-діяльній й організаційній.

Предмет діагностики: рівень сформованості аксіологічної компетентності студента – майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво».

Операціональний статус: методика стандартизованого самозвіту на кшталт шкалювання.

Структура методики: складається з трьох частин (оцінювання складників когнітивно-інтелектуальної компоненти; оцінювання складників ціннісно-мотиваційної компоненти; оцінювання складників операційно-діяльнійної та організаційної компонент).

Операційно-діяльнійна й організаційна компоненти згідно зі структурою професійної діяльності фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» підлягали оцінюванню за 9-ма базовими видами професійної діяльності фахівця: кожен за двома параметрами – операційно-діяльнійним та організаційним. Загалом така побудова методики припускає оцінювання розвитку компонент аксіологічної компетентності та визначення загального рівня розвитку аксіологічної компетентності студента.

Потрібний стимульний матеріал: бланк «Мапа аксіологічної компетентності студента – майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», інструкція до методики.

Процедура проведення дослідження: респонденти отримують бланки методики «Мапа аксіологічної компетентності студента – майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво»; кожен респондент самостійно оцінює розвиток у себе кожної компоненти аксіологічної компетентності за п'ятибальною шкалою відповідно до запропонованих критеріїв. Час роботи не обмежують.

Обробка результатів: методика дає змогу встановити загальний рівень розвитку аксіологічної компетентності студента (1), розвиток окремих її компонент (1, 2, 3 та 4) і складників кожної компоненти. Обробка результатів полягає в обчисленні середнього значення за кожною компонентою аксіологічної компетентності та всією аксіологічною компетентністю загалом.

Підрахунок коефіцієнтів. Коефіцієнт когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності підраховують за формулою:

$$C = \frac{n_i}{N} \times 100\% \quad (1)$$

де n_i – кількість висловлювань студентів у наративі, що відповідають когнітивно-інтелектуальній компоненті аксіологічної компетентності;

N – кількість усіх висловлювань у наративі студента.

Коефіцієнти ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності (М) та оцінку складників операційно-діяльній та організаційній компонент (О) підраховували за аналогією.

Отримані відсотки відповідають таким рівням розвитку аксіологічної компетентності: від 10% до 20% – низький рівень розвитку аксіологічної компетентності; від 20% до 30% – початковий рівень розвитку аксіологічної компетентності; від 30% до 50% – середній рівень розвитку аксіологічної компетентності; від 50% до 70% – вище за середній рівень розвитку аксіологічної компетентності; від 70% до 100% – високий рівень розвитку аксіологічної компетентності.

Після завершення психодіагностичного експерименту може бути виявлено такі рівні розвитку аксіологічної компетентності студента (від нижчого до вищого):

1. *Низький рівень* – низький рівень теоретичних аксіологічно змістових знань; нерозвинені професійні аксіологічно наповнені навички, вміння, неволодіння основними професійними діями, операціями; невиражена аксіологічна спрямованість особистості, недостатній рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. Аксіологічна компетентність не відповідає професії фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», низький рівень рефлексії; нерозвинене професійне аксіологічно спрямоване мислення, несформовані

аксіологічно значущі та загальнопрофесійні особистісні якості (універсальні компетентності).

2. *Початковий рівень* – задовільний рівень знання аксіологічно змістового теоретичного матеріалу; слабкорозвинені аксіологічно зорієнтовані професійні навички, вміння, недостатнє володіння основними аксіологічно змістовими професійними діями, операціями; недостатньою мірою виражена аксіологічна професійна спрямованість особистості, недостатньою мірою сформована ціннісно-смилова сфера особистості. Аксіологічна компетентність майже не відповідає професії фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», низький рівень рефлексії; слабкорозвинене професійне аксіологічно зорієнтоване мислення, погано сформовані спеціальні й універсальні особистісні якості.

3. *Середній рівень* – задовільний рівень знання аксіологічного за змістом теоретичного матеріалу; частково розвинені аксіологічні професійні навички, вміння, часткове володіння основними аксіологічно спрямованими професійними діями, операціями; середньовиражена аксіологічна професійна спрямованість особистості, недостатньою мірою розвинена ціннісно-смилова сфера особистості. Аксіологічна компетентність частково відповідає професії фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», слабкий рівень рефлексії; слабкорозвинене аксіологічно зорієнтоване професійне мислення, частково сформовані спеціальні та середньорозвинені універсальні особистісні якості.

4. *Рівень вище за середній* – відмінний рівень знання аксіологічного за змістом теоретичного матеріалу; добре розвинені аксіологічно зорієнтовані професійні навички, вміння, гарне володіння основними аксіологічно змістовими професійними діями, операціями; виражена аксіологічна професійна спрямованість, добре розвинена ціннісно-смилова сфера особистості. Аксіологічна компетентність відповідає професії фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», достатній рівень сформованості рефлексії; добре розвинене професійне аксіологічно зорієнтоване мислення, добре сформовані спеціальні й універсальні особистісні якості.

5. *Високий рівень* – відмінний рівень знання аксіологічного за змістом теоретичного матеріалу; високорозвинені аксіологічно зорієнтовані професійні навички, уміння, відмінне володіння основними аксіологічно змістовими професійними діями, операціями; яскраво виражена аксіологічна професійна спрямованість, високорозвинена ціннісно-сміслова сфера особистості. Аксіологічна компетентність цілковито відповідає професії фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», високий рівень сформованості рефлексії; відмінно розвинене професійне аксіологічно зорієнтоване мислення, відмінно сформовані спеціальні й універсальні особисті якості.

Відповідно до стандартних вимог до психологічних тестів адаптована в дослідженні «Методика дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича підлягала перевірці на валідність і надійність.

1. *Оцінка змістової валідності.* Наявність у змісті методики завдань, які відображають ключові грані системи аксіологічної компетентності, визначали за допомогою методу експертних оцінок. До групи експертів увійшли 10 психологів – викладачів РДГУ, які мають досвід дослідження аксіологічного розвитку студентів, 13 психологів-аспірантів тощо. Експерти оцінили зміст методики на відповідність виокремлених компонент аксіологічної компетентності, зрозумілість і доступність формулювань запитань та тверджень. Методика успішно пройшла перевірку на змістовну валідність. Коефіцієнт узгодженості думок експертів із різних компонент і блоків коливався в діапазоні від 82% до 96%.

2. *Оцінка емпіричної валідності.* Таку вимірювали за допомогою статистичного корелювання результатів адаптованої «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича з результатами методик, валідність яких є відомою.

Для валідизації оцінки складників когнітивно-інтелектуальної компоненти; оцінки складників ціннісно-мотиваційної компоненти; оцінки

складників операційно-діяльнісної й організаційної компонент послугоувалися:

- 1) тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва [177];
- 2) методикою граничних смислів Д. Леонтьєва [175].

Перевірку зовнішньої валідності адаптованої «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича на основі методу кореляційного аналізу проводили в експериментальній групі студентів музично-педагогічного факультету РДГУ (n=30).

Результати аналізу розкрили наявність достовірних зв'язків методики, що підлягає валідизації, з відомими методиками, а також її придатність для роботи зі студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво». Коефіцієнти кореляції представлені в таблиці (Додаток Ж, табл. Ж. 1).

Для валідизації компонент аксіологічної компетентності оперували методами кореляційного аналізу результатів методики з експертною оцінкою та результатами академічної успішності студентів. Експертами виступали психологи-викладачі експериментованих студентів. Результати кореляційного аналізу увиразнили наявність значущого зв'язку показників функціональних компетентностей за адаптованою для студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича з експертними оцінками й академічною успішністю студентів (таблиця 5.1).

Таблиця 5.1

Коефіцієнти кореляції самооцінки компонент аксіологічної компетентності з експертною оцінкою й академічною успішністю студентів
(у балах, за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена)

Компоненти аксіологічної компетентності	Експертна оцінка	Академічна успішність
Когнітивно-інтелектуальна компонента	0,5008, $\rho < 0,01$	0,5146, $\rho < 0,01$
Ціннісно-мотиваційна	0,4613, $\rho < 0,05$	0,4124, $\rho < 0,05$
Операційно-діяльнісна й організаційна	0,4324, $\rho < 0,05$	0,4738, $\rho < 0,05$

Джерело: власна розробка

3. *Перевірка внутрішньої валідності методики.* Кореляційний аналіз виявив наявність достовірних кореляційних зв'язків і між аксіологічною компетентністю та її окремими компонентами (когнітивно-інтелектуальною; ціннісно-мотиваційною; операційно-діялісною й організаційною), і між окремими складниками компонент (сутність аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності; наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв; здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності; уміння здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду її застосування; креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності; усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку; здатністю до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знанневого потоків аксіологічного змісту; навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти

у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання). Коефіцієнти кореляції наведено в таблиці Ж. 2, Додатку Ж.

4. *Оцінка ретестової надійності.* Адаптовану для студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» «Методику дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича застосовували для повторного тестування тих самих респондентів (30 осіб).

Час між початковим і повторним тестуванням складав один місяць. За індекс надійності приймали коефіцієнт кореляції між результатами двох тестувань. Коефіцієнт кореляції виявився значущим ($r = 0,6328$) на рівні достовірності $p < 0,01$. Дані представлено в таблиці 5.2.

Загалом адаптовану для студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича внаслідок перевірки на валідність і надійність може бути рекомендовано як діагностичний засіб для вивчення рівня розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» у період їхньої професійної підготовки.

Проведений аналіз теоретичних та експериментальних досліджень із проблеми розвитку аксіологічної компетентності уможливив констатацію про те, що аксіологічна компетентність є системою психологічно зумовлених структур, тобто єдністю чотирьох базових компонент: когнітивно-інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної, операційно-діяльній та організаційної.

Таблиця 5.2

Коефіцієнти ретестової надійності за показником внутрішньої валідності між компонентами аксіологічної компетентності за адаптованою для студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича із показниками за тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтєва, «Методикою граничних смислів» Д. Леонтєва

(у балах, за результатами кореляційного аналізу за Браве-Пірсоном)

№	Компонента аксіологічної компетентності	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
1	аксіологічна компетентність	0,6328	$\rho < 0,01$
2	когнітивно-інтелектуальна компонента	0,5624	$\rho < 0,01$
3	ціннісно-мотиваційна компонента	0,5513	$\rho < 0,01$
4	операційно-діяльнісна й організаційна компоненти	0,4928	$\rho < 0,05$
5	розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смілова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному та соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності	0,5598	$\rho < 0,01$
6	розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії	0,6846	$\rho < 0,01$
7	розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності	0,5781	$\rho < 0,01$
8	усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей	0,7634	$\rho < 0,01$
9	наявність стійкої мотивації до опанування аксіологічної компетентності	0,6780	$\rho < 0,01$
10	усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв	0,5690	$\rho < 0,01$
11	Прагнення до опанування освітньо-пізнавальних	0,5843	$\rho < 0,01$

	технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри		
12	здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності	0,4915	$p < 0,05$
13	уміння здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду її застосування	0,4332	$p < 0,05$
14	креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності	0,4518	$p < 0,05$
15	усвідомлене бажання вдосконалити власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку	0,6781	$p < 0,01$
16	здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знанневим потоком аксіологічного змісту	0,5410	$p < 0,01$
17	навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання	0,6719	$p < 0,01$

Джерело: власна розробка

Розвиток аксіологічної компетентності студента у період його професійної підготовки – це складний процес із притаманними йому особливостями та закономірностями. Тому вивчення розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – варто вибудовувати на системній основі з огляду на такі особливості.

Однак психолого-педагогічна література не містить таких ґрунтовних емпіричних студій. Виявлена прогалина стала основою для сформульованої гіпотези та постановки експериментальних завдань.

Аналіз наукової літератури (І. Бех [24], Ю. Пелех [246]) сприяв визначенню загальнонаукової методології дослідження, добору принципів наукового пошуку, зокрема принципу системного аналізу психолого-педагогічних явищ, єдності свідомості та діяльності, особистісно зорієнтованого гуманістичного підходу до навчання та розвитку, особистісно-діяльнісного й аксіологічного підходів у системі професійної освіти.

Метою експериментальної частини дослідження стало вивчення реального стану та специфіки розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво», розроблення й апробація структурно-функціональної моделі розвитку аксіологічної компетентності студентів у процесі їхньої професійної підготовки з огляду на психолого-педагогічні умови оптимізації такого процесу.

Дослідження проводили протягом 4 років (від 2018 до 2021 рр.) і реалізовували в три етапи. Розглянемо їх.

Організаційний етап – розроблення теоретичних і методологічних засад, добір та апробація методів дослідження.

Емпіричний етап – виконання основного етапу емпіричного дослідження.

Аналітичний етап – математико-статистична обробка й аналіз емпіричних результатів дослідження.

База дослідження. Психолого-педагогічне дослідження розгортали на базі Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) та Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (УжІКіМ). Усі студенти навчалися на денній формі й опановували фах у галузі знань 02 «Культура і мистецтво».

Характеристика вибірки. Загальну вибірку емпіричного дослідження склали 206 студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Респондентів розподілили за експериментальними та контрольними групами, а саме:

експериментальні групи:

E1 – 26 студентів I курсу факультету музичної творчості Інституту мистецтв РДГУ (10 юнаків і 16 юнок);

E2 – 24 студенти II курсу факультету музичної творчості Інституту мистецтв РДГУ (8 юнаків і 16 юнок);

E3 – 28 студентів III курсу факультету музичної творчості Інституту мистецтв РДГУ (10 юнаків і 18 юнок);

Е4 – 24 студенти IV курсу факультету музичної творчості Інституту мистецтв РДГУ (10 юнаків і 14 юнок);

контрольні групи:

К1 – 26 студентів I курсу спеціальностей «Хореографія», «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» УжІКіМ (12 юнаків і 14 юнок);

К2 – 28 студентів II курсу спеціальностей «Хореографія», «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» УжІКіМ (14 юнаків і 14 юнок);

К3 – 26 студентів III курсу спеціальностей «Хореографія», «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» УжІКіМ (10 юнаків і 16 юнок);

К4 – 24 студенти IV курсу спеціальностей «Хореографія», «Музичне мистецтво», «Сценічне мистецтво» (12 юнаків і 12 юнок).

Емпірична частина дослідження охоплювала констатувальне дослідження та формувальний експеримент. Експериментальні та контрольні групи формували на основі методу рандомізації (технології парного дизайну).

На етапі констатувального дослідження виявляли стан і специфіку розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» у період їхнього навчання. На основі теоретичного аналізу стану професійної підготовки студентів цієї галузі знань сформулювали такі робочі гіпотези (варіанти конкретизації загальної дослідницької гіпотези):

1) традиційна система професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» унеможлиблює досягнення високого рівня розвитку аксіологічної компетентності студентів відповідно до нових вимог компетентнісного підходу;

2) розвиток аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» у період їхнього навчання має складний, нелінійний характер, відзначається стрибками, кризами розвитку;

3) складники аксіологічної компетентності відіграють провідну роль у розвитку цього складного феномену спеціаліста у галузі 02 «Культура і мистецтво» та детермінують його розвиток загалом.

У проєкції сформульованих робочих гіпотез констатувальне дослідження виконували поетапно:

1. Завданням першого етапу констатувального дослідження було: вивчення стану розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» від першого до четвертого курсу бакалаврату. Завдання реалізовували за допомогою описаних методик і методів статистичного аналізу результатів.

2. Завданням другого етапу констатувального дослідження стало: розкриття особливостей вияву структурних складників аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» у період їхньої професійної підготовки від 1-го до 4-го курсу. Завдання реалізовували за допомогою наведених методик і методів описової статистики та t-критерію Стюдента для встановлення значущості відмінностей між досліджуваними групами, логіко-емпіричного аналізу отриманих результатів.

3. Завданням третього етапу констатувального дослідження вважали: вивчення взаємозв'язку рівня розвитку аксіологічної компетентності студентів із недостатнім розвитком складників окремих компонент на основі використання коефіцієнту кореляції Браве-Пірсона.

Загалом обґрунтованість вибору методів дослідження підтверджує відповідність методик меті, завданням та експериментальним планам дослідження; узгодженість структури методик із початковими теоретичними уявленнями про аксіологічну компетентність як системне явище; задовільні результати експериментального дослідження й апробація аксіологічної моделі майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво».

5.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності моделі аксіорозвивального середовища як технології професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв

5.2.1. Оцінка емпіричних результатів за когнітивно-інтелектуальною компонентою аксіологічної компетентності «розуміння сутності та специфіки аксіологічних знань і професійно значущих цінностей»

На першому етапі констатувального дослідження проводили емпіричне дослідження розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» від I до IV курсу. Дослідження виконували на основі вказаних у п. 5.1 методик, а також із використанням адаптованої для студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича (на базі запропонованої компетентнісної моделі спеціаліста в галузі 02 «Культура і мистецтво»), що дає змогу встановити рівень розвитку аксіологічної компетентності студентів у період їхнього навчання в закладі вищої освіти.

Методика відзначалася спрямованістю на оцінювання студентами розвитку структурних компонент їхньої аксіологічної компетентності, пройшла апробацію в роботі зі студентами та довела результативність для аналізу цього психологічного феномену, а відтак уможлиблює оцінення загального розвитку аксіологічної компетентності студентів у діапазоні 5 рівнів (низький, початковий, середній, вище за середній, високий) і розвиток окремих структурних компонент аксіологічної компетентності (з огляду на виокремлені компоненти: когнітивно-інтелектуальну, ціннісно-мотиваційну, операційно-діяльнісну й організаційну).

Результати дослідження відображено в таблиці 5.3 і в Додатку 3 на рис. 3.1.

Таблиця 5.3

Результати косокутової факторизації даних студентів експериментальних і контрольних груп за підструктурами когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності
(у балах, констатувальне дослідження)

№	Назва складника	Фактор 1	Фактор 2
1	змістова сутність цінностей	0,7561	-0,0005
2	змістова сутність ціннісних орієнтацій	0,7318	0,0013
3	змістова сутність ціннісно-сміслової сфери власної особистості	0,6814	-0,0006
4	змістова сутність ціннісно-сміслової сфери особистості Іншого	0,5932	0,0008
5	високий рівень сформованості ціннісної свідомості	0,5817	-0,0009
6	високий рівень сформованості аксіологічної культури	0,5526	-0,0001
7	розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії	0,5408	0,0012
8	розуміння функцій ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності	0,0073	0,5867
9	значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності	-0,0008	0,5329
10	питома вага фактора	6,3	2,7

Джерело: власна розробка

Здебільшого студенти й експериментальних, і контрольних груп вирізняються середнім рівнем сформованості когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності (46,5% – в Е1, 40,1% – в Е2, 45,4% – в Е3, 35,1% – в Е4; 45,5% – в К1, 37,8% – в К2, 38,1% – в К3, 43,8% – в К4). Втім, доволі рівномірною є кількість студентів із низьким, початковим, вище за середній і високим рівнями сформованості когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності (їхня кількість у кожній групі варіює

від 10% до 20%). Досить несподіваним виявилось діагностування у студентів старших (і III, і IV курсів) низького та початкового рівнів сформованості аксіологічної компетентності.

Результати косокутової факторизації даних студентів експериментальних і контрольних груп за підструктурами когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності слугують підставою для їхнього розподілу за двома факторами.

Перший фактор (68,3% дисперсії) – «Аксіологічний» – із неабиякою факторною вагою охоплює такі цінності, як: «змістова сутність цінностей» (0,7561), «змістова сутність ціннісних орієнтацій» (0,7318), «змістова сутність ціннісно-сислової сфери власної особистості» (0,6814), «змістова сутність ціннісно-сислової сфери особистості Іншого» (0,5932), «високий рівень сформованості ціннісної свідомості» (0,5817), «високий рівень сформованості аксіологічної культури» (0,5526), «розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії» (0,5408).

Другий фактор (21,2% дисперсії) – «Розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності» – із суттєвою факторною вагою містить два складники: «розуміння функцій ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сислова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності» (0,5867) та «значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності» (0,5329).

Такий розподіл значень за факторами увиразнює недостатній рівень сформованості когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності студентів і експериментальних, і контрольних груп, а відтак – потребу цілеспрямованої спеціальної діяльності з формування аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Після реалізації розробленої програми формувального експерименту проводили завершальний зріз емпіричних результатів.

Мета формувального експерименту полягала в оцінюванні свідомого розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Для оцінювання результатів розуміння означених феноменів у ході формувального експерименту зверталися до сучасних поетичних творів. Додатково вбачали доцільність з'ясування загального рівня обізнаності студентів із сучасною поезією, аксіологічного ставлення до поезії як до літературного жанру, окремих її видів із ціннісним змістом, різних поетичних засобів із аксіологічними скриптами. Також зосереджувалися на встановленні особистісної позиції студента щодо розуміння аксіологічного змісту поезії.

Додатковими *завданнями* формувального експерименту вважали: окреслення аксіологічного змісту читацьких інтересів студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво»; з'ясування їхнього аксіологічного ставлення до поезії; опис читацької діяльності студентів як ціннісно-смилового процесу; аналіз поетичної творчості із позицій аксіопсихології; емпіричне встановлення труднощів розуміння студентами поетичних творів, які гальмують сприйняття останніх як аксіологічної продукції; розкриття особливостей для студентів змісту поняття «розуміння сутності ціннісних феноменів»; виявлення у студентів бажання набуття аксіологічної компетентності під час читання поезії та впливу таких процесів на власне професійне становлення майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво».

Очевидно, що завдання вирізнялися спрямованістю на дослідження аксіологічної компетентності студентів у парадигмі запропонованої моделі аксіологічної компетентності в контексті розуміння студентами сучасних поетичних творів.

Використання «*Методики коментованого читання*» Т. Ілляшенко [128] передбачало виконання таких завдань дослідження, як:

1) розробити *критерії розуміння* студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності;

2) визначити *рівні розуміння* студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності;

3) на основі отриманих емпіричних даних зробити статистично значущі висновки щодо сформованості у студентів *когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності*.

Для виконання поставлених завдань формувального експерименту оперували методом дослідження, що супроводжується актуалізацією прийому коментованого читання та письмових есе респондентів.

У межах аналізу емпіричних матеріалів дослідження обирали віршовані поетичні твори, які є невеликими за обсягом, однак презентують певний закінчений твір мистецтва, в змісті якого сконцентровано ціннісно-сміслові засоби художньої літератури.

У ході добору поезії для цього етапу формувального експерименту використовували метод експертної оцінки для визначення поетів, твори яких є більшою або меншою мірою аксіологічно змістовими.

Студенти експериментальних груп стратифікували три групи поетів за аксіологічним змістом їхньої поезії:

- 1) автори, твори яких вирізняються аксіологічним змістом меншою мірою;
- 2) автори, твори яких вирізняються аксіологічним змістом певною мірою;
- 3) автори, твори яких вирізняються аксіологічним змістом більшою мірою.

До першої групи поетів студенти зарахували П. Воронька, Л. Забашту, В. Симоненка, Д. Павличка, В. Сосюру; до другої групи – М. Зерова, О. Влизька, Є. Плужника, О. Ольжича, О. Ірванця, М. Рильського; до третьої – Л. Костенко, І. Драча, В. Неборака, О. Забужко, В. Коломійця, В. Стуса, Е. Андрієвської.

Розподіл вибірки поетів за складністю розуміння поезії залежно від аксіологічного змісту останньої наведено в Додатку К на рис. К.1.

Так, отримані в ході експерименту дані дають підстави стверджувати, що коли на початку констатувального його етапу навіть розуміння авторів творів, які вирізняються аксіологічним змістом меншою мірою, викликало певні труднощі у студентів і експериментальних, і контрольних груп, то наприкінці формувального студенти експериментальних груп не відчували труднощів із розумінням таких творів (за високим рівнем розуміння на констатувальному етапі результати були такими: 23,15% – в Е1, 26,96% – в Е2, 28,43% – в Е3, 23,14% – в Е4; 25,19% – в К1, 28,04% – в К2, 23,17% – в К3, 26,11% – в К4), на формувальному етапі високий рівень складав: 1,56% – в Е1, 2,38% – в Е2, 0% – в Е3, 2,15% – в Е4; 23,17% – в К1, 24,29% – в К2, 20,96% – в К3, 21,47% – в К4).

Результати розподілу студентами експериментальних і контрольних груп вибірки поетів за II групою «автори, твори яких вирізняються аксіологічним змістом певною мірою» за високим, середнім і низьким рівнями складності розуміння наведено в Додатку К, на рис. К. 2. Так, якщо із високим рівнем складності розуміння на констатувальному етапі було приблизно або понад 30% студентів в експериментальних і контрольних групах (32,12% – в Е1, 36,85% – в Е2, 30,04% – в Е3, 29,28% – в Е4; 31,26% – в К1, 30,05% – в К2, 26,18% – в К3, 29,46% – в К4), то наприкінці формувального в

експериментальних групах таких майже не залишилося (8,47% – в Е1, 5,16% – в Е2, 4,43% – в Е3, 3,41% – в Е4), а в контрольних групах їхня кількість не зазнала суттєвих змін (31,99% – в К1, 32,68% – в К2, 30,01% – в К3, 32,48% – в К4).

Схожими виявилися й результати розподілу студентами експериментальних і контрольних груп вибірки поетів за III групою «автори, твори яких вирізняються аксіологічним змістом більшою мірою» за високим, середнім і низьким рівнями складності розуміння (Додаток К, рис. К.3), демонструючи, проте, більш суттєву різницю даних між студентами експериментальних і контрольних груп на завершальному зрізі формувального експерименту. Тобто за високим рівнем складності розуміння аксіологічних категорій на констатувальному етапі результати склали: 45,13% – в Е1, 41,02% – в Е2, 39,66% – в Е3, 38,17% – в Е4; 42,24% – в К1, 43,29% – в К2, 38,06% – в К3, 37,55% – в К4, тоді як наприкінці формувального етапу: 9,66% – в Е1, 8,34% – в Е2, 9,14% – в Е3, 10,52% – в Е4; 44,02% – в К1, 43,68% – в К2, 49,24% – в К3, 40,08% – в К4.

Найбільш типовими причинами складності розуміння аксіологічного змісту поезії, на думку студентів експериментальних груп, були: сюрреалістична манера вживання авторами неологізмів; оригінальне та незвичне авторське світосприймання довколишнього світу; оригінальне й унікальне авторське світобачення, світовідчуття тощо; використання епітажних висловлювань; когнітивна складність фраз; поліваріантність образів і високий символізм деталей, використаних у описах; високий рівень суб'єктивності викладу матеріалу; складний філософський зміст аксіологічної свідомості автора; залучення інтертекстуальних образів; складна, незвичайна й оригінальна образність, метафоричність фраз; асоціативна різноплановість семантичних лакун; складний, імпліцитний підтекст; настановлення на деструкцію фреймів; уведення в текст ремінісценцій; оперування автором складними алюзіями; застосування архаїчних фреймів; уживання автором оцінної лексики.

Серед причин спрощеного розуміння аксіологічного змісту поезії студенти експериментальних груп називали такі, як: традиційна, проста образність висловлювання; візуальна, традиційна, добре зрозуміла символіка; написання твору в традиційному викладі; використання реальних описів із поєднанням романтичних образів; прозорий зміст скриптів поетичного твору; невігадливність образної іронічності або абсурдності; експліцитна метафоричність; мелодійність строфи; легка ритмомелодика; експліцитність художніх образів; опис проблем, які є зрозумілими для читачів; актуалізація «вічних» тем; вміння автора лаконічно аргументувати певну аксіологічну за змістом проблему; вміння послуговуватися нормами мови та фреймовими сценаріями у процесі поетичного викладу тексту; вживання сучасної лексики; зрозумілість висловлювань тощо.

Проаналізуємо результати формувального етапу дослідження. Для з'ясування морально-ціннісних інтересів студентам ставили запитання на зразок: «Які поетичні чи художні твори Вам більше до вподоби читати?» (запитання № 1), «Чи переглядаєте Ви телепередачі, журнали, присвячені творчості українських поетів, прозаїків?» (запитання № 2).

Результати аналізу відповідей дали змогу констатувати, що перше місце в читанні студентами експериментальних і контрольних груп посідають прозові твори (45,19% – в Е1, 48,16% – в Е2, 38,47% – в Е3, 39,07% – в Е4; 45,24% – в К1, 48,29% – в К2, 37,16% – в К3, 39,85% – в К4). Лише 12,04% – в Е1, 12,38% – в Е2, 13,17% – в Е3, 16,98% – в Е4; 16,19% – в К1, 17,09% – в К2, 13,77% – в К3, 17,53% – в К4 студентів надали перевагу поетичним творам.

Драматичні твори є більш популярними серед студентів контрольних груп (9,89% – в Е1, 11,15% – в Е2, 16,73% – в Е3, 18,11% – в Е4; 24,25% – в К1, 20,06% – в К2, 29,01% – в К3, 21,36% – в К4), тоді як у середовищі студентів експериментальних груп – філософські твори з аксіологічними категоріями (28,13% – в Е1, 27,19% – в Е2, 29,01% – в Е3, 25,14% – в Е4; 3,56% – в К1, 5,92% – в К2, 4,50% – в К3, 5,99% – в К4).

Також більшість студентів експериментальних груп полюбляє твори психологічного змісту з аксіологічними категоріями (61,55% – в Е1, 68,72% – в Е2, 69,03% – в Е3, 61,25% – в Е4), чого не можна сказати про студентів контрольних (18,11% – в К1, 15,67% – в К2, 14,63% – в К3, 21,09% – в К4).

Майбутні фахівці в галузі 02 «Культура і мистецтво» експериментальних груп виявляють інтерес (51,14% – в Е1, 55,67% – в Е2, 58,20% – в Е3, 50,43% – в Е4) до творчості українських поетів, прозаїків, які актуалізують увагу на аксіологічному знанні ваги аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Здебільшого студенти контрольних груп (52,67% – в К1, 58,09% – в К2, 51,47% – в К3, 52,47% – в К4) на запропоноване запитання (запитання № 2) давали негативну відповідь; частина з них (21,08% – в К1, 19,13% – в К2, 18,94% – в К3, 17,55% – в К4) також наводила власні відповіді, як-от: «інколи звертаю увагу», «переглядаю, коли маю настрій», «досить рідко переглядаю», «інколи, коли маю вільний час», «тільки тоді, коли зацікавлюся з першого погляду» й ін.

Метою другої частини анкети було з'ясування особливостей аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Запитання «На що Ви насамперед орієнтуєтесь, обираючи поетичний твір для читання?» (запитання № 12) передбачало вивчення критеріїв відбору студентами поетичних творів для читання. Зведені результати опитування презентовано на рис. К. 4 – К. 5 у Додатку К.

Як доводять одержані результати, на початку констатувального дослідження результати студентів експериментальних і контрольних груп були ідентичними, тобто не мали статистично значущої різниці. Зокрема, усі студенти орієнтувалися на актуальність теми й ідеї твору (64,58% – в Е1, 51,36% – в Е2, 38,42% – в Е3, 40,02% – в Е4; 61,28% – в К1, 43,14% – в К2, 44,55% – в К3, 71,26% – в К4), оригінальність твору (51,29% – в Е1, 58,17% – в Е2, 69,37% – в Е3, 71,44% – в Е4; 42,66% – в К1, 59,19% – в К2, 71,21% – в К3, 69,08% – в К4), позитивні відгуки про автора твору (82,62% – в Е1, 73,14% – в

Е2, 78,09% – в Е3, 75,26% – в Е4; 73,94% – в К1, 78,11% – в К2, 63,02% – в К3, 65,36% – в К4), невеликий обсяг останнього (84,36% – в Е1, 92,17% – в Е2, 90,02% – в Е3, 73,46% – в Е4; 77,98% – в К1, 75,11% – в К2, 82,32% – в К3, 91,04% – в К4).

На такому тлі зовсім незначущими для студентів експериментальних і контрольних груп виявилися показники «аксіологічний зміст твору» (8,14% – в Е1, 6,15% – в Е2, 7,35% – в Е3, 9,46% – в Е4; 8,94% – в К1, 7,01% – в К2, 3,14% – в К3, 2,15% – в К4), «значення твору для культурно-мистецької професійної діяльності» (4,58% – в Е1, 2,16% – в Е2, 2,08% – в Е3, 5,31% – в Е4; 10,11% – в К1, 9,23% – в К2, 8,13% – в К3, 7,43% – в К4).

Прикметно, що наприкінці формувального експерименту результати студентів експериментальних груп за показниками «аксіологічний зміст твору» та «значення твору для культурно-мистецької професійної діяльності» суттєво зросли (різниця є значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,01$).

Так, показники за критерієм добору поезії «аксіологічний зміст твору» в групі Е1 на констатувальному етапі були 8,14%, на формувальному етапі – 63,44%, $t=4,31$; у групі Е2 на констатувальному етапі – 6,15%, наприкінці формувального – 68,95%, $t=4,56$; у групі Е3 на констатувальному етапі – 7,35%, наприкінці формувального – 61,08%, $t=4,28$; у групі студентів IV курсу Е4 на констатувальному етапі – 9,46%, наприкінці формувального – 59,34%, $t=4,15$.

Показники студентів експериментальних груп за «значення твору для культурно-мистецької професійної діяльності» виявилися такими: у Е1 на констатувальному етапі – 4,58%, на формувальному – 61,25%, $t=4,39$; у Е2 на констатувальному етапі – 2,16%, наприкінці формувального – 60,03%, $t=4,78$; у Е3 на констатувальному етапі – 2,08%, на формувальному – 57,24%, $t=4,17$; у Е4 на констатувальному етапі – 5,31%, на формувальному – 81,94%, $t=4,79$. Очевидно, що зміни результатів студентів експериментальних груп, незалежно від курсу навчання, є суттєвими завдяки впровадженій у практику освітньої діяльності програмі розвитку аксіологічної компетентності.

У студентів контрольних груп результати за критерієм добору поезії «значення твору для культурно-мистецької професійної діяльності» порівняно з констатувальним дослідженням теж зазнали змін (різниця в результатах є значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,05$). Це варто пояснювати загальним рівнем підготовки студентів у закладах вищої освіти, набуттям останніми загальних професійних компетентностей тощо.

Проте порівняно зі студентами експериментальних груп показники респондентів контрольних груп залишилися суттєво нижчими. Так, у К1 на констатувальному етапі були 10,11%, на формувальному – 31,34%, $t=2,72$; у К2 на констатувальному етапі – 9,23%, наприкінці формувального – 38,16%, $t=2,93$; у К3 на констатувальному етапі – 8,13%, на формувальному – 35,09%, $t=2,61$; у К4 на констатувальному етапі – 7,43%, наприкінці формувального – 34,25%, $t=2,59$.

Внесене в опитувальники запитання № 13 стосувалося причин труднощів розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслової сфери, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у поетичних творах, передбачало кілька варіантів відповідей.

На думку студентів, складність розуміння залежить (наводимо дані констатувального дослідження) від: а) низького рівня загальної ерудиції читача (27,85% – в Е1, 26,75% – в Е2, 31,04% – в Е3, 32,55% – в Е4; 32,77% – в К1, 33,08% – в К2, 28,97% – в К3, 29,03% – в К4); б) ампліфікації окремих поетичних творів художніми деталями та лексико-стилістичними засобами (41,06% – в Е1, 42,12% – в Е2, 45,66% – в Е3, 43,90% – в Е4; 41,08% – в К1, 40,01% – в К2, 44,57% – в К3, 41,09% – в К4); в) недостатнього рівня сформованості читацької культури студентів (38,17% – в Е1, 30,82% – в Е2, 31,67% – в Е3, 32,95% – в Е4; 33,19% – в К1, 33,94% – в К2, 38,91% – в К3, 34,11% – в К4); г) насичення поетичних творів незнайомою іншомовною лексикою (43,11% – в Е1, 40,56% – в Е2, 41,95% – в Е3, 45,02% – в Е4; 47,13% –

в К1, 43,81% – в К2, 47,82% – в К3, 40,26% – в К4); д) незнання дефініцій, які позначають аксіологічний зміст термінів і понять (42,12% – в Е1, 46,72% – в Е2, 43,08% – в Е3, 45,65% – в Е4; 40,01% – в К1, 47,82% – в К2, 40,44% – в К3, 41,73% – в К4).

Інші причини нерозуміння (небажання глибоко розуміти поетичний твір; низький рівень асоціативної уяви; дефіцит часу для читання поезії) не були представлені статистично значущими результатами, їхня експлікація коливалася у межах 10% в кожній групі респондентів.

Траплялися думки, що поетичні твори, як і прозові, втрачають аксіологічне значення через аксіологічне наповнення інформаційних ресурсів – інтернету, кіно й ін.

Цікавими для дослідження стали емпіричні результати, що відображають уподобання студентів щодо вибору жанру поетичного твору (Додаток К, рис. К. 6 – К. 7).

Результати респондентів про домінуючі вподобання поетичних жанрів експериментальних і контрольних груп на початку констатувального дослідження виявилися однорідними. Студентам, у основному, подобається інтимна лірика (41,25% – в Е1, 40,06% – в Е2, 45,28% – в Е3, 43,14% – в Е4; 41,28% – в К1, 36,29% – в К2, 42,15% – в К3, 46,92% – в К4), твори на історичну тематику (21,58% – в Е1, 19,91% – в Е2, 19,91% – в Е3, 16,40% – в Е4; 12,92% – в К1, 21,52% – в К2, 16,80% – в К3, 8,45% – в К4), поезія патріотичного жанру (15,66% – в Е1, 18,32% – в Е2, 17,91% – в Е3, 19,95% – в Е4; 21,46% – в К1, 20,08% – в К2, 19,46% – в К3, 22,14% – в К4). Щодо поезії з аксіологічним змістом, то її відсоток в експериментальних і контрольних групах зовсім незначний (1,52% – в Е1, 2,13% – в Е2, 0% – в Е3, 3,16% – в Е4; 1,49% – в К1, 0% – в К2, 2,08% – в К3, 2,43% – в К4).

Утім, результати за ціннісно-смісловою лірикою зазнали суттєвих змін на формуальному етапі експерименту у студентів експериментальних груп (такі вирізнялися статистичною значущістю за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,01$).

Так, у Е1 на констатувальному етапі такі сягали 1,52%, на формувальному – 30,03%, $t=4,92$; у Е2 на констатувальному етапі – 2,13%, наприкінці формувального – 29,48%, $t=4,81$; у Е3 на констатувальному етапі – 0%, на формувальному – 31,44%, $t=5,21$; у Е4 на констатувальному етапі – 3,16%, на формувальному – 36,08%, $t=4,28$.

У студентів контрольних груп за жанром «поезія з аксіологічним змістом» статистично значущої різниці в отриманих результатах не діагностовано. Останнє також варто пояснювати суттєвою дією запропонованої програми впливу на аксіологічну компетентність студентів експериментальних груп.

Досить важливими для емпіричного дослідження є запитання, у відповідях на які студенти обґрунтовують проблему розуміння аксіологічного змісту поетичного тексту. У відповідях на запитання «Поезія яких авторів (або якого періоду), на Вашу думку, є найлегшою для розуміння аксіологічного змісту в ній? Чим Ви це пояснюєте?» респонденти відзначили поезію Л. Костенко, І. Драча, В. Неборака, О. Забужко, В. Коломійця, В. Стуса, Е. Андрієвської.

Окремі студенти (приблизно 17% в експериментальних групах і 23% – у контрольних) вважають, що кожен поет має й легкі, й складні для сприйняття поетичні твори, збагачені аксіологічним змістом. Складність розуміння, як зазначали респонденти, зумовлена наявністю ціннісно-сміслової термінології, а легкість – уживанням автором тексту загальноживаної лексики.

Студенти також стверджують про те, що поезія певного автора може бути неважкою для розуміння за умов, якщо автор додатково би розтлумачував термінологію, давав її пояснення у межах окремого, спеціально створеного словника авторських неологізмів.

На запитання: «У чому полягає складність розуміння аксіологічного змісту поезії?» (запитання № 19) студентам не пропонували фасилітативні варіанти відповідей, залишаючи питання відкритим. Мету введення запитання вбачали в дослідженні індивідуальних, суб'єктно детермінованих труднощів

розуміння аксіологічного змісту поезії (на відміну від запитання № 13, що містило чітку вказівку на можливі причини нерозуміння аксіологічного змісту поетичних творів).

Прикметною особливістю запитання № 19 стала значна кількість відмов давати на нього відповідь на початку проведення констатувального дослідження (31,49% – в Е1, 32,17% – в Е2, 34,51% – в Е3, 30,06% – в Е4; 34,28% – в К1, 32,19% – в К2, 34,71% – в К3, 32,78% – в К4).

Дехто зі студентів зізнавався, що взагалі не досить чітко розуміють змістове наповнення сдовосполучення «аксіологічний зміст поетичних творів». Наприкінці формульованого експерименту відмови траплялися лише в контрольних групах (28,17% – в К1, 35,91% – в К2, 30,04% – в К3, 28,91% – в К4).

Уважаємо, що такі результати розкривають відсутність у студентів теоретичних знань про аксіологічний зміст поетичних творів, що закономірно означає потребу спеціального навчання останньому. Цю думку підтверджує також і те, що для 35%–45% студентів складність розуміння аксіологічного змісту поезії полягає у перенасиченні поетичних творів ціннісно-смісловими фреймами й авторськими новотворами. Студенти, серед іншого, підкреслювали залежність труднощів із розумінням аксіологічного змісту поетичного твору від його аксіологічного підтексту (15,63% – в Е1, 17,04% – в Е2, 16,99% – в Е3, 18,01% – в Е4; 17,43% – в К1, 15,92% – в К2, 16,82% – в К3, 17,04% – в К4), аксіологічних проблем, які домінують у творі (19,22% – в Е1, 21,16% – в Е2, 20,09% – в Е3, 23,45% – в Е4; 21,17% – в К1, 22,81% – в К2, 23,84% – в К3, 20,08% – в К4), аксіологічної ідеї (16,81% – в Е1, 19,04% – в Е2, 21,34% – в Е3, 25,62% – в Е4; 20,95% – в К1, 25,16% – в К2, 25,13% – в К3, 19,55% – в К4).

Запитання № 20 передбачало з'ясування ставлення студентів до аксіологічного змісту поезії. Зважаючи на виокремлені респондентами суб'єктивні чинники розуміння аксіологічного змісту поетичних текстів, наприкінці формульованого експерименту аксіологічно наповнена сучасна поезія не подобалася 58,45% студентам у К1, 62,43% – у К2, 64,82% – у К3,

68,40% – у К4, тоді як в експериментальних групах, навпаки, така поезія подобалася абсолютній більшості студентів (72,80% – в Е1, 75,32% – в Е2, 74,08% – в Е3, 70,06% – в Е4).

На формувальному етапі експерименту ключовим завданням студентів було визначення поняття «розуміння аксіологічного змісту поетичного тексту» (запитання № 21). Термін «аксіологічний зміст» респонденти експериментальних груп (приблизно 80%) пояснювали так: «розкрити тему, ідею твору з позицій цінностей і смислів», «розуміння аксіологічної форми твору...», «зрозуміти аксіологічний, нерідко – імпліцитний підтекст...», «...уміння розуміти закладений у поезії аксіологічний авторський смисл», «...це розуміння аксіологічних образів», «...аналіз художніх особливостей із ціннісно-смыслових позицій», «...це – розуміння цінності всіх слів, які використовує автор» тощо. Студенти ж контрольних груп зовсім інакше потрактували аксіологічний зміст – вочевидь через відсутність експериментального навчання на протипагу студентам експериментальних груп. Цікаво, що студенти контрольних груп розкривали змістове наповнення словосполучення «аксіологічний зміст» так: «через суб'єктивно-психологічне бачення змісту поезії», «сприйняття та аналіз поетичного твору», «...це – можливість осмислювати та переосмислювати твір, робити висновки», «...аксіологічний зміст – це те, наскільки добре твір розуміється, сприймається», «зрозуміти, ...які ідеї хотів донести автор до читача не лише розумом, а й ніби-то душею», «розуміння ідеї автора і співвіднесення її з власним, досить-таки глибинним тлумаченням поетичних строф» та ін.

Аналіз наведених вище тлумачень поняття «аксіологічний зміст» увиразнив наявність у них відмінного від закладеного автором змісту. Тому не дивно, що студенти контрольних груп почасти відмовлялися наводити власне бачення змісту згаданого поняття (35%–45%).

Досить своєрідними виявилися відповіді студентів експериментальних груп на запитання про те, чи може читач глибше, ніж власне поет, усвідомити аксіологічну ідею його твору (запитання № 22). В експериментальних групах

від 5% до 15% респондентів заперечують таку можливість, пояснюючи, що «лише автор впевнено знає, що хотів висловити»; «ми можемо лише імпліцитно осягнути ідею...», «кожна людина індивідуальна, і в кожній – свій ціннісний вимір...», «читач може лише з авторських позицій інтерпретувати аксіологічну ідею твору» й ін. Тим часом 80%–90% респондентів експериментальних груп наприкінці формульованого експерименту дають позитивні відповіді, зазначаючи, що «у прочитаному кожен бачить свій ціннісний вимір», «здебільшого автор пише з позицій своєї аксіології, а читачі лише тлумачать ідею, зміст», «читач зі свого боку краще за будь-якого автора може оцінити аксіологічний зміст тексту», «читач доповнює аксіологічне сприйняття твору своїми фреймами творчої уяви» й ін. У експериментальних групах тільки приблизно 5% студентів не дають однозначної відповіді, наприклад: «кожен (як читач, так і автор) сам для себе осягає і розуміє аксіологічну ідею твору», «...і так, і ні, ціннісно-смісловий зміст залежить як від автора, так і від читача», «іноді, коли ціннісно-сміслові почуття та настрої читача переважають за аксіологічний зміст почуттів та настроїв автора», «поняття «аксіологічний зміст» досить-таки суб'єктивне, тому не можуть дві різні думки бути більшою або меншою мірою ціннісними».

Наступні запитання анкети актуалізували ціннісно-сміслову ставлення студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» до власне проблеми розуміння аксіологічного змісту поетичних творів (запитання № 24). Майбутні фахівці в галузі 02 «Культура і мистецтво» вважають, що «...розуміння аксіологічного змісту залежить від рівня загальної культури та ерудованості особистості», зазначають, що «...аксіологічний зміст поезії завжди ускладнює її розуміння», зауважують, що «...не розуміючи аксіологічного змісту поетичного твору, не можна осягнути його домінуючу ціннісно-сміслову ідею», «...це – серйозна проблема сучасної вищої освіти...» й ін.

Студенти експериментальних груп на констатувальному етапі демонструють низький рівень розуміння аксіологічного змісту поетичних творів (запитання № 25), а тому 85%–90% із них наголошують на потребі введення до

освітніх програм закладів вищої освіти спецкурсів, спецсемінарів аксіозорієнтованого змісту. Тематику таких форм освітньої діяльності (запитання № 26) респонденти пропонують обирати разом із викладачем (у 75% випадків), за особистими вподобаннями (35%–55% студентів). Цікаво, що незначний відсоток опитаних усе ж наполягають на доцільності вибору тематики спецкурсів саме викладачем (10%–15%).

У відповідях на наступне запитання № 27 студенти експериментальних груп пропонували таку тематику спецкурсів: «Досягнення сучасної української аксіопедагогіки порівняно зі світовою», «Проблематика сучасної аксіопедагогіки», «Роль аксіопедагогіки в розвитку особистості фахівця», «Значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності», «Розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії».

На запитання № 28 «Чи хотіли б Ви більше дізнатися про психологічні особливості розуміння аксіологічного змісту поетичних текстів?» ствердно відповіли від 80% до 95% студентів експериментальних груп. Такі показники увиразнили актуальність пропонованого дослідження, зокрема доцільність для розуміння аксіологічного змісту текстів формування спеціальних прийомів роботи з ними у процесі проведення спеціально розробленої системи занять. Отримані результати переконують, що студенти – майбутні фахівці в галузі 02 «Культура і мистецтво» добре усвідомлюють: потребу знання психологічних особливостей розуміння аксіологічного змісту поетичних творів (83,21% – в E1, 87,02% – в E2, 85,36% – в E3, 84,58% – в E4); актуальність тематики спецкурсів, спрямованих на розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності (82,42% – в E1, 83,46% – в E2, 85,04% – в E3, 84,01% – в E4); доцільність обрання тематики спецкурсів разом із викладачем (84,01% – в E1, 80,07% – в E2, 83,14% – в E3, 80,99% – в E4); необхідність уведення в освітні програми додаткових

спецкурсів для покращення розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії (82,18% – в E1, 83,56% – в E2, 84,01% – в E3, 82,29% – в E4); актуальність розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності (85,34% – в E1, 82,11% – в E2, 87,98% – в E3, 86,94% – в E4).

Розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, на переконання студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту, означає не лише мисленнєвий процес, а й особистісний розвиток індивіда, що передбачає збагачення власного образу світу шляхом осягнення ціннісно-смилового способу пізнання дійсності. Аксіологічні процеси сприяють постійному оновленню ідей, думок, мрій і переживань особистості. Розуміння поетичного твору, відтак, повинне поставати на актуалізації його аксіологічного змісту та ціннісно-смилових фреймів, поза якими розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, є неможливим.

Наприкінці формувального експерименту для поглиблення аналізу феномену «розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності», використовували «Методику дослідження ціннісно-смилової сфери особистості в читацькій діяльності» Н. Михальчук і Е. Івашкевича [211].

Методика уможливує отримання статистично значущих даних про рівень становлення механізмів розуміння студентами експериментальних і

контрольних груп поетичних творів (див. табл. Л. 1, Л. 2, Додаток Л і рис. Л. 1 – Л. 12). Різниця в результатах студентів експериментальних груп за всіма механізмами розуміння поетичних творів і видами діалогізму виявилася статистично значущою за критерієм Фрідмана (χ^2), $p < 0,01$, $p < 0,05$, тоді як студентів контрольних груп К1, К4 – лише за показниками координативного діалогізму. Всі інші зміни в результатах студентів контрольних груп є статистично незначущими. Так, студенти експериментальних груп наприкінці спеціально організованого навчання прагнуть до самостійного обрання поетичних творів для читання, демонструють розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності.

Студенти контрольних груп виявили нездатність до аналізу почуттів, ідей, поглядів, думок, переконань, оцінок ті зразків поведінки автора чи героїв поетичних творів завдяки неглибокому, поверховому входженню в контекст твору. Це, відтак, не сприяло актуалізації квазидіалогів із героями й автором літературного твору на квазісуб'єктному рівні, що унеможливило визнання значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Для посилення статистичної значущості результатів студентів експериментальних груп за визначеними критеріями когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності наприкінці формувального експерименту запропонували поетичні твори Ліни Костенко «Крила», «Життя іде, і все без коректур», «Буваю часом сліпну від краси», «І все на світі треба пережити», «На світі можна жити без еталонів», «Страшні слова, коли вони мовчать», «Яка різниця – хто куди пішов», «Так мовчиш, що заслухатися можна», «Ще назва є, а річки вже немає» [156]. Основним методом реєстрації результатів розуміння студентами поетичних творів обрали семантичний диференціал (СД), однак, окрім використання стандартного 25-шкального варіанту аналізу розуміння тексту (О. Журавльов) і 9-шкального

особистісного диференціалу (О. Шмельов), також застосовували розроблений Н. Михальчук і Е. Івашкевичем спеціальний його варіант, спрямований на розуміння поезії [208]. Ідеться про 30-шкальний біполярний варіант СД. Шкали останнього зорієнтовуватимуть респондента на оцінювання різних параметрів поетичного тексту, зокрема на оцінювання розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії.

Відтак наприкінці формульовального експерименту дослідження передбачало побудову семантичного простору, що характеризує розуміння респондентами поетичних творів Ліни Костенко. Студенти оцінювали зміст запропонованих їм творів за 30 біполярними шкалами, що в результаті проведення факторного аналізу об'єдналися в шість синтезованих блоків-факторів, які репрезентували ціннісно-сміслову оцінку того чи того твору.

1. «Аксіологічна оцінка» – ціннісний – неціннісний; ціннісно-смісловий – не ціннісно-смісловий; аксіозорієнтований – неаксіозорієнтований; соціальний – асоціальний; приємний – неприємний.

2. «Напруженість», або «сила»: сильний – слабкий; напружений – непередикативний; закономірний – винятковий; аксіознаннєвий – стандартний; оригінальний – неоригінальний.

3. «Реалістичність», або «вишуканість»: мистецький – нецінний для мистецтва; усвідомлений – не усвідомлений; реальний – нереальний.

4. «Емоційний тон»: песимістичний – оптимістичний; сумний – веселий.

5. «Глибина», або «психологічність»: психологічний – непсихологічний; твір, що актуалізує ціннісну свідомість – твір, що не актуалізує ціннісну свідомість; унікальний – стандартний; аксіологічно культурний – традиційний; інтраіндивідний – екстраіндивідний; діалогічний – монологічний.

6. «Полікультурність»: багатоплановий – одноплановий; полікультурний – монокультурний; соціокультурний – однокультурний.

Групування та регрупування шкал виокремлених факторів і середніх оцінок за кожною окремою шкалою, які в сукупності склали зміст одного фактору, слугували базисом побудови таблиці конотативних оцінок (ціннісне ставлення респондентів до того чи того поетичного твору) поетичних текстів за всіма факторами для кожного студента експериментальної групи.

Для цього під час формувального експерименту скористалися «Методикою особистісних конструктів» Джорджа Келлі [143], а відтак згрупували всі поетичні твори для кожного респондента в 12–16 трійок. Студенти мали зробити тріадійний вибір і вказати суб'єктну характеристику, за якою два поетичні твори з кожної тріади протиставлені третьому, тобто змодельовати власні особистісні конструкти. Наведемо, як приклад, фрагмент протоколу Максима Е. з групи Е2:

- «Крила», «Ще назва є, а річки вже немає» – глибинне ціннісно-сміслове розуміння світу; аксіологічний зміст;
- «Життя іде, і все без коректур», «На світі можна жити без еталонів» – актуалізація ціннісної свідомості; психологічність;
- «Буваю часом сліпну від краси», «Так мовчиш, що заслухатися можна» – самозаглиблення, ціннісно-сміслове опанування світу;
- «І все на світі треба пережити», «Страшні слова, коли вони мовчать» – ціннісний світ соціуму; аксіологічні фрейми свідомості;
- «Життя іде, і все без коректур», «Яка різниця – хто куди пішов» – самозаглиблення; самоідентифікація;
- «Буваю часом сліпну від краси», «На світі можна жити без еталонів» – інтраіндивідне самоосмислення; ціннісне опанування культури.

На основі матеріалів протоколу кожного респондента оцінювали кількість використаних ним несинонімічних особистісних конструктів. Цей показник вважали результатом когнітивної складності сформованості ціннісно-сміслової сфери респондента. Усі показники мали позитивну, статистично

значущу кореляцію із шістьма блоками-факторами, що характеризували ціннісно-сміслову оцінку того чи того твору. Візуально корелограму подано в Додатку М на рис. М. 1.

Найбільшу кількість позитивних значущих кореляційних зв'язків було отримано щодо особистісного конструкту *«аксіологічна оцінка»* з:

- «ціннісним опануванням культури» ($r=0,7158$, $p<0,01$);
- «силою» ($r=0,4006$, $p<0,05$);
- «психологічністю» ($r=0,6832$, $p<0,01$);
- «полікультурністю» ($r=0,7102$, $p<0,01$);
- «аксіологічним змістом» ($r=0,6538$, $p<0,01$);
- «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,7498$, $p<0,01$);
- «ціннісно-смісловим опануванням світу» ($r=0,6128$, $p<0,01$);
- «ціннісним світом соціуму» ($r=0,4423$, $p<0,05$);
- «самоідентифікацією» ($r=0,4128$, $p<0,05$).

Також досить значну кількість позитивних значущих кореляційних зв'язків отримано між особистісним конструктом *«аксіологічні фрейми свідомості»* та:

- «психологічністю» ($r=0,6542$, $p<0,01$);
- «ціннісним світом соціуму» ($r=0,4216$, $p<0,05$);
- «самоідентифікацією» ($r=0,4319$, $p<0,05$);
- «реалістичністю» ($r=0,4108$, $p<0,05$);
- «емоційним тоном» ($r=0,4590$, $p<0,05$);
- «глибинним ціннісно-смісловим розумінням світу» ($r=0,7205$, $p<0,01$);
- «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,7611$, $p<0,01$);
- «самозаглибленням» ($r=0,4692$, $p<0,05$).

Ще одним особистісним конструктом із найбільшою кількістю позитивних значущих кореляційних зв'язків виявився *«глибинне ціннісно-сміслові розумінням світу»*. Так, діагностовано позитивні значущі кореляції цієї компоненти з:

- «аксіологічним змістом» ($r=0,6832$, $p<0,01$);

- «аксіологічними фреймами свідомості» ($r=0,7205$, $p<0,01$);
- «полікультурністю» ($r=0,7801$, $p<0,01$);
- «інтраіндивідним самоосмисленням» ($r=0,4526$, $p<0,05$);
- «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,4003$, $p<0,05$);
- «ціннісно-смісловим опануванням світу» ($r=0,7830$, $p<0,01$).

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що завдяки проведенню формувальних заходів у ході експериментального навчання студенти експериментальних груп набули аксіологічної компетентності, що структурно охоплює стійкі особистісні новоутворення – особистісні конструкти «аксіологічна оцінка», «аксіологічні фрейми свідомості», «глибинне ціннісно-сміслові розуміння світу». Названі особистісні конструкти визначають розуміння майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смістова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Загалом у дослідженні діагностовано безпосередній статистично значущий зв'язок між когнітивно-інтелектуальною компонентою аксіологічної компетентності та ціннісно-сміисловою організацією розуміння студентами експериментальних груп поетичних творів. Глибина аксіологічного розуміння поетичного твору визначає й ціннісно-сміслові ставлення до нього, що, безсумнівно, підтримує емоційну оцінку твору.

Основний результат дослідження за семантичним диференціалом пов'язаний із використанням процедури факторного аналізу стосовно отриманих результатів. Стандартними факторами є: логічність (Л), зв'язність (З), комплексність (К), конденсованість (Кон), аналітичність (Ан), синтетичність (С), полізалежність (П). Фактори задають цілісне, гармонійне

універсальне семантичне поле, в якому розміщений, упорядкований простір суб'єктивних ставлень студента до елементів його оточення. Проте з огляду на застосування розробленого Н. Михальчук і Е. Івашкевичем спеціального варіанту СД для розуміння поезії (30-шкальний біполярний варіант СД) [208] процедура факторного аналізу дала змогу виокремити інші, аксіологічно наповнені фактори, досить важливі для пропонованої дисертації.

Так, студентів просили оцінити кожний поетичний твір Ліни Костенко – «Крила», «Життя іде, і все без коректур», «Буваю часом сліпну від краси», «І все на світі треба пережити», «На світі можна жити без еталонів», «Страшні слова, коли вони мовчать», «Яка різниця – хто куди пішов», «Так мовчиш, що заслухатися можна», «Ще назва є, а річки вже немає» – за 54 уніполярними десятибальними шкалами (5,4,3,2,1,0,-1,-2,-3,-4,-5). Це призвело до одержання сумарних групових матриць даних, які було піддано процедурі факторного аналізу. В результаті обробки даних після обертання факторних структур за принципом Varimax виокремили чотири відносно незалежні, ортогональні фактори, інтерпретацію яких пропонуємо нижче.

Перший фактор «Аксіологічний зміст» (41,3% загальної дисперсії) дотичний до таких якостей:

аксіологічна оцінка	,96
полікультурний	,92
суб'єктний	,90
психологічний	,87
глибокий	,86
ціннісно-смісловий	,85
самозаглиблений	,83
цікавий	,80
багатоплановий	,79
опанувальний	,78
серйозний	,73
змодельований	,71

Другий фактор «Ціннісно-сміслові опанування світу» (24,5% загальної дисперсії) вміщує такі якості:

вдумливий	,88
оптимістичний	,83
цікавий	,80
сильний	,78
емоційний	,75
насичений	,72
серйозний	,69
реальний	,65
різноплановий	,61
логічний	,60
реальний	,58
вільний	,55
близький	,49
культурний	,44
мистецький	,43

Фактор «Аксіологічний зміст» (Φ_1) і фактор «Ціннісно-сміслові опанування світу» (Φ_2) відображають осгудівський базовий фактор «Оцінка». Розмістимо проаналізовані студентами поетичні твори в семантичному просторі $\Phi_1 - \Phi_2$ (див. Додаток М, рис. М. 2).

Третій фактор «Аксіологічні фрейми свідомості» (21,3%) представляють шкали:

комфортний	,85	складний	,58
розумний	,83	емоційний	,51
когнітивний	,79	інтраіндивідуальний	,49
близький	,78	екстравертний	,44
інтелектуальний	,77	розгорнений	,43
ціннісний	,71	предикативний	,42
опанувальний	,65	розумний	,40

смісловий	,61	самозаглиблений	,39
парадигмальний	,59	комфортний	,37

Четвертий фактор (12,9%) названий «Глибинне ціннісно-сміслові розуміння» репрезентують шкали:

логічний	,74	діалогічний	,55
діалогічний	,73	самоідентифікаційний	,49
актуальний	,70	реалістичний	,43
активний	,69	персоніфікований	,38
дієвий	,65	сильний	,37
комфортний	,63	мистецький	,36
серйозний	,58	твір-витвір мистецтва	,33

Розмістимо проаналізовані студентами поетичні твори в семантичному просторі $\Phi_3 - \Phi_4$ (див. Додаток М, рис. М. 3).

Отримані результати за факторами Φ_1 («Аксіологічний зміст»), Φ_2 («Ціннісно-сміслові опанування світу»), Φ_3 («Аксіологічні фрейми свідомості»), Φ_4 («Глибинне ціннісно-сміслові розуміння») слугують підтвердженням, що наприкінці формувального експерименту студенти експериментальних груп добре розуміють сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функції ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; сутність аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності. Також постає очевидним, що аксіологічні фрейми свідомості студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – детерміновані розумінням аксіологічного змісту, Φ_2 ціннісно-смісловим опануванням світу, глибинним ціннісно-смісловим розумінням дефініцій, конструктів, скриптів. Загалом запропоновані формувальні впливи на студентів експериментальних груп увиразнили свою ефективність, що доводить сформованість когнітивно-інтелектуальної

компоненти аксіологічної свідомості студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту.

5.2.2. Оцінювання емпіричних результатів за ціннісно-мотиваційною компонентою аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності»

Метою означеного етапу формувального експерименту поставав аналіз змісту складників ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності». В IV розділі дисертації складниками ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності» названо:

- усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей;
- наявність стійкої мотивації до опанування аксіологічної компетентності;
- усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв;
- прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри.

Як методом емпіричного дослідження послуговувалися методом аналізу психосемантичного змісту малюнків студентів. У такому ключі брали до уваги, що останній є методом глибинного вивчення особистістю своєї свідомості. Зважаючи на те, що аксіологічні фрейми свідомості були домінуючими у плані становлення аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп, вважали за доцільне проаналізувати малюнки студентів, де фрейми матимуть безпосередній зв'язок із виокремленими підструктурними

складниками ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності. Наголосимо, відтак, на визнанні домінування психоаналітичного підходу до аналізу змісту малюнків (порівняно з іншими психотехніками).

На описуваному етапі емпіричного дослідження детально аналізували малюнки студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» на предмет вивчення індивідуальних символів, пріоритетних на певному малюнку. Зокрема, намагалися усвідомити сутність різних варіантів поєднання та моделювання графічних зображень, які змістовно класифікували психічні образи, охоплені тлумаченням використовуваних символів.

Складники ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності» на пропонуваному етапі емпіричного дослідження вивчали на основі психодіагностичної методики «Картина світу» (що є модифікованим варіантом методики Є. Романової, О. Потьомкіної) [313].

Малюнки студентів підлягали аналізу за спектром критеріїв. Розглянемо їх детальніше.

1. **Мотиваційний критерій.** Передбачав визначення домінуючих мотиваційних доменів у змодельованому студентами образі світу, що експлікують типи індивідуального світосприймання респондентів. У ході дослідження виокремлено типи мотиваційного образу світу, як-от: позитивний (негативний), амбівалентний (нейтральний/невизначений), експресивний (емоційний, яскравий), стійкий (хиткий). Амбівалентним мотиваційним світосприйняттям вважали образ світу, що може зазнавати експлікування і як позитивний, і як негативний.

Під час аналізу малюнків респондентів брали до уваги мотиваційний домен гармонійності навколишнього світу, тобто зорієнтовувалися на критерії гармонійності, що підтверджують сюжети, елементи (зображення певної сукупності характеристик, які мають досить різну мотиваційну спрямованість і виокремлені суто як прикметні елементи усвідомлення потенціалу та

перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей) або спростовують наявність стійкої мотивації до опанування аксіологічної компетентності студентів.

Окрім того, зупинялися на символічній мотиваційній гармонійності (проблема мотиваційної гармонійності навколишнього світу, що її передано значною кількістю кольорів, характеристик, символів), часовій контропозиції мотиваційних доменів (часткове гармонійне оцінювання мотиваційного образу світу на основі часової контропозиції у парадигмі «так, як було раніше, не може бути тим, що є зараз»).

2. Критерій соціальної ідентичності мотиваційного образу світу.

Критерій акцентує на адекватності зображення образу, класифікування його деталей і візуальному представленні певних окремих категорій малюнка. У роботі відбирали об'єкти для класифікування характеристик соціальної ідентичності мотиваційного образу світу, як-от: природа, місто, суб'єкти (людина/люди), індустриальні об'єкти (техніка, підприємства), планета загалом/країни світу, матеріальні об'єкти (матеріальні цінності), а також об'єкти, які позначають умовні цінності («смайлики», кольори тощо).

3. Визначення зв'язку основної теми малюнка з усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв.

Усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв значною мірою пов'язане з контекстом малюнка. Це підтверджує сукупність образів чи зображень, характеристик об'єктів на останньому. Прикметно, що розгляду підлягали й малюнки з декількома темами. Детальний аналіз візуальних образів, представлених студентами, супроводжувався характеристикою домінуючих тем, присутніх для класифікування малюнків: зображення природи, зображення планети (або планет), чіткість, гармонійність світу, люди на лоні природи, соціальні проблеми (зображені експліцитно, імпліцитно або метафорично), місто, матеріальні цінності (гроші як самоцінність, цінні для певного студента предмети), політичні проблеми,

позитивні або негативні емоції, стосунки між людьми, проблеми індивіда в соціумі, люди у місті й ін.

Інтерпретування малюнків передбачало осмислення позицій розташування образів на малюнках один щодо одного, а також умов розміщення окремих деталей кожного з малюнків у просторі, зміщення їх ближче до лівого чи правого боку. Такі характеристики давали змогу стверджувати про домінування у свідомості респондентів певного простору (до цього простору може належати й професійний), який контролює або права, або ліва півкулі головного мозку.

Зрозуміло, що ціннісний і значущий для студента соціальний світ постає для респондента більш привабливим, тож саме в такому просторі студент презентує свій малюнок. У такому разі йдеться про усвідомлення студентом потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв.

Форми культурно-мистецького образу професійної діяльності виявилися у респондентів досить різноманітними й індивідуально ідентичними. Отримані в ході дослідження візуальні образи аналізували відповідно до виокремлених та описаних у попередньому підрозділі особистісних конструктів, базових для майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

1. *«Аксіологічно змістова професійна картина світу»* стосується зображення себе в світі професії. Зазвичай таку професійну картину світу діагностували у студентів експериментальних груп після проведення формувального експерименту, що підтверджує доцільність використання запропонованих педагогіко-психологічних впливів для формування аксіологічної компетентності (Додаток Н, рис. Н.1).

Показовим є наратив студентки Наталії В. групи Е1 на етапі завершального зрізу формувального експерименту: «Я вступила до закладу вищої освіти. Я – студентка I курсу. Навчаюся на спеціальності «Культура і

мистецтво». Студентські роки – це найкращий період у житті. Студентське життя – це час відкритих перспектив, можливість жити мріями про прекрасне майбутнє, віра у виконання усіх бажань і надія на відкритість усіх дверей.

Мене запитали про передумови, які актуалізують моє аксіологічне професійне становлення. Так ось! Передумовами мого власне аксіологічного, ціннісно-сислового становлення є стадія як онтогенетичного, так і філогенетичного розвитку. Можливо, мій аксіологічно змістовий життєвий світ ще досі не існує, хоча передумови його виникнення вже заклали викладачі. Цей світ є кому будувати, проте моя суб'єктність від цього не страждає. Навпроти, я великою мірою радію з цього. Мені інколи здається, що в цей період логіка ніби нівелюється, а виникає казковий й міфологічний сенс, який здійснює керівництво над простором, часом, буттям. Я не можу стверджувати, що за такий спосіб моє життя буде несамотійним. Ні, власне життєвий простір, створений моїми батьками, передбачає велику свободу, незалежність. Адже студент, який потрапляє до освітньої діяльності, починає потроху набувати суверенності, відходячи від обов'язковості того, що відбувається в нашому житті».

Респонденти, які скористалися аксіологічно змістовою професійною картиною світу, демонструють неабиякі знання, вміння і навички з основних навчальних предметів. Малюнки, на яких студенти зобразили викладача, процес навчання, заклад вищої освіти, є доволі чіткими, гармонійними, структурованими, передають цілісний, гармонійний образ закладу вищої освіти, навчання. Приблизно 60% малюнків студентів контрольних груп мали нечітке, розмите, неяскраве забарвлення, що виявляло відсутність задоволення студента від процесу освітньої діяльності. Останнє варто пояснювати, передусім, недостатньою мірою сформованою аксіологічною компетентністю студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Наведемо приклад малюнка студентки Ірини О. групи К2, зарахованого до певною мірою сформованої аксіологічно змістової професійної картини світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» (Додаток Н,

рис. Н.2). Від попереднього прикладу відрізняється й наратив студентки Ірини О. з контрольної групи К2: «Я зобразила себе фахівцем з мистецтва: сиджу і чекаю клієнта. Я – хореограф. Займаюся з маленькими дітьми, вчу їх танцювати. Я обрала цю професію, тому що в сучасному світі людині необхідно вчитися справлятися з величезною кількістю стресу. Я отримаю цю професію: буду надавати людям підтримку, мотивувати їх на досягнення цілей, буду допомагати справлятися з проблемами за допомогою танця. Але, перш за все, я хочу, щоб моя майбутня професія приносила мені задоволення».

2. Для студентів і експериментальних, і контрольних груп притаманна *«метафорична картина світу»* – зображень міського або сільського пейзажу, метафоричних презентацій. Як приклад розглянемо малюнок Інни Н. з групи Е3, що розкриває сформованість метафоричної картини світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» (Додаток Н, рис. Н.3).

Утім, дослідницьке зацікавлення викликає не так малюнок, як наратив, презентований студенткою групи Е3 Інною Н.: «Початок професійного формування характеризується виникненням повсякденності. У закладі вищої освіти має місце становлення такого ставлення до себе, що переживається мною як ставлення до фахівця. Фахівець стає першою категорією, через яку я усвідомлюю свою «Я-концепцію», свій образ світу. Я не хочу підпорядковуватися лише зовнішнім чинникам. Я прагну незалежності, самостійності, дієвості. Я буду підніматися в гори до тих пір, поки не навчуся всьому, чого я хочу. Я буду виражати свої почуття і бажання в поведінці, яскравій, вільній і відвертій».

Для порівняння наведемо приклад малюнка студентки Марійки Б. з контрольної групи К4, що відображає сформованість у неї метафоричної картини світу (Додаток З, рис. З.4). Показовим є також наратив студентки Марійки Б. з групи К4: «Я – культуролог. Я отримаю вже вищу освіту в цьому році. Що означає моя професія? Звісно, роботу з дітьми. Вони – маленькі, мені їх слід навчати. Навчати співати, танцям, стрибкам. Навчати не слухатися, адже для митців та артистів це досить важливо. Діти мають читати книжки, а я мрію

про диплом. Я дуже хочу заробляти багато грошей, це – основна мета мого навчання».

Студенти експериментальних груп здебільшого зображували міський або сільський пейзаж, який поставав метафоричним позначенням усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей. На малюнках траплялися дерева, тварини, гори, квіти, сонце, рослини, що співвідносні з наявністю стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності.

Отримані під час дослідження малюнки студентів експериментальних груп стратифікували за трьома підкатегоріями за певними характеристиками.

До першої підкатегорії (38,1% респондентів) увійшли студенти, які на рисунках зобразили гори та будівлі, великі міста й багато людей. Дім – це один із домінувальних архетипів, який найбільшою мірою значущий для людини. Архетип дому представляє образне метафоричне уявлення людини, пов'язане з долею, сім'єю, рідними, пращурами. Гори символізують, з одного боку, кроскультурний, парадигмальний простір, широту світосприймання навколишнього світу, а з іншого – певні труднощі професійного становлення, особистісного зростання та самовдосконалення. Контурні лінії багатьох малюнків студентів контрольних груп вказують на певну біполярність, розмежування образів – від чітко зображених до недостатньо експлікованих. Майже на всіх малюнках респонденти зображували темні хмари, що варто пояснювати почуттям тривоги за майбутнє працевлаштування, невизначеність студентів, неможливість знайти власне місце в житті.

Респонденти другої підгрупи контрольних груп (34,1%) представили на малюнках дерева різних форм, висоти та зовнішнього вигляду й структури. Дерева у парадигмі малюнкових технік символізують значущі для студентів суб'єкти, проте можуть вказувати й на наявність переживань, пов'язаних із почуттям тривоги, коли інші (наприклад, викладачі, батьки) домінують над автором малюнка за будь-яких життєвих ситуацій.

Остання підгрупа студентів контрольних груп (27,8% респондентів) домінувальними зобразила такі символи, як: дім, сім'я, море, квіти та сонце. Те, що здебільшого респонденти малювали членів родини невеликого розміру (порівняно із символами, що позначають природу) потрібно пояснювати їхніми труднощами у спілкуванні з довколишніми, а також відсутністю підтримки, довіри й емпатії в колективі. Тобто студенти контрольних груп достатньою мірою не реалізують потребу в прийнятті, визнанні та безпеці, що, безперечно, заважає їхньому формуванню аксіологічної компетентності. З такими проблемами не стикалися студенти експериментальних груп, що зумовлено психолого-педагогічними впливами викладачів.

3. Для студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту характерними є *парадигмальні малюнки*. Малюнки такого типу відображають, в основному, парадигму середовища перебування студента, а саме – те, що знаходиться поряд або «над» респондентом, що фіксується її/його поглядом, тобто те, що формує, врешті-решт, аксіологічну компетентність. Як приклад наведемо малюнок студентки Анастасії З. групи Е4, що розкриває сформованість у неї парадигмальної картини світу (Додаток Н, рис. Н.5). Наратив студентки Анастасії З. має такий зміст: «Мое майбутнє – гармонійне, цілісне, різноманітне, у якому досягнуте все. В образі веселки зображено етапи досягнення всього. Зоряне небо – це ті мрії і цілі, які в подальшому майбутньому обов'язково здійсняться.

Я відчуваю, що в процесі навчання у закладі вищої освіти у мене суттєво ускладнилося ставлення до самої себе. Життєвий світ, який мене оточує, вже давно перестав бути світом абсолютної віри в інших, в батьків, у викладачів, в оточуюче середовище в цілому. Я не можу погодитися з усім, що відбувається в оточуючому середовищі. Все, що існує навколо мене, надто ускладнюється, доповнюється, синтезується, крім ставлення до сім'ї, рідних і близьких. Я вже давно почала розуміти, що я неподібна на інших, я цілком усвідомлюю власну своєрідність, оригінальність та унікальність. Я вже не прагну до виокремлення,

розрізнення зі сторони інших. Першочергового значення для мене вже зараз набувають не мрії, бажання, прагнення, а ідеали, зразки, професіонали».

Цікаво, що частотними виявилися малюнки, автори яких намагалися передати вже організований рівень гармонійних взаємостосунків з навколишнім світом, атмосферу у значущій соціальній групі. Такі малюнки, на нашу думку, слугують доказом сформованості в їхніх авторів аксіологічної компетентності. Із малюнків зрозуміло, що реальна картина професійної дійсності є для респондента ідеальною або наближеною до ідеальної. Розмова ж із респондентами зайвий раз переконує в уже побаченому на малюнках – гармонійній, приємній і позитивній ситуації в професійній сфері, як-от у професійних взаємостосунках.

Слід також наголосити, що парадигмальна картина світу не є притаманною студентам контрольних груп (таких малюнків у таких групах не діагностували).

4. І, нарешті, передостанньою є *вигадана картина світу* майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», що чітко відображає складні смислові образи як вигадані студентами чи зафіксовані в його/її мріях раніше. Як приклад наведемо малюнок Світлани Х. із групи Е1, що розкриває сформованість вигаданої картини світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» (Додаток Н, рис. Н. 6).

Наратив студентки Світлани Х. також не вирізняється глибиною: «У майбутньому у мене все буде гаразд. Я реалізувала всі свої плани в житті, маю люблячу сім'ю, улюблену роботу, яка мені до душі, а також подорожую по світу, як і хотіла!! Я завжди мріяла працювати в поліції, ось моя мрія і здійснилася. А навчаюся я на спеціальності «Культура і мистецтво» для душі, бо навчатися тут легко, і воно приносить мені задоволення».

Проте малюнків із вигаданою картиною світу досить мало в експериментальних групах (16,8% – в Е1 та 12,4% – в Е2, в групах Е3, Е4 взагалі не діагностовано вигаданої картини світу наприкінці формувального експерименту), тоді як у контрольних групах на момент завершального зрізу

формувального експерименту таких малюнків досить-таки багато. Як-от малюнок Ольги В. із групи К4, який представляє сформованість вигаданої картини світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» (Додаток Н, рис. Н. 7).

Також наведемо наратив Ольги В. із групи К4 стосовно своєї картини світу: «На малюнку зображена картина в дійсності, що наразі відбувається у моєму житті. На даний момент я працюю офіціанткою у кафе-барі, що і зобразила на даному малюнку. Мені подобається моя робота, а саме працювати в сфері обслуговування. Спілкування з людьми приносить мені так би мовити «кайф» і доволі непоганий прибуток. Надалі я хочу мати свою власну кофейню».

Загалом наприкінці формувального експерименту в контрольних групах виявлено значну кількість малюнків із вигаданою картиною світу (51,26% – в К1, 47,32% – в К2, 40,38% – в К3 і 51,44% – в К4).

5. Наступною є *імажинативна картина світу* студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». На наше переконання, імажинативні роботи студентів є досить цікавими, проте й вельми складними. Малюнки, що належать до цієї категорії, демонструють цілісну, гармонійну професійну картину світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», а також його багатий внутрішній світ. На них імпліцитно зображено різні форми світосприймання навколишньої дійсності, а образи нібито приховані за допомогою імпліцитних деталей. Інтерпретуючи такі образи, можна зрозуміти, що думки, почуття, емоції студентів стосовно обраної професії, професійної сфери постають начебто «уявними» порівняно з реальними образами, що позначають сприймання професійного світу. Респонденти добре розуміють, що на них чекає у майбутньому, що вони мають робити для того, щоб закінчити заклад вищої освіти, а також що саме повинні втілювати в життя надалі.

На імажинативних малюнках нерідко трапляються знаки, символи чи образи, які важко співвіднести з реальним світом професії респондента.

Останнє створює перешкоди або передумови когнітивного дисонансу для самих студентів, які, можливо, ще не знають, що їм треба робити, яку ціль вони повинні для себе ставити і якими кроками мають її досягати.

Варто також зазначити, що імажинативні малюнки вирізняються певними спільними ознаками та тенденціями зображення. На них, здебільшого, фігурують абстрактні фігури, знаки та символи, які є індивідуальними, своєрідними, незрозумілими для більшості людей. Також студенти, які надавали перевагу імажинативним малюнкам, не бажали пропонувати їх деталізацію, навіть тоді, коли експериментатор просив пояснити, що саме зображено на малюнку. Такі характеристики вказували на невпевненість респондентів в собі, заглиблення у свій внутрішній світ.

Приклад імажинативного малюнка Віктора К. з групи E2, що доводить сформованість імажинативної картини світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», зображено в Додатку Н на рис. Н. 8.

Прикметно, що досить часто наративи студентів з імажинативними малюнками є нестандартними, наведеними у формі малюнків, а не стандартних описів. Приклад такого наративу пропонуємо в Додатку Н на рис. Н. 9.

Відсоткове співвідношення різних за типом картин світу студентів експериментальних і контрольних груп подано в Додатку Н, табл. Н. 1.

Як дають підстави стверджувати отримані результати, студентам і експериментальних, і контрольних груп на початку проведення констатувального дослідження притаманна вигадана картина світу (53,12% – в E1, 50,86% – в E2, 54,08% – в E3 і 55,43% – в E4; аналогічними є результати для студентів контрольних груп наприкінці формувального експерименту: 51,26% – в K1, 47,32% – в K2, 40,38% – в K3 і 51,44% – в K4). Серед студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту вигадана картина світу представлена незначною мірою, результати є значущими за t-критерієм Стьюдента, $p < 0,01$ (в E1 – 16,8%, $t = 4,98$, $p < 0,01$; в E2 – 12,4%, $t = 5,32$, $p < 0,01$; в E3 – 0%, $t = 5,81$, $p < 0,01$; в E4 – 0%, $t = 5,73$, $p < 0,01$).

Для студентів експериментальних груп виявилися суттєво змінними результати за аксіологічно змістовою професійною картиною світу: на початку проведення констатувального дослідження результати становлення аксіологічно змістової професійної картини світу у студентів експериментальних груп складали: в Е1 – 8,32%, в Е2 – 7,05%, в Е3 – 6,54%, в Е4 – 5,31%, а наприкінці формувального експерименту зазнали суттєвих змін: в Е1 – 41,28% ($t=4,12$, $p<0,01$), в Е2 – 45,99% ($t=4,36$, $p<0,01$), в Е3 – 46,03% ($t=4,48$, $p<0,01$), в Е4 – 47,88% ($t=4,70$, $p<0,01$).

У студентів контрольних груп отримані результати наприкінці формувального експерименту не вирізнялися суттєвими, статистично значущими змінами порівняно з констатувальним дослідженням. Так, провідне місце в цих студентів належить вигаданій картині світу (51,26% – в К1, 47,32% – в К2, 40,38% – в К3 і 51,44% – в К4), зображеній ірреально, лаконічно, примарно. Також для студентів контрольних груп властива метафорична картина світу (вони передали поняття світу культури і мистецтва через схематичні, символічні, великою мірою – метафоричні деталі та зображення (11,05% – в К1, 12,46% – в К2, 10,05% – в К3 і 10,58% – в К4). 12,04% студентів в К1, 12,11% – в К2, 12,43% – в К3 і 13,48% – в К4 візуалізували цей конструкт на основі парадигмальних, імпліцитних символів, які безпосередньо дотичні до них (парадигмальна картина світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво»). Такі респонденти використовували для експлікації картини світу пейзажі, різні матеріальні об'єкти, серед яких – дерева, космос, квіти, природа загалом. Також у студентів контрольних груп дещо зросли результати за аксіологічно змістовою професійною картиною світу (в констатувальному дослідженні: 4,18% – в К1, 5,40% – в К2, 5,83% – в К3 і 4,90% – в К4, тоді як у формувальному експерименті: 24,09% – в К1, 25,91% – в К2, 26,33% – в К3 і 17,19% – в К4), проте ця незначна різниця в результатах не є статистично значущою за t-критерієм Стьюдента на рівнях достовірності $p<0,01$ та $p<0,05$. Експлікацію різних за типом картин світу студентів експериментальних і

контрольних груп у констатувальному дослідженні та наприкінці формувального експерименту наведено в Додатку Н, в табл. Н. 1.

Відтак одержані в ході експерименту результати дослідження професійної картини світу студентів експериментальних груп – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» позиціонують позитивну динаміку їхнього ціннісно-сміслового особистісного розвитку та професійного становлення протягом професійної підготовки в закладах вищої освіти (наприкінці формувального експерименту діагностовано зменшення критеріїв схематизованості, імажинативності й ілюзорності, а також суттєве, статистично значуще зростання критеріїв аксіологічності та парадигмальності, що дає змогу стверджувати про набуття аксіологічної компетентності, а саме про: усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв.

Наступний етап формувального експерименту передбачав діагностування рівня становлення критерію ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності «прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри». Для цього застосовували описані у п. 5.1 методики, а також запропонували студентам намалювати малюнок із зображенням прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри й описом його за допомогою наративу. Приклади малюнків студентки Марії Н. з експериментальної групи Е3 та студента Миколи О. контрольної групи К3 за мотиваційним доменом «опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри» можна знайти в Додатку Н на рис. Н. 10, Н. 11.

Як було зазначено вище, малюнки студентів контрольних груп були схематичними, тобто подібними до схем, ескізів (порівняно з малюнками студентів експериментальних груп). На відміну від малюнків студентів контрольних груп малюнки студентів груп експериментальних є більш

метафоричними, імажинативними, що слугує підставою для констатації про більш глибоке осмислення аксіологічної цінності майбутньої професії. У середовищі студентів контрольних груп набагато частіше фігурували картини, змодельовані за типом «пейзажних», наближених до умов навколишнього світу. Тому студенти контрольних груп навіть таке зрозуміле, матеріальне поняття, як «інформаційні технології», пояснюють за допомогою ірреальних, вигаданих символік, що зрештою постає виявом низького рівня сформованості у них аксіологічної компетентності. Водночас досить значна частка респондентів експериментальних груп послуговуються аксіологічними символами для тлумачення власної майбутньої професії через безпосереднє відображення професійного життя у навколишньому світі, використовуючи для цього зображення закладу вищої освіти, предметів навчальних кабінетів, інших студентів, вулиці чи стежки, якими вони ходять на навчання, що може бути виявом належного рівня сформованості у них аксіологічної компетентності.

Результати проєктивних малюнків, отримані за допомогою «Методики дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів» Н. Михальчук і Е. Івашкевича (в авторській адаптації для студентів галузі 02 «Культура і мистецтво») [210] (Додаток Н, табл. Н. 2), підтверджують відсотковий розподіл респондентів за підкритерієм «прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри».

Так, у студентів експериментальних груп на початку проведення констатувального дослідження досить переконливими виявилися результати за «низьким» і «нижче за середній» рівнями розвитку прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри. Йдеться про такі результати за низьким рівнем, як: 21,45% – в Е1, 20,66% – в Е2, 21,17% – в Е3 і 24,92% – в Е4. Ще гіршу картину діагностовано за рівнем «нижче за середній»: 41,72% – в Е1, 40,44% – в Е2, 30,23% – в Е3 і 33,28% – в Е4. Наприкінці формувального експерименту у студентів експериментальних груп взагалі не діагностовано низького рівня, тоді як зовсім несуттєвий відсоток респондентів мають рівень «нижче за середній»: 9,74% – в Е1, 15,23%

– в E2, 10,06% – в E3 і 9,18% – в E4. Втім більшість студентів експериментальних груп демонструє «високий» і «вище за середній» рівні прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри. Наприклад, сумарна оцінка таких рівнів складає: 54,11% – в E1, 51,48% – в E2, 55,89% – в E3 і 55,14% – в E4. Також досить значна кількість студентів мають середній рівень розвитку прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри: 36,15% – в E1, 33,29% – в E2, 34,05% – в E3 і 35,68% – в E4. В контрольних групах результати суттєво не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням, що доводить недостатній рівень експлікації прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри.

Компаративний аналіз проєктивних малюнків студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» експериментальних і контрольних груп уможлиблює формулювання висновку про послідовну зміну характеру та динаміки професійної картини світу респондентів експериментальних груп протягом упровадження у процес навчання студентів формувальних впливів для становлення їхньої аксіологічної компетентності.

У ході формувального експерименту постало очевидним прагнення більшої частини респондентів експериментальних груп до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри шляхом безпосередньої експлікації свого студентського життя в довколишньому світі з використанням для цього різних символів, об'єктів і зображень зі студентського середовища. Студенти експериментальних груп пояснювали прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри сучасною ситуацією розвитку науки і техніки, on-line навчанням через проблеми людей зі здоров'ям (ситуація з COVID-19), позитивними або негативними взаємостосунками в інформаційних системах і мережах, почуттям самотності.

Слушність таких тверджень увиразнюють і наративи студентів експериментальних груп. Для прикладу наведемо наратив студентки Марії Н. із групи ЕЗ, чий малюнок за мотиваційним доменом «прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри» представлений у Додатку Н на рис. Н.10: «Інформаційні технології представляють для нас безліч можливостей світобудови – нової сходинок у життя, пов'язані з характеристиками ставлення до самих себе – як до особистості діяльної, здатної до самостійного перетворення навколишнього світу. Це ставлення і виникає у студентські роки, тому й прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри зростає. Після досвіду перших невдач, помилок, непорозумінь, розчарувань ми глибше починаємо розуміти себе, власну індивідуальність не лише в її ідеальному вигляді, а реально, у вигляді буденному.

Увага до себе завдяки використанню інформаційних технологій базується на розумінні своїх здібностей, природних і набутих, про які слід добре знати, на які необхідно зважати. Лише опанувавши інформаційні технології, людина буде здатною порівняти себе з іншими, здатною поступово відмовитися від зайвих ілюзій, нездійснених мрій та імажинативних бажань. До того, ще й ситуація з COVID-19. Вона допомогла мені в опануванні сучасних інформаційних мереж і систем».

Професійна картина світу студентів експериментальних груп – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» репрезентує динаміку до зменшення результатів за критерієм схематизованості та зростання за критеріями аксіологічного змісту, метафоричності, парадигмальності, а відтак – професійності. Малюнки студентів контрольних груп є більшою мірою схематичними, метафоричними, символічними, образними, проте неясковими, а студентів експериментальних груп – здебільшого імажинативними, аксіологічно та професійно спрямованими, що розкриває набуття студентами аксіологічної компетентності. У респондентів контрольних груп частіше діагностовано зображення типу «пейзажних», реальних та образних, тоді як

студенти експериментальних груп пояснюють свій професійний світ на основі аксіологічно означеної символіки.

Для порівняння наведемо наратив студента Миколи О. з групи КЗ, чий малюнок за мотиваційним доменом «прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри» наведено в Додатку Н на рис. Н.11: «Маючи попередню освіту, цю спеціальність обрав усвідомлено. Вирішив вступити до РДГУ, так як були такі певні обставини, які хотілося вирішити. Культура – це наука про мистецтво. Це як поклик душі до мистецької спеціальності, певний стан її усвідомлення, коли є з чим працювати і чому навчатися. Певний життєвий досвід, який спонукав до цього. Але в сучасному світі вивчити мистецькі технології неможливо поза використання інформаційних технологій. Вони допомагають краще зрозуміти себе та інших. А ще й COVID».

Наступним етапом пропонованого емпіричного дослідження стала діагностика психосемантичного змісту ціннісно-мотиваційного складника аксіологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Для цього було використано метод семантичного диференціалу. Загальну статистичну картину створювали з огляду на отримані внаслідок математичних підрахунків статистичні величини, а саме: дисперсії (σ^2), мінімального (Min), максимального (Max) та середнього (Mean) значень і моди (Mo). На означеному етапі дослідження емпіричним матеріалом вважали наведені студентами наративи.

Основні результати емпіричного дослідження за семантичним диференціалом опрацьовували шляхом застосування процедури факторного аналізу. Базовими факторами слугували: логічність (Л), зв'язність (З), комплексованість (К), конденсованість (Кон), аналітичність (Ан), синтетичність (С), полезалежність (П), що задають певне універсальне семантичне поле, в якому розміщений, упорядкований і підлягає опису простір суб'єктивних ставлень студента до елементів того чи того феномену. В пропонованому контексті йдеться про феномен аксіологічної компетентності. Відтак залучення

в емпіричній частині дослідження розробленого Н. Михальчук і Е. Івашкевичем спеціального 30-шкального біполярного варіанту СД [208] забезпечувало виокремлення додаткових факторів для репрезентації аналізу отриманих емпіричних показників.

Наративи студентів оцінювали за 54 уніполярними десятибальними шкалами (5,4,3,2,1,0,-1,-2,-3,-4,-5). Як наслідок – одержали сумарні матриці результатів, які було оброблено за процедурою факторного аналізу. На основі оброблення даних після Varimax обертання факторних структур виокремили чотири відносно незалежні, ортогональні фактори, інтерпретацію яких наводимо нижче. Опишемо результати студентів експериментальних груп.

Перший фактор «Професійно значущі цінності» (36,75% загальної дисперсії) охоплює показники за перерахованими шкалами, розташованими у порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Шкалювання фактора «Професійно значущі цінності» аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп

(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	ціннісний	0,91	14	імажинативний	0,74
2	активний	0,90	15	розуміючий	0,73
3	свідомий	0,88	16	турботливий	0,70
4	веселий	0,87	17	сімейний	0,68
5	емоційний	0,86	18	стресовий	0,67
6	ідентифікаційний	0,84	19	гарний	0,65

7	смісловий	0,83	20	привабливий	0,64
8	красивий	0,82	21	сумний	0,63
9	заглиблений	0,81	22	психологічний	0,61
10	планетарний	0,80	23	реалістичний	0,58
11	груповий	0,78	24	відповідальний	0,57
12	душевний	0,77	25	кольоровий	0,55
13	метафоричний	0,76	26	інформаційний	0,51

Джерело: власна розробка

Другий виокремлений фактор «Мотиваційно-смісловий домен» (28,36% загальної дисперсії) передбачає такі ознаки (табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Шкалювання фактора «Мотиваційно-смісловий домен» аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп
(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	умотивований	0,88	14	самостверджувальний	0,68
2	красивий	0,87	15	діалогічний	0,65
3	смісловий	0,86	16	спрямований	0,62
4	оптимістичний	0,84	17	майбутній	0,58
5	цілеспрямований	0,83	18	інформаційний	0,55
6	професійний	0,82	19	близький	0,54

7	регулювальний	0,79	20	самовпевнений	0,50
8	відвертий	0,78	21	розуміючий	0,48
9	добрий	0,76	22	довірливий	0,46
10	зрозумілий	0,75	23	гарний	0,44
11	улюблений	0,73	24	перспективний	0,42
12	прагматичний	0,70	25	інтраіндивідний	0,41
13	наближений	0,69	26	опанувальний	0,38

Джерело: власна розробка

Розташуємо аксіологічну компетентність студентів експериментальних груп у семантичному просторі «Професійно значущі цінності» – «Мотиваційно-смысловий домен» (Додаток Н, рис. Н.12).

Третій фактор «Аксіологічно-пізнавальний» (18,63%) представлений спектром шкал у табл. 5.6.

Таблиця 5.6

Шкалювання фактора «Аксіологічно-пізнавальний» аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп

(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	інформаційний	0,83	14	цікавий	0,53
2	розвивальний	0,82	15	культурний	0,48
3	непідступний	0,80	16	завершений	0,47
4	оригінальний	0,78	17	чудовий	0,45
5	пізнавальний	0,75	18	рекомендаційний	0,43

6	унікальний	0,73	19	інтелектуальний	0,40
7	цільовий	0,72	20	освітній	0,37
8	ціннісний	0,70	21	консультативний	0,36
9	багатобарвний	0,69	22	пізнавальний	0,35
10	приємний	0,67	23	вмотивувальний	0,34
11	навчальний	0,65	24	запланований	0,32
12	комунікативний	0,58	25	перспективний	0,30
13	мистецький	0,57	26	далекоглядний	0,29

Джерело: власна розробка

Четвертий фактор (15,31%) із назвою «Компетентнісний» моделювали за допомогою шкал із табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Шкалювання фактора «Компетентнісний» аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп
(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	експресивний	0,80	14	гарний	0,57
2	психологічний	0,79	15	звільнений	0,55
3	когнітивно складний	0,77	16	завершений	0,53
4	діалогічний	0,75	17	стриманий	0,50

5	пізнавальний	0,73	18	потребнісний	0,48
6	монологічний	0,72	19	повчальний	0,45
7	цільовий	0,71	20	усвідомлений	0,42
8	унікальний	0,68	21	дорадчий	0,38
9	вражаючий	0,67	22	відповідальний	0,35
10	неподібний	0,65	23	оптимістичний	0,31
11	кроскультурний	0,62	24	запланований	0,30
12	комунікативний	0,60	25	перспективний	0,29
13	маніпулятивний	0,58	26	когнітивний	0,27

Джерело: власна розробка

Розташуємо аксіологічну компетентність студентів експериментальних груп у семантичному просторі «Аксіологічно-пізнавальний» – «Компетентнісний» (Додаток Н, рис. Н.13).

Наведемо отримані наприкінці формувального експерименту результати для студентів контрольних груп. Перший фактор «Професійно значущі цінності» (27,31% загальної дисперсії) охоплює такі ознаки за низкою шкал, які перераховано в порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Шкалювання фактора «Професійно значущі цінності» аксіологічної компетентності студентів контрольних груп

(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	перспективний	0,78	14	неуважний	0,52
2	професійний	0,77	15	некреативний	0,50
3	довірливий	0,76	16	невмілий	0,47

4	навчальний	0,73	17	важкий	0,45
5	впевнений	0,72	18	лідерський	0,43
6	емоційний	0,68	19	інформативний	0,40
7	освітній	0,67	20	кольоровий	0,39
8	цікавий	0,65	21	обнадійливий	0,37
9	чудовий	0,64	22	інтуїтивний	0,35
10	самодостатній	0,63	23	гарячий	0,33
11	самовпевнений	0,57	24	організований	0,32
12	відвертий	0,56	25	якісний	0,30
13	цілісний	0,54	26	монологічний	0,26

Джерело: власна розробка

Другий виокремлений фактор «Мотиваційно-ціннісний смисловий домен» (20,65% загальної дисперсії) передбачає характеристики, представлені в табл. 5.7.

Таблиця 5.7

**Шкалювання фактора «Мотиваційно-ціннісний смисловий домен»
аксіологічної компетентності студентів контрольних груп**

(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз

формульовального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	сімейний	0,76	14	компетентний	0,45
2	природний	0,75	15	необґрунтований	0,44

3	яскравий	0,73	16	непродуманий	0,43
4	кольоровий	0,69	17	нездібний	0,40
5	метафоричний	0,68	18	зневірювальний	0,39
6	реальний	0,67	19	незмістовий	0,37
7	творчий	0,65	20	неглибокий	0,35
8	креативний	0,60	21	технічний	0,33
9	радісний	0,59	22	науковий	0,30
10	інтуїтивний	0,58	23	теоретичний	0,29
11	експресивний	0,55	24	непрактичний	0,25
12	завершений	0,51	25	комунікативний	0,24
13	обнадійливий	0,49	26	чудовий	0,23

Джерело: власна розробка

Розташуємо аксіологічну компетентність студентів контрольних груп у семантичному просторі «Професійно значущі цінності» – «Мотиваційно-смісловий домен». Результати наприкінці формульованого експерименту представлено на рис. Н.14, Додаток Н.

Третій фактор «Аксіологічно пізнавальний» (15,44%) відображає такі шкали (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Шкалювання фактора «Аксіологічно пізнавальний» аксіологічної компетентності студентів контрольних груп

(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формульованого експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	гарний	0,74	14	мотиваційний	0,50

2	емоційний	0,70	15	експресивний	0,47
3	відповідальний	0,69	16	невпевнений	0,46
4	релаксаційний	0,68	17	зростаючий	0,45
5	нав'язливий	0,66	18	неадаптивний	0,43
6	неусвідомлений	0,65	19	неоптимістичний	0,40
7	ненадійний	0,63	20	нерадісний	0,38
8	непрофесійний	0,62	21	компресований	0,37
9	сімейний	0,60	22	імажинативний	0,35
10	індивідуальний	0,59	23	хвилюючий	0,33
11	непрактичний	0,57	24	розбалансований	0,32
12	суворий	0,53	25	спрощений	0,30
13	відвертий	0,52	26	немистецький	0,26

Джерело: власна розробка

Четвертий фактор (14,82%) із назвою «Компетентнісний» уміщує шкали з табл. 5.9.

Таблиця 5.9

Шкалювання фактора «Компетентнісний» аксіологічної компетентності студентів контрольних груп
(у балах, за результатами факторного аналізу, завершальний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	інноваційний	0,69	14	відповідальний	0,46

2	інформаційний	0,67	15	гарний	0,44
3	емоційний	0,65	16	незрозумілий	0,43
4	стресовий	0,63	17	метафоричний	0,42
5	професійний	0,60	18	тривожний	0,40
6	комунікативний	0,59	19	невзаємодіючий	0,39
7	кваліфікаційний	0,56	20	неконтактний	0,37
8	монологічний	0,54	21	розвивальний	0,35
9	незрозумілий	0,53	22	абсолютний	0,33
10	діалогічний	0,51	23	некомпетентний	0,31
11	неякісний	0,50	24	усвідомлений	0,30
12	теплий	0,49	25	зацікавлений	0,29
13	холодний	0,47	26	неціннісний	0,24

Джерело: власна розробка

Розташуємо аксіологічну компетентність студентів контрольних груп у семантичному просторі «Аксіологічно пізнавальний» – «Компетентнісний», результати наприкінці формуального експерименту наведемо на рис. Н.15, Додаток Н.

Представимо отримані результати за дослідженими величинами студентів експериментальних і контрольних груп з огляду на їхню картину світу (табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Порівняльні показники за узагальненими параметрами аксіологічної компетентності в картині світу студентів – майбутніх фахівців у галузі

02 «Культура і мистецтво»

(у балах, завершальний зріз формуального експерименту)

		Контрольні групи					Експериментальні групи				
		Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
ціннісний	–	1	4	1,91	1	1,18	3	7	3,31	3	3,97

	Контрольні групи					Експериментальні групи				
	Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
неціннісний										
професійний – непрофесійний	1	3	1,57	1	1,03	2	6	4,03	3	4,58
цільовий – нецільовий	3	2	1,37	1	1,21	3	6	5,83	6	2,41
свідомий – несвідомий	1	2	1,13	1	1,29	3	6	2,48	5	4,95
парадигмальний – компресований	3	4	1,93	1	1,39	2	8	6,13	7	4,35
кваліфікований – некваліфікований	1	3	1,81	1	1,40	3	7	2,93	5	4,13
імажинативний – неімажинативний	1	3	2,81	1	1,25	1	6	4,53	6	4,93
відповідальний – невідповідальний	1	3	2,43	1	1,15	2	8	6,95	6	4,42
мистецький – немистецький	2	3	2,49	1	1,07	3	8	6,25	7	2,18
важливий – неважливий	1	3	1,55	1	1,48	3	6	3,51	2	3,90
навчальний – ненавчальний	1	4	1,89	1	1,23	2	7	5,90	7	3,79
полікультурний – неполікультурний	1	5	6,08	7	2,36	4	7	6,91	7	4,90
перспективний – неперспективний	1	4	1,73	1	1,22	4	8	6,19	6	4,30
психологічний – непсихологічний	1	3	1,81	1	1,20	3	8	4,43	4	4,92
реалістичний – вигаданий	1	3	1,88	1	1,02	3	6	4,90	4	4,95
осмислений – неосмислений	1	2	1,30	1	1,26	4	6	4,82	4	4,97
комунікативний – некомунікативний	2	4	1,58	1	1,36	4	7	4,18	5	4,45
оригінальний – неоригінальний	1	3	1,08	1	0,93	4	8	4,97	3	4,17
унікальний – звичайний	1	2	1,51	1	1,23	2	8	4,87	4	4,61

Джерело: власна розробка

Результати вторинної обробки отриманих показників слугують підставою для констатації, що студенти експериментальних груп вирізняються високими показниками за сформованістю аксіологічної компетентності. Прикметно, що респонденти однаковою мірою репрезентують усі складники ціннісно-

мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності. Студенти ж контрольних груп відзначаються тенденцією до позитивного сприймання процесу набуття аксіологічної компетентності. Справедливість останнього твердження увиразнюють результати за всіма компонентами семантичного диференціалу, показники яких набагато вищими у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами груп контрольних.

5.2.3. Оцінка емпіричних результатів за операційно-діяльнісною й організаційною компонентами аксіологічної компетентності студентів

Описаний у пропонованому підрозділі дисертації етап експерименту передбачав аналіз особливостей становлення операційно-діяльної («практична реалізація аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття та здатності до реалізації й промоції цінностей культури і мистецтва») й організаційної («практичне здійснення сукупності дій, спрямованих на самоосвіту та професійне зростання як особисті цінності») компонент аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Організоване в ході дослідження тестування супроводжувалося оцінюванням психолого-педагогічних особливостей становлення у студентів експериментальних і контрольних груп аксіологічної компетентності та визначення характеристик формування складників кожної компоненти аксіологічної компетентності. Під час оцінювання операційно-діяльної компоненти («практична реалізація аксіологічної компетентності як відображення внутрішнього прийняття й здатності до реалізації та промоції цінностей культури і мистецтва»), а саме – здатності до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності; уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду їхнього застосування; креативності реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності,

досліджували процес аксіологічного становлення студентів у реальних умовах життєдіяльності. У такому контексті брали до уваги таку її особливість, як: наявність ціннісно-сміслових, аксіологічно змістових характеристик – домінуючого чинника формування психічних новоутворень особистості, якою є аксіологічна компетентність. Поза увагою до такої особливості постає незрозумілим власне процес поступального індивідуального розвитку аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп.

Мета емпіричного дослідження на окресленому етапі дослідження – спроба визначення основних характеристик операційно-діяльній й організаційній компонент аксіологічної компетентності студентів, що відбиває особливості становлення їхньої аксіологічної компетентності загалом, доводить сформованість ціннісно-сміислової сфери особистості в аксіологічній діяльності. Основні завдання дослідження полягали у вивченні рівня сформованості характеристик операційно-діяльній й організаційній компонент аксіологічної компетентності, серед яких:

- здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності;
- уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності та досвіду їхнього застосування;
- креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності;
- усвідомлене бажання вдосконалювати професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку;
- здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоку аксіологічного змісту;
- навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання.

Реалізацію основних завдань конкретизували частковими завданнями. Йдеться про такі, як:

- 1) визначення ступеня сформованості у студентів цінностей і смислів (дослідження їхніх якісних і кількісних характеристик);
- 2) виявлення основних суперечностей у структурі цінностей студентів експериментальних і контрольних груп (динамічних мотиваційних і глобальних функціональних суперечностей);
- 3) опис специфічних особливостей структури цінностей студентів експериментальних і контрольних груп з огляду на гендерну ідентифікацію респондентів.

Предметом емпіричного дослідження на означеному етапі експерименту стала система цінностей і взаємостосунків студентів. Для визначення аксіологічного змісту індивідуального образу світу студентів було використано методику «Ціннісний опитувальник» С. Шварца. Методика мала вагомое наукове значення для пропонованого дослідження, а також сприяла усвідомленню студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» – цілей, цінностей і сенсу життя.

Використання передбаченого вищеназваним методом включеного інтерв'ю припускало фіксування аксіологічного змістового індивідуального простору взаємостосунків, а саме: ставлення студентів до свого індивідуального, ціннісного світу, становлення останнього під впливом соціального простору. У разі усвідомлення людиною динамічного зв'язку свого ціннісно-сміслового домену й аксіологічних орієнтацій самої себе в ціннісному просторі такий зв'язок набуває виміру «сенсу вибору ціннісно-сміслової позиції». Відповідно до сформованості аксіологічної компетентності студенти поведуться в життєвому просторі, обираючи певні шляхи та парадигми особистісного розвитку, зокрема під впливом аксіологічних сенсів, створених унаслідок їхньої навчальної діяльності в закладі вищої освіти.

Емпіричне дослідження супроводжувалося порівнянням результатів, дотичних до цінностей чоловіків і жінок. Утім відповідно до поставленої мети компаративний аналіз передбачав порівняння не індивідуальних просторів, хоча це й було б цілком можливим, а просторів, побудовані для певної вибірки

студентів, заданих конкретними характеристиками ціннісно-сміслової особистості респондентів.

У табл. П. 1 Додатку П наведено факторну вагу за результатами тих чи тих цінностей студентів. Дані є досить показовими щодо відображення особливостей сформованості аксіологічної компетентності студентів, які брали участь в експериментальному навчанні.

Загалом на початку констатувального дослідження у студентів експериментальних груп із жіночою ідентифікаційною структурою основними життєвими цінностями, що мають максимальну факторну вагу, були: насолода (0,7832 – в E1, 0,6402 – в E2, 0,6513 – в E3 та 0,6738 – в E4), соціальність (0,5218 – в E1, 0,5929 – в E2, 0,5340 – в E3 та 0,5625 – в E4), стимуляція (0,4315 – в E1, 0,4207 – в E2, 0,4690 – в E3 та 0,4491 – в E4); у студентів експериментальних груп із чоловічою ідентифікацією найвищу факторну вагу мали такі показники: насолода (0,7942 – в E1, 0,7830 – в E2, 0,6911 – в E3 та 0,7563 – в E4), соціальна влада (0,5611 – в E1, 0,4532 – в E2, 0,4428 – в E3 та 0,5129 – в E4), соціальність (0,4921 – в E1, 0,4833 – в E2, 0,4926 – в E3 та 0,4690 – в E4) самовизначення (0,3992 – в E1, 0,3711 – в E2, 0,4224 – в E3 та 0,4315 – в E4). Серед студентів експериментальних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією досить високі результати продемонстрував показник «усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку», проте він позначений знаком «-»: (-0,3311 – в E1, -0,3587 – в E2, -0,3892 – в E3 та -0,3006 – в E4)

У контрольних групах якісний аналіз показників також увиразнив відмінності цінностей чоловіків і жінок. Так, жінки визнають цінностями підтримання традицій (0,5532 – в K1, 0,5106 – в K2, 0,5848 – в K3 та 0,5413 – в K4), обмежений конформізм (0,5146 – в K1, 0,5514 – в K2, 0,5543 – в K3 та 0,5648 – в K4), стимуляцію (0,4944 – в K1, 0,4713 – в K2, 0,4682 – в K3 та 0,4531 – в K4), усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих

цінностей (-0,4006 – в К1, -0,4219 – в К2, -0,4008 – в К3 та -0,4132 – в К4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоками аксіологічного змісту (-0,3791 – в К1, -0,3644 – в К2, -0,3583 – в К3 та -0,3897 – в К4).

Студенти контрольних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією найбільшою мірою визнають цінності «насолада» (0,7831 – в К1, 0,7640 – в К2, 0,7514 – в К3 та 0,7612 – в К4), «безпека» (0,6811 – в К1, 0,6729 – в К2, 0,7006 – в К3 та 0,7421 – в К4), «зрілість» (0,6527 – в К1, 0,6311 – в К2, 0,6819 – в К3 та 0,6225 – в К4), «обмежений конформізм» (0,4004 – в К1, 0,4121 – в К2, 0,4243 – в К3 та 0,4590 – в К4), «усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку» (-0,4536 – в К1, -0,4311 – в К2, -0,4292 – в К3 та -0,4597 – в К4). Усі інші ціннісні домени у студентів контрольних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією мають нижчий за середній і низький рівні розвитку. Загалом несформованість на початку констатувального дослідження у студентів і експериментальних, і контрольних груп таких ціннісних доменів, як «здатності до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності», «уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду її застосування», «креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності», а також «усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку», «здатності до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту», «навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання», розкривають низький рівень сформованості у студентів аксіологічної компетентності, потребу цілеспрямованого впливу викладача на студентів для формування цього складного феномену. Ціннісні виміри за складниками операційно-діяльнісної й організаційної компонент аксіологічної

компетентності студентів контрольних груп на етапі констатувального дослідження наведено в Додатку П, табл. П.2.

Цікаво, що студенти, у яких максимальними балами представлено цінність «насолада», стверджували про прагнення насолоди до життя у будь-яких її виявах – у дозвіллі, споживанні їжі, сексі, а також задоволення власних бажань. Низькі результати за цінністю «досягнення» пов'язані з недостатньою мірою сформованим прагненням до соціального визнання, поваги, схвалення інших, до максимального накопичення матеріальних ресурсів, як-от – грошей. Такі студенти не усвідомлюють цінностей досягнення поставлених цілей, честолобства, зазвичай, не прагнуть до організації ефективної, висококваліфікованої діяльності, не бажають досягти високого рівня аксіологічної компетентності. Низькі результати за «самовизначенням» у студентів експериментальних і контрольних груп характеризуються несприйняттям свободи думок і дій, нетворчим підходом до професійної діяльності, нерозумінням цінності досягнення особистісної унікальності, неможливості формулювання самостійних завдань, невпевненістю в собі, нездатністю до провадження досліджень, експериментування тощо.

Мінімальні значення за такою цінністю, як соціальна влада, набувають експлікування у прагненні керувати іншими, у будь-яких ситуаціях впливати на людей і події, у будь-якому разі дбати про власну репутацію. Низькі результати у студентів експериментальних груп за обмеженим конформізмом передбачають чемність, досить хороші манери, самообмеження у бажаннях, опір спокусам, старанність і обов'язковість. Високі результати у респондентів експериментальних і контрольних груп жіночої гендерної ідентифікації за компонентою «підтримання традицій» мають виявом досить-таки поважливе ставлення до традицій, підтримання громадського порядку, прагнення шанувати батьків і дорослих, позитивне ставлення до релігійних вірувань і переконань навіть у тому разі, коли респондент їх особисто не підтримує. Низькі результати студентів експериментальних і контрольних груп за соціальною культурою набувають експлікування в невмінні організувати

взаємозв'язки з навколишнім світом, із недостатньою мірою бережливим ставленням до природи, неприйняттям довколишнього середовища, своєї долі в житті, вибагливістю, нерозумінням потреби збереження навколишнього природного світу.

Також студенти всіх груп (крім респондентів чоловічої статі контрольних груп) визначили «безпеку» як цінність із досить низькими значеннями. На пояснення такого факту є низка причин, як-от:

1. нестабільністю суспільства, негармонійність усіх його сфер, складність прогнозування принаймні якоїсь віддаленої перспективи, складність життя людей у суспільстві за неоднозначних умов реальності;
2. розумінням студентами складнощів реалізації своєї аксіологічної компетентності, невідповідністю між усвідомленням респондентами віддалених перспектив власної життєдіяльності та можливостями самовдосконалення.

Вищенаведені висновки слугують результатами проведених зі студентами бесід, на що також вказує показник «самовизначення», за яким отримано досить низькі результати в експериментальних і контрольних групах (максимальні значення цінності самовизначення діагностовано в респондентів чоловічої статі експериментальних груп (0,3992 – в E1, 0,3711 – в E2, 0,4224 – в E3 та 0,4315 – в E4), мінімальні результати – у респондентів жіночої статі контрольних груп (-0,3127 – в K1, -0,3301 – в K2, -0,3408 – в K3 та -0,3562 – в K4). На етапі констатувального дослідження було одержано найнижчі результати у студентів експериментальних і контрольних груп за ціннісним виміром «зрілість» (найнижчі результати у групах респондентів жіночої статі експериментальних груп (-0,2628 – в E1, -0,2596 – в E2, -0,2677 – в E3 та -0,3348 – в E4), а найвищі – у групі респондентів чоловічої статі контрольних груп (0,6811 – в K1, 0,6729 – в K2, 0,7006 – в K3 та 0,7421 – в K4). Лише в останніх студентів зрілість є базовою для формування й інших показників цінністю.

Загалом отримані дані за факторною вагою уможливають розуміння тенденції поведінки сучасних студентів, пов'язані із потужним прагненням до досягнення нової свідомості, активності, планетарності мислення, що їх розцінюємо, передусім, як детермінанти становлення аксіологічної компетентності. На такому тлі студенти експериментальних груп виявляють значне прагнення до нових умов, виконання певної конструктивної ролі в суспільстві (посередні результати за цінністю досягнення: у респондентів із жіночою ідентифікацією – 0,4314 – в E1, 0,4509 – в E2, 0,4008 – в E3 та 0,4236 – в E4; у студентів із чоловічою ідентифікацією – 0,4438 – в E1, 0,3618 – в E2, 0,4125 – в E3 та 0,3928 – в E4). Студенти ж контрольних груп продукують досить низькі результати за цінністю «досягнення», тобто респонденти жіночої ідентифікації: -0,2004 – в K1, -0,2113 – в K2, -0,2447 – в K3 та -0,2331 – в K4; респонденти чоловічої ідентифікації: 0,2405 – в K1, 0,2458 – в K2, -0,2736 – в K3 та -0,2566 – в K4. Такі студенти добре розуміють, що успішна кар'єра і, як наслідок, добробут у майбутньому є природньою, цілком очікуваною ціллю, але не єдиним мотивом формування аксіологічної компетентності.

Профілі ціннісних вимірів аксіологічної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп залежно від їхньої гендерної ідентифікації на початку проведення констатувального дослідження зображено в Додатку П на рис. П. 1 – П. 8. Наприкінці формувального експерименту студенти жіночої ідентифікації експериментальних груп отримали найбільш високі результати за такими ціннісними вимірами: креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності (0,8790 – в E1, 0,8511 – в E2, 0,8430 – в E3 та 0,7901 – в E4), соціальність (0,8292 – в E1, 0,8659 – в E2, 0,8418 – в E3 та 0,8529 – в E4), досягнення (0,8126 – в E1, 0,8008 – в E2, 0,7635 – в E3 та 0,7956 – в E4), навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання (0,7990 – в E1, 0,7833 – в E2, 0,7588 – в E3 та 0,8234 – в E4), насолода (0,7734 – в E1, 0,7516 – в E2, 0,7008 – в E3 та 0,7232 – в E4), соціальна культура (0,7794 – в E1, 0,7832 – в E2, 0,7901 – в E3 та

0,8009 – в E4), здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності (0,7711 – в E1, 0,7843 – в E2, 0,7904 – в E3 та 0,8125 – в E4), уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду її застосування (0,7656 – в E1, 0,7502 – в E2, 0,7899 – в E3 та 0,7602 – в E4), духовність (0,7658 – в E1, 0,7314 – в E2, 0,7734 – в E3 та 0,7808 – в E4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційних і знанневих потоків аксіологічного змісту (0,7212 – в E1, 0,7563 – в E2, 0,8104 – в E3 та 0,8512 – в E4), усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку (0,6902 – в E1, 0,6833 – в E2, 0,7124 – в E3 та 0,7225 – в E4) (Додаток П, табл. П. 3).

Отримані результати саме за цими цінностями є, з одного боку, найбільш важливими для студентів для становлення їхньої аксіологічної компетентності, а з іншого – проведений формувальний експеримент і психолого-педагогічні впливи на студентів експериментальних груп дають змогу зробити статистично виважений висновок про те, що сучасні студенти прагнуть до змін своєї аксіологічної свідомості, потрактованої респондентами експериментальних груп не як засіб здобуття матеріальних прибутків і реалізації успішної кар'єри, а передусім як засіб особистісного зростання. Стратегії аксіологічної діяльності студентів відзначалися спрямованістю на раціональне використання індивідуальних можливостей у професійній самореалізації в сьогоденні та майбутньому. Прикметно, що студенти жіночої ідентифікації експериментальних груп витлумачували ціннісно-раціональне осмислення навколишнього як один із базових параметрів становлення їхнього індивідуального образу світу. До професійної діяльності такі студентки ставилися як до засобу особистісного розвитку, а не як до мети досягнення матеріальних благ, а відтак зорієнтовувалися насамперед на становлення власних здібностей, аксіологічне ставлення до професійної діяльності.

У студентів експериментальних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією наприкінці формуального експерименту найбільш значущими ціннісними вимірами, що позначають розвиток їхніх операційно-діяльнісної та організаційної компонент аксіологічної компетентності, були: насолода (0,8129 – в E1, 0,8316 – в E2, 0,8425 – в E3 та 0,8728 – в E4), соціальна культура (0,7318 – в E1, 0,7490 – в E2, 0,7226 – в E3 та 0,6913 – в E4), соціальність (0,7617 – в E1, 0,7438 – в E2, 0,7319 – в E3 та 0,7209 – в E4), здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності (0,6831 – в E1, 0,6704 – в E2, 0,6517 – в E3 та 0,6833 – в E4), уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду їхнього застосування (0,6583 – в E1, 0,6801 – в E2, 0,6729 – в E3 та 0,6319 – в E4), безпека (0,6988 – в E1, 0,6531 – в E2, 0,6842 – в E3 та 0,6315 – в E4), самовизначення (0,6587 – в E1, 0,6102 – в E2, 0,6847 – в E3 та 0,6930 – в E4), зрілість (0,5987 – в E1, 0,6310 – в E2, 0,6549 – в E3 та 0,6844 – в E4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційних і знаннєвих потоків аксіологічного змісту (0,5811 – в E1, 0,5317 – в E2, 0,5425 – в E3 та 0,5609 – в E4), усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку (0,5516 – в E1, 0,5923 – в E2, 0,5819 – в E3 та 0,5117 – в E4) (Додаток П, табл. П. 3).

Опитані студенти наголошують, що вони навчилися практичній реалізації сучасних аксіологічних змістових інноваційних стратегій, які передбачають умови становлення аксіологічної компетентності, за яких домінують ціннісні виміри самовизначення, соціальності, безпеки, зрілості та соціальної культури. Саме за таких умов становлення аксіологічної компетентності можна розглядати як поступальний прогресивний процес. Відтак розроблення психолого-аксіологічних програм, зорієнтованих на підтримання рефлексивних, аксіологічних стратегій поведінки та діяльності, організація системи аксіологічного консультування, що сприяє формуванню ціннісно-сміслової сфери особистості, є способами збагачення аксіологічної компетентності

студентів, що сприятиме їхній ефективній самореалізації у майбутній професійній сфері.

У контрольних групах респонденти і з жіночою, і з чоловічою гендерною ідентифікацією демонстрували несуттєві зміни результатів порівняно з констатувальним дослідженням. Так, у студентів із жіночою гендерною ідентифікацією наприкінці формувального експерименту високі результати виявлено за такими показниками: підтримання традицій (0,6812 – в К1, 0,6702 – в К2, 0,6534 – в К3 та 0,6812 – в К4), стимуляція (0,6811 – в К1, 0,6736 – в К2, 0,6104 – в К3 та 0,6513 – в К4), соціальність (0,5936 – в К1, 0,5844 – в К2, 0,5590 – в К3 та 0,5692 – в К4), обмежений конформізм (0,4924 – в К1, 0,4420 – в К2, 0,4926 – в К3 та 0,5195 – в К4), насолода (0,3846 – в К1, 0,4211 – в К2, 0,5429 – в К3 та 0,5513 – в К4), навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання (0,3642 – в К1, 0,3851 – в К2, 0,4025 – в К3 та 0,4926 – в К4) (Додаток П, табл. П. 4).

У студентів контрольних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією високі результати діагностовано за такими ціннісними вимірами: насолода (0,8236 – в К1, 0,8419 – в К2, 0,7915 – в К3 та 0,7854 – в К4), безпека (0,7892 – в К1, 0,8130 – в К2, 0,8551 – в К3 та 0,8690 – в К4), зрілість (0,7104 – в К1, 0,7318 – в К2, 0,7850 – в К3 та 0,7359 – в К4), обмежений конформізм (0,5213 – в К1, 0,5840 – в К2, 0,5734 – в К3 та 0,5108 – в К4), соціальність (0,4992 – в К1, 0,4113 – в К2, 0,4554 – в К3 та 0,5125 – в К4), навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання (0,4202 – в К1, 0,4519 – в К2, 0,4611 – в К3 та 0,4998 – в К4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоками аксіологічного змісту (0,3819 – в К1, 0,4655 – в К2, 0,4490 – в К3 та 0,4890 – в К4), здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності (0,3114 – в К1, 0,3008 – в К2, 0,4997 – в К3 та 0,4535 – в К4) (Додаток П, табл. П. 4).

Проте студенти контрольних груп демонструють суттєву результативність далеко не всіх ціннісних вимірів, що доводить доволі посередній чи й навіть низький рівень сформованості у студентів аксіологічної компетентності.

Загалом результати студентів контрольних груп уможливили побудову аксіологічних моделей життєвого простору, які варто пояснювати даними формувального експерименту з використанням основних гіпотез, сформульованих на фундаменті теорії С. Шварца та В. Білські щодо способів розподілу цінностей на домени, що утворюють так звані ціннісно-сміслові типи. Очевидним у такому разі є переважання індивідуальних груп цінностей. Наприклад, соціально спрямований домен «обмежений конформізм + підтримання традицій + соціальність» акцентує увагу на визнанні пріоритету соціальних взаємостосунків особистості. За умов змішаного домену «безпека + зрілість + соціальна культура + духовність» особистість буде визначатися її взаємозв'язками із суспільством. Нарешті, домен самореалізації «насолода + досягнення + соціальна влада + самовизначення + стимуляція» наголошує на тих цінностях, які найбільшою мірою породжені самовизначенням і стимуляцією, а також насолодою особистості від життя та професійної діяльності.

Наприкінці формувального експерименту студенти експериментальних груп продемонстрували прагнення орієнтуватися на розвиток власної індивідуальності, самореалізацію, прагнення досягати успіху, набуття досить високого соціального статусу, багатства, отримання від життя всіх можливих задовольень. Це варто пояснювати, передусім, тим, що студентський вік належить до вікової групи, коли людина актуалізовує власну індивідуальність, що допомагає майбутньому фахівцеві ніби відсторонитися від оцінок довколишніх, стати відповідальним за свою поведінку, власний саморозвиток і процес життєвої самореалізації. Профілі ціннісних вимірів аксіологічної компетентності студентів із жіночою та чоловічою гендерною ідентифікацією

контрольних та експериментальних груп наприкінці проведення формувального експерименту наведено в Додатку П на рис. П. 5 – П. 8.

Наслідком застосування під час формувального експерименту спеціальних впливів на аксіологічну компетентність студентів експериментальних груп стало введення у спектр цінностей респондентів груп Е1 – Е4 як базового складника індивідуального образу світу, що не лише визначає нові можливості розвитку їхньої аксіологічної компетентності, а й постає джерелом нових видів професійної діяльності респондентів, її мотивом тощо.

Аналіз аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп переконав у недостатності для становлення аксіологічної компетентності лише зміни мислення, переведення його з однієї системи когнітивних настановлень до іншої. Йдеться про потребу цілковитої зміни ціннісно-сислової структури сприймання довколишньої дійсності, в якій людина живе та провадить професійну діяльність. Це ще раз увиразнює потребу цілковитої зміни освітньої парадигми. У майже 83,42% студентів експериментальних груп, які брали участь у формувальному експерименті, постали очевидними суттєві зміни аксіологічній компетентності, що знайшло своє відображення у зміні індивідуального образу світу респондентів, що, відтак, визначає їхній майбутній професійний і життєвий шлях.

Математико-статистична обробка отриманих емпіричних даних дала змогу виявити суттєві, значущі відмінності в ціннісних вимірах аксіологічної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп із чоловічою та жіночою ідентифікаціями (див. табл. П. 5, Додаток П). З одного боку, на статистично значущому рівні жінки більше прагнуть досягнень, зокрема професійних (середні значення показників: 3,82 – у чоловіків і 4,98 – у жінок, $\varphi^*=6,82$, $\rho<0,01$), вважають вагомою стимуляцію їхньої професійної активності (середні значення показників: у чоловіків – 4,11, у жінок – 4,82, $\varphi^*=4,19$, $\rho<0,05$). Для жіночої вибірки також більш присутньою є духовна цінність

(середні значення показників: у чоловіків – 3,28, у жінок – 4,97, $\varphi^*=6,55$, $\rho<0,01$).

Жінки більшою мірою виявляють усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку (середні значення показників: у чоловіків – 3,09, у жінок – 3,78, $\varphi^*=3,56$, $\rho<0,05$). Також жінки виразніше експлікують здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту (середні значення показників: у чоловіків – 3,17, у жінок – 4,99, $\varphi^*=4,72$, $\rho<0,05$).

Утім, чоловіки більше за жінок прагнуть соціальної влади (середні значення показників: у чоловіків – 4,71, у жінок – 3,25, $\varphi^*=4,15$, $\rho<0,05$), постають більшими прихильниками самовизначення (середні значення показників: у чоловіків – 4,98, у жінок – 3,43, $\varphi^*=4,28$, $\rho<0,05$) й обмеженого конформізму (середні значення показників: у чоловіків – 3,91, у жінок – 3,01, $\varphi^*=3,71$, $\rho<0,05$). Чоловіки більшою мірою цінують безпеку (середні значення показників: у чоловіків – 4,91, у жінок – 2,16, $\varphi^*=6,21$, $\rho<0,01$). «Зрілість» як особистісна характеристика радше властива чоловікам (середні значення показників: у чоловіків – 4,02, у жінок – 3,43, $\varphi^*=3,77$, $\rho<0,05$). Чоловіки виявляють вищий рівень креативності з реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності (середні значення показників: у чоловіків – 4,99, у жінок – 3,15, $\varphi^*=6,84$, $\rho<0,01$). Також для чоловіків більш притаманні навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання (середні значення показників: у чоловіків – 4,83, у жінок – 3,25, $\varphi^*=6,12$, $\rho<0,01$).

Описану різницю між результатами респондентів чоловічої та жіночої гендерної ідентифікації пояснюємо зрозумілою гендерною ідентифікацією ціннісних вимірів: традиційні пріоритети особистісного та професійного становлення залишаються незмінними через більше прагнення чоловіків керувати, впливати, досягати професійної реалізації та соціального визнання на

тлі поцінування жінками соціальної стабільності, креативності та досягнень. Отримані емпіричні дані дають змогу зробити висновок про значення запропонованих психолого-педагогічних впливів і на формування аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп, і на становлення людської універсальності респондентів.

На рис. Р. 1 у Додатку Р наведено корелограму статистично значущих зв'язків між підструктурами аксіологічної компетентності та ціннісними вимірами студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту. Так, найбільшу кількість позитивних кореляцій мають такі показники, як:

1) *розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності* та:

- прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри ($r=0,7929$, $\rho<0,01$);

- соціальність ($r=0,7683$, $\rho<0,01$);

- зрілість ($r=0,7105$, $\rho<0,01$);

- уміння здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності та досвіду її застосування ($r=0,6730$, $\rho<0,01$);

- розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії ($r=0,6813$, $\rho<0,01$);

- наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності ($r=0,4856$, $\rho<0,05$);

- креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності ($r=0,4522$, $\rho<0,05$);

- навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання ($r=0,4391$, $\rho<0,05$);

- духовність ($r=0,4321$, $\rho<0,05$);

2) наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності та:

- досягнення ($r=0,7994$, $\rho<0,01$);
- духовність ($r=0,7919$, $\rho<0,01$);
- самовизначення ($r=0,7892$, $\rho<0,01$);
- креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності ($r=0,7125$, $\rho<0,01$);
- усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв ($r=0,6900$, $\rho<0,01$);
- стимуляція ($r=0,4556$, $\rho<0,05$);
- здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту ($r=0,4563$, $\rho<0,05$);
- здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності ($r=0,4314$, $\rho<0,05$);
- усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей ($r=0,4118$, $\rho<0,05$);

3) наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності та:

- соціальність ($r=0,7219$, $\rho<0,01$);
- усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей ($r=0,7002$, $\rho<0,01$);
- значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності ($r=0,6730$, $\rho<0,01$);
- здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту ($r=0,6563$, $\rho<0,01$);
- духовність ($r=0,4916$, $\rho<0,05$);

- усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв ($r=0,4314$, $\rho<0,05$);

- насолода ($r=0,4061$, $\rho<0,05$);

4) *духовність* і:

- наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності ($r=0,7919$, $\rho<0,01$);

- соціальна культура ($r=0,7813$, $\rho<0,01$);

- соціальність ($r=0,7745$, $\rho<0,01$);

- досягнення ($r=0,7113$, $\rho<0,01$);

- розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності ($r=0,6908$, $\rho<0,01$);

- уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду її застосування ($r=0,4916$, $\rho<0,05$);

- значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності ($r=0,4321$, $\rho<0,05$);

- самовизначення ($r=0,4006$, $\rho<0,05$).

Загалом діагностування переважної більшості позитивних кореляційних зв'язків у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту між компонентами аксіологічної компетентності, а також певною мірою – між ціннісними вимірами особистості слугує виявом гармонійності структури сформованої аксіологічної компетентності студентів після впровадженої системи психолого-педагогічних впливів на становлення аксіологічної компетентності. Значна кількість кореляцій щодо компоненти «духовність» розкриває провідне значення останньої для формування аксіологічної компетентності.

Проаналізуємо окремі тріади статистично значущих кореляційних зв'язків студентів експериментальних груп наприкінці формувального

експерименту. Так, підструктура «навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання» має позитивну кореляцію з «насолодою» ($r=0,4916$, $\rho<0,05$) та «здатністю до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоками аксіологічного змісту» ($r=0,6743$, $\rho<0,01$). Це увиразнює чітку сформованість у студентів експериментальних груп професійно-кар'єрної орієнтації, а саме – прагнення до досягнення успіху в задоволенні власних професійних бажань, до почуття насолоди від провадження професійної діяльності. Прикметно, що названа тріада не складається із протилежних і суперечливих цінностей, бо останні постають цілком гармонійними. Також виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між самовизначенням і стимуляцією ($r=0,4828$, $\rho<0,05$) та стимуляцією й обмеженим конформізмом ($r=0,4319$, $\rho<0,05$), що розкриває прагнення респондентів до самореалізації, самовизначення в різноманітному, наповненому гострими почуттями, бажаннями та ризиком житті.

Тріада «досягнення – соціальна влада» ($r=0,6320$, $\rho<0,01$) та «насолода – досягнення» ($r=0,4681$, $\rho<0,05$) також не видається суперечливою: означені взаємозв'язки наголошують на авторитарній спрямованості особистості, коли прагнення керувати людьми, впливати на них актуалізує почуття задоволення, насолоди та власного успіху. Цінності «соціальність» і «безпека» ($r=0,4526$, $\rho<0,05$) відзначаються позитивною кореляцією, яка, найімовірніше, доводить бажання студентів досягти високого рівня соціальності розвитку для набуття навичок реалізації майбутньої професії, коли творча самореалізація завдяки захопленню освітньою діяльністю цілком відповідає соціальним запитам суспільства та детермінує прагнення до досягнення зрілості в будь-якому разі (позитивний кореляційний зв'язок між безпекою та зрілістю, $r=0,4399$, $\rho<0,05$).

Студенти контрольних груп демонструють суттєві відмінності кореляційних зв'язків між підструктурами аксіологічної компетентності та ціннісними вимірами наприкінці формувального експерименту (Додаток Р,

рис. Р. 2). Йдеться про те, що, по-перше, кореляційні зв'язки були й позитивними, й негативними, що розкриває негармонійність структури аксіологічної компетентності, а по-друге, із виокремлених компонент аксіологічної компетентності жодна не мала значної кількості зв'язків із іншими компонентами, демонструючи високий рівень кореляцій лише ціннісних вимірів, як-от «насолада», «безпека» та «соціальність».

Відтак «насолада» має значущі кореляційні зв'язки з:

- зрілістю ($r=0,7114$, $\rho<0,01$);
- усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв ($r=0,6844$, $\rho<0,01$);
- самовизначенням ($r=0,4909$, $\rho<0,05$);
- підтриманням традицій ($r=0,4836$, $\rho<0,05$);
- навичками застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання ($r=0,4538$, $\rho<0,05$);
- досягненням ($r=0,4613$, $\rho<0,05$).

Ціннісний вимір «насолада» виявляє значущі негативні кореляційні зв'язки з:

- стимуляцією ($r=-0,6713$, $\rho<0,01$);
- усвідомленням потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей ($r=-0,4563$, $\rho<0,05$);
- розумінням сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності ($r=-0,4328$, $\rho<0,05$).

Ціннісний вимір «безпека» демонструє такі позитивні значущі кореляційні зв'язки із:

- соціальністю ($r=0,7212$, $\rho<0,01$);

- зрілістю ($r=0,7144$, $\rho<0,01$);
- усвідомленим бажанням удосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку ($r=0,4927$, $\rho<0,05$);
- усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв ($r=0,4863$, $\rho<0,05$).

Ціннісний вимір «безпека» репрезентує також значущі негативні кореляційні зв'язки зі:

- стимуляцією ($r=-0,7008$, $\rho<0,01$);
- обмеженим конформізмом ($r=-0,6324$, $\rho<0,01$);
- наявністю стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності ($r=-0,4908$, $\rho<0,05$);
- розумінням сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності ($r=-0,4628$, $\rho<0,05$).

Ще одним ціннісним виміром із широким спектром кореляційних зв'язків у студентів контрольних груп наприкінці формувального експерименту є «соціальність». Так, діагностовано позитивні значущі кореляційні зв'язки «соціальності» із:

- розумінням значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності ($r=0,7563$, $\rho<0,01$);
- здатністю до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту ($r=0,7224$, $\rho<0,01$);
- безпекою ($r=0,7212$, $\rho<0,01$);
- підтриманням традицій ($r=0,6482$, $\rho<0,01$);
- прагненням до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри ($r=0,4306$, $\rho<0,05$).

Негативні значущі кореляційні зв'язки діагностовано між «соціальністю» та:

- здатністю до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоком аксіологічного змісту ($r=-0,4994$, $\rho<0,05$);

- наявністю стійкої мотивації до опанування аксіологічною компетентністю ($r=-0,4203$, $\rho<0,05$).

Проаналізуємо кореляційні зв'язки у межах окремих триад компонент аксіологічної компетентності студентів та їхніх ціннісних вимірів. Тріада «досягнення – соціальна влада – самовизначення» характеризує розуміння студентами залежності прагнення до успіху від особистісного самовизначення та професійної позиції. «Соціальна влада» виявляє негативну кореляційну залежність із «самовизначенням» ($r=-0,4116$, $\rho<0,05$). Студенти добре усвідомлюють, що прагнення керувати людьми та впливати на них не залежить у сучасному українському суспільстві від особистісного зростання, соціальної справедливості, чесності, служіння на благо інших людей і становлення аксіологічної компетентності.

Цілком зрозумілим видається також зв'язок самовизначення зі стимуляцією ($r=0,4682$, $\rho<0,05$), оскільки характеризує продуктивну детермінованість становлення аксіологічної компетентності зовнішніми соціальними впливами. Негативний значущий зв'язок стимулювання й обмеженого конформізму ($r=-0,4552$, $\rho<0,05$) пов'язаний зі здатністю студентів до поєднання творчості, креативності та розвитку особистісних можливостей із насиченим життям у всіх його виявах. Посутньо, що обмежений конформізм репрезентує негативний кореляційний зв'язок із підтриманням традицій ($r=-0,4301$, $\rho<0,05$), адже перше передбачає розуміння життя з точки зору досить-таки зрілої особистості, що безпосередньо дотичне до почуття власної гідності, уміння толерантно діяти та розуміти власне призначення в житті.

«Духовність» вирізняється позитивним кореляційним зв'язком із «соціальною культурою» ($r=0,7214$, $\rho<0,01$) та «розумінням сутності ціннісних

феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності» ($r=0,7006$, $\rho<0,01$), що визначає пріоритетну систему аксіологічних цінностей особистості, до якої належать благочестя, прийняття традицій, смиренність, толерантність, високий рівень самодисципліни. Такий шлях становлення аксіологічної компетентності, на нашу думку, можна назвати традиційним. Відповідно, «зрілість» позитивно корелює із «безпекою» ($r=0,7144$, $\rho<0,01$) і має значущий зв'язок із «соціальною культурою» ($r=0,4027$, $\rho<0,05$); останнє співвідносне з формуванням цінностей за адаптивним принципом, що окреслює становлення аксіологічної компетентності студентів з огляду на загальноприйняті традиції, соціальний порядок, прийняття життя таким, яким воно є в усіх його виявах.

Виокремлення серед зв'язків із негативною значущою кореляцією «значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності – усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей» ($r=-0,4082$, $\rho<0,05$) і «усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей – наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності» ($r=-0,4134$, $\rho<0,05$) уможливорює констатацію про досить низький змістовий рівень системи аксіологічних цінностей студентів контрольних груп, який характеризує становлення аксіологічної компетентності студентів контрольних груп як нестійке, непостійне та негармонійне.

Значущі негативні кореляційні зв'язки між «здатністю до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці й професійній діяльності» й «умінням здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду їхнього застосування» ($r=-0,4217$, $\rho<0,05$) і «умінням здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду її

застосування» та «креативністю реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності» ($r=-0,4429$, $p<0,05$) визначають студента як залежну особистість, що не здатна відповідати за якість та організацію свого життя, не здатна самотійно, без сторонньої допомоги здійснювати рефлексію міжкультурного простору, аксіологічної компетентності та збагачувати власну особистість надбаннями людства, що, відповідно, сприятиме становленню аксіологічної компетентності. Саме такі негативні кореляційні зв'язки гальмують здатність студентів до поступального становлення їхньої аксіологічної компетентності в освітньому просторі закладу вищої освіти.

З огляду на отримані під час формувального експерименту результати виокремлено *передумови набуття студентами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» – аксіологічної компетентності*, серед яких:

- розуміння студентами значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності; усвідомлення ними потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей;

- розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, становлення у студентів аксіопсихіки, в структурі якої базовими фреймами будуть: наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв; здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційним і знаннєвим потоками аксіологічного змісту;

- розвиток особистісних новоутворень студентів, які фасилітують становлення у них аксіологічних скриптів свідомості, а саме: прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри; здатності до застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності; уміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду її застосування;

- розвиток здатності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – до творчої самореалізації, що передбачає креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності; усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку; наявність навичок застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання.

Установлено, що процес набуття аксіологічної компетентності майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» детермінує дотримання комплексу *особливостей*:

а) *педагогічних*, в основі яких – аксіологічно змістова спрямованість освітнього процесу закладів вищої освіти; організація творчого самопізнання та саморефлексії професійно-особистісних якостей; актуалізація викладачем становлення ціннісно-сміслових якостей студентів для здійснення рефлексії щодо власної аксіологічної компетентності; урахування викладачем аксіологічного підходу до організації ціннісно-сміслового сприймання самоосвіти та креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності; формування у студентів здатності організувати ефективну самоосвіту для набуття розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; провадження практичної діяльності для самостійного набуття аксіологічної компетентності, що ґрунтується на розумінні сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії;

б) *психолого-педагогічних*, в основі яких – забезпечення психодіагностики студента для подальшого розвитку його аксіологічної компетентності, що передбачає діагностику: розуміння студентами сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість,

аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; розуміння студентами значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності; наявність у студентів стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; здатність студентів до застосування аксіологічних знань, умінь і навичок у життєвій практиці та професійній діяльності; формування здатності студентів до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоків аксіологічного змісту;

в) *соціально-педагогічних*, що орієнтують процес становлення аксіологічної компетентності на забезпечення аксіорозвитку особистості фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» у подальшій професійній діяльності. Серед них виокремлюємо: аксіологічну спрямованість навичок застосування студентами різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання; залучення майбутніх фахівців до аксіологічно спрямованої культурно-мистецької професійної діяльності; сформованість у фахівців стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення студентами потреби опанування інноваційних освітніх технологій для вдосконалення набутої аксіологічної компетентності як запоруки їхньої подальшої успішної кар'єри; розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості студента як передумови становлення їхньої аксіопсихіки; становлення у фахівців галузі 02 «Культура і мистецтво» аксіологічних скриптів свідомості, що забезпечують здатність до застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності, актуалізують уміння особистості здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності та досвіду її застосування, відповідають за креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності.

Висновки до Розділу 5

Емпіричні результати, отримані на етапі організації констатувального дослідження, дають змогу стверджувати, що студенти й експериментальних, і контрольних груп вирізняються середнім рівнем сформованості когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності (46,5% – в Е1, 40,1% – в Е2, 45,4% – в Е3, 35,1% – в Е4; 45,5% – в К1, 37,8% – в К2, 38,1% – в К3, 43,8% – в К4). Доволі рівномірною є кількість студентів із низьким, початковим, вище за середнім і високим рівнями сформованості когнітивно-інтелектуальної компоненти аксіологічної компетентності (їхня кількість у кожній групі варіюється від 10% до 20%).

Розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, означає, на переконання студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту, не лише мисленнєвий процес, а й особистісний розвиток індивіда, що супроводжується збагаченням власного образу світу шляхом досягнення ціннісно-сміслового способу пізнання дійсності.

Аксіологічні процеси сприяють постійному оновленню ідей, думок, мрій і переживань особистості. Розуміння поетичного твору, на думку студентів, має базуватися на актуалізації його аксіологічного змісту та ціннісно-сміслових фреймів, поза якими розуміння сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності, є неможливим.

Студенти контрольних груп продемонстрували нездатність до аналізу почуттів, ідей, поглядів, думок, переконань, оцінок і зразків поведінки автора чи героїв поетичних творів через неглибоке, поверхове входження в контекст твору. Це, відтак, унеможливило актуалізацію у студентів квазідіалогів з героями й автором літературного твору на квазісуб'єктному рівні, що не

сприяло визнанню студентами контрольних груп значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

Наприкінці формувального експерименту у студентів експериментальних груп найбільшу кількість позитивних значущих кореляційних зв'язків отримали щодо особистісного конструкту *«аксіологічна оцінка»* з: «ціннісним опануванням культури» ($r=0,7158$, $p<0,01$); «силою» ($r=0,4006$, $p<0,05$); «психологічністю» ($r=0,6832$, $p<0,01$); «полікультурністю» ($r=0,7102$, $p<0,01$); «аксіологічним змістом» ($r=0,6538$, $p<0,01$); «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,7498$, $p<0,01$); «ціннісно-смісловим опануванням світом» ($r=0,6128$, $p<0,01$); «ціннісним світом соціуму» ($r=0,4423$, $p<0,05$); «самоідентифікацією» ($r=0,4128$, $p<0,05$).

Також досить значну кількість позитивних значущих кореляційних зв'язків одержали між особистісним конструктом *«аксіологічні фрейми свідомості»* та: «психологічністю» ($r=0,6542$, $p<0,01$); «ціннісним світом соціуму» ($r=0,4216$, $p<0,05$); «самоідентифікацією» ($r=0,4319$, $p<0,05$); «реалістичністю» ($r=0,4108$, $p<0,05$); «емоційним тоном» ($r=0,4590$, $p<0,05$); «глибинним ціннісно-смісловим розумінням світу» ($r=0,7205$, $p<0,01$); «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,7611$, $p<0,01$); «самозаглибленням» ($r=0,4692$, $p<0,05$).

Серед особистісних конструктів із найбільшою кількістю позитивних значущих кореляційних зв'язків фігурує *«глибинне ціннісно-смісловне розумінням світу»*. Діагностуванню підлягли позитивні значущі кореляції цієї компоненти з: «аксіологічним змістом» ($r=0,6832$, $p<0,01$); «аксіологічними фреймами свідомості» ($r=0,7205$, $p<0,01$); «полікультурністю» ($r=0,7801$, $p<0,01$); «інтраіндивідним самоосмисленням» ($r=0,4526$, $p<0,05$); «актуалізацією ціннісної свідомості» ($r=0,4003$, $p<0,05$); «ціннісно-смісловим опануванням світу» ($r=0,7830$, $p<0,01$).

На основі результатів дослідження постає очевидним, що завдяки вжиттю формувальних заходів у ході експериментального навчання студенти експериментальних груп набули аксіологічної компетентності, структура якої

охоплює стійкі особистісні новоутворення, як-от: особистісні конструкти «аксіологічна оцінка», «аксіологічні фрейми свідомості», «глибинне ціннісно-сміслове розумінням світу». Такі особистісні конструкти визначають розуміння майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» сутності ціннісних феноменів (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслової сфери, ціннісна свідомість, аксіологічна культура тощо) в індивідуальному й соціальному вимірах, функцій ціннісних феноменів у соціокультурному просторі, зокрема у професійній діяльності; розуміння сутності аксіологічного знання як структурованої системи різних фактів, закономірностей, теоретичних побудов ціннісної теорії; розуміння значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності.

У дослідженні діагностували безпосередній статистично значущий зв'язок між когнітивно-інтелектуальною компонентою аксіологічної компетентності та ціннісно-сміисловою організацією розуміння студентами експериментальних груп поетичних творів. Глибина аксіологічного розуміння поетичного твору детермінує ціннісно-сміслове ставлення до нього, що, безсумнівно, підтримує емоційну оцінку твору.

Для оцінювання емпіричних результатів за ціннісно-мотиваційною компонентою аксіологічної компетентності «засвоєння професійно значущих цінностей як мотивуючих факторів культурно-мистецької професійної діяльності» послуговувалися таким методом емпіричного дослідження, як метод аналізу психосемантичного змісту малюнків студентів (останній є методом глибинного вивчення особистістю власної свідомості). Зважаючи на домінування аксіологічних фреймів свідомості для становлення аксіологічної компетентності студентів експериментальних груп, вважали доцільним аналіз малюнків студентів, де фрейми можуть мати безпосередній зв'язок із виокремленими підструктурними складниками ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності (на такому тлі визнаємо домінування психоаналітичного підходу до аналізу змісту малюнків (порівняно з іншими психотехніками).

Малюнки студентів підлягали аналізу за низкою критеріїв.

1. **Мотиваційний критерій.** Передбачав визначення домінувальних мотиваційних доменів у змодельованому студентами образі світу, що експлікують типи індивідуального світосприймання респондентів. У процесі дослідження виокремили такі типи мотиваційного образу світу: позитивний (негативний), амбівалентний (нейтральний/невизначений), експресивний (емоційний, яскравий), стійкий (хиткий). Амбівалентним мотиваційним світосприйняттям називали такий образ світу, що може експлікувати й позитивний, і негативний образ.

2. **Критерій соціальної ідентичності мотиваційного образу світу.** Пов'язаний з акцентуванням уваги на адекватності представлення образу, класифікуванні його деталей і візуальному зображенні окремих категорій малюнка. Під час дослідження відбирали певні об'єкти, щодо яких класифікували характеристики соціальної ідентичності мотиваційного образу світу: природа, місто, різні суб'єкти (людина/люди), індустриальні об'єкти (техніка, підприємства), планета загалом/країни світу, матеріальні об'єкти (матеріальні цінності), а також об'єкти, які позначають умовні цінності («смайлики», кольори тощо).

3. **Визначення зв'язку основної теми малюнка з усвідомленням цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв.** З огляду на те, що на усвідомленні позначається контекст, що підтверджує сукупність образів або зображень, характеристик об'єктів і доводить усвідомлення студентами цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв, аналізом охоплювати й малюнки із фокусуванням декількох тем. Під час детального аналізу візуальних образів, запропонованих студентами, характеризували домінувальні теми, з увагою до яких можна було би класифікувати малюнки: зображення природи, зображення планети (або планет), чіткість, гармонійність світу, різних людей на лоні природи, соціальні проблеми (зображені експліцитно, імпліцитно або метафорично), місто, матеріальні цінності (гроші як самоцінність, цінні для певного студента

предмети), політичні проблеми, позитивні або негативні емоції, взаємостосунки людей, проблеми індивіда в соціумі, люди у місті тощо.

Ціннісний і значущий для студента соціальний світ постає для респондента більшою мірою привабливим, тож саме в цьому просторі він презентує свій малюнок. Ідеться про усвідомлення студентом потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісний вимір майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв.

Форми представленого студентами культуро-мистецького образу професійної діяльності виявилися у респондентів досить різноманітними й індивідуально ідентичними. Візуальні образи аналізували відповідно до виокремлених та описаних у попередньому підрозділі особистісних конструктів – базових для майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво».

1. *«Аксіологічно змістова професійна картина світу»* – зображення себе в світі професії, що переважає у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту. Здебільшого таку професійну картину світу діагностували у студентів експериментальних груп після проведення формувального експерименту, що підтверджує доцільність використання запропонованих педагогіко-психологічних впливів для формування аксіологічної компетентності.

2. Для студентів і експериментальних, і контрольних груп є характерною *«метафорична картина світу»* – зображення образів у вигляді міського або сільського пейзажу, а також метафоричних презентацій.

3. Студенти експериментальних груп наприкінці формувального експерименту демонстрували *парадигмальні малюнки*, що відображають, в основному, парадигму довколишнього для студента середовища, а саме те, що знаходиться поряд або «над» респондентом, що фіксується її/його поглядом, тобто те, що формує, врешті-решт, аксіологічну компетентність.

4. *Вигадана картина світу* майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», яка чітко наголошує на складних смислових образах у вигляді вигаданих, придуманих студентами, або таких, що вже були зафіксовані у його/її мріях раніше, здебільшого траплялася серед студентів контрольних груп наприкінці формувального експерименту.

5. *Імажинативна картина світу* виявилася притаманною студентам експериментальних груп наприкінці формувального експерименту. Такі роботи є досить цікавими, проте й надто складними, позаяк демонструють цілісну, гармонійну професійну картину світу майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво», а також їхній багатий внутрішній світ переживань. Малюнки імпліцитно зображають різні форми світосприймання навколишньої дійсності, ніби-то приховані за допомогою імпліцитних деталей образи. Інтерпретація таких образів дає зрозуміти, що думки, почуття, емоції студентів стосовно обраної професії, професійної сфери є ніби-то «уявними» порівняно з реальними образами, що позначають сприймання студентами професійного світу. Респонденти добре розуміють, що на них чекає у майбутньому, що вони мають робити для того, щоб закінчити заклад вищої освіти, а також що повинні втілювати в життя в майбутньому.

Отримані результати аналізу професійної картини світу студентів експериментальних груп – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – увиразнюють позитивну динаміку ціннісно-смислового особистісного розвитку та професійного становлення протягом професійної підготовки в закладах вищої освіти (наприкінці формувального експерименту діагностовано зменшення критеріїв схематизованості, імажинативності й ілюзорності, та суттєве, статистично значуще зростання критеріїв аксіологічності та парадигмальності, що загалом дає змогу стверджувати про набуття студентами аксіологічної компетентності, а саме: усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей; наявність стійкої

мотивації до набуття аксіологічної компетентності; усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв).

У ході формувального експерименту констатували, що більша частина респондентів експериментальних груп виявляє прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри шляхом безпосередньої експлікації свого студентського життя в довколишньому світі, використовуючи для цього різні символи, об'єкти та зображення навколишнього середовища. Студенти експериментальних груп пояснювали своє прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри сучасною ситуацією в розвитку науки і техніки, on-line навчанням через проблеми людей зі здоров'ям (ситуація з COVID-19), позитивними або негативними взаємостосунками в інформаційних системах і мережах, почуттям самотності.

Професійна картина світу студентів експериментальних груп – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – розкриває динаміку зменшення результатів за критерієм схематизованості та зростання за критеріями аксіологічного змісту, метафоричності, парадигмальності, а відтак – професійності. Малюнки студентів контрольних груп є більшою мірою схематичними, метафоричними, символічними, образними, проте неясковими, а студентів експериментальних груп – здебільшого імажинативними, аксіологічно та професійно спрямованими, що доводить набуття аксіологічної компетентності. У респондентів контрольних груп частіше діагностовані зображення типу «пейзажних», реальних та образних, тоді як студенти експериментальних груп пояснюють свій професійний світ на основі аксіологічно означеної символіки.

За результатами вторинної обробки отриманих у дослідженні показників можна стверджувати, що студенти експериментальних груп вирізняються високими показниками за сформованістю аксіологічної компетентності. Такі респонденти однаковою мірою репрезентують усі складники ціннісно-мотиваційної компоненти аксіологічної компетентності. Для студентів

контрольних груп є характерною тенденція до позитивного сприймання процесу набуття аксіологічної компетентності. Справедливість такого твердження підкреслюють результати за всіма компонентами семантичного диференціалу, показники яких є набагато вищими у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами груп контрольних.

Оцінювання емпіричних результатів за операційно-діяльнісною й організаційною компонентами аксіологічної компетентності на початку констатувального дослідження у студентів експериментальних груп із жіночою ідентифікаційною структурою дало змогу вважати основними життєвими цінностями із максимальною факторною вагою такі як: насолода (0,7832 – в E1, 0,6402 – в E2, 0,6513 – в E3 та 0,6738 – в E4), соціальність (0,5218 – в E1, 0,5929 – в E2, 0,5340 – в E3 та 0,5625 – в E4), стимуляція (0,4315 – в E1, 0,4207 – в E2, 0,4690 – в E3 та 0,4491 – в E4); у студентів експериментальних груп із чоловічою ідентифікацією – такі як: насолода (0,7942 – в E1, 0,7830 – в E2, 0,6911 – в E3 та 0,7563 – в E4), соціальна влада (0,5611 – в E1, 0,4532 – в E2, 0,4428 – в E3 та 0,5129 – в E4), соціальність (0,4921 – в E1, 0,4833 – в E2, 0,4926 – в E3 та 0,4690 – в E4) та самовизначення (0,3992 – в E1, 0,3711 – в E2, 0,4224 – в E3 та 0,4315 – в E4). У студентів експериментальних груп із чоловічою гендерною ідентифікацією досить високі результати має показник «усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку», який, проте, позначений знаком «-»: (-0,3311 – в E1, -0,3587 – в E2, -0,3892 – в E3 та -0,3006 – в E4).

У контрольних групах якісний аналіз показників також увиразнив певні відмінності у перевагах цінностей між чоловіками та жінками. Так, жінки увиразнюють підтримання традицій як цінність (0,5532 – в K1, 0,5106 – в K2, 0,5848 – в K3 та 0,5413 – в K4), обмежений конформізм (0,5146 – в K1, 0,5514 – в K2, 0,5543 – в K3 та 0,5648 – в K4), стимуляцію (0,4944 – в K1, 0,4713 – в K2, 0,4682 – в K3 та 0,4531 – в K4), усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей (-0,4006 – в K1, -0,4219 – в K2, -

0,4008 – в К3 та -0,4132 – в К4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоків аксіологічного змісту (-0,3791 – в К1, -0,3644 – в К2, -0,3583 – в К3 та -0,3897 – в К4).

Наприкінці формульовального експерименту студенти жіночої ідентифікації експериментальних груп отримали найбільш високі результати за такими ціннісними вимірами, як: креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності (0,8790 – в Е1, 0,8511 – в Е2, 0,8430 – в Е3 та 0,7901 – в Е4), соціальність (0,8292 – в Е1, 0,8659 – в Е2, 0,8418 – в Е3 та 0,8529 – в Е4), досягнення (0,8126 – в Е1, 0,8008 – в Е2, 0,7635 – в Е3 та 0,7956 – в Е4), навички застосування різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання (0,7990 – в Е1, 0,7833 – в Е2, 0,7588 – в Е3 та 0,8234 – в Е4), насолода (0,7734 – в Е1, 0,7516 – в Е2, 0,7008 – в Е3 та 0,7232 – в Е4), соціальна культура (0,7794 – в Е1, 0,7832 – в Е2, 0,7901 – в Е3 та 0,8009 – в Е4), здатність до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності (0,7711 – в Е1, 0,7843 – в Е2, 0,7904 – в Е3 та 0,8125 – в Е4), вміння здійснювати рефлексію щодо власної аксіологічної компетентності й досвіду її застосування (0,7656 – в Е1, 0,7502 – в Е2, 0,7899 – в Е3 та 0,7602 – в Е4), духовність (0,7658 – в Е1, 0,7314 – в Е2, 0,7734 – в Е3 та 0,7808 – в Е4), здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоків аксіологічного змісту (0,7212 – в Е1, 0,7563 – в Е2, 0,8104 – в Е3 та 0,8512 – в Е4), усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку (0,6902 – в Е1, 0,6833 – в Е2, 0,7124 – в Е3 та 0,7225 – в Е4).

У пропонованому контексті постає очевидним, що, по-перше, результати саме за такими цінностями є найважливішими для студентів для становлення їхньої аксіологічної компетентності, а по-друге, проведений формульовальний експеримент та здійснені на студентів експериментальних груп психолого-

педагогічні впливи дають змогу зробити статистично виважений висновок про прагнення сучасних студентів до змін власне своєї аксіологічної свідомості, потрактованої респондентами експериментальних груп не як засіб отримання матеріальних прибутків і реалізації успішної кар'єри, а передусім як засіб особистісного зростання. Стратегії аксіологічної діяльності студентів були спрямовані на раціональне використання індивідуальних можливостей у професійній самореалізації в теперішньому та майбутньому. Прикметно, що студенти жіночої ідентифікації експериментальних груп витлумачували ціннісно-раціональне осмислення навколишнього як одну з базових характеристик становлення їхнього індивідуального образу світу. До професійної діяльності такі студентки ставилися як до засобу особистісного розвитку, а не як до мети отримання матеріальних благ, зорієнтовуючись, насамперед, на становлення своїх здібностей, аксіологічне ставлення до професійної діяльності.

Переважну більшість позитивних кореляційних зв'язків діагностували у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту між компонентами аксіологічної компетентності, а також певною мірою – між ціннісними вимірами особистості. Останнє розкриває доволі гармонійну структуру сформованості аксіологічної компетентності студентів унаслідок упровадженої системи психолого-педагогічних впливів на становлення аксіологічної компетентності. Важливо, що досить значну кількість кореляцій має компонента «духовність» як провідна для формування аксіологічної компетентності.

Студенти контрольних груп вирізняються суттєвими відмінностями кореляційних зв'язків між підструктурами аксіологічної компетентності та ціннісними вимірами наприкінці формувального експерименту: кореляційні зв'язки, по-перше, виявилися й позитивними, й негативними, що увиразнює негармонійність структури аксіологічної компетентності; серед виокремлених компонент аксіологічної компетентності, по-друге, жодна не має значної

кількості зв'язків із іншими компонентами, окрім ціннісних вимірів – «насолада», «безпека» та «соціальність».

Проведене емпіричне дослідження загалом підтверджує високу ефективність упровадженої програми розвитку аксіологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво». Отримані теоретичні та практичні результати дослідження дають підстави ініціювати змістове коригування стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» в частині доповнення: 1) переліку загальних компетентностей – ЗК «Здатність до розуміння значення аксіологічного знання для культурно-мистецької професійної діяльності, усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також розуміння ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей»; 2) переліку спеціальних компетентностей – СК «Розуміння й усвідомлення важливості сукупності особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», що визначають зміст і характер його ціннісно-сислової сфери й увиразнюють рівень сформованості аксіологічної культури»; 3) переліку програмних результатів навчання – ПРН «здатність до практичної діяльності на ціннісній основі й в системі аксіологічних знань, що забезпечується навичками розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір, зокрема у контексті професійної діяльності».

Вказані доповнення забезпечуватимуть формування аксіологічної компетентності як одного з результатів культурно-мистецької освіти, що концептуально відповідає національним і міжнародним нормативно-правовим актам та освітнім програмам, які регламентують зміст професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні.

Основні положення розділу 5 розкрито в таких публікаціях автора [403; 407; 410; 411; 413; 416].

ВИСНОВКИ

У пропонованій дисертації теоретично узагальнено та практично розв'язано проблему професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти із прогнозованим результатом навчання – сформованістю аксіологічної компетентності. Матеріали теоретичних напрацювань і результати експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища дають підстави для обґрунтованих висновків:

1. Поточна культурна ситуація зазнає кардинальних змін, детермінованих масовими культурними трансформаціями й утвердженням модерних цінностей, з одного боку, і прагненням до збереження специфічних культурних традицій – з іншого. На такому тлі залишається фундаментальною та позатемпоральною інтелектуальною й суспільно-політичною установкою, що формування культури високого рівня – це принципово важлива суспільна мета, оскільки культура є основою соціального поступу в усіх сферах. Увага до галузі культури і мистецтв виправдана з огляду на створення та використання її символічного й соціального капіталу, відтворення набору цінностей духовного та матеріального вимірів. Стан і перспективи галузі безпосередньо зумовлені якістю організації культурно-мистецької освіти, залежної від виконання низки практичних завдань, як-от:

1) професійна підготовка конкурентоспроможної особистості майбутнього професіонала, орієнтованого на постійне самовдосконалення, творчий пошук, самореалізацію та саморозвиток;

2) упровадження освітньої практики, що в основі своїй має ціннісно-антропологічні підходи й орієнтована на потреби конкретної особистості;

3) побудова простору зустрічі культур, простору ціннісного синтезу, що сприятиме формуванню високого рівня культури, засвоєнню загальнолюдських і професійних цінностей.

Феномен галузі культури і мистецтв, попри значний історичний досвід, досі постає предметом активного дослідження та дискутування. На ґрунті узагальнення культурологічного матеріалу поняття «галузь культури і мистецтв» потрактовано як соціально-економічний механізм, пріоритетною метою якого є створення, збереження, поширення та використання культурних цінностей (духовного й матеріального вимірів), культурної спадщини та культурних благ, що сукупно складають соціальну цінність. Логіка визначення пов'язана зі спрямуванням системи професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв, як неодмінної частини галузі, на реалізацію найважливіших соціально-економічних завдань шляхом формування належних професійних компетентностей майбутніх її фахівців.

Очевидно, що розбудова галузі культури і мистецтв передбачає організацію якісної культурно-мистецької освіти, витлумаченої як підготовка фахівця до продукування та збереження культурних цінностей, промоції цінностей високої культури. Відтак до якісних характеристик фахівця в галузі культури і мистецтв зараховано сформованість аксіологічної компетентності – з огляду на причетність останнього до виконання завдання забезпечення культурного різноманіття та міжкультурного діалогу, з одного боку, і специфічну суб'єктність у просторі творчих процесів – з іншого.

2. Актуальність ціннісної освіти в контексті професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв зумовлена її принципово вагомим статусом для формування особистості (зокрема, ціннісно-сміслової сфери) та реалізацією через освітні інститути завдання її прилучення до світу культури, засвоєння цінностей культури, що створює простір і для індивідуальних, і суспільних позитивних перетворень. Ціннісна освіта також постає засобом розвитку креативно-ціннісних і критично-ціннісних властивостей особистості майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Оскільки мету ціннісної освіти складає становлення ціннісно-сміслової сфери та високої аксіологічної культури як основи здатності до визначення життєвих стратегій, розв'язання морально-етичних проблем і здійснення ціннісного вибору (фактично – сформованість аксіологічної компетентності), то її зміст – ознайомлення, розуміння та прийняття універсальних гуманістичних цінностей, які відображають цивілізаційний і культурно-історичний досвід, а також формування ґрунтовних аксіологічних знань для творення ціннісної картини світу.

У проєкції визнання практичним завданням сучасної аксіології не лише формування аксіологічних знань, а й промоції духовних (позитивних) цінностей як принципового чинника формування ціннісної свідомості й основи людської діяльності запропоновано авторську дефініцію поняття «цінності» як культурно визначених ідеалів і норм гуманістичного змісту, що мають консолідуючий потенціал і здатність до універсалізації, окреслюють характер суб'єктивної комунікації з навколишнім світом, детермінують цілі та пріоритети життєвої стратегії в її індивідуальному та соціальному вимірах.

Із прийняттям концептуальної позиції, що підґрунтям ціннісної освіти є саме аксіологічна парадигма, її потрактовано як сукупність досягнень аксіологічного знання, що детермінують потребу порушення суспільних проблемних питань та їхнього вирішення у межах сучасної ціннісної теорії з огляду на поточну культурну ситуацію, зокрема ціннісну. Таке бачення аксіопарадигми мотивує та програмує логіку вжиття заходів аксіологічної інноватизації освітнього процесу. Перспективним шляхом інноватизації є створення, розвиток і реалізація аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво».

3. У педагогічній практиці звернення до аксіологічної парадигми пов'язане з перевагами освітньої реалізації аксіологічного підходу, який доречно витлумачити як спеціально організований освітній процес, заснований на ціннісно-принципових конструктах і спрямований (за допомогою

педагогічних засобів і технологій) на формування професійної культури (зокрема, аксіологічної) майбутніх фахівців різного профілю. Це відсилає до визнання аксіологічної культури особливим способом соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях і розвиненій ціннісно-смысловій сфері та набуває виявів у процесах ціннісної самореалізації індивіда, обраних і здійснюваних індивідом життєвих стратегіях. Тому зміст ціннісно-смыслові сфери задають цінності та ціннісні орієнтації, якими для фахівця в галузі культури і мистецтв вважаємо індивідуальний результат когнітивного й емоційно-чуттєвого опрацювання та сприйняття певних цінностей гуманістичного змісту, що постають дієвими регуляторами суб'єктивної комунікації з навколишнім світом і визначальними чинниками життєвої стратегії (зокрема, професійної діяльності).

Виконаний контент-аналіз увиразнив регламентацію в документах, які складають нормативно-правову базу практичної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв – Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Законі України «Про культуру» (2010 р.), а також інших актах у царині освіти та професійної підготовки у вищій школі, доцільності формування аксіологічної компетентності як одного із результатів освітнього процесу. Така правова позиція національного освітнього й культурно-мистецького законодавства корелює з міжнародно-правовою практикою, підходи та норми якої постулюють потребу втілення ціннісної компоненти освітнього процесу. Окрім зазначеного вище, контент-аналіз розкрив певні прогалини у реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв (аргументом слугує опрацювання змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво», зокрема в частині загальних і спеціальних компетентностей, що мають бути сформовані за підсумками опанування здобувачем відповідних освітніх програм, а також програмних результатів навчання). Це окреслює суперечність між чинними національними

та міжнародними нормативно-правовими актами й концептуальними освітніми програмами, що прописують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні.

4. Позиціонування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв у предметному контексті як сукупності особистих, професійних і соціально-культурних цінностей, що задає характер ціннісно-сислової сфери особистості та формує смисли й цілі життєдіяльності, детермінує способи їхнього досягнення, а у функціональному – як репрезентанта у змісті та характері діяльності індивіда, у способі мислення й поведінки, інтелектуальній та практичній активності, що ґрунтується на аксіологічних знаннях і розвиненій ціннісно-сислової сфері, уможливорює констатацію про те, що сформованість аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» базується на аксіологічних знаннях і розвиненій ціннісно-сислової сфері (як сукупності особистих, професійних і соціокультурних цінностей). Відтак за авторським визначенням: 1) особистісні цінності – це сукупність цінностей моральних (порядність) і діяльнісних (самовдосконалення й саморозвиток); 2) професійні цінності – це, передусім, професійна компетентність і професійна самореалізація; 3) основні соціокультурні цінності – це повага до людської гідності, свобода й демократія. Обґрунтоване та деталізоване бачення аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв є концептуально вагомим для побудови освітньої стратегії формування такої компетентності.

5. У площині виокремлення як засадничих елементів проєктування аксіорозвивального середовища базових понять і концептів педагогічного знання осмислено представлення сучасної педагогіки як наукової галузі, що забезпечує розуміння суб'єктами освітнього процесу цілей освіти і її завдань. Таке трактування функціоналу сучасної педагогіки склало підґрунтя концептуалізації системи педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів та інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального

середовища. Прикметно, що українські та зарубіжні теоретики і практики царини педагогіки одноставні у визнанні фундаментальним завданням сучасної освіти формування культурної особистості з таким ядром, як здатність до самовизначення та культурної ідентифікації, життєтворчості й самоствердження в усіх сферах життєдіяльності, можливим лише за умов особистісно орієнтованого освітнього процесу. Означеною науковою позицією послуговувалися як аргументом упровадження аксіологічної інноватизації освітнього процесу та звернення до фундаментального концепту освітнього розвивального середовища.

Значний досвід теоретичного осмислення та практичного застосування концепту освітнього розвивального середовища не знівелював актуальності питання його термінологічного визначення. Актуальними для дослідження стали інтегровані в концепт освітнього розвивального середовища ідеї розвитку, самореалізації та формування професійних компетентностей, а також установлені у процесі вивчення широкого спектра підходів до трактування його сутності складність і багатогранність феномену, множинність способів організації освітнього процесу та досягнення бажаних освітніх результатів.

Як наслідок узагальнення опрацьованого матеріалу про концепт освітнього розвивального середовища аксіорозвивальне середовище визначено як складно-структурований, багаторівневий освітній простір, який має полісуб'єктний і полікомпонентний зміст, відзначається складною внутрішньою кореляцією й інтегральністю впливу різних чинників на процес розвитку психофізичних якостей і особистісних характеристик здобувачів освіти, зокрема аксіологічної компетентності. Відповідно мету функціонування аксіорозвивального середовища співвіднесено із задоволенням ціннісних освітніх потреб здобувачів освіти, пов'язаним із реалізацією передбачених змістом освітнього процесу методів, форм і видів ціннісно-орієнтованої освітньої діяльності, спрямованої на досягнення певних освітніх результатів: комплексного розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей і особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.

6. Проектування аксіорозвивального середовища (для формування аксіологічної компетентності) є практичною реалізацією обґрунтованої на методологічному етапі дослідження тези про евристичний і освітній потенціал інтеграції аксіологічного знання та його здобутків із філософією освіти й педагогічною теорією. З огляду на авторські трактування феномену аксіорозвивального середовища, а також набутий досвід проектування освітнього середовища процес проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі стратифіковано на *шість* послідовно виконуваних проєктних кроків, як-от:

- 1) формулювання концептуальної теоретико-методологічної основи аксіорозвивального середовища;
- 2) систематизація елементів теоретико-методичної основи проектування такого середовища;
- 3) формулювання освітньо-професійних принципів аксіорозвивального середовища;
- 4) інвентаризація та систематизація форм, методів і засобів освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища;
- 5) обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища;
- 6) експериментальне моделювання аксіорозвивального середовища.

Практична реалізація вказаних методичних кроків є фундаментальною передумовою ефективного функціонування аксіорозвивального середовища та практичного досягнення бажаних освітніх результатів – формування аксіологічної компетентності як вияву аксіологічної культури високого рівня у майбутнього фахівця галузі культури і мистецтв.

7. Розроблена та схарактеризована в дослідженні структурно-функціональна модель формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» демонструє кореляції, функції та динаміку чотирьох блоків (цільового, змістового, технологічно-процесуального, результативно-оцінного), що фіксують відмінності між стартовим і фінішним

станом рівня сформованості аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво». Структурно-функціональна модель відзначається зорієнтованістю на конкретну мету – посилення ціннісного складника професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» як запоруки продукування та збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури. Практичним результатом реалізації структурно-функціональної моделі постає сформованість аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» в умовах аксіорозвивального середовища на підставі обґрунтованих (і систематизованих) авторських педагогічних умов:

1) формування інтелектуально-когнітивної основи ціннісної мотивації до професійної діяльності;

2) актуалізація ціннісної мотивації до формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури;

3) активізація життєвої та професійної практик на ціннісних засадах і аксіологічних знаннях;

4) заохочення особистісного (ціннісного) саморозвитку на основі особистої участі у творенні ціннісно-сміслових конструктів.

Для кожної з означених педагогічних умов дібрано й обґрунтовано систему методичних заходів їхньої реалізації.

Зважаючи на отримані під час формувального експерименту результати, виокремлено передумови набуття здобувачами – майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» аксіологічної компетентності:

1) розуміння студентами значення аксіознання для культурно-мистецької професійної діяльності; усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також ціннісного виміру майбутньої професії і професійно значущих цінностей;

2) розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, становлення у студентів аксіопсихіки, у структурі якої базовими фреймами будуть: а) наявність стійкої мотивації до набуття аксіологічної компетентності; б)

усвідомлення цінності професійної діяльності в галузі культури і мистецтв; в) здатність до самоорганізації в освітньо-пізнавальній діяльності, зокрема для опанування інформаційного та знаннєвого потоку аксіологічного змісту;

3) розвиток особистісних новоутворень студентів, які фасилітують становлення у них аксіологічних скриптів свідомості, а саме: а) прагнення до опанування освітньо-пізнавальних технологій як запоруки подальшої успішної кар'єри; б) здатності до практичного застосування аксіологічних знань у життєвій практиці та професійній діяльності; в) уміння здійснювати рефлексію щодо своєї аксіологічної компетентності й досвіду її застосування;

4) розвиток здатності студентів – майбутніх фахівців у галузі 02 «Культура і мистецтво» – до творчої самореалізації, що передбачає креативність реалізації аксіологічної компетентності в культурно-мистецькій професійній діяльності; усвідомлене бажання вдосконалювати власні професійні компетентності, зокрема прагнення до професійно-аксіологічного саморозвитку; наявність навичок використання різноманітних засобів, форм і методів самоосвіти у поєднанні з оперуванням інструментарієм професійного зростання.

Процес набуття аксіологічної компетентності майбутніми фахівцями в галузі 02 «Культура і мистецтво» детермінований дотриманням комплексу особливостей: 1) педагогічних, в основі яких – аксіологічно змістова спрямованість освітнього процесу закладів вищої освіти. 2) психолого-педагогічних, базованих на забезпеченні психодіагностики студента для подальшого розвитку його аксіологічної компетентності; 3) соціально-педагогічних, які орієнтують процес становлення аксіологічної компетентності на забезпечення аксіорозвитку особистості фахівця в галузі 02 «Культура і мистецтво» в ході професійної діяльності.

Теоретичні та практичні результати дослідження дають підстави ініціювати змістове коригування стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» в частині доповнення:

1) переліку загальних компетентностей – ЗК «Розуміння значення аксіологічного знання для культурно-мистецької професійної діяльності, усвідомлення потенціалу та перспектив застосування аксіологічних знань, а також розуміння ціннісного виміру майбутньої професії і змісту професійно значущих цінностей»;

2) переліку спеціальних компетентностей – СК «Розуміння й усвідомлення важливості сукупності особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей фахівця у галузі 02 «Культура і мистецтво», що визначають зміст і характер його ціннісно-сислової сфери й засвідчують рівень сформованості аксіологічної культури»;

3) переліку програмних результатів навчання – ПРН «здатність до практичної діяльності на ціннісній основі й в системі аксіологічних знань, що забезпечується навичками розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір, зокрема у контексті професійної діяльності».

Доповнення забезпечуватимуть формування аксіологічної компетентності як одного із результатів культурно-мистецької освіти, що концептуально відповідає національним і міжнародним нормативно-правовим актам та освітнім програмам, які регламентують зміст професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авдимириць Н. В. Детермінанти розвитку комунікативно-діалогічної компетентності особистості в культурно-освітньому просторі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. Том II (80). С. 99–113.
2. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники / пер. с англ. И. Борисовой; науч. ред. В. А. Лекторский. Москва: МФФ, 1998. 344 с.
3. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. Київ: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2013. 42 с.
4. Андриевская В. В. Практическое руководство по использованию методики оценки языковой компетенции. Киев, 1993. 15 с.
5. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ: Знання України, 2011. 1099 с.
6. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіти України*. 2008. № 1. С. 5–18.
7. Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 5–13.
8. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти (український вимір). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2016. № 4 (49). С. 107–113.
9. Антоненко Т. Л. Ціннісно-смилова сфера особистості – фундаментальна основа її духовної безпеки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 25–34.
10. Анучина Л. В., Стасевська О. А. Реалії сучасної української культури: філософсько-культурологічний дискурс. *Вісник Харківського національного*

педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. 2013. Вип. 41 (2). С. 27–48.

11. Апель К.-О. Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі / пер. з нім. В. Купліна. Київ: Дух і літера, 2009. 430 с.

12. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика.* 2002. № 8. С. 8–13.

13. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. *Образование и наука.* 2018. № 20 (7). С. 32–67.

14. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2012. № 6. С. 10–15.

15. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии. Москва: Прометей. МПГУ, 2003. 240 с.

16. Байлук В. В. Человечествознание. Духовная самореализация личности: законы успеха. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т 2013. 511 с.

17. Бастун Н. А. Особистісні цінності як системотвірний чинник життєвої активності. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2016. Том. VI, Психологія обдарованості, Вип. 12. С. 34–42.

18. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка».* 2009. № 3. С. 313–323.

19. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття : енцикл. вид. : у 2 т. / Нац. акад. мистецтв України, Ін-т культурології. Київ : Ін-т культурології Нац. акад. мистецтв України, 2010. Т. 2 : М–Я. 256 с.

20. Безклубенко С. Д. Про поняття культура та культуру визначення понять. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2013. Вип. 14. С. 6–13.
21. Безрукова В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Москва: Сентябрь, 2004. 160 с.
22. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 168 с.
23. Берегова О. М. Діалог культур: образ іншого в музичному універсумі. Київ: Інститут культурології НАМ України, 2020. 304 с.
24. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1: Особистісноорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
25. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 33–34.
26. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 33–34.
27. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
28. Биков В. Ю., Кремень В. Г. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 2. С. 3–16.
29. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход. *Вестник Мининского университета*. 2018. Том 6. № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/326418864_PROSPECTS_OF_VOCATIONAL_TRAINING_OF_TEACHERS_AXIOLOGICAL_APPROACH (доступ 15.07.2021).
30. Біблер В. С. Культура. Діалог культур. Київ: Дух і літера, 2018. 368 с.

31. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4. С. 24–27.
32. Блашкова О. М. Формування гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у навчально-виховному процесі педагогічних університетів: дис. ... к-та. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 227 с.
33. Боброва Д. В. Критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений бакалавра. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 2. С. 107–110.
34. Боголюбов А. Н. Основы математического моделирования. URL: <http://math.phys.msu.ru/data/27/ОММ1.pdf> (доступ 15.09.2021).
35. Богомазов Г. Г., Давыдова Д. А. Сфера культуры как объект изучения экономической науки. *Вестник СПбГУ. Экономика*. 2017. Т. 33. Вып. 3. С. 415–432.
36. Богосвятська А.-М. І. Особливості застосування технології створення ситуації успіху на уроках світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2013. № 11. С. 14–18.
37. Бойченко Н. М. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10/09.00.07 / Ін-тут вищ.осв. НАПН України. Київ, 2016. 431 с.
38. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 3. С. 121–124.
39. Бондаренко В. І. Критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 52. С. 32–39.
40. Бордюк О. М. Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2011. Вип. 11. С. 41–45.

41. Борщ О. В. Концептуальні підходи до проблеми культурної динаміки у культурологічних дослідженнях. *Вісник Маріупольського державного університету. Сер.: Філософія, культурологія, соціологія*. 2014. Вип. 7. С. 40–47.
42. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.
43. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (46-47). С. 11–17.
44. Братко М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. URL: <http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/14#.Vj4AibcrLIV> (доступ 15.09.2021).
45. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. 424 с.
46. Бугай Н., Крюгер О. Інтерактивні методи навчання. *Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи*. 2006. Вип. 2. С. 114–126.
47. Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ. Київ: К. FUND, 2015. 222 с.
48. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмароорієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... док. пед. наук: 13.00.10. Житомир, 2019. 614 с.
49. Варенко Т. К. Аксиологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. № 11 (64). С. 161–164.

50. Васильєва Д. В. Методологічні засади реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 42–49.
51. Васильченко О. А. Професійні цінності соціальної роботи: соціокультурний аспект. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2013. Випуск 3 (19). С. 84–89.
52. Вебер М. Основные социологические понятия. *Избранные произведения / сост., общ. ред. Ю. Н. Давыдова*. Москва: Прогресс, 1990. С. 602–642. (Социологич. мысль Запада).
53. Вегас Хосе Мария. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петерб. ун-та; Издательство Рус. христ. гуманит. Акад., 2007. 225 с.
54. Вельш В. «Постмодерн». Генеалогия и значение одного спорного понятия. *Путь. Международный философский журнал*. 1992. № 1. С. 129–130.
55. Виготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений в 6 томах*. Т. 4. / под. ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Просвещение, 1984. С. 234–236.
56. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1996. 238 с.
57. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
58. Власенко К. О., Сопівник І. В. Діагностика ціннісних орієнтацій студентів аграрних закладів вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 140–143.
59. Возняк С. С., Костюк Т. В. Культура як соціальне явище: аксіологічний вимір. *Соціологічні студії*. 2012. № 1. С. 16–22.
60. Волошина В. В. Интеграл професійної цінності як ключовий аспект фаховості майбутнього психолога. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III(26), Issue: 50. С. 83–86.

61. Вороніна Г. Поняття «професійні цінності старшокласників» у працях англійських та українських освітян. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2018. № 22. С. 41–49.

62. Воскресенский А. Д. Ценности и смыслы модернизации и формирования нового коммуникативного пространства высокопрофессиональных сообществ (образование и наука). *Ценности и смыслы*. 2013. № 4 (26). С. 38–58.

63. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры от 9 октября 1998 года. ЮНЕСКО. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата звернення: 17.11.2020).

64. Всеобщая декларация о культурном разнообразии. Декларации. Веб-сайт ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (доступ 15.07.2020).

65. Всесвітня конференція з вищої освіти - 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку»: Комюніке (8 липня 2009 р.). ЮНЕСКО. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_011#Text (дата звернення: 17.11.2020).

66. Галицька М. М. «Культура» та «освіта»: взаємозумовленість понять. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 28–33.

67. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 . Самара, 2009. 24 с.

68. Гапонюк П. Н. Разработка ценностной методологии в социальной философии и образовании. *Вестник МГПУ. Серия «Философские науки*. 2011, № 2 (4). С. 132–141.

69. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация». *Вопросы философии*. 2002, № 12. С. 228–234.

70. Гартман Н. Этика / ред. Ю. С. Медведев, Д. В. Складнев. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2002. 708 с.

71. Гирка І. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1. С. 64-67.

72. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 44. Ч. 3. С.79–88.

73. Гомонюк В. О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення. *Psychologia i socjologia. Politologija*. 2013. Volume 22. S. 21–26.

74. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки*. 2016. № 4 (6). С. 66–74.

75. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця, ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

76. Гончарук М. В. Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Умань, 2018. 307 с.

77. Горбатюк С. Є. Теорія цінностей як методологічна основа аксіології соціогуманітарної безпеки. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. Серія : Державне управління*. 2016. № 4. С. 20–30.

78. Гоян І. М. Цінність як детермінанта моральної активності особистості. *Збірник наукових праць : Філософія, соціологія, психологія*. 2002. Вип. 7, Ч. 1. С. 53–60.

79. Гриненко І. В. Евристичний метод як засіб організації творчої навчальної діяльності на факультеті іноземних мов. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2005. Вип. 3 (13). С. 126–130.

80. Гринюк С. П., Желуденко М. О. Аксіологічний підхід до формування професійної компетентності в майбутніх фахівців. *Modern researches in psychology and pedagogy : Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. Р. 111–127.

81. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

82. Грицай Н. Б. Реалізація авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 19–23.

83. Гриценчук О. Інформаційно-освітнє середовище як засіб розвитку громадянської компетентності вчителів у Нідерландах : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.10. Київ, 2020. 328 с.

84. Грубіч Д. Ю. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 34–39.

85. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. Київ: Знання України, 2002. 575 с.

86. Гусак О. Г. Педагогічна технологія створення ситуації успіху в професійній підготовці. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 6. С. 48–53.

87. Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.11.2020).

88. Делор Ж. Освіта – справжній скарб. Шлях освіти. 1997. № 3. С. 3–5.

89. Дем'янюк В. В. Професійно-ціннісна підготовка як практичний засіб формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2018. Випуск № 14. С. 23–28.

90. Дем'янюк В. В. Філософсько-історичний контекст розвитку аксіології (практичні перспективи ціннісного знання) : авторський курс. Рівне: РЕТК НУВГП, 2019. 72 с.

91. Дем'янюк В. В. Формування у майбутніх спеціалістів з бухгалтерського обліку ціннісних професійних орієнтацій у фаховій підготовці: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2019. 288 с.

92. Дем'янюк В. Професійно-ціннісна підготовка майбутніх фахівців у контексті модернізації вищої освіти в Україні. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3. С. 36–39.

93. Демидова Л. Т. Социокультурные ценности содержания дисциплин – фактор социализации личности учащегося гимназии : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 240 с.

94. Дзвінчук Д. І. Освіта як суспільна цінність: історико-філософський аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2012. № 3/4. С. 6–8.

95. Дзвоник Г. П. Структурні компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_dzvonik%20g..doc.htm (доступ 15.07.2021).

96. Дильтей В. Описательная психология. Санкт-Петербург: «Алетейя», 1996. 153 с.

97. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

98. Добрянський І., Гора О., Зимомря М. Роль освітнього середовища у формуванні національної ідентичності. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 7–10.

99. Договір про Європейський Союз. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_029#Text (доступ 17.09.2021).

100. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.

101. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Г. П. Шевченко та ін. Луганськ : НОУЛІДЖ, 2013. 332 с.

102. Дячук В. І. Формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07. Миколаїв, 2019. 359 с.

103. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

104. Жигінас Т. В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 5. С. 85–94.

105. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III(34). Issue: 69. Pp. 33–38.

106. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2015. Вип. 18. С. 97–101

107. Заклади освіти, що належать до сфери управління Міністерства культури та інформаційної політики України. Міністерство культури та інформаційної політики України. URL: <https://mkip.gov.ua/files/pdf/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (доступ 15.09.2021).

108. Закусилова Т. О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2016. № 7 (34). С. 407–410.

109. Залізко Л. А. Реалізація аксиологічного аспекту на уроках історії в умовах інноваційного розвитку освіти. *Всеосвіта*. URL:

<https://vseosvita.ua/library/realizacia-aksiologicnogo-aspektu-na-urokah-istorii-v-umovah-innovacijnogo-rozvitku-osviti-168097.html> (доступ 09.07.2021).

110. Заредінова Е. Культурні та особистісні цінності: логіка взаємозв'язку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 2 (57). С. 197–201.

111. Заредінова Е. Р. Соціокультурні цінності як регулятори життєдіяльності суспільства та особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19(1). С. 226–235.

112. Заредінова, Е. Р. Наукові підходи у дослідженні процесу формування соціокультурних цінностей студентів у ВНЗ. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21 (Кн. 1). С. 227–238.

113. Затверджені стандарти вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (доступ 15.09.2021).

114. Захаренко О. А. Школа над Россю / упоряд. Чепурна Н. М., Криворот К. М. Черкаси, 2004. 77 с.

115. Зеленцова М. Г. Возможна ли аксиология как философская наука? *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2012. № 5. С. 65–72.

116. Зиммель Г. О сущности культуры. *Избранное*. Том 1. Философия культуры. Москва: Юрист, 1996. С. 475–482.

117. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

118. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2016. № 8. С. 20–26.

119. Зинченко В. В. Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования. *Перспективы науки и образования*. 2014. № 1. С. 9–13.

120. Зінченко В. В. Глобальні світові проблеми систем освіти і виховання в умовах сучасних індустріальних суспільств. *Постметодика*. 2014. №1. С.2–8.

121. Зошій І. В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 289 с.

122. Зубик Л. Модель формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 83–89.

123. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії та практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 8–13.

124. Зязюн І. А. Культурна парадигма в практиці гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти. *Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів*: матер. міжнар. наук.-прак. конференції. Київ, 2001. С. 40–43

125. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 22–27.

126. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

127. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості. *Вища освіта України*. Київ, 2005. № 3. С. 5–12.

128. Илляшенко Т. Д. Восприятие и эстетическая оценка литературного произведения старшеклассниками : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Киев, 1980. 149 с.

129. Іванюк І. В. Формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09. Київ, 2017. 270 с.

130. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–124.

131. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за заг. ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 441 с.

132. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів : посібник / за наук. ред. П. Г. Лузана. Київ, 2017. 124 с.

133. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996. 240 с.

134. Каган М. С. Эстетика как философская наука : университетский курс лекцій. Санкт-Петербург: ТОО ТК "Петрополис", 1997. 544 с.

135. Кадієвська І. А. Гуманістичні цінності освіти в контексті глобалізації суспільства. Одеса: Астропринт, 2010. 176 с.

136. Калашнік Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 62–67.

137. Каленюк І. С., Ямковий В. А. Особливості впливу освіти на забезпечення соціальної мобільності в сучасних умовах. *Демографія та соціальна економіка*. 2015. № 2. С. 88–102.

138. Каменец А. В., Ануфриева Н. И. Социально-педагогические аспекты макроэкономического управления отраслью «Культура и искусство». *Ученые записки Российского государственного социального университета*. Т. 16. 2017. № 3 (142). С. 148–156.

139. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

140. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.

141. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

142. Кашекова И. А. Модернизация содержания и методов общего образования на принципах культуроцентричности. *Педагогика искусства*. 2014. № 4. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kashekova.pdf (дата звернення: 16.12.2020).

143. Келли Дж. Методика личностных конструкторов. URL: https://studme.org/43617/psihologiya/metodiki_lichnostnyh_konstruktorov (доступ 15.05.2022).

144. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.

145. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: Изд-во Оренбургского государственного педагогического института, 1996. 188 с.

146. Кліщ Г.І., Єлагіна Н.І., Федчишин Н.О. та ін. Якість університетської освіти: актуальні питання теорії і практики: монографія; відп. ред. Анатолій Вихрущ. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 525 с.

147. Клокар Н. І. Розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл у системі підвищення кваліфікації. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 188–194.

148. Коваль С. А. Формирование профессионально-ценностных ориентации будущего социального работника в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин *Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2006. № 3/1. С. 121–124.

149. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : дис. ...кан. пед. наук ; 13.00.04. Харків, 2017. 275 с.

150. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2012. 20 с.

151. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під ред. О. В. Овчарук. Київ.: К.І.С., 2004. 112 с.

152. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#o31 (доступ 17.08.2021).

153. Кондратенко Г. Ціннісні виміри майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на етапі адаптації до навчання в університет. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 36, том 2. С. 185–189. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-2-30>

154. Концепція національного виховання студентської молоді від 25.06.2009 № 7/2-4. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text (дата звернення: 17.11.2020).

155. Концепція сучасної мистецької школи «Початкова мистецька освіта: традиції та підґрунтя» : Наказ Міністерства культури України від 20 грудня 2017 року № 1433. URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/document/245321420/%D0%97%D0%90%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9E.pdf> (дата звернення: 16.09.2021).

156. Костенко Л. Вірші Ліни Костенко: найкраща поезія на усі випадки. URL: <https://liza.ua/materialyi-na-ukrainskom-yazyike/lina-kostenko-svyatkuye-89-richchya-10-krashhih-virshiv-poetesi/> (доступ 15.05.2021).

157. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

158. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

159. Красовська О. О., Лісова С. В. Досвід професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти в країнах. Європейського Союзу. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2017. № 2 (18). С. 34-42.

160. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

161. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (з трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України). *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 8–11.

162. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: підручник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

163. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. Київ, 2015. № 1. С. 114–121.

164. Кричківська О. В., Лиса Н. С. Критерії та показники сформованості міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-випускників вищих навчальних закладів економічного профілю. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 461–466.

165. Кручек В. А., Васюк О. В. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету : Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 203. Ч. 1. С. 99–104.

166. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 44 с.

167. Кузьминский А. И. Ценностные ориентиры современного образования. *Ценности профессиональной деятельности современного педагога: межвузовский сборник научных трудов / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко*. Черкаскы-Ульяновск: УИПКПРО, 2011. С.47–55.

168. Кулешов О. В. Теоретичні передумови сучасної аксіології. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Філософія*. 2009. Вип. 154. С. 126–134.

169. Культурні цінності Європи / за ред. Ганса Йоаса і Клауса Вігандта; пер. з нім. Київ.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2014. 552 с.
170. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.
171. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
172. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2008. № 6 (13). С. 26–32.
173. Ларисова И. А. Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 12. С. 493–497.
174. Левшин С. В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии : дис. ... канд. пед. Наук. : 13.00.08. Омск, 2011. 215 с.
175. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов. URL: https://ozlib.com/1021970/psihologiya/metodika_predelnyh_smyslov_leonteva (доступ 15.05.2022).
176. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. Москва, 1996. № 4. С. 35–44.
177. Леонтьев Д. А. Тест Смыслоразностные ориентации (СЖО). Психология счастливой жизни. URL: <https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (доступ 15.05.2022).
178. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С.86–92.
179. Лескова И. В. Проблема культурной идентичности в ситуации кризиса ценностей. *Вестник РГГУ*. 2009. № 2. С. 175–182.
180. Лещенко Н., Павлюк Р. Українська культура. Свята. Традиції. Обряди. Харьков. Клуб семейного досуга, 2015. 192 с.

181. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2018. Вип. 6. С. 55–59.

182. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137–140.

183. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

184. Литвин А. Ф. Впровадження у процес навчання інноваційних педагогічних технологій. *Le tendenze e modelli di sviluppo della ricerche scientifici*: міжнародна науково-практична конференція (м. Рим, 13.03.2020). Рим, 2020. Т. 2. С. 75–77.

185. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.

186. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/(дата звернення : 21.09.2020).

187. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: That is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології / Вища освіти України: теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х томах. 2011. Вип.3. Т.1. С. 339–344.

188. Лупак Н. М. Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2021. 610 с.

189. Мадзігон В. М., Нісімчук А. Технологія креативної педагогічної освіти: монографія. Луцьк: Твердиня, 2011. 509 с.

190. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва: Просвещение, 1988. 301 с.
191. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. *Рідна школа*. 2002. № 10. С.13–17.
192. Малімон В. І. Культурна політика держави як чинник реформування суспільства : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. держ. упр. : 25.00.02. Івано-Франківськ, 2011. 20 с.
193. Малімон В. І. Стан культурної сфери та особливості здійснення державної політики у сфері культури в умовах глобалізації. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. № 1 (35). С. 247–257.
194. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. *Как я понимаю философию*. Москва: Прогрес, 1992. С. 107–121.
195. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.
196. Мартюшева А. О. Ціннісний компонент освіти – постмодерна критика і вихід за її межі. *Гілея*. 2013. № 72. С. 717–721.
197. Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
198. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Еврознак, 1999. 478 с.
199. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности. Тексты*. Москва : Просвещение, 1982. 108–117 с.
200. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія та практичні проблеми ціннісно-сміслових трансформацій : освітній аспект. *Гілея*. Київ, 2012. Вип. 64. С. 416–421.
201. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив: монографія. Рівне: О. Зень, 2014. 400 с.
202. Мачуська І. М. Визначення поняття «особистісні цінності»: теоретичний аспект. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp181/1_Machurska.pdf (доступ 15.07.2021).

203. Медянова Е. В. Когнитивные факторы развития ценностной сферы личности студента-медика. Херсон: Гринь Д. С., 2017. 260 с.

204. Мельник В. В. Культура буття людини як соціокультурний феномен. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. Вип. 60. С. 253–268.

205. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 118–124.

206. Миропольська Н. Є. Від театральних уподобань до «симфонійної особистості». *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 44–48.

207. Михайлишин Г., Мандро Л. Soft skills: професійні навички майбутнього соціального працівника. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 37, том 2. С. 261–266.

208. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. 30-шкальний біполярний варіант семантичного диференціалу для розуміння поетичних творів. Методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2020. 86 с.

209. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. Анкета «Дослідження рефлексії особистості в читацькій діяльності». Методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2021. 78 с.

210. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. Методика дослідження аксіологічної компетентності студентів – майбутніх перекладачів. Методичний посібник. Рівне: РДГУ. 2019. 144 с.

211. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. Методика дослідження ціннісно-сислової сфери особистості в читацькій діяльності. Методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2019. 182 с.

212. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. Розуміння сутності ціннісних феноменів у діяльності з читання літературних (або поетичних) творів. Методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2020. 186 с.

213. Мицько В. М. Ціннісно-сислова сфера особистості студента: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2014 (Вип. 27). С. 84–87.

214. Мієр Т. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 34 (2) С. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.9>

215. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення: дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2020. 469 с.

216. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / перевод: Займовский С. Санкт-Петербург: Астрель, 2005. 272 с.

217. Морально-етичні цінності громадянського суспільства / А. О. Лазарева, Ю. С. Юшкевич ; [наук. ред. Є. Р. Борінштейн]. Одеса, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2016. 260 с.

218. Морозова Л. П. Цінності в контексті неокласичного підходу до соціуму. *Гілея*. Київ, 2013. Випуск 69. С. 382–386.

219. Москалик Г. Ф. Освіта майбутнього: погляд філософа. *Гілея*. 2016. Вип. 105 (2). С. 295–297.

220. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*. 2008. Т. 12. Вип. 5. Ч. I. С. 49–55.

221. Музика О. Л. Ціннісна регуляція й ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. № 6 (135). С. 1–7.

222. Надольний І. Ф. Цінності в житті людини і суспільства. *Філософія* / за ред. І. Ф. Надольного. Київ : Викар, 2000. С. 449–463.

223. Найдорф М. И. Введение в теорию культуры. Основные понятия культурологии. Одесса: Друк, 2005. 192 с.

224. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В.

І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

225. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТоВ «коНВіпріНТ», 2018. 524 с.

226. Нікогосян Л. Р., Юлія О. А. Аксіологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Наука і освіта*. 2017. № 4. С. 33–38.

227. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 221–226.

228. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2018. 365 с.

229. Нечаев Н. Н. Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы, *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 3. С. 120–141.

230. Овчарук О. В. Культурологічні концепції як форми наукового пізнання культури та людини. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2015. Вип. 1. С. 40–45.

231. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.

232. Олійник Г. М. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 2 (39). С. 32–39.

233. Олійник Г. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнів 5-7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2015. 273 с.

234. Олійник К. С. Загальна характеристика та значення соціальних мереж у житті сучасної молоді. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 84 (2). С. 188–191.
235. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії. Львів : Норма, 2014. 356 с.
236. Оршанський Л. В. Естетична культура майбутніх фахівців у галузі дизайну: сутність та структура. *Молодь і ринок*. 2019 № 7 (174). С. 23–28.
237. Оршанський Л. В., Бурковська З.Є. Розвиток професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю: монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2017. 204 с.
238. Панчук Н. П. Психологічні механізми становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2017. Вип. 37. С. 318–328.
239. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Москва: Аспект Пресс, 1998. 270 с.
240. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 246 с.
241. Педагогічна Конституція Європи. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2002. 32 с.
242. Педагогічне проєктування / авт.-упоряд. А. Цимбалару. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
243. Педагогічний словник / відп. ред. М. Д. Ярмаченко ; АПН, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
244. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і перероб. Харків, 2018. 457 с.
245. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне: ПП ДМ, 2014. 402 с.
246. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за редакцією М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.

247. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: «Волинські обереги», 2019. 184 с.

248. Пелех Ю., Матвійчук А., Білоус Т. Ціннісний інтелект людини в осмисленні і вирішенні сучасних соціальних проблем. Нова педагогічна думка. 2021. Том 106 № 2. С. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-77-83>

249. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кривой Рог, 1993. 432 с.

250. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.

251. Півнева Л. Політична і популярна культури як предмет політологічного аналізу. *Політичний менеджмент*. 2006. № 6. С. 74–81.

252. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

253. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Пед. науки*. 2018. Вип. 1-2 (54-55). С. 15–21.

254. Підлісний М. М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення. Дніпро: Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.

255. Підлісний М. М. Шубін В. І. Філософія цінностей: історія і сучасність. Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2017. 177 с.

256. Плотникова Е. В. Способы освоения ценностей: социокультурное программирование и свободное самоопределение. *Воспитание духовности: ценностное содержание высшего профессионального образования: материалы региональной научно-практической конференции, 28-29 ноября 2005 г., Екатеринбург*. Екатеринбург: РГППУ. 2006. С. 34–42.

257. Пожарська О. Ю. Мистецтво в системі взаємовідносин масової і національної культури. *III Міжнар. наук.-практ. конф. «Економіка і культура України в світових глобалізаційних процесах: позиціонування і реалії»*, 21–22 березня 2018 р., м. Київ / КУК; КНУКіМ. Київ, 2018. С. 130–132.

258. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

259. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 1. С. 3–7.

260. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ: «АртЕк», 1998. 728 с.

261. Потапчук Т. В., Клепар М. В., Кравець, Н. С. Соціально-виховне середовище як умова формування соціокультурних та духовних цінностей студентів ЗВО. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. № 9 (96). С. 194-203.

262. Потуй Ю. Професійні цінності економіста як науково-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2014. № 1 (108). С. 96–100.

263. Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 331–337.

264. Практический интеллект / Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 265 с.

265. Пришляк О. Ю. Мультикультурализм і мультикультурна освіта за рубежом та в Україні. *Журнал Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Соціальна робота та соціальна освіта. Умань, 2019. Вип. 2. С. 39–47.

266. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2021. 560 с.

267. Про бібліотеки і бібліотечну справу: Закон України від 27 січня 1995 року № 32/95-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/32/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

268. Про видавничу справу: Закон України від 5 червня 1997 року № 318/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/318/97-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

269. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 28.04.2020).

270. Про державну підтримку кінематографії в Україні: Закон України від 23 березня 2017 року № 1977-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

271. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінет міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.09.2021).

272. Про заходи щодо підтримки сфери культури, охорони культурної спадщини, розвитку креативних індустрій та туризму: Указ Президента України від 18 серпня 2020 року № 329/2020. Законодавство України URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (доступ 25.10.2020).

273. Про кінематографію: Закон України від 13 січня 1998 року № 9/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

274. Про культуру: Закон України від 14 грудня 2010 року № 2778-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

275. Про музеї і музейну справу: Закон України від 29 червня 1995 року № 249/95-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

276. Про народні художні промисли: Закон України від 21 червня 2001 року № 2547-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2547-14#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

277. Про національний архівний фонд: Закон України від 24 грудня 1993 року № 3814-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3814-12#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

278. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.04.2020).

279. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (доступ 15.07.2021).

280. Про охорону культурної спадщини: Закон України від 8 червня 2000 року № 1805-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

281. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12 січня 2012 року № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 28.09.2021).

282. Про Стратегію людського розвитку : Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року введено в дію Указом Президента України від 2 червня 2021 року № 225/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0036525-21#Text> (доступ 15.07.2021).

283. Про схвалення Довгострокової стратегії розвитку української культури – стратегії реформ: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 1 лютого 2016 р. № 119-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.12.2020).

284. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року : Розпорядження Кабінет Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 1233-р. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#Text> (доступ 15.09.2021).

285. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (доступ 15.07.2021).

286. Про театри і театральну справу: Закон України від 31 травня 2005 року № 2605-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2605-15#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

287. Про телебачення й радіомовлення: Закон України від 21 грудня 1993 року 3759-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3759-12#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

288. Про туризм: Закон України від 15 вересня 1995 року № 324/95-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 28.12.2020).

289. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вересня 2019 року № 722/2019 : URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (доступ 15.07.2021).

290. Просіна О. В. Мистецтво в освітньому просторі школи: Україна – Європа. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 5–43.

291. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

292. ПСИХОЛОГОС – Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/modelirovanie> (доступ 15.09.2021).

293. Пугачева Л. Г. Парадигмальный сдвиг: от классической культуры «интерпретации» к постнеклассической культуре «понимания». *Вестник МГУКиИ*. 2019. № 1. С. 17–24.

294. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Контин-Центр, 2002. 396 с.

295. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1996. 140 с.

296. Раковська М. А. Концептуалізація філософського погляду на проблему формування аксіологічного потенціалу професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. Вип. 130. С. 176–180.

297. Рапай К. Культурный код. Как мы живем, что покупаем и почему. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. 168 с.

298. Рацінгер Й. Цінності в часи перемін. Долання майбутніх викликів / пер. з нім. О. Конкевича. Львів : Місіонер, 2006. 168 с.

299. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. Москва: Ультра. Культура, 2003. 368 с.

300. Реализация ценностного подхода в образовании: коллективная монография / отв. ред. Л. А. Ибрагимова, О. И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 153 с.

301. Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*. 2021. Vol. 5. № 2(12). Р. 10–14. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0002

302. Рейдало В. С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 266–271.

303. Ридингс Б. Университет в руинах. / пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т Высшая школа экономики. Москва: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 304 с. (Теория и практика образования).

304. Рижко В. А., Трубенко А. І. Історичні зміни принципів і парадигм класичного філософування: нарис до лекцій. Київ: акад. праці і соц. відносин Федер. проф. спілок України, 2009. 108 с.

305. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности. *ЭОН. Альманах старой и новой культуры*. 1994. Вып.1. С. 44–138.

306. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество. *Социологические исследования*. 1993. № 3. С. 121–129.

307. Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56–59.

308. Рогоза В. В. Концепт антицінностей як елемент теоретичної основи аксіологізації професійної підготовки. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XXIX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (31 серпня 2020)*. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/5841> (дата звернення: 28.12.2020).

309. Рогоза В. В. Практикум з питань формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки : навчально-методичний посібник. Рівне: Волинські обереги, 2020. 200 с.

310. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии: Тексты. Москва: Инфра-М, 1986. С. 14–134.

311. Роджерс К. Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-Пресс, 2011. 416 с.

312. Рокич М. Убеждения, установки и ценности. Москва: Прогресс, 1968. 320 с.

313. Романова Е. С., Потёмкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. Москва: Дидакт, 1992. 256 с.

314. Рубакин Н.А. Библиологическая психология. Москва : Академический Проект : Трикста, 2006. 800 с.

315. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.

316. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 2. С. 9–19.

317. Русова С. У дитячому садку. *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 185–202.

318. Ручка А. А. Ценностный подход в системе социологического знания. Киев: Наукова думка, 1987. 156 с.

319. Ручка А. Цінності та ціннісна зміна у сучасному суспільстві. *Культурологічна думка. Щорічник наукових праць*. 2013. № 6. С. 172–179.
320. Савош В. О. Професійний розвиток учителів фізики в системі неперервної освіти: теорія і практика. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 420 с.
321. Савчин М. Духовно-особистісний досвід педагога як чинник ефективності його професійної діяльності. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 304–308.
322. Сагатовский В. Н. Аксиология творчества. НАУКА. ИСКУССТВО. КУЛЬТУРА. 2012. № 1. С. 58–63.
323. Самыкина Н. Ю., Серебрякова М. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации. Самара: Изд-во «Универсгрупп», 2007. 148 с.
324. Саух П. Ю., Саух Ю. П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. Київ: НТУ 2015. С. 483–495.
325. Северіна, Т. Становлення аксіосфери майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 198–204.
326. Сирочетник Н. О. Організація виховного середовища в початкових класах: навч.-метод. посібник. Київ : Володарка, 2009. 100 с.
327. Ситник Г. І. Ціннісне ставлення особистості. Нова педагогічна думка. Київ, 2009. 720 с.
328. Сідельнікова В. К., Ремзі І. В. Інтерактивне навчання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутнього фахівця. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 37. С. 315–319.
329. Сікалюк А. І. Аналіз сутності поняття «цінність» у теоретичних наукових джерелах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 410–416.

330. Січкара А. Д. Витоки і трансформація ідей про розвивальне і виховне середовище в спадщині українських педагогів (перша третина ХХ століття). *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 448–452.

331. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003. 192 с.

332. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

333. Смолук С. В. Формування освітньо-розвивального середовища початкової коли в педагогічному досвіді В. Сухомлинського. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічно освіти: європейський і національний вимір» (3–5 червня 2016 р.)* у 2 т. Т. 2 (О–Я) / А. В. Лякішева (заг. ред.). Луцьк : ФОП Покора І.О., 2016. С. 172–176

334. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

335. Соколов Э. В. Культура и личность. Ленинград: Наука, 1972. 228 с.

336. Соколюк О. Генеза поняття «інформаційно-освітнє середовище» – сучасний погляд. *Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Національна академія Державної прикордонної служби України*. 2016. № 5. С. 260–267.

337. Сопівник Р. Аксиологічний підхід у вихованні особистості. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. педагогічні науки*. 2017. № 3 (58). С. 359–363.

338. Стадніченко Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування : дис. ... к. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 397 с.

339. Стасевська О. А. Духовні цінності і соціокультурна ідентичність: проблема взаємообумовленості. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія : Філософія. 2016. № 4. С. 113–122.

340. Столяренко О. В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2018. 610 с.

341. Столяренко О. Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2002. № 3. С. 19–22.

342. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: Постанова Верховної Ради України від 21.10.2010 № 2632-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2632-17#Text> (дата звернення: 28.09.2021).

343. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 15.09.2021).

344. Стрелецькая І. Г. Цінність як предмет соціально-філософського аналізу (методологічний і лінгвосемантичний аспекти): дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Донецьк, 2008. 170 арк.

345. Сурмін Ю. П. Аналітика державного управління: сутність і тенденції розвитку. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej5/txts/06sypdsv.htm> (доступ 15.09.2021).

346. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.

347. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.

348. Сучасний сталий розвиток в сфері культури: зарубіжний досвід для України: монографія / Драгомирецька Н. М., Дружинін С. С., Думинська С. В., Жилавська Р. П., Ковальова Ю. В. /за заг.ред. д. держ. упр., професора Н. М. Драгомирецької. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2019. 238 с.

349. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки. 2010. Вип. 31. С. 264–267.

350. Терьохіна О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2015. Вип. 40. С. 281-287.

351. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

352. Ткачова Н. Історія розвитку цінностей в освіті. Харків: Харківський національний університет ім. В. Каразіна, 2004. 423 с.

353. Товканець О. С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку ХХІ століття. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. Т. 66, № 4. С. 14–23.

354. Тойнби А. Дж. Постижение истории / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1991. 736 с.

355. Томашевський В. В. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2017. 572 с.

356. Топузов М. Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів : проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. Директор школи. 2018. Травень (№ 9/10). С. 17–25.

357. Тулмин С. Человеческое понимание. Москва: Прогрес, 1984. 327 с.

358. Турянська О. Ф. Класифікація методів особистісно орієнтованого навчання як теоретико-методична засада визначення видів навчальних текстів. *Проблеми сучасного підручника.* 2014. Вип. 14. С. 761–772.

359. Уваркіна О. В. Вища освіта як чинник подолання ціннісного розколу. *Наукові записки національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки.* 2013. Вип. 112. С. 176–183.

360. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їїніми державами-членами, з іншої сторони. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2588 (доступ 17.09.2021).

361. Удич О. Ціннісні орієнтації: багатогранність наукових трактувань. *Рідна школа*. 2014. № 11. С. 26–31.

362. Удовиченко І. Значення навчально-методичного забезпечення у процесі формування системи географічних знань і компетентностей школярів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 20. С. 246–250.

363. Удод О. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах. *Іноватика в сучасній освіті. Сьомий міжнародний форум*. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiT7bWMqsnxAhVkiIsKHU2eD0UQFjAGegQIEhAD&url=http%3A%2F%2Fm.ovaliteratura.at.ua%2Fzdvr%2Finnovacii.doc&usg=AOvVaw0LBmJC8oKxmLRxeKZJqq5V> (дата звернення: 17.05.2021).

364. Українська культура в європейському контексті / Ю. П. Богуцький, В. П. Андрущенко, Ж. О. Безвершук, Л. М. Новохатько / за ред. Ю. П. Богуцького. Київ : Знання, 2007. 679 с.

365. Усанова Л., Усанов І. Ціннісні трансформації: сучасні проблеми та філософські пошуки. *Філософські обрії*. 2008. № 19. С. 87–97.

366. Усатенко В. М. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу як фактор ефективного освітнього середовища. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. № 133. С. 233–236. (Серія «Педагогічні науки»).

367. Фалеева Л. В. Культура, професійна культура и культура самоорганизации личности (методологический обзор). *Казанская наука*. 2012. № 4. С. 337–339.

368. Федоренко С. В. Аксиологічний базис гуманітарної культури особистості: зарубіжний досвід. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Ч. 2 (17). С. 375-382.

369. Федченко К. О. Діагностика сформованості ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище. *Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Серія: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3 (107). С. 283–294.

370. Філіпчук Г. Г. Культурологічна основа сучасної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. С. 37– 45.

371. Філіпчук Г.Г. Духовне і націокультурне в змісті освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2014. Вип. 1–2 (3–4) С. 3-18

372. Фуко М. Герменевтика суб'єкта. Курс лекцій, прочитаних в Колледже де Франс в 1981-1982 уч. году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

373. Хайдеггер М. Время картины мира. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва: Прогресс,. 1986. С. 93–118.

374. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова. Москва: Издательство АСТ, 2003. 603 с.

375. Хачатрян Є. Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця. Харків, 2020. 210 с.

376. Хезмондалш Д. Культурные индустрии. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014. 454 с.

377. Хейдмест М. Социально-психологические проблемы жилой среды (аспект персонализации среды). *Человек. Среда. Общение*. Таллинн: ТпедИ, 1980. С. 26–49.

378. Хлістунова Н. В. Формування системи комунікацій у навчально-виховному процесі ВНЗ. *Ефективна економіка*: е-журнал. 2016. Вип. 1. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4736> (дата звернення: 22.06.2019).

379. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф.. ... док. пед. наук. 13.00.01. Волгоград, 2013. 42 с.

380. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 412 с.

381. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

382. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 38. С. 222–233.

383. Цимбал-Слатвінська С. В. Проектування інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 3.С. 64–72.

384. Ціннісні орієнтації сучасного інформаційного суспільства : монографія / В. С. Пазенок, В. В. Лях, О. М. Соболев та ін.. Київ, Ін-т філос. НАН України, 2013. 406 с.

385. Чайка Г. В. Ціннісно-смилова сфера у кризові періоди розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 9, Вип. 6. С. 93–101.

386. Черепанова С. О. Філософія освіти. Світоглядно-гуманітарний вимір: людина, наука, культура, мистецтво, стиль мислення. Львів : Світ, 2011. 408 с.

387. Чжи Ц. Формування етномистецької компетентності учнівської молоді в музичному навчанні : дис. ... кан. пед. наук ; 13.00.07. Київ, 2019. 266 с.

388. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: дис....канд.пед.наук:13.00.08. Волгоград, 2002. 131 с.

389. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості. *Соціальна психологія*. 2009. № 4. С. 65–73.

390. Шаповал К. І., Яковенко Н. П. Співробітництво на етапах розвитку медсестринства. *Медсестринство*. 2007. № 2. С. 45–47.

391. Шапошникова І. В. (2015). Соціокультурні трансформації: співвідношення традицій та новацій. *Соціологія*. 2015. № 4 (120). С. 21–26.

392. Шахов В. І. Формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. С. 331–338.

393. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.

394. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. № 2. Т. 5. С. 37–67.

395. Швейцер А. Культура и этика. Москва: Прогресс, 1973. 344 с.

396. Шевченко Г. П. Духовна безпека: духовна культура і духовні цінності сучасної людини. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 3 (78). С. 361–373.

397. Шевченко Г. П. Культура і мистецтво в ідеалотворенні особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 294–305.

398. Шевченко Н. Н. Культурологический аспект профессиональной подготовки учителя в художественно-эстетической образовательной среде педагогического вуза. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing/Германия, 2013. 168 с.

399. Шевчук Д. Культурна ідентичність та глобалізація. *Наукові записки. Серія “Культурологія”*. 2010. Вип. 5. С. 4–15.

400. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей. *Избранные произведения*. Москва: Гнозис, 1994. С. 259–339.

401. Шемигон Н. Ю. Роль ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх вчителів. *Проблеми оновлення змісту та методів навчання у закладах освіти*. Харків–Луганськ: Стиль Іздат, 2003. С.178–184.

402. Шетеля Н. Галузь культури і мистецтв: сучасний зміст і бачення. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 13. Том 2. С. 186–195.

403. Шетеля Н. І. Аксіологічна професійна компетентність майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв: засоби діагностики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. 2022. Вип. 64. С. 257–267.

404. Шетеля Н. І. Аксіологічний підхід в системі культурно-мистецької освіти: міжнародні підходи і національні реалії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 2. С. 139–145.

405. Шетеля Н. І. Аксіологічний підхід у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 137–142.

406. Шетеля Н. І. Аксіорозвивальне середовище у вищій школі: теоретичні та емпіричні передумови. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колективна монографія*. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 468–498.

407. Шетеля Н. І. Засоби практичної реалізації аксіологічного підходу у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Інноватика у вихованні*. 2022. Випуск 15. С. 254–262.

408. Шетеля Н. І. Зв'язок параметрів міжособистісних стосунків з соціально-психологічним кліматом у педагогічному колективі коледжу мистецтв. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Збірник наукових праць*. 2012. Вип. 17. С. 147–156.

409. Шетеля Н. І. Зміст аксіологічної компетентності у контексті культурно-мистецької освіти. *Молодь і ринок*. 2022. № 3-4 (201-202). С. 127–132.

410. Шетеля Н. І. Концептуально-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Ужгород: РІК-У, 2022. 316 с.

411. Шетеля Н. І. Методичні аспекти експериментальної перевірки ефективності моделі аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2022. № 1 (103). С. 288–299.

412. Шетеля Н. І. Національне законодавство як основа промоції аксіологічного підходу в системі культурно-мистецької освіти. *Вісник Глухівського Національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 48. С. 65–72.

413. Шетеля Н. І. Обґрунтування та змістовна характеристика педагогічних умов формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. *Наукові перспективи*. 2022. № 4. С. 331–345.

414. Шетеля Н. І. Професійна підготовка майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 3 (204). С. 120–125.

415. Шетеля Н. І. Розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 10. С. 272–279.

416. Шетеля Н. І. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 1 (8). С. 196–205.

417. Шетеля Н. І. Сучасна культурна ситуація та її вплив на галузь культури та мистецтв. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 1. С. 425–427.

418. Шетеля Н. І. Формування аксіологічної компетентності фахівців у галузі культури та мистецтв. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 11. С. 89–95.

419. Шетеля Н. І. Ціннісна освіта: сучасний зміст. *Science and education: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2020. Pp. 773–777.*

420. Шетеля Н. І. Ціннісні засади аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. *Наука і техніка сьогодні. 2022. № 6(6). С. 307–320.*

421. Шетеля Н. І. Шляхи оптимізації міжособистісних стосунків у колективі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць Міністерство освіти і науки України. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. 2014. № 2(34). С. 376–384.*

422. Шетеля Н. І. Аксіологічна компетентність фахівця галузі культури і мистецтв: зміст і специфіка. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка у системі сучасного гуманітарного знання XXI століття (Харків 10-11 грудня 2021р.)». 2021. С. 15–19.*

423. Шетеля Н. І. Галузь культури та мистецтв в сучасній культурній ситуації. *Priority directions of science and technology development. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2020. Pp. 800–804.*

424. Шетеля Н. І. Галузь культури та мистецтв і сучасна культурно-мистецька освіта. *European scientific discussions. Abstracts of the 2nd International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore. Rome, Italy. 2020. Pp.374–379.*

425. Шетеля Н. І., Виткалов С. В. Трансформаційні процеси в галузі культури: нові підходи та тенденції. Науковий збірник Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку Рівненського державного гуманітарного університету та Інституту культурології Національної академії мистецтв України. 2019. Вип. 31. С. 169–174.

426. Шетеля Н. Сучасна культурна ситуація як чинник нових вимог до галузі культури та мистецтв. *Збірник наукових праць Національної академії*

Державної прикордонної служби України. 2021. № 1(24). С. 440–455. Серія: Педагогічні науки.

427. Шиделко А. В. Духовні цінності у становленні особистості професіонала. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2017. № 1. С. 125–133.

428. Шиделко А. Поняття цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті професійних преференцій учнів ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 213–219.

429. Шилагина Т. А. Стадия исследования как период формирования профессионально-ценностных ориентаций специалиста. *Среднее профессиональное образование*. 2007. № 10. С. 61–62.

430. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта й мистецтво в культуротворчому процесі України ХХ–ХХІ ст. Львів: ЛНАМ; Тернопіль: Мандрівець, 2013. 530 с.

431. Шрамко О. Інтеграція як світоглядна парадигма мистецької освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 4. С. 7–11.

432. Штейнбах Х. Э., Еленский, В. И. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 240 с.

433. Шульгіна В. Д., Рябінко С. М. Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2017. Вип. 1. С. 80–85.

434. Щербакова Ю. Ю. Цінності об'єднаної Європи. Київ : ВЦ «Академія», 2014. 208 с.

435. Юдин Б. Г. О человеке, его природе и его будущем. *Вопросы философии*. 2004. № 2. С. 16–28.

436. Юдина И. А. Проектирование развивающей среды на основе информационного взаимодействия в условиях неформального дополнительного образования педагогов : автореф.. ... кан. пед. наук. 13.00.08. Владивосток, 2012. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-proektirovanie-razvivayuschej-sredy-na-osnove-informatsionnogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-neformalnogo-dopolnitelnogo-ob> (дата звернення: 17.06.2021).

437. Юнг К. Г. Словесный ассоциативный эксперимент. URL: https://studme.org/337979/pedagogika/assotsiativnyu_eksperiment (доступ 15.07.2022).

438. Юшкевич Ю. С. Освіта як найважливіша ланка реалізації морально-етичних цінностей: український контекст. *Гілея*. 2015. Вип. 103 (12). С. 277–280.

439. Яковлев О. В. Зміст соціокультурного проектування в інформаційну добу: досвід національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. *Культура України*. 2016. Випуск 52. С. 201–211.

440. Яковлев О. В. Синергія культурних ідентичностей в сучасній Україні: монографія. Київ : НАКККіМ, 2015. 236 с.

441. Яковлев О. В. Сучасне соціокультурне проектування у національному часопросторі культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 2. С. 47–50.

442. Яковлев С. В. Интегративная функция аксиологии в построении общей теории воспитания. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 1. С. 33–37.

443. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020. Т. 22. № 1. С. 194-206. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>

444. Яницкий М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии. *Философия образования (Philosophy of Education)*. 2013. Вып. 1. № 46. С. 175 – 186.

445. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 154 с.

446. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ...доктора пед. наук ; 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.

447. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ...доктора пед. наук ; 13.00.04. Житомир, 2015. 42 с.

448. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к пректированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

449. 15 Professional Values for a Successful Career. Indeed. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/professional-values> (дата звернення: 15.09.2021).

450. Arbaugh J. B. Where should we go from here? *Online and Blended Business Education for the 21st Century*, 2010. P. 137–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-603-6.50011-4>

451. Arroyo K. Creative Democracy. Applying the Lessons of Creative Placemaking to Policymaking. *Grantmakers in the Arts*. 2017. Vol 28, № 2. URL: <https://www.giarts.org/creative-democrasy> (дата звернення: 15.11.2020).

452. Banks J. A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2001. № 52 (1). P. 5–16.

453. Barnes M. What is the relevance of axiology to education? The University of Texas at Austin (2018). URL: <https://www.quora.com/What-is-the-relevance-of-axiology-to-education> (дата звернення: 11.05.2021).

454. Bates T. Learning environments: a critical component of the design of online teaching. *Online Learning and Distance Education Resources*. 2014. URL: <https://www.tonybates.ca/2014/08/17/learning-environments-a-critical-component-of-the-design-of-online-teaching/> (дата звернення: 12.07.2021).

455. Bekh, I., & Pelekh, Y. Genesis-modeling Method in the Educational Process. *Journal of History Culture and Art Research*, 2020. № 9(2). P. 90–105.

456. Berkowitz Marvin W. What works in values education. *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50. Issue 3. Pp. 153–158.

457. Chernenko O. Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review*. 2020. № 2. P. 150–157.

458. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions on a European agenda for culture in a globalizing world. Brussels, 10.5.2007, COM (2007) 242 final. URL: http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc399_en.htm (доступ 12.06.2020).

459. Competences for democratic culture : living together as equals in culturally diverse democratic societies / Council of Europe. Strasbourg, 2016. 78 p

460. Defining the Creative and Cultural Sector. Artscape DIY. URL: <https://www.artscapediy.org/defining-the-creative-and-cultural-sector/> (дата звернення: 12.06.2020).

461. Digital environmental in education. Universiteit Leiden. URL: <https://studiegids.universiteitleiden.nl/en/courses/96993/digital-environments-in-education> (дата звернення: 23.06.2020).

462. Dimaggio P. Culture and economy. Handbook of Economic Sociology. / ed. Neil Smelser; Richard Swedberg. Princeton and N. Y. : Princeton University Press and Russell Sage, 1994. P. 27-57.

463. Dmitrenko Tamara A., Lavryk Tatjana V., Yaresko Ekaterina V. The Development of the Foundations of Modern Pedagogy: Paradigm and Methodological Aspects of Research. *European Journal of Contemporary Education*. 2015, Vol.(12), Is. 2. P. 150–157.

464. European Education and Culture Executive Agency. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. 16 p. URL: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/EC0521070ENN.en.pdf> (дата звернення: 15.09.2021).

465. Galligan Ann M. What Do We Mean by Art, Artists, Culture, and Industry? *Grantmakers in the Arts*. 2009. Vol 20, № 1. URL: <https://www.giarts.org/article/what-do-we-mean-art-artists-culture-and-industry> (доступ 12.11.2020).

466. Gauvain M., Munroe R. L. Cultural Change, Human Activity, and Cognitive Development. *Human Development*. 2012. № 55. Pp. 205–228.

467. Gegiou Sophia E., Francisco Ellyze, Iskos Eugenia P. Injecting Values Education into the English Curriculum of Young Learners. *Humanising Language Teaching*. 2019. URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Terry_Lovat_VE_Newsletter.pdf (дата звернення: 15.06.2020).
468. Goldbard Arlene. Arguments for Cultural Democracy and Community Cultural Development. *Grantmakers in the Arts*. 2009. Vol 20, No 1. URL: <https://www.giarts.org/article/what-do-we-mean-art-artists-culture-and-industry> (дата звернення: 12.11.2020).
469. Golmohamad M. Education for World Citizenship: Beyond national allegiance. *Educational Philosophy and Theory*. 2009. Vol. 41, Issue 4. Pp. 466–486.
470. Greenfield P. M. Social change, cultural evolution, and human development. *Current Opinion in Psychology*. 2016. № 8. Pp. 84–92.
471. Greenfield P. M. Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Zinacantec Maya. Santa Fe, NM: SAR Press, 2004. 224 p.
472. Hirose I., Olson J. The Oxford Handbook of Value Theory (Oxford Handbooks). New York: Oxford University Press, 2015. 456 p.
473. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). London: Routledge & Kegan Paul Books, 2005. 207 p.
474. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. London: University of London Press, 2004. 123 p.
475. Hofstede, G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage. 1980. 475 p.
476. Hülür G. Cohort differences in personality. *Personality Development across the Lifespan*. Academic Press, 2017. Pp. 519-536.
477. Ifenthaler D. Design of Learning Environments. In: Seel N. M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186

478. Ingarden R. Książeczka o człowieku. Kraków: Wydawnictwo literackie, 1987. 176 s.

479. Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics. Princeton University Press, 1977. 482 p.

480. Inglehart R., Baker W. Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*. 2000. Vol. 65, №. 1. Pp. 19–51.

481. Kampourakis K. On the Meaning of Concepts in Science Education. *Science & Education*. 2018. Vol. 27. Pp. 591–592.

482. King P. M., Brown M. K., Lindsay N. K., Hecke V., Jones R. Liberal arts student learning outcomes: An integrated approach. *About Campus*. 2007. № 12. Pp. 2–9.

483. Knight J., International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Models. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2014. Vol 36, № 3. Pp. 355–365.

484. Krajcik J, Shin N. Project-based Learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, 2nd Edition*. 2014. P. 275–297.

485. Kutschera Franz von: Grundlagen der Ethik. Berlin; New York : de Gruyter, 1982. 371 s.

486. Lovat T. What is values education all about? 2005. URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Terry_Lovat_VE_Newsletter.pdf (доступ 12.06.2020).

487. Lovat T., Schofield N. Values education for all schools and systems: A justification and experimental update. *New Horizons in Education*. 2004. № 111. Pp. 4–13.

488. Machado J. Develop 21st Century Learning Environments. *Creative educator*. URL: https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing_21st_Century_Learning_Environments (доступ 12.07.2021).

489. Margenau H. The role of definitions in physical science, with remarks on the frequency definition of probability. *American Journal of Physics*. 1942. № 10 (5). Pp. 224–232.

490. Marjoribanks K. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. 255 p.

491. Mbunda D., Bosserman P., Habachi R., Capriles O., Zygulski K., Kirpal P. *Problems of culture and cultural values in the contemporary world*. UNESCO, 1983. 80 p.

492. Meyer H. *Kreative Methoden zur Seminar-und Unterrichtsgestaltung*. Oldenburg: Diz, 2012. 143 s.

493. Morin E. *La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee*. Paris: Editions du Senil, 1999. 160 p.

494. Mykhailyshyn G. The use of the term «pattern» in musical culturology. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research Double – Blind Peer – Reviewed*. 2022. Volume 12, Issue 1, Special Issue XXVII.. P. 159–163.

495. Mykhaylyshyn G., Kondur O., Serman L. Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2018. Vol. 5, No. 1. P. 9-16.

496. Ono E. What Will the Future Look Like? Generational Change in the Arts Sector. *Grantmakers in the Arts*. 2017. Vol 28, No 2. URL: <https://www.giarts.org/article/what-will-future-look> (доступ 17.11.2020).

497. Ortega P., Xavier M. Axiological approach in Higher Education through the interaction of students in the Virtual Learning Environment. *E-Ciencias de la Información [online]*. 2021. Vol. 11, n. 1. Pp. 25–52. URL: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379> (дата звернення: 12.07.2021).

498. Panikkar R. *Indic Christian Theology of Religious Pluralism. Religious Pluralism: An Indian Christian Perspective* / ed. Kuncheria. London: ISPCK, 1991. Pp. 252–299.

499. Proposal for a «REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL» establishing the Creative Europe programme (2021 to 2027)

and repealing Regulation (EU) № 1295/2013. Brussels: EUROPEAN COMMISSION 30.5.2018 COM (2018) 366 final. 42 p.

500. Rogers Carl. TOWARD BECOMING A FULLY FUNCTIONING PERSON. In *Perceiving, Behaving, and Becoming: A New Focus for Education*. Yearbook, 1962, ed. by Arthur W. Combs, pp. 21-33.

501. Schwartz, S. H.. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology New York*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.

502. Shetelia N. I. Value education in the context of providing modern professional training for future specialists in the field of culture and arts. *European potential for the development of pedagogical and psychological science : Collective monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. P. 394–428.

503. Shumilova I., Zolotukhina S., Apshay V., Shetelia N. General cultural curriculum vitae: philosophical, pedagogical and psychological aspects. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol.7. Issue 14. July. Pp. 2739–2745.

504. Siekiera, A. Luck, A. (2016). Key competences in vocational education and training – Poland. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_PL_KC.pdf (доступ 15.09.2021).

505. Soderqvist M. Internationalisation and its management at Higher Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki: HSE Print, 2007. 272 p.

506. Stratulat C., Butcher P., Greubel J., Raspudic A. Finding a new consensus on European civil society values and their evaluation. Study. Brussels: European Policy Centre, 2020. 135 p.

507. Sull D., Turconi S., Sull Ch. When It Comes to Culture, Does Your Company Walk the Talk? *Management review*, July 21, 2020. URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/when-it-comes-to-culture-does-your-company-walk-the->

talk/?fbclid=IwAR2hM0SJMFDwJS2DSgMSgTZMMKUIIx4r1wDVtMmIsISZ7cTyEJYn6lECs3g (дата звернення: 18.09.2020).

508. Super D. E. *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Oxford: Harper & Bros. 1957. 362 p.

509. Super D. E. *Work values inventory manual*. Boston: Houghton Mifflin, 1970. 422 p.

510. Svensson L. G. *Occupations and Professionalism in Art and Culture. Professions and Professionalism*. 2015. Volume 5, № 2. Pp. 1–14. URL: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1321> (дата звернення: 12.06.2020).

511. The OECD Future of Education and Skills 2030 project. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/> (дата звернення: 14.03.2020).

512. Thomas N. In search of wisdom: Liberal education for a changing world. *Liberal Education*. 2002. № 88. Pp. 28–33.

513. Thornberg R. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2008. № (24) 7. Pp. 1791–1798.

514. Timm A. *Die Gesetze des Schulerfolgs*. Erfurt: Broschiert, 2009. 84 s.

515. *Values Education and Lifelong Learning. Principles, Policies, Programmes*. ed. / David N Aspin; Judith D Chapman. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. P. 27–47.

516. *Values Education and Quality Teaching*. ed. / Terence Lovat, Ron Toomey. New York: Springer-Verlag New York, 2009. 181 p.

517. Varnum M. E. W., Grossmann I. Cultural Change: The How and the Why. *Perspectives on Psychological Science*. 2017. Volume: 12 issue 6. Pp. 956–972.

518. Wegerif R. *Dialogic, Education and Technology: Expanding the space of learning*. University of Exeter, 2007. 351 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning (дата звернення: 15.04.2018)

519. Winter D. G., McClelland D. C. & Stewart A. J. A new case for the liberal arts: Assessing institutional goals and student development. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981. 247 p.

520. Zlatea S., Cucui G. Motivation and performance in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. P. 468–476.

521. Zubyashvili I., Melnychuk T., Lytvynenko O., Ulianova T., Shetelia N.. Functional brain asymmetry as a factor of the reproduction and perception of metaphors. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 6. Pp. 13111–13117.

522. Żuk G. Edukacja aksjologiczna: zarys problematyki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2016. 322 s.

523. Śzołtysek, Adolf Ernest. Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka. Katowice : "Esse", 2003. 584 s.