

Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

Рената Винничук

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ,
ПРАКТИКА**

Монографія

Полтава — 2019

Renata Vinnychuk

**AXIOLOGICAL MEASUREMENT
OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN
THE HUMANITIES: METHODOLOGY, THEORY,
PRACTICE**

Monograph

УДК 378.046-021.66
В 48

*Рекомендовано до друку вченою радою
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка, протокол 12 від 26 травня 2019 року.*

Винничук Р.

В 48 Аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі: методологія, теорія, практика : монографія / Рената Винничук. — Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. — с.

ISBN 978-966-2538-64-9

У монографії обґрунтовано методолого-теоретичні й організаційно-педагогічні засади процесу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 034 Культурологія, 033 Філософія, 035 Філологія) на основі ідей і положень синергетичного, системного, аксіологічного, культурологічного, особистісного, діяльнісного та компетентнісно-професійного наукових підходів; запропоновано авторське бачення системи підготовки магістрів галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя. Дослідження містить низку практичних рекомендацій щодо розроблення змісту універсальних дисциплін підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Матеріали монографії можуть бути рекомендовані вченим, викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам, організаторам професійної підготовки, вчителям, методистам, студентам гуманітарних спеціальностей і спеціалізації.

Науковий редактор: Л. М. Кравченко, доктор педагогічних наук, професор.

Рецензети:

Амеліна С. М. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ) ;

Кайдановська О. О. — доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри архітектурного проектування Національного університету «Львівська Політехніка» ;

Кравченко П. А. — доктор філософських наук, професор, декан факультету історії та географії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка ;

Стрельников В. Ю. — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії та економіки освіти Полтавського ОППО ім. М.В. Остроградського;

Троїцька Т. С. — доктор філософських наук, професор, професор кафедри історії та філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

UDC 378.046-021.66
В 48

*Recommended by the Scientific Council
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Minutes No. 12 of May 26, 2019.*

Vinnychuk R.

Axiological Measurement of Professional Training of Masters of Humanities: Methodology, Theory, Practice: Monograph / Renata Vinnychuk. — Poltava: VG Korolenko PNP, 2019. — 494 p.

ISBN 978-966-2538-64-9

The monograph substantiates the methodological-theoretical and organizational-pedagogical foundations of the process of professional training of masters of humanities (specialties 031 Religious Studies, 032 History and Archeology, 034 Cultural Studies, 033 Philosophy, 035 Philology) based on ideas, ideology, activity and competence-professional scientific approaches; the author's vision of the system of preparation of masters of the branch in view of modern socio-cultural, scientific and technological requirements to the development of personal and professional values of a specialist during life is offered. The research contains a number of practical recommendations for the development of the content of universal disciplines of preparation of masters of the humanities in axiological bases. Monograph materials can be recommended for scholars, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, vocational training organizers, teachers, methodologists, students of humanities and specialties.

Scientific editor: L. M. Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Reviews:

Amelina S. M. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Philology and Translation of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv);

Kaidanovska O. O. — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Architectural Design at Lviv Polytechnic National University;

Kravchenko P. A. — Doctor of Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of History and Geography of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Strelnikov V. Yu. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Economics of Education of Poltava M. V. Ostrogradsky;

Troitska T. S. — Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of History and Philosophy of Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University.

ISBN 978-966-2538-64-9

© Vinnychuk R. V., 2019
© PNP V.G. Korolenko, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В ПОЛІПРЕДМЕТНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	9
<i>1.1. Методолого-теоретичне підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу</i>	<i>31</i>
1.1.1. Цінності як загальноприйняті зразки людської культури.....	47
1.1.2. Сутність і термінологічна характеристика поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці.....	73
1.1.3. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей.....	98
1.1.4. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти.....	137
<i>1.2. Наукові основи і досвід розв'язання проблеми формування цінностей особистості у процесі освіти</i>	<i>160</i>
1.2.1. Поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини	164
1.2.2. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці... ..	238
1.2.3. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.....	309
1.2.4. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти.....	312
1.2.4. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти.....	341
1.2.4. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти.....	356
Висновки до першого розділу.....	
Список використаних у розділі джерел.....	
РОЗДІЛ 2. УНІВЕРСИТЕТ ЯК СКАРБНИЦЯ ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ І НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ЗАКЛАД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ	
<i>2.1. Розвиток ідеї університету в світовій та європейській класичній освітній традиції</i>	<i></i>
2.1.1. Історико-педагогічні та філософсько-освітні аспекти виникнення і розвитку університетської освіти.....	
2.1.2. Сучасні тенденції розвитку магістратури в університетах на засадах компетентнісного підходу.....	
<i>2.2. Вимоги освітніх стандартів та освітньо-професійних програм до якості підготовки магістрів гуманітарної галузі</i>	<i></i>
2.2.1. Компетентнісно-професійний контекст підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей.....	
2.2.2. Аксіологічний потенціал мети підготовки і структур фахових компетентностей магістрів гуманітарної галузі.....	
<i>2.3. Компетентнісно-аксіологічне узагальнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі.....</i>	<i></i>
Висновки до другого розділу.....	
Список використаних у розділі джерел.....	

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ	4
<i>3.1. Традиційні та інноваційні технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі</i>	<i>9</i>
<i>3.2. Наскрізний моніторинг якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.....</i>	<i>31</i>
<i>3.3. Хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з визначення аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі.....</i>	<i>47</i>
Висновки до третього розділу	73
Список використаних у розділі джерел.....	98
ПІСЛЯМОВА	137
ДОДАТКИ	160
ЛІТЕРАТУРА	164
	238
	309
	312
	341
	356

CONTENT

FOREWORD.....	4
SECTION 1. AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION IN MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC DISCOURSE.....	9 31
..	
<i>1.1. Methodological-theoretical basis of human value attitude to the world</i>	47
1.1.1. Values as common examples of human culture	73
1.1.2. The essence and terminological characteristics of the concept of «value» in modern humanities	
1.1.3. Leading scientific positions on the systematization and classification of values	98
1.1.4. Pedagogical axiology in the contexts of humanitarian vocational edu- cation	137
<i>1.2. Scientific bases and experience of solving the problem of formation of personality values in the educational process.....</i>	160
1.2.1. Polyparadigmatic approaches to the issue of the value of education and human education	164 238
1.2.2. Axiological approach in national pedagogical science and practice....	309 312
1.2.3. Domestic experience of forming the system of values of future specialists in the process of professional training	341
1.2.4. World experience of personal values development in the process of general and professional education	356
Conclusions to the first section	
List of sources used in the section	
SECTION 2. UNIVERSITY AS A TREASURY OF EDUCATIONAL VALUES AND EDUCATIONAL INSTITUTE FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF HUMANITIES.....	
<i>2.1. The development of the idea of the university in the world and European clas- sical educational tradition</i>	
2.1.1. Historical-pedagogical and philosophical-educational aspects of the origin and development of university education	
2.1.2. Modern tendencies of development of master's degree at universities on the basis of competence approach	
<i>2.2. Requirements of educational standards and educational and professional pro- grams for the quality of preparation of masters of humanities</i>	
2.2.1. Competence and professional context of preparation of masters of humanities	
2.2.2. Axiological potential of the purpose of training and structures of pro- fessional competences of masters of humanities	
<i>2.3. Competence-axiological generalization of the content of professional training of future masters of humanities</i>	
Conclusions to the second section	
List of sources used in the section	

SECTION 3. TECHNOLOGICAL BASIS AND ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF THE MASTER'S HUMANITARIAN SECTOR ON AXIOLOGICAL BASES.....	4
<i>3.1. Traditional and innovative technologies of development of the complex of values of masters of the humanities branch</i>	<i>9</i>
<i>3.2. End-to-end monitoring of the quality of professional training of masters of humanities on axiological basis</i>	<i>31</i>
<i>3.3. Progress and results of pilot and ascertaining experimental work on determining axiological bases of preparation of masters of humanities</i>	<i>47</i>
Conclusions to the third section	73
List of sources used	
POSTAL	98
	137
APPENDICES	160
LITERATURE	164
	238
	309
	312
	341
	356

ПЕРЕДМОВА
FOREWORD

Актуальність формування загальнолюдських і професійних цінностей молоді сьогодні обумовлена низкою чинників, зокрема, сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування гострих проблем його духовного оздоровлення й відродження відбувається інтенсивний пошук цивілізаційних орієнтирів розвитку. Метою діяльності закладів вищої освіти нині є професійна підготовка фахівців через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності та реалізація місії українського національного виховання шляхом прищеплення молодій людині відданості цим ідеалам, формування в неї моральної готовності і вміння боротися зі злом, розвінчувати його та з цих позицій оцінювати свої вчинки, шанобливо ставитись до національних вартостей, наполегливо оволодівати ціннісними основами тієї професії, до якої визначено покликання. На вирішення освітніх завдань становлення сучасної молоді спрямовано Національну доктрину розвитку освіти України у столітті, Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні, положення Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, вимоги низки інших важливих державних документів (Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі, Концепція Нової школи тощо). Нові завдання потребують сутнісного оновлення наукових підходів та технологій професійної підготовки у закладах вищої освіти, тому першочергово постає проблема модернізації змісту університетської гуманітарної освіти, яка має органічно поєднувати різнопланові особистісно й соціально відповідні аксіологічні аспекти.

Усією сукупністю нормативно-правових освітніх документів передбачено, що часи студентства — це один із найвідповідальніших періодів становлення особистості, її морального, духовного, компетентнісного вдосконалення, що передбачає усвідомлення сенсу життя і його цілей. Учені визначають юнацтво часом формування у фахівця власних переконань, вміння самостійно будувати власний життєвий шлях, доцільно визначати й застосовувати технології саморозвитку. Підґрунтям цих процесів стає глибоке усвідомлення й використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молоді людини, особливо на відповідальному етапі навчання в магістратурі. Отже, проблема аксіологічних засад професійної освіти у нашому суспільстві сьогодні постає досить гостро, адже формування високої якості фахівців, їхнього професіоналізму, заснованого на відповідних цінностях, вагомо впливає на людський потенціал нації загалом та на індивідуальну долю кожного студента зокрема.

Питання цінностей здавна є предметом зацікавлення вчених у різних наукових сферах: філософії, педагогіці, психології, соціології, культурології, етнології, етиці й естетиці тощо. Так, у філософії структуру цінностей вивчали В. Баришков, А. Здравомислов, М. Каган, О. Титаренко, В. Ядов, їхню класифікацію й аспекти взаємозалежності — С. Бубнова, І. Дубов, М. Лапін, механізми формування — Л. Архангельський, В. Водзинська, В. Панпурін та ін.; етико-естетичний аналіз цінностей проводили В. Тугаринов, О. Дробницький, Л. Столович, А. Гусейнов, А. Коршунов. У своїх наукових розвідках розуміння цінностей як соціокультурних феноменів розвивали М. Яницький, М. Розов, Г. Вижлецов та ін.; М. Каганом досліджувався логічний зміст поняття «цінність». Значної уваги проблемі цінностей і кризам сучасного суспільства надавали соціологи В. Бех, Л. Бляхман, А. Вардомацький, Є. Головаха, А. Ручка, О. Шкаратан та ін. Питаннями методології цінностей особистості займалися психологи Д. Леонт'єв, В. Занков, О. Капцов, В. Карандашев, Т. Корнілова, О. Старовойтенко та ін. Цей перелік відомих прізвищ та аналіз надбань учених буде продовжено й поглиблено у пропонуваному дослідженні.

Системний аналіз наукової літератури уможливорює висновок, що проблема організації педагогічного процесу на аксіологічних засадах належить до актуальних проблем сучасної педагогіки і теорії професійної освіти. Аспекти цієї проблеми розкриті в працях відомих педагогів: думки щодо усвідомлення педагогічного процесу як органічного поєднання навчання та виховання висловлено М. Бунаковим, В. Вахтерєвим, П. Каптерєвим, П. Лесгафтом, С. Миропольським, В. Стоюніним, С. Золотухіною, В. Каширіним, Б. Коротяєвим, П. Підкасистим, О. Поповою, В. Слатьоніним, М. Сметанським та ін.; педагогічний процес як цілісну систему охарактеризовано в наукових працях П. Блонського, Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Мойсеюк, Ф. Корольова, В. Лозової, Л. Новикової, І. Підласого, В. Ягупова та ін. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики у системі вищої освіти розкриті в роботах І. Бега, Л. Ваховського, О. Вишневіського, В. Галузинського, М. Євтуха, П. Ігнатенка, І. Зязюна, В. Кременя, М. Никандрова, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, З. Равкіна, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ткаченка, Н. Ткачової; питання ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу в сучасних університетах висвітлені О. Бондаревською, С. Гончаренком, В. Караківським, Л. Кравченко, Ю. Мальованим, В. Зінченком, Є. Ямбургом та ін.

Проте з'ясовано, що наявні дослідження проблеми формування ціннісних орієнтацій магістрантів, проведені в контексті парадигми університетської професійної освіти, не повною мірою відповідають реаліям сьогодення, адже процес формування загальнолюдських і професійних цінностей у студентів тих університетів, які зорієнтовані на професійну підготовку, досі ще не був основним завданням спеціальних самостійних наукових робіт. Водночас саме аксіологічний підхід дає можливість зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього переосмислити першочергові для сьогодення університету освітні завдання, визначити провідні ціннісні пріоритети. Ці пріоритети, з одного боку, мають узгоджуватися з домінуючими на сучасному етапі розвитку суспільства соціальними цінностями гуманістичної спрямованості, а з іншого — відповідати специфіці професійної підготовки, забезпечувати її орієнтацію на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції кожній особистості актуальних соціальних цінностей, на впровадження зазначених цінностей першочергово для фахівців гуманітарної галузі — філософів, істориків, релігієзнавців, філологів, культурологів.

Реалізація аксіологічного підходу в умовах динамічних соціальних змін дозволяє на етапі підготовки в університеті сформувати у майбутніх фахівців гуманітарної галузі персональні системи цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, адекватної самооцінки, саморозвитку й самоактуалізації соціально відповідних потреб, їх узгодженню з інтересами всього суспільства. У руслі зазначеного свого вирішення потребують завдання:

- проведення аналізу комплексу наукових джерел, вивчення наявного досвіду, виокремлення значущих аспектів сучасних наукових підходів до підготовки фахівців гуманітарної галузі (культурологів, філософів, релігієзнавців, ін.) у вітчизняній і зарубіжній науці та практиці;

- обґрунтування системи професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі в університеті на аксіологічних засадах;

- виявлення структури професійних цінностей фахівців гуманітарної галузі у єдності когнітивно-інтелектуального, функціонально-діяльнісного і мотиваційно-рефлексивного складників;

- виокремлення та деталізування науково-методичних основ професійної підготовки магістрів-гуманітаріїв на аксіологічних засадах;

- створення та апробація технологій професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;

— теоретичне обґрунтування рекомендацій щодо впровадження комплексу організаційно-управлінських заходів, окреслення практичних основ моніторингу якості підготовки магістрів гуманітарної галузі у вітчизняних університетах на аксіологічних засадах.

Отже, своєї реалізації на основі парадигми професійної підготовки магістрів у вітчизняних університетах із долученням методолого-технологічного інструментарію ідей і положень сучасних наукових підходів (особистісного, культурологічного, компетентнісного, контекстно-професійного, синергетичного) потребує наукове завдання пошуку обґрунтування й реалізації аксіологічних вимірів професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі (031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія), розроблення науково-методичних основ і технологічних механізмів такої підготовки та практичного впровадження їх у освітньому процесі вітчизняного університету — своєрідної скарбниці освітніх цінностей і навчально-дослідницького закладу підготовки висококваліфікованих фахівців.

У монографії запропоновано авторське бачення системи підготовки магістрів гуманітарної галузі з урахуванням сучасних соціокультурних, наукових і технологічних вимог до розвитку особистісних та професійних цінностей фахівця впродовж життя. Дослідження містить низку практичних рекомендацій щодо розроблення змісту універсальних дисциплін підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Матеріали монографії можуть бути рекомендовані вченим, викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам, організаторам професійної підготовки, вчителям, методистам, студентам гуманітарних спеціальностей і спеціалізацій.

The urgency of the development conventional and professional values of student youth is due to a number of factors, in particular, to the current state of the Ukrainian society, when the acute social problems lie in its spiritual recovery and revival and when the intensive search for civilizational landmarks of development are in great demand. New set tasks require the essential updating of scientific approaches and technologies of vocational training in higher education institutions, therefore the problem of modernization of the content of humanitarian education is highlighted, which must organically combine the diversity in relevant personal and social axiological aspects. The National Doctrine on the Development of Education in Ukraine in the XXIst Century, the Laws of Ukraine «On Education» (2017), «On Higher Education» (2014), the National Program for the Education of Children and Student Youth in Ukraine, the Concept of the Education of Children and Youth in the National Education System are aimed at solving the problems of professional development of modern youth, the requirements of a number of other important state documents (the Concept of Lifelong learning within the National System of Education, the Concept of Extracurricular Educational Work in a Secondary School, the Concept of the New School, etc.). The Concept of National Education and the State National Program «Education» (Ukraine in the XXIst century) emphasize that the purpose of the higher educational institutions is to train professionals through the prism of universal humanistic values: the ideals of goodness, truth, beauty, justice, conscience, human dignity and the realization of the mission Ukrainian national education through the implantation of the young's dedication to these ideals, the formation of morality and the ability to fight evil, to decipher it and evaluate from these positions their own actions, respectful attitude to national values, to gain and master their future professional set of values.

The system of normative-legal educational documents stipulates that the period of student years at university is one of the most responsible periods of a personality development, of their moral, spiritual, competence development, which implies the deep awareness of the meaning of life and its goals. Scientists define young years as the time when personal beliefs and persuasions are built up and consolidated, when the ability to independently build their own way of life is ongoing and finally when it is worth defining and applying self-development technologies. The basis for these processes is the deep awareness and use of the universal and professional values as the main target during the person's lifespan. Consequently, the problem of the axiological background as the basis for vocational education in our society today is quite acute, because the formation of a high quality of specialists, their professionalism, based on the corresponding values which greatly affect the human potential of the nation in general and the individual way of life in particular.

The issues of values have long been developed in various scientific fields: philosophy, pedagogy, psychology, sociology, cultural studies, ethnology, ethics and aesthetics, etc. Thus, in the philosophy, the structure of values was studied by V. Baryshkov, A. Zdravomyslov, M. Kahan, O. Tytarenko, V. Yadov, their classification and aspects of their interdependence were defined by S. Bubnov, I. Dubov, M. Lapin, the mechanisms of formation was studied by L. Arkhangelskyi, V. Vodzynska, V. Panpurin and others; ethical and aesthetic analysis of values was carried out by V. Tuharynov, A. Drobnyskyi, L. Stolovych, A. Huseyinov, A. Korshunov. The following researchers developed the idea of value understanding in the context of socio-cultural phenomena: M. Yanytskyi, M. Rozov, G. Vyzhletsov, and others; M. Kahan studied the logical meaning of the concept «value». The sociologists V. Bekh, L. Bliakhman, A. Vardomatskyi, Ye. Golovakha, A. Ruchka, O. Shkaratan and others have given a considerable attention to the problem of values and crises of modern society. The problems of the methodology of personality values were studied by psychologists as D. Leontiev, V. Zankov, A. Kaptsov, V. Karandashev, T. Kornilov, O. Starovoytenko and others.

System analysis of scientific literature makes it possible to conclude that the problem of organizing the pedagogical process on an axiological basis belongs to the acutest problems of modern vocational education. Some important aspects of this problem are discussed in the works of famous teachers: thoughts about the awareness of the pedagogical process as an organic combination of education and education are expressed by M. Bunakov, V. Vakhteriev, P. Kapteriev, P. Lesgaft, S. Myropolskyi, V. Stoiunin, S. Zolotukhin, B. Kashyryn, B. Korotiaiev, P. Pidkassystyi, O. Popov, V. Slastionin, M. Smetanskyi and others; the pedagogical process as an integral system is characterized in the scientific works by P. Blonskyi, Yu. Babanskyi, T. Ilin, H. Kostiuk, V. Kraevskyi, N. Moiseiuk, F. Koroliiov, V. Lozova, L. Novikova, I. Podlasyi, V. Yagupov et al. Theoretical and methodological foundations of value problems in the system of higher education are disclosed in the works of I. Bech, L. Vakhovskiy, A. Vyshnevskiy, V. Haluzynskiy, M. Yevtukh, P. Ihnatenko, I. Ziaziun, V. Kremen, M. Nikandrov, N. Nychkalo, V. Ogneviuk, Z. Ravkin, O. Savchenko, O. Sukhomlynska, V. Tkachenko, N. Tkachova; the question of the value content within the content of the pedagogical process in modern universities is highlighted by O. Bondarevska, S. Honcharenko, V. Karakovskiy, L. Kravchenko, Y. Maliiovanyi, V. Zinchenko, Ye. Yamburh and others.

At the same time a considerable number of studies on the problem of the formation of value orientations of students, which were conducted in the context of the paradigm of university vocational education, do not fully correspond to the realities of the present, since the process of formation of universal and professional values for students of those universities that are oriented towards vocational training has not yet been the main task in special independent scientific works. At the same time, the axiological approach makes it possible to conduct an objective analysis of the leading trends in the development of modern society and, in the light of this, to reconsider the pedagogical tasks, to identify the leading value and priorities. These priorities, on the one hand, should be consistent with the social values of humanistic bias that dominate through the current needs of the society and, on the other hand, to correspond to vocational training, to ensure its implementation in practice, first of all for specialists in the humanitarian field.

The very implementation of the axiological approach in the conditions of dynamic social changes allows, at the university's stage of training, to form future specialists with the very set of values which will most closely meet their individual needs, living goals, interests, and stimulate the acquisition of their socially useful experience activity and behavior, self-development and self-actualization of socially appropriate needs, their cohesion with the interests of the whole society. In this direction we are to set the following tasks:

- to analyze the complex of scientific sources, to study existing experience, to identify the significant aspects of modern scientific approaches to the training of specialists in the humanitarian field (cultural scientists, philosophers, religious scholars, etc.) in the national and foreign science and practice;
- to carry out the substantiation of the system of professional training of specialists in the humanities at the university on an axiological basis;
- to identify the structure of professional values for the specialists in humanitarian industry together with cognitive-intellectual, functional-activity and motivational-reflexive components;
- to define and give detail scientific view and methodical bases on professional training of humanitarian specialists on an axiological basis;
- to create and test the technologies of professional training of specialists in the humanitarian field on an axiological basis;
- to give theoretical substantiation of recommendations for the implementation of a set of organizational and managerial measures, to outline practical ways of ensuring the qualitative training of specialists in the humanities field in national universities on an axiological basis.

Thus, the scientific task of substantiation of the axiological principles of professional training of specialists in the humanitarian field (031 Religious Studies, 032 History and Archeology, 033 Philosophy, 034 Cultural Studies, 035 Philology) requires not only its implementation on the basis of the paradigm of professional training of specialists at universities with the addition of methodological and technological tools for ideas and regulations of modern scientific approaches (personal, cultural, competency, synergetic, acmeological) but also it demands the development of scientific and methodological foundations and technological mechanisms of training and practice their introduction in the educational process of national universities.

The monograph offers the author's vision of the system of preparation of masters of the branch taking into account modern socio-cultural, scientific and technological requirements for the development of personal and professional values of a specialist during life. The research contains a number of practical recommendations for the development of the content of universal disciplines of preparation of masters of the humanities in axiological bases. Monograph materials can be recommended for scholars, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, vocational training organizers, teachers, methodologists, students of humanities and specialties.

РОЗДІЛ 1

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В ПОЛІПРЕДМЕТНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

1.1. Методолого-теоретичне підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу

1.1.1. Цінності як загальноприйняті зразки людської культури

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

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

Поняттям цінності, хоча й поясненим переважно чинниками зовнішнього середовища, здавна оперує біологія. До таких чинників відносять здатність диференціювати оточуючі умови за критерієм їх корисності і шкідливості, систематично оцінювати «вигідність» (зручність, комфортність, потрібність) компонентів середовища і власних дій. Кібернетика класифікує події, ситуації, повідомлення за їхньою цінністю (Філософський словник, 2001).

У межах філософської думки поняття «цінність» набуло розвитку в період формування наукової картини світу в XVII-XVIII століттях, коли відбулося виникнення спеціальної галузі філософської науки — аксіології, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язки різних видів цінностей між собою, вивчає їх віддзеркалення в структурі особистості. Аксіологія «систематизує філософсько-теоретичне значення про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку» (Василенко, 1966, с. 41). Цінності разом із нормами й ідеалами — найважливіші компоненти людської духовної культури, їхнє існування вкорінене в екзистенційній активності суб'єкта діяльності та культурній творчості, у діалозі людини з іншими людьми, зорієнтованому не лише на суще, а й на значуще, те, що вважають нормативно обов'язковим. Традиція класичного ідеалізму ототожнювала онтологічну та аксіологічну проблематику; мислителі цієї плеяди (від Платона до Гегеля) надавали буттю ціннісного виміру; руйнування суворої єдності онтології та аксіології загострило проблему цінностей. Процес розвитку культури, пов'язаний із переоцінкою цінностей, розпочинається формуванням нового аксіологічного еталону з позицій розгляду предметів, що мають заздалегідь встановлені ціннісні характеристики, та супроводжується раціональним осмисленням цього еталону. Якщо буття й похідне від нього утворення (суще) самі по собі ціннісно нейтральні, тоді виникає питання: яким чином з'являється бачення речей з точки зору їхньої аксіологічної значущості, що пронизує всю культуру людства і що неможливо заперечувати. Поступово вчені доходять висновку: лінія пошуку витоків ціннісної свідомості бере початок у самій людині, її культуротворчій діяльності (зокрема, й освітній), а безліч предметів, ієрархізованих згідно із визначеним порядком, можуть трансформуватися в нову ціннісно-сенсову основу освітніх процесів.

Остаточне теоретичне оформлення вчення про цінності відбулося у ХІХ столітті, коли наукове обговорення систем цінностей стало предметом уваги вчених у різних галузях знань — філософії, психології, історії, представниками інших наукових напрямів. Німецький філософ Р. Лотце в своїй праці «Мікрокосм» започаткував процес розробки ціннісної проблематики, ввів поняття «значущість», акцентуючи, що вона не залежить від досвіду і відіграє роль критерію істини в пізнанні (Філософія: підручник, 2000).

Класик німецької філософії ХІХ століття І. Кант, увівши категорію «цінність» до термінологічного наукового обігу, вважав, що цінності самі по собі не мають буття, у них присутня тільки значущість, адже лише розумна істота «має волю або здатність чинити згідно з уявленням про закони, тобто, згідно із принципами. <...> Якщо розум неодмінно визначає волю, вчинки такої істоти, що визнаються об'єктивно необхідними, є необхідними також і суб'єктивно, тобто вони є здатністю обирати лише ті дії, які розум, незалежно від схильності, визнає практично необхідними, тобто добрими». Добру волю І. Кант називав вищою цінністю: «необхідність моїх вчинків з чистої пошани до практичного закону є те, що становить обов'язок, якому повинна поступитися всяка інша спонукальна причина, оскільки він умова доброї волі, цінність якої є вищою від усього іншого» (Кант, 1995, с. 119). Учений, ідучи від традиції стоїцизму і трактуючи цінності співвідносно з проблеми моралі, вважав, що об'єкти таких понять, як свобода, справедливість, добро реально не існують, проте існує свідомо можливість їхньої наявності суто в практичних цілях. Неокантіанці (В. Вільдебранд, Г. Ріккерт) поширили теорію цінностей і на сферу культури, визначивши вартості (абсолютні оцінки) як предмет філософських досліджень (Кант и кантіанцы, 1978).

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

Поступово в історії філософії сформувалися наукові підходи до з'ясування сутності цінностей: 1) суб'єктивний ідеалізм, де вартості тлумачаться як породження волі і розуму людини; 2) об'єктивний ідеалізм, у форматі якого цінності визначаються як вічні ідеальні сутності; 3) метафізичний підхід, що обґрунтовує цінності через оцінку й порівняння одних предметів відносно інших; 4) діалектико-матеріалістична інтерпретація, котра зумовлює розуміння цінностей як одночасно об'єктивних і суб'єктивних соціальних явищ; 5) цінності уявляються об'єктивним явищем, породженим реальною взаємодією суб'єкта і об'єкта (Мейзель, 1966, с. 58). Починаючи з ХХ століття, майже кожен філософський напрям, поряд із онтологією та теорією пізнання, обирає та розвиває аксіологічну традицію. Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) ототожнюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, інші (феноменологія, персоналізм, неотомізм, неопротестантизм) наголошують на об'єктивності цінностей, їхній незалежності від оцінних поглядів конкретного суб'єкта чи групи осіб (Сагатовський, 1995).

Залежно від обраної для класифікації основи, цінності поділяють на: предметні та суб'єктні, цінності-засоби, цінності-цілі, життя і культури, відносні й абсолютні, інші. Ціннісна свідомість формує норми — стереотипи думки та дії, які є прийнятними в межах тієї чи іншої соціокультурної спільноти; норми регламентують діяльність людей у всіх сферах — від елементарних актів матеріально-практичного характеру до моралі, мистецтва, науки, освіти і релігії, змінюються за ступенем загальності від субкультурних і таких, що діють у межах національних культур до універсальних, загальногуманістичних. Нормативність і творчість розглядаються як дві сторони культури, що доповнюють одна одну. В історичному бутті норми невіддільні від існуючих у кожній культурі цін-

ностей, простертих у вимірах минулого, теперішнього й майбутнього, саме норми підносяться над часом, але не можуть уникнути суду історії, адже зі зміною ціннісної шкали, появою нових ідеалів соціокультурного масштабу змінюються й норми (Perry, 1952).

Поняття «цінність» стало основою визначення феномену аксіології, тієї різноманітної сфери, яка поєднує декілька філософських дисциплін, естетику та етику, релігійні доктрини, а також гуманітарні науки й мистецтво. Як напрям філософії, аксіологія сформувалася в 20-50-х рр. ХХ століття у працях німецьких та американських філософів – М. Шелера, Н. Гартмана, Р. Перрі.

Сучасний філософський словник тлумачить аксіологію (від греч. *axios* – цінність, *logos* – слово, поняття) як вчення про цінності, їхні системи, філософську теорію загальнозначущих принципів, що зумовлюють спрямованість людської діяльності та мотивацію людських вчинків (Філософський словник, 1986, с. 231). Словник із педагогіки трактує аксіологію як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні та психологічні цінності особистості й суспільства, їх співвідношення зі світом реальності, зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку (Соціолого-педагогічний словник, 2004, с. 12-13).

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

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

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

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

Визначаючи цінності як загальноприйняті культурні зразки, В. Тугаринов у праці «Про цінності життя в культурі» писав: «Система цінностей людини є «фундаментом» її ставлення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально обумовлене вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ, це те, що потрібне людям для задоволення потреб і інтересів, а також ідеї і їх спонуки, такі як норма, мета та ідеал», проте вчений підкреслював, що існують деякі «наскрізні» цінності, які є стрижневими в кожній сфері діяльності: працьовитість, освіта, доброта, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність. Зниження значущості цих цінностей у той або інший період історії завжди викликає в нормальному суспільстві серйозне занепокоєння (Тугаринов, 1988, С. 67). Учений поділяв цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними й духовними цінностями) (Тугаринов, 1988, с. 89).

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

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

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

Соціологічний характер проблема цінностей отримала у працях М. Вебера (Нестеренко, 1995), який вбачав підвалини переорієнтації суспільства у зміні ціннісних механізмів соціальної інтеграції, тобто — у раціоналізованні й секуляризації світоглядних уявлень та етичних норм. Засновуючись на кантіанському протиставленні «царини цінностей» і «царини буття», М. Вебер обстоював апріорність цінностей щодо діяльності (неспівпадіння ціннісного й раціонального відношень) і домінування останнього в західному суспільстві, що відобразилося у втраті цінностей, а не у зміні їхнього змісту (Вебер, 1990). Т. Парсонс доповнив цю позицію ще одним елементом: суб'єкти діяльності повинні стверджувати свої інтереси не лише шляхом раціоналізації, а й через досягнення *згоди в ціннісно-нормативній сфері*. Система цінностей у теорії вченого отримала подвійний статус — як одночасно притаманна людській діяльності й така, що відрізняється від неї, а тому культурні цінності та моральні норми постають як дещо зовнішнє (Парсонс, 2000). Таким чином, соціолого-культурологічне трактування утвердило вартості у царині культури та обґрунтувало їх як загальноприйняті зразки останньої, що через суспільне визнання (інституціоналізацію) стають цінностями й уможливають існування та розвиток соціуму.

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

1.1.2. Сутність і термінологічна характеристика поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці

Тривала розробка вченими ціннісної проблематики, як свідчить аналіз сучасного стану розвитку аксіологічного змісту різних наукових галузей, не ліквідувала термінологічної та сутнісної неоднозначності тлумачень основних понять; нині часто спостерігаємо взаємозаміну, неадекватне вживання та недовідання диференційованість понять «цінності», «псевдоцінності» («не цінності»), «антицінності», «потреби», «мотиви», «значення (значущість)», «смысл», «ціннісні орієнтації». Більшість дослідників проблеми сходяться на тому, що цінність — це «те, що люди цінують» (Філософський словник, 2001, С. 534), проте при визначенні змісту поняття не завжди коректно та досить довільно використовують параметри корисності, вагомості, значущості, приємності. Переважно цінність тлумачать як основу «вибору суб'єктом цілей, засобів, регуляторів та умов діяльності, що пояснюють, задля чого здійснюється така діяльність» (Сагатовський, 1995, с. 426); специфікою кожної цінності вважають *значущість* (Леонтьєв, 1999), а найближчим за змістом до цього терміну — *вартість* у її соціокультурному, неекономічному розумінні.

Відомий психолог сучасності Д. Леонтьєв природу, сутність і походження цінностей охарактеризував такими положеннями:

1) цінністю є не природна, а *соціальна* якість об'єкта, тому поза суспільством цінності не існують;

2) серед властивостей цінностей основними є функціональне *значення* (сукупність соціально значущих якостей) та внутрішньо особистісний *смысл* (визначається самою вартістю, хоча й залежить від конкретної людини);

3) *вартість* не виникає поза оцінюванням, тому ціннісне відображення сутнісно пов'язане з *емоційним переживанням*;

4) за об'єктивним змістом цінність у процесі задоволення потреб людини може бути: *предметом* (явищем, об'єктом); *потенційною функцією*; *засобом* задоволення конкретної потреби (Леонтьєв, 1996, с. 41-42).

У зазначеному контексті цінності — «специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, чудове і потворне) та втілюються в явищах суспільного життя або природи» (Краус, 1994, С. 24).

Функції, які мають цінності в соціумній свідомості, і ціннісні орієнтації у свідомості індивідуальній — ідентичні. Переважно вчені визначають такі функції: а) диференційна (відокремлення одиничного і встановлення його статусу); б) інтегративна (визначення спільного, такого, що об'єднує окремі явища); в) систематизувальна (координування окремих явищ у детермінаційні системи); г) смисловизначальна (орієнтування у встановленні причинно-наслідкових зв'язків); д) цілевизначальна (співвідношення з абсолютним); е) консервувальна (збереження досвіду, його «кодування»); ж) комунікаційна (забезпечення спільної комунікативної основи в спілкуванні людей, націй, соціокультурних формацій); з) коригувальна (імперативний вплив на життя людини і соціуму, його нормалізація, певна модуляція) (Лазарук, 2003, с. 32). Відповідно зазначеного, маючи соціальну інформацію про конкретні умови руху до ідеалу, суб'єкт має за допомогою системи показників визначити мету, розгорнути її у план і конкретизувати ідеал у норму — перейти від стратегічного образу загальноприйнятого до конкретного проекту потенційного. Тут велике значення має воляова готовність, адже воля здатна завдяки рефлексії викликати у суб'єкта емоційне спонукання до прийняття змісту цінності; саме волюове переживання цільового характеру становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта. Воля забезпечує особливий стан психіки — настанову, трактовану як підсвідому готовність до діяльності в певних умовах. Оптимальний вчинок досягається єдністю всіх елементів керуючої програми — від цінності до настанови.

Суспільні цінності, як зазначає В. Сагатовський, формуються у процесі вибору соціально адекватних зразків поведінки й діяльності у вигляді побутових звичок як наочних ознак власне людського буття (1), які згодом, через механізм традиції, закріплюються в нормативних утвореннях — обрядах, звичаях, ритуалах (2). Соціально цінні стереотипи з допомогою суспільних інститутів (установ освіти, виховання, релігії, політики, права, ЗМІ)

трансляються, зберігаються (3) і передаються суб'єктам культурної системи (4). Особистість привласнює ціннісні взірці як зовнішні утворення, еталони *соціальної* поведінки (5) і внутрішньо приймає чи не приймає їх як *особистісні* поведінкові орієнтири (6); у першому випадку індивідуально-смыслові категорії стають регуляторами *особисто* й *соціально* прийнятних дій (7); вищим рівнем особистісного розвитку є задіяння людини на підґрунті власних сенсожиттєвих категорій (8) в культуротворенні (9) (Сагатовський, 1995).

Термінологічна специфіка існує також у розрізненні *цінностей* та *оцінки*, адже вартісним може бути як явище, об'єкт зовнішнього середовища (предмет, подія, вчинок), так і вияв думки (ідея, образ, концепція, наука), тобто те, що оцінюється, предмет оцінки. Оцінка ж — це розумовий факт, який є результатом ставлення людини до предмета, процедурою вибору на вартісних засадах, вона, містить суб'єктивне встановлення цінності об'єкта у конкретній соціальній ситуації. Оцінюється при цьому не сам об'єкт, а ступінь його значущості для окремої особистості, а цінність задає критерії та еталони оцінки.

Потреби, на відміну від незмінного характеру цінностей, є динамічними утвореннями із нестійкою ієрархією, залежною від актуальної ситуації (моменту). Формуючись в індивідуальному досвіді суб'єкта, цінності, як і потреби, відображають не стільки динамічні аспекти життєдіяльності, скільки інваріантні характеристики соціальної взаємодії (Соколов, 1966). Існують також істотні відмінності між матеріальними й духовними потребами як у соціальному, так і в аксіологічному аспекті їхнього трактування. *Мотив* при цьому — також динамічне, ціннісно зумовлене утворення в структурі конкретного акту діяльності (Омельченко, 1999), яке відносять до внутрішньоособистісного, смыслового рівня саморегулювання.

Аналіз концептуального конструкту «цінність» як особистісної (соціальної) категорії зумовлює також розрізнення понять *цінностей* та *значення*, оскільки значущість мають не лише цінності, а й їхні антиподи — війни, злочини, хвороби, що об'єктивно не є вартісними для соціуму чи конкретного суб'єкта. Цінність пов'язують лише з позитивним значенням, обґрунтовуючи проблемну коректність вживання терміну «*антицінність*» на позначення об'єктів негативного оцінювання; у цьому випадку застосовують терміни «*псевдоцінності*», «*не цінності*» чи запропонований А. Маслоу термін «*контрцінності*» (Маслоу, 1999).

Трактуючи термін «*ціннісні орієнтації особистості*», вчені (психологи, філософи, педагоги, соціологи) тлумачать ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, котрий характеризує спрямування і зміст активності особистості, є компонентом системи відносин, визначає загальний підхід людини до себе й до світу, що надає сенсу її особистісним позиціям і поведінці. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості суб'єкта і має багатоврівневу структуру, вершиною якої є цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими (соціальними) цілями особистості (К проблеме формирования, 1979, с. 29); *норми* ж організують прикладний аспект соціального орієнтування (Ручка, 1976, с. 54). Дослідники підкреслюють структурну складність ціннісних орієнтацій, багатоаспектну та багатопланову опосередкованість усіх імовірних внутрішньоособистісних залежностей (Бойко, 1991), труднощі в соціальному та особистісному спричиненні ціннісних орієнтацій (Чавчавадзе, 1984). Активно зясовуються різноманітні характеристики таких орієнтацій: ієрархічність, співвідношення цілей і засобів, значущого й відносно незначущого, монотиповість-політиповість вартостей, позитивно-негативна асиметрія, гармонійність-дисгармонійність системи ціннісних орієнтацій (Тюрина, 1998, с. 14).

Не підлягає сумніву, на думку психологів і соціологів, той факт, що ціннісні орієнтації особистості репрезентують соціально-психологічний зміст наукових досліджень індивідуальних засад системи цінностей, зорієнтовуючи науковий пошук на аналізі «онтологічної одиниці аксіопсихіки, якою є міждисциплінарне поняття «цінність» та його психологічний еквівалент — «*смысл*» (Карпенко, 1998, с. 39) або «*сенси*» як своєрідне представлення вартостей у свідомості індивіда. Смыслом розглядають ідею, яка містить у собі «мету життя людини, присвоєна нею й відіграє роль цінності надзвичайно високого порядку, настільки високого, що втрата смыслу життя може привести людину до рішення покінчити зі своїм існуванням на землі» (Леонтьев, 1999, с. 15-16). Смысл (сенси) є відносно самостійним утворенням психіки людини, емансипованим від зовнішніх впливів та внутрішніх прагнень;

кожен смисл характеризується унікальністю, адже в ньому відображена неповторність життєвих моментів існування. Проте соціологи, філософи, культурологи вважають необхідною потребу віднайти смисли, відповідні типовим випадкам та загальній ситуації присутності людини у світі; саме такі узагальнені смисли, на їхню думку, виявляються як цінності (Шелер, 1993, с. 149), котрі містяться в підґрунті сенсожиттєвих виборів. Диференціювання термінів «*смисл*» та «*сєнс*» залишає за останнім значення фундаментальної характеристики спрямування людського буття, життєвого орієнтиру (В. Франкл) (Франкл, 1990), репрезентованого в засадничих цінностях. Таким чином, смисл — ширше за обсягом поняття, саме він наповнює сєнс практичним, побутовим чи реалізаційним змістом.

Сутність смислів розкрито в широкому міждисциплінарному дискурсі досліджень з філософії, історії, філології, психології, педагогіки, соціології, релігієзнавства та культурології, коли вчені в побудові синонімічного ряду основних понять аксіології використовують найбільш адекватні уявлення про цінності як творчий синтез суспільного й особистісного, подаючи їх у вигляді формули: цінність = вартість (вагомість) + значущість (значення) (Бойко, 1991, с. 60). Причому, другий її компонент (вартість, вагомість) відображує соціокультурний аспект цінності, а третій (значущість) — смислове, внутрішньопсихологічне трактування; при такому тлумаченні поняття «значення цінностей» не є тавтологічним, адже містить суб'єктивно-ціннісний аспект оцінки ситуації ціннісного ставлення і вибору.

Основою (підґрунтям) теорії цінностей філософи традиційно вважають взаємовідношення суб'єкта і об'єкта. *Об'єктом ціннісного відношення* може бути будь-яке явище, що має цінність для суб'єкта і взаємодіє з ним. *Суб'єктом ціннісного відношення* є особистість, яка в акті оцінки визначає цінність об'єкта. При цьому розрізняються *суб'єкт ціннісного відношення* і *суб'єкт пізнання цінності*. Ціннісне відношення з боку суб'єкта репрезентується в *оцінюванні* — суб'єктивному визначенні ваги і/або значущості об'єкта для людини (Прозерський, 1966, с. 174).

У ході системного аналізу джерел із проблеми з'ясовано, що трактування цінності в міждисциплінарному дискурсі спричиняє також різночитання й у результатах вартісних систем; переважно обирають найзагальніше поняття аксіологічного змісту — *благо*, найбільшу моральну цінність — *добро* (в етиці), найбільш універсальну характеристику — *краса* (в естетиці), *істину* — у теорії пізнання, *вітальність* (життя індивіда) — у політиці тощо. Гуманістичні психологи на верхній щабель ціннісної ієрархії ставлять *людину*, її життєве *щасття*; фрейдисти головною цінністю вважають *насолоду*, біхевіористи — *адаптацію* (Соціальна філософія, 2002). Таким чином, розвиваючи теоретичні основи аксіології, вчені роблять висновки про існування цінностей в усі епохи. Як нами вже зазначено, від часів виникнення аксіологічного напрямку в науковій думці до сучасності в межах філософських і гуманітарних учень вагомих внесок у розвиток аксіології як науки внесли М. Бердяєв, М. Гартман, Г. Гегель, І. Кант, Р. Лотце, Р. Перрі, М. Шелер та інші. На кожному етапі розвитку суспільства філософи, психологи, соціологи, педагоги наповнювали власними ідеями вчення про матеріальні, культурні, духовні, етичні, національні та інші цінності, серед усієї різноманітності систем цінностей виділяючи як основні загальнолюдські та особистісні цінності.

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

1.1.3. Провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей

Аналіз розлогого комплексу джерел з обраної проблеми свідчить: логіка дослідження цінностей зумовлена їх вихідним визначенням; розуміння цінностей як предметів і явищ, що задовольняють потреби людей, не вирішує повністю проблеми самих цінностей, оскільки перевагу зазвичай надають об'єктивізованому ставленню, коли йдеться фактично не про цінності, а про блага. Визнання людської суб'єктивності та ситуативності необхідним компонентом існування особистості дозволяє поставити проблему цінностей та створити її позитивну теорію. У такому розумінні проблема цінності — це питання значущості чого-небудь для когось (витоки такого аналізу знаходимо у філософії Г. Лотце та Г. Когена). Таким чином, для конституювання цінності недостатньо лише об'єктивної основи, необхідним є ще й суб'єктивне сприйняття цього предмета як цінності, тобто, акцентовано його певну значимість для суб'єкта, яка виражається в формі переживання. Почуття виступає тим єдиною спільним у різних випадках ціннісного ставлення, саме воно є елементарною формою буття цінності для суб'єкта й часто — основним критерієм систематизації і класифікації цінностей.

Переживання цінності людиною має великий діапазон: від інстинктивних потягів і так званих фіксованих установок, що зазвичай не усвідомлюються, до свідомого вибору і проблеми смислу (сенсу), але завжди визначальним у ціннісному ставленні є почуття, оцінка цінності: те, що ніколи не переживалося, не буде цінністю для особистості, воно може сприйматися лише мисленням та існуватиме як логічна, абстрактна можливість цінності. Наприклад, для розуміння духовності важливий висновок: не можна бути духовним, не будучи гуманним чи освіченим. Варто наголосити, що протиставлення цінності оцінці ґрунтується якраз на розумінні цінності як чогось об'єктивного, а оцінки — як суб'єктивного, як судження про цінність; водночас ціннісне ставлення містить у собі й оцінку (Гессен, 1995).

Розгортаючи тлумачення обраного критерію класифікації цінностей, підкреслимо: значення цінності переживається, смисл — усвідомлюється; більше з тим, смисл — це проблема значення, питання про значення, яке виникає тоді, коли людину не задовольняє процес переживання. Коли зникає позитивне значення об'єкта, його позитивне сприйняття (причому, може змінитися не сам об'єкт, а лише ставлення до нього), тоді для людини постає питання про смисл цього об'єкта. Аналогічно і з сенсом людського життя: людина починає його шукати, задумується про нього, коли життя вже позитивно не сприймається, а спричиняє страждання. Таким чином, значення і смисл — форми буття цінності для суб'єкта. Специфіка смислу полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний з цілеспрямованістю, із ідеальним образом предмету чи явища, з певним взірцем, ідеалом. Тому сфера цінностей — площина не лише сутнісного, але й ідеальної спрямованості, майбутнього, трансцендентного, а оцінка залежить від певного масштабу, сконструйованого ідеально, і в ціннісному відношенні ці дві його грані не можна розділити, не втративши самої цінності. Водночас ідеальний образ, цілеспрямованість не є протилежними реальності, суб'єктивно вони існують як наявний стан буття і можуть значити навіть більше, ніж якась матеріальна річ. Духовні цінності безпосередньо пов'язані з суспільними відносинами, і можна сказати, що за питанням про цінності ховається проблема взаємовідносин особистості та суспільства (Карпенко, 2009). Матеріальні ж цінності вкорінені в предметному світі й опосередковано — в системі суспільних відносин; ідеальний образ, масштаб проступає в них у неявній формі.

Специфіку ціннісного відношення можна більш чітко прослідкувати на прикладі духовних цінностей, особливо так званих «вищих». Словосполучення «вищі цінності» переважно вживають разом із прикметником «вічні», загалом же будь-які цінності називають вічними лише в рамках виміру людського буття. Тією мірою, якою

вічне людство, вічні й «вищі» цінності, водночас ніколи не йдеться про цінності, що існують у космічному просторі безвідносно до людини. Вічність у цьому випадку має якість загальнолюдськості, а щодо вічності «вищих» цінностей — фіксується момент їх відносної тривалої стабільності. Стосовно ж окремого індивіда «такі» цінності дійсно є вічними як наперед задана система суспільних відносин. Їх також часто називають непорушними, але не тому, що всі їх дотримуються, а через те, що лише при умові, що вони є нормами для більшості, людство взагалі може вижити як спільнота. Тому досить часто, не зважаючи на природний і, можна сказати, вимушений, характер цих норм, їх оточують ореолом святості й безумовності, приймаючи це як своєрідний критерій для класифікації.

Тлумачити загальнолюдські «вищі цінності» складно, тому що загальне завжди тією чи іншою мірою є абстракцією, можливістю, чимось зумовленою, але тим воно й досить стійке, постійне. «Вищі» (загальнолюдські) цінності виконують світоглядну функцію для окремої особистості: здоров'я, сім'я, любов, свобода, світ, війна, держава, праця, істина, честь, свідомість, пізнання, творчість тощо. У порівнянні зі звичайними цінностями, вищі цінності мають швидше орієнтаційний, аніж регулятивний характер, тому їх тлумачать як «емоційно-образні узагальнення провідних соціокультурних орієнтацій, що визначають усі сфери життя людини. Це цінності суспільного ладу, спілкування, діяльності, самозбереження, цінності особистих якостей, а також загальнолюдські цінності» (Омельченко, 1999, с. 12). Вищі цінності як своєрідні суспільні символи сприяють долученню людини до соціальних організацій та інстанцій, наповнюючи зміст її життя, пояснюють потребу в змісті, сенсі життя в інтегральному розумінні світу, є універсальним з'ясувальним її принципом. Без такого внутрішнього ідейного сенсу людина не відчуває власної цінності, не спроможна керувати творінням самої себе різними засобами, першочергово — освітніми.

Буття ж індивідуальних цінностей завжди пов'язане не тільки (і не стільки) з усвідомленням, скільки з причетністю, плінністю, зривами й становленням. Загальне має рамки, воно так чи інакше оформлене, обмежене, індивідуальне — завжди як інтенція. Іntenціональність особистості як усвідомлена спрямованість на світ (Філософський словник, 1986) означає проникнення світу спрямовуючим принципом і певну згоду з цим світом, тому саме інтенціональність забезпечує певну співвідносність абсолютного з буденним, хоча й не рятує від змін установок свідомості чи метафізичних програм. Загалом же, що якщо символічність — предметна форма буття абсолютних, «вищих» цінностей, то інтенціональність — їх активна особистісна форма.

Людина без сенсу життя, без вищої мети є засобом для мети інших людей, для неї мета життя не зводиться лише до простого виживання, значення має ще й задоволення певних емоційних і духовних потреб. Тому цінності як механізм успіху людини допомагають їй не тільки уникати й переборювати небезпеку та здійснювати інші функції, але й створювати поетичні твори, управляти виробництвом, займатися комерцією, досліджувати нові горизонти в науці, здобувати спокій духу, удосконалюватися — словом, досягати успіхів в будь-якій іншій сфері діяльності, що ототожнюється з уявленням про щасливе й повнокровне життя (Тугаринов, 1968). В. Тугаринов підкреслює: у подальшому доля світу залежить від зіткнення двох життєвих позицій: безвідповідального задоволення власних потреб з позиції сили та єдності вільної, творчої самореалізації з відповідальною причетністю до становлення світу як цілісної ноосфери, тобто сфери взаємодії природи і суспільства, де свідома діяльність людини стає визначальним фактором розвитку (Тугаринов, 1988).

Культурологічна аксіологічна позиція розглядає світ цінностей як насамперед світ культури в широкому розумінні, як сферу духовної діяльності, моральної свідомості, уподобань, а також тих оцінок і ставлень, якими виявляється міра духов-

ного багатства кожної особистості. Тому морально-етичні цінності (норми, принципи, ідеали, уявлення про добро, справедливість, відповідальність, почуття дружби, любові тощо), що виникають та існують у суспільстві, сприймаються свідомістю кожної людини, кристалізуючись у ціннісні орієнтації, переконання, соціально-психологічні настанови й зреалізуються у вчинках, стратегіях поведінки та у процесі її життєвого шляху як особистості. Водночас мораль як складне соціальне явище має загальнолюдський і конкретно-історичний зміст і тому містить у собі цінності-символи, що зумовлюють особливості духовного розвитку всього народу (нації, етносу, ін.). Загальнолюдські моральні цінності зорієнтовують особистість на ідеали гуманізму, толерантності, правди, тобто на ставлення до людини як до вищої цінності й мети суспільства, на обов'язковість оцінки її вчинків, поведінки з позицій добра і справедливості на свідомих і добровільних засадах. Усі складники моралі, відображені в науковій сфері етики; як особистісні цінності вони задають і формують цілі духовної культури, критерії оцінювання власної й довколишньої поведінки, постають у ролі ціннісно-сислового ядра культури соціуму загалом (Філософський словник, 1986).

Соціологи і соціальні психологи у забезпеченні повної реалізації основних функцій будь-якої соціосистеми – адаптації, інтеграції, ціледосягнення, соціалізації та окультурення (Безменова, 1999), координованого впливу на формування й функціонування морально-етичної культури і на її адекватну проєкцію в соціально значущі моделі поведінки й діяльності вбачають значну роль цінностей і моральних смислоутворень, котрі збагачують життєактивність соціальних ситуацій, подій, систем. Це проходить на тлі множини як персоніфікованих (особистісних), так і зовнішніх чинників економічного, політичного, духовного та соціально-психологічного походження, адже для стабільного морально-етичного зростання кожне суспільство явно чи напівусвідомлено прагне зберегти автентичність власного шляху культуротворення при спробах інтегрувати в ньому різноманітні фрагменти набутого віками позитивного досвіду, тобто – транслювати наступним поколінням цінності високої етики і моралі, що можливо зробити засобами освіти.

Соціально-психологічний аспект розгляду ролі особистості у формуванні загальної культури певного суспільства центрується довкола поняття про її соціальний потенціал, критерієм якого вважають міру сприяння розвитку духовних сил і здібностей людини, рівень самореалізації нею природних творчих можливостей та актуалізації ціннісно-сислової сфери. Цілісність, стабільність структури морально-етичних цінностей особистості визначається різноманітними чинниками, до яких належать спосіб її життя та множина соціальних ситуацій, у котрих вона задіяна. Тому психологічне пізнання конкретної людини, процесу становлення її як особистості завжди проводиться як культурно-історичний аналіз (Л. Виготський) (Виготський, 1991), що зумовлює холістичне пояснення системи її реальних морально-етичних орієнтирів (Чавчавадзе, 1984). На думку вчених, складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників її поведінки спричинює виникнення, спрямування і способи здійснення конкретних форм життєдіяльності; особливу роль тут мають цінності, які інтеріоризуються через сферу сприйняття об'єктивної реальності і в подальшому формовуються як учинковий компонент повсякденного практикування (Войцеховський, 1994; Петрий, 1998). Дослідники вважають, що розмежовуються не окремі життєві моменти, а загальні цілі діяльності людини, організовані в певну систему морально-етичних цінностей відповідно до їхньої ролі у становленні й розвитку цієї людини як самодостатньої особистості.

Для розгляду обраної в дослідженні проблеми важливим вважаємо те, що однією зі значущих наукових позицій стосовно критерію класифікації є розвиток і функціонування системи морально-етичних цінностей особистості, які відображають духовний потенціал як конкретного соціуму, так і стимули й мотиви поведінки та культуру кожної особистості чи окремої спільноти. Систему цінностей у такому випадку розглядають на перетині двох підсистем – системотворчого спричинення й самоорганізації мислення (когнітивний компонент), з одного боку, та саморегуляційного механізму діяльності особистості (поведінковий компонент) – з другого. У такому баченні повнота функціонування цінностей передбачає самоаналіз, самодослідження особистістю свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з настановами оточення, у результаті чого відбувається співвіднесення власних почуттів і переживань із домаганнями інших у загальному контексті аналізу, оцінювання й розуміння адекватності власних поведінки та вчинків (Бубнова, 1999; Фурман, 2007).

Уміння особистості свідомо й адекватно оцінювати події реального життя, що наперед центрується у рефлексії їх змісту, визначально впливає на психодуховне наповнення діяльнісної саморегуляції, ланцюжка актуальних соціальних відносин особистості та їх самоприйняття і самопереосмислення, тому важливою є морально-етична культура як внутрішній акт співвіднесення власної поведінки із соціальними очікуваннями, коли особистість визначає свою позицію стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей, норм і правил поведінки, вартостей і смислів. За таких обставин цінності здебільшого зумовлюють кардинальну внутрішню перебудову структур свідомості, діяльності, поведінки, спілкування, забезпечуючи якісно нові горизонти психічної екзистенції людини, стимулюють розгортання самоаналізу, формування волі, становлення особистісної зрілості, зрештою, уможливають розвиток її сутнісних сил і творчих спроможностей. Внутрішньо прийнята інтерналізована вартість здатна перебудувати, переструктурувати морально-етичну культуру особистості загалом, а відтак – спричинити позитивні зміни у поведінці та діяльності, актуалізувати внутрішні потенції духовного саморозвитку, вивільнити механізми творчості. За такого підходу морально-етична свідомість репрезентується у цінностях (уявленнях про добро, честь, справедливість), нормах (моральних кодексах, інструкціях, правилах, еталонах) та знаннях, що розкривають та обґрунтовують моральні вартості і норми поведінки, але адекватність моральних позицій людини зрештою визначається характером вибору між моральними й неморальними (із суспільних позицій) ціннісними вподобаннями (Фурман, 2002).

Отже, проведений системний аналіз комплексу джерел дає змогу загалом з'ясувати індивідуальні та соціальні вияви вартостей у багатоаспектному трактуванні, усвідомити причини вичленення вченими переважно трьох форм цінностей (соціальні ідеали, предметно втілені та особистісні вартості) (Леонтьєв, 1996, С. 39) та зупинитися на варіантах їхньої класифікації. Соціальні ідеали як первинна форма існування цінностей (Тугаринов, 1988) вважають виробленими соціумом узагальненими уявленнями про досконалість у різних культурних сферах, що не зводяться до конвенціоналізованих суб'єктивних уявлень, а тому вкорінені в об'єктивному бутті конкретного суспільства, відображаючи практичний досвід його життєдіяльності, причому доречно розрізняти реальні вартості суспільства та ідеали у вигляді ідеологічних конструкцій, які виконують орієнтувальну й консолідаційну функції лише при адекватному відображенні мотивації колективного співбуття.

Кожна соціальна спільнота (від сім'ї до цілого людства) є суб'єктом аксіологічної системи; ціннісну єдність соціуму вважають важливим підґрунтям виникнення неформальних груп та успішного функціонування інституціоналізованих спільнот (сім'я,

спортивна команда, клас, етнос, нація). Явище одночасної належності людини до різних соціальних угруповань, подеколи з альтернативними вартісними системами, своїм результатом має ієрархічне впорядкування та вибір певних вартостей — загальнолюдських «вічних» цінностей (*добро, краса, істина, справедливість*), конкретно-історичних ідеологем великих соціальних спільнот (*рівність, демократія, державність*), цінностей малих соціальних груп (*успіх, багатство, майстерність, самовдосконалення*), — і перенесення їх у власну смислову сферу (Тюрина, 1998).

Для фахівців гуманітарної сфери важливо усвідомлювати, що *предметно втілені вартості* дають змогу безпосередньо пізнати соціально цінні уявлення (ідеали), які реалізуються лише через людську діяльність, репрезентуючись під час її практичного здійснення або в об'єктивованому продукті — творі. Сукупність суб'єктивованих форм існування вартостей утворює матеріальну й духовну культуру, трактовану як реалізовану цінність, причому культура — це не «*сущє + належне*», а «*сущє, що є таким, яким і має бути*» (Чавчавадзе, 1984, с. 103); у якому «*чуттєво втілюються моральні, політичні та інші ціннісні ідеали*» (Леонт'єв, 1997, с. 23). Цінність, виявляючись у певному предметі матеріальної і духовної культури, не закріплюється за ним, оскільки досить часто в переломні періоди соціогенезу, коли відкидаються окремі абсолютні (в минулому) вартості і «*нові пагони суспільного буття породжують нові ціннісні ідеали*» (Нестеренко, 1995, с. 223), відбувається переоцінка цінностей та розвиток оновленої, аксіологічно збагаченої культурної системи.

На відміну від загальнолюдських, *особистісні цінності*, як нами вже зазначено, відображають індивідуальну значущість соціальних вартостей, репрезентують ціннісно-смислову сферу суб'єктів людської культури у формі ідеалів або «*моделей належного*» (Нугаєв, 2002, с. 124). Ідеал розглядають як «*мисленневий взірець досконалості, норму, до якої треба прагнути як до кінцевої мети діяльності*» (Тугаринов, 1988, с. 153). Відрізняючись від суспільних (зовнішніх) цінностей, які можуть і не впливати на поведінку індивіда, особистісні цінності задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкта (причому їх усвідомлення не є необхідною їхньою ж характеристикою). *Об'єкти цінностей* репрезентуються в мистецтві, наукових теоріях, технологічних пристроях, культових предметах, культурах, традиціях, інститутах, інших людях, навколишній природі тощо (Нугаєв, 2002, с. 125).

В основі регуляції поведінки й діяльності кожної людини перебуває неповторна система ціннісних орієнтацій, структурно-динамічна модель якої інтегрує різні підходи до тлумачення закономірностей її внутрішньої організації й розвитку, реалізуючи базові принципи спричинення, розвитку, системності. Цінності і норми, мораль та етика суспільних взаємодій становлять ту єдність, що регулює поведінку людей і соціальних груп. Ціннісна система гуманітарного наповнення є орієнтиром при виборі способу дій, при перевірці соціогуманітарних ідеалів і настанов, стимулює відбір цілей і шляхів їх досягнення. Цінності та їхні похідні — значення і смисли — важливий складник свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості та морально-етичної культури загалом (Безменова, 1999; Ядов, 2000).

Учені постійно підкреслюють: процес розвитку ціннісної сфери особистості найбільш повно описується поняттям «*аксіогенез*», що може розглядатися також основою (критерієм) систематизації і класифікації цінностей. Системно-категорійний аналіз ціннісно-смислової сфери за умов упровадження інноваційно-освітніх технологій провів А. Фурман, на думку якого інваріанти становлення й розвитку аксіосфери містять такі компоненти: а) когнітивні або інтелектуальні цінності (вартісні усвідомлення моралі та етики); б) соціальні цінності (нормативно-регуляційний або діяльнісний складник); в) екзистенційні (світоглядні морально-естетичні вартості); г) абсолютні (духовні) вартості, що притаманні людині як універсуму (Фурман, 2002).

З. Карпенко виділяє рівні (стадії) онтогенетичного розвитку аксіосфери: відносний суб'єкт, моносуб'єкт, полісуб'єкт, метасуб'єкт, абсолютний суб'єкт (Карпенко, 1998; Карпенко, 2009).

Узагальнення міждисциплінарних теоретико-методологічних досліджень уможливає виокремлення аксіосфери як предмета пізнання, що є змістово складним психокультурним явищем, яке містить чотири головних компоненти: вартісно-орієнтувальний – передбачає усвідомлення морально-етичної культури суспільства загалом; нормативно-регуляційний – окреслює тенденції поведінково-операційної спрямованості особистості, забезпечуючи регуляцію діяльності загалом; суспільно-моральний – утримує ціннісно-смыслову організацію й визначає на цьому ґрунті змістонаповнення і сенсовість існування людини; морально-етичний – посідаючи найвищий щабель у поданій ієрархії, характеризує цілісність і гармонійність особистості, її активність у досягненні цілей самореалізації, самовдосконалення, духовного і творчого саморозвитку (Фурман, 2002). Тому онтолого-феноменологічна сутність аксіосфери як унікальної дійсності психодуховного світу людини, за А. Фурманом, організована навколо чотирьох основних концентрів: перший становить сенс життєздійснення окремого моменту сьогодення особистості як своєрідне ядро значеннєво-смыслового простору її буття; другий – смыслову гармонію внутрішнього повсякдення, котра, перебуваючи у стані ситуативного розвиткового функціонування, визначає особистісно-індивідуальнісну змістовність життєактивності людини в конкретному довіллі, соціумі, історичній епосі; третій – містить ієрархію цінностей і вартісних психоформ (ідеали, ідеї, орієнтації, ставлення, настанови тощо), що уможливає чітку визначеність її мотиваційно-регуляційної системи щохвилинного самореалізування як високорозумної, усупільненої, екзистенційної, рефлексувальної й саморозвивальної істоти; четвертий – забезпечує загальну інтенційність особистості як сукупність намірів, задумів, цілей та похідної від них конкретики психодуховної налаштованості її активності, діяльності і спілкування на об'єкт-предметне різноманіття зовнішнього світу (останній концентр уявляється найширшим, специфічно фоновим, таким, що холістично визначає спрямованість свідомості й волі особистості на багатопараметричний світ у часопросторовій організації плінного буття) (Фурман, 2002).

Критерієм класифікації цінностей досить часто обирають їхню відповідність моральним канонам і етичним нормам (соціуму, окремої соціальної групи або цивілізації загалом). У контексті зазначеного вище доречною буде думка про те, що формування морально-етичних цінностей особистості – досить важливий чинник процесу соціалізації, завдяки якому людина стає повноправним членом суспільства в повноті своїх соціальних функцій, ролей, статусів; що такі цінності формуються у процесі практичного опанування особистістю реального змісту суспільних диспозицій, об'єктивованих у здобутках матеріальної і духовної культури. Тому саме морально-етичним цінностям властива висока усвідомлюваність, а формуються вони в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій, діючи як провідний механізм соціальної регуляції взаємовідносин суб'єктивного довілля і поведінки окремої особистості (Леонтьєв, 1997).

Відомий російський учений В. Ядов, на основі теорії В. Отрута, запропонував концепцію соціальної регуляції поведінки особистості, головна ідея якої полягає в тому, що кожній людині притаманна складна система диспозиційних утворень, організованих ієрархічно, які регулюють її поведінку і діяльність (рис. 1). Кожен рівень цієї системи містить три компоненти: а) потреби, класифіковані з позиції залучення індивіда до різних сфер соціальної дійсності; б) ситуації, у яких діє індивід і які співвідносяться з його певними потребами; в) диспозиційне утворення,

котре регулює поведінку і діяльність соціального індивіда. Причому, система цінностей формується на вищому рівні розвитку особистості, регулює її поведінкове та діяльнісне зреалізування в найбільш значущих ситуаціях соціальної взаємодії, у яких виявляється її ставлення до цілей життєздійснення і засобів задоволення обраних цілей (Ядов, 2000).



Рис. 1. Компоненти аксіосфери як предмета наукового пізнання (Ядов, 2000)

У духовному світі особистості саме морально-етичні цінності організовані системно, хоча й мають різний ступінь вияву в повсякденні та характеризуються різною значущістю для неї, що спричинено специфікою безпосереднього існування та індивідуальними особливостями й іншими чинниками розвитку людини. Завдяки сталій системі цінностей відбувається суб'єктивація відношень з навколишнім світом, уможливаються схеми, моделі, проекти і програми ефективної взаємодії особистості з локалізованим соціумом, що призводить до перебудови всієї її структури, змінюючи систему ставлень до власної життєдіяльності та до самої себе. Як підсумок, сформовані ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки та інтереси у своїй гармонійності впорядковують спрямованість ціннісно-смиислової сфери особистості й утворюють своєрідний суб'єктний концентр морально-етичної культури певної соціосистеми (Петрий, 1998).

Одна з важливих функцій особистості — пошук, обґрунтування та перегляд власної вартісної системи у зв'язку із постійним оновленням соціальних нормативів, тому привласнення системи цінностей окремою особистістю є вирішальною умовою її успішної соціалізації, прогресивного окультурення та підтримки норм моральності в суспільстві (Кларин, 1997; Фурман, 2007). Учені неодноразово підкреслюють: морально-етичні цінності водночас є й категорією культури, тією світоглядною універсалією, якій властива інваріантність у її семантичному тлумаченні; найголовнішими є такі інваріанти: осмислення суспільних домагань; аналіз і розуміння загальнолюдських цінностей та перетворення їх у власні орієнтири діяльності; оцінка власної поведінки та її співвіднесення із соціальними настановами; орієнтування на внутрішню психічну діяльність, пов'язану з рисами і станами особистісної системи цінностей; здатність до саморефлексії. Морально-етичні цінності як специфічна онтофеноменологічна дійсність в емпіричному й суто прикладному аспектах можуть бути категорійно осмислені особистістю як: 1) ступінь переходу суспільних настанов у власну систему поведінкових орієнтирів; 2) принцип організації й розвитку деонтологічних (морально-творчих) психодуховних процесів; 3) компоненти структури суспільно значущої поведінки і діяльності; 4) рівень ієрархічно організованого мислення — розуміння власних установок, атитюдів, диспозицій; 5) детермінанти саморозвитку й самоствердження у зв'язку із соціальними вподобаннями і способом життя загалом (Петрий, 1998).

Водночас способи і критерії, на підставі яких виробляються процедури оцінки системи морально-етичних цінностей особистості, закріплюються в суспільній свідомості і культурі (настанови й оцінки, імперативи й заборони, цілі і проекти, відображені у формі нормативних уявлень) та відіграють роль орієнтирів життєактивності соціуму, адже саме в ціннісних категоріях виражені межові орієнтації знань, інтересів і переваг різних націй, етносів, груп, особистостей, а кожне конкретне суспільство характеризується специфічним набором та ієрархією цінностей, система яких становить найвищий рівень соціальної регуляції явних і прихованих взаємин. У такій системі зафіксовані ті критерії соціального визнання, на основі яких, при дотриманні суспільно прийнятних норм поведінки, розгортаються більш конкретні спеціалізовані системи нормативного впливу на свідомість суб'єктного оточення, першочергово – в освіті.

Морально-етичні цінності, інтегруючи духовні, естетичні, раціонально-логічні складники, мають яскраво виражену синтетичну структуру. На вищих рівнях свого розвитку вони формовиявляються як судження та ідеали особистості, життєві позиції та цілі діяльності, а тому набувають логічного завершення та усвідомлення конкретного смислу, а також і сенсу буття загалом (Чавчавадзе, 1984). Основне їх призначення – орієнтування людини стосовно законів, правил і норм певної культури, уможливлення еталонного оцінювання предметів, об'єктів, учинків інших людей, суспільних процесів і власних актів поведінки, а відтак і розкриття внутрішнього світу кожної особистості.

Отже, реалізуючи проблему дослідження, обираємо саме морально-етичні цінності як провідне смислове утворення, яке вважають дієвим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування й самореалізації в освітніх системах, адже воно зумовлює шлях привласнення особистістю духовного потенціалу освіти, сприяє перетворенню культурних вартостей у стимули й мотиви поведінки, окреслюючи конструктивне поле реалізації особистісних якостей у діяльнісній взаємодії зі світом. Такі цінності – це та психосистема, що задає інтенційно регуляційний простір поведінки людей і соціальних груп у суспільстві, в системі професійної освіти зокрема, орієнтир ситуативного вибору способу дії, обстоювання ідеалів та уможливлення шляхів досягнення життєвих цілей кожним суб'єктом індивідуальних чи групових дій і вчинків (Чавчавадзе, 1984).

Морально-етичні цінності за своїм походженням є соціально-історичним надбанням і відіграють роль засобу долучення особистості до повсякдення, його культурних форм і кодів, тож реалізація людини в суспільстві відбувається через її самовизначення, обстоювання активної позиції стосовно вітакультурних цінностей, напрацювання сенсовості змісту, методів і засобів свого актуального соціального життя. З протилежного боку, особистісна ідентифікація та самовизначення мають ціннісно-сміслові засади, згідно з якими такі цінності дають змогу проектувати власні життєві домагання кожної особистості і сприяти формуванню культури суспільства загалом. Для освітніх систем вагомим є те, що розвиток і становлення культури особистості – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей, талантів, свідоме вдосконалення себе як індивідуальності та частки універсуму, а також особливе життєсприйняття, спосіб життя, заснований на чіткому розумінні власних цінностей і цілей. Останнє дозволяє особистості вибудовувати гармонійні взаємини з оточенням, відчувати повноту й осмисленість життя з урахуванням вимог соціуму і вищих смислів власної самореалізації в середовищі як професійної освіти, так і освіти впродовж життя.

1.1.4. Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти

Сучасний стан розвитку суспільства та освітньої галузі актуалізує проблему цінностей, стимулює їх переоцінку й осмислення. «Те, що зовсім недавно сприймалось як непохитні канони, — зазначає Л. В'язнікова, — тепер викликає сумніви в його значущості й доцільності» (Вязнікова, 2002). За словами Д. Леонт'єва, нині часто спостерігаємо «ціннісний нігілізм, цинізм, метушню у виборі цінностей, екзистенційний вакуум та багато інших симптомів соціальної патології, яка виникла на ґрунті зламу ціннісної основи, смислового голоду й вивиху світогляду» в посткомунікатичних обставинах (Д. Леонт'єв, 1996, с. 15). Це призводить до кризи не тільки соціальної, але й професійної; як наслідок відбувається деформація самосвідомості, відчуження особистості від власної професійної діяльності, відповідно, виникає соціально значуще завдання істотного оновлення цінностей освіти.

Основи сучасних аксіологічних ідей в освіті розроблені вченими В. Андрущенко, Л. Губерським, І. Ільїним, В. Соловйовим та ін. (Андрущенко, 2008; Губерський, 2002; Філософія освіти, 2009). У працях цих дослідників фундаментально проаналізовано сутність аксіології як науки про цінності, поняття ціннісних орієнтацій, їхньої структури й класифікації, а також можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості в освіті, доведено, що ціннісні орієнтації мають об'єктивно-суб'єктивний характер і водночас є культурним продуктом розвитку власне особистості.

Вітчизняні вчені ґрунтуються на тому, що в кінці ХХ — початку ХХІ століть питання про інтерпретацію аксіологічних ідей освіти стає принциповим при формуванні стратегії розвитку системи освіти України. Сучасна система освіти, яка, за висловом П. Щедровицького, «дісталася нам у спадок від Радянського Союзу, на жаль, не має аксіологічної ідеї» (Щедровицький, 1998). Автор робить акцент на системі, яка з самого початку не містила яскраво виражених ціннісних ідей, адже не враховувала особистісного аспекту, але нині в межах системної методології освіти розглядають як багаторівневий простір із можливостями дослідження процесів, що відбуваються в ньому, і тієї соціально-ціннісної ролі, яка зростає в період переходу від інформаційного суспільства до суспільства знань. При цьому, як один із визначальних чинників розвитку суспільства, освіта активно взаємодіє з іншими підсистемами й суспільством загалом. Соціально-культурологічний аналіз освіти як системи сприяє усвідомленню того, що вона володіє всіма ознаками (цілісністю, цілеспрямованістю функціонування, ієрархічністю і складністю будови, вірогідним характером стану й поведінки, здатністю до самоорганізації) такої системи, тому й освіту та нову освітню парадигму вчені тлумачать у контексті найважливіших соціальних проблем взаємодії, в основі яких лежить неодмінна умова наукового пошуку аксіологічних ідей — свобода думки, не обмежена зовнішніми щодо науки умовами (Щедровицький, 1998). Свободу думки тлумачать як варіант свободи вибору, а право й можливість свободи вибору — обов'язкова категорія і в структурі особистості, і в сучасній парадигмі освіти.

Звертаючись до ідей Г. Ласуела і З. Фрейда, науковці актуалізують трикомпонентний підхід до особистості, що відображає природу людини як відкритої системи, яка синтезує внутрішній і зовнішній план власного буття та, на їхню думку, є однією з методологічних підстав дослідження основ освіти. Саме трикомпонентну модель З. Фрейда Г. Ласуел проаналізував з точки зору соціальних процесів та виявив зв'язок окремих інституціоналізованих форм людської діяльності з конкретними особистісними процесами — свідомістю, цілепокладанням (структура «Я»), совістю («над-Я»); природженою схильністю, потягами («Воно») (Ласуел, 1994, с. 135-136). Освітня парадигма людського буття, реалізуючи принцип «потрійного впливу», одночасно розвиває

доцільність, совість і вроджені потяги людини, тому може розглядатися універсумним складником цивілізаційного розвитку, оскільки освіта — це активність, потреба, діяльність, цінність, мета, засіб, результат, пов'язані з культурно зумовленим і соціально значущим процесом зміни можливостей особистості: «Освітня екзистенційність людської природи була усвідомлена вже з моменту становлення цивілізаційного способу буття людини, що включав у поняття «пайдейї» стан людини, яка реалізувала всі свої можливості духовного розвитку, стала особистістю в широкому значенні цього слова» (Ласуел, 1994, с. 135-136).

Постнеокласична наукова парадигма, що співвідноситься з поняттям «сучасний освітній простір», як одну з базових характеристик освіти наполегливо актуалізує аксіологічні аспекти буття. Саме в освітньому контексті цінності вважають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу; таким чином, учені не лише осмислюють проблеми освіти, а й створюють сучасний освітній простір, підкреслюючи його діалогічність на рубежі ХХ-ХХІ століть. Діалог світових культур та суперечності між ними розглядають Т. Григор'єва, В. Топоров; проблеми стилю мислення, менталітету як основи педагогічних поглядів вивчають П. Гайдено, В. Губін, І. Новік, у зарубіжній філософії науки — Д. Агассі, Т. Кун, І. Лакатос, А. Маслоу, П. Фейєрабенд та ін. Діалоговий характер освітньої практики як специфічної людської діяльності знайшов відображення в роботах О. Брудного, О. Огурцова, С. Розової, В. Шадрикової та ін. Вітчизняна історіографія проблеми цінностей в освіті представлена працями сучасних українських дослідників В. Андрущенко, В. Крижка, І. Предборської, О. Сухомлинської, Н. Ткачової. Проблема цінностей в освіті в україномовному філософському просторі стала предметом досліджень Н. Іордакі, С. Клепка, М. Култаєвої, В. Огнев'юка та ін.

Історію розвитку цінностей в освіті представлено в монографії Н. Ткачової, основним завданням якої обрано дослідження ціннісних парадигм освіти в контексті євроінтеграції; у праці репрезентовано системне бачення сукупності освітніх цінностей, які, на думку авторки, є необхідними для вибору освітніх пріоритетів в українській системі освіти. У дослідженні вперше в педагогічній науці проведено системно-ретроспективний аналіз розвитку освітніх цінностей впродовж усієї історії існування людства, запропоновано їх переосмислення в контексті сучасних вимог суспільства (Ткачова, 2004, с. 201).

Принципово нову концепцію освіти як соціокультурного феномену розроблено в працях В. Огнев'юка (Огнев'юк, 2003, с. 189). За критерієм самоцінності освіти вчений систематизує основні цінності, які є підґрунтям сучасної освіти: культурні (свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність); політико-правові (демократія, справедливість, закон і правопорядок); моральні (сенс життя, щастя, добро, відповідальність, обов'язок, совість, честь, гідність); національні (державність, традиції, мова); ключовими ж цінностями освіти вважає загальнолюдські — «добро», «істину», «любов», «свободу», «творчість» і «красу» (Огнев'юк, 2003, с. 124). Автором осмислено ціннісний потенціал і процеси зміни парадигм сучасної української освіти через дослідження цінностей сталого людського розвитку. До основних компонентів професійної освіти як соціального інституту В. Огнев'юк відносить відповідні галузі знань та властиву для освіти специфіку: сукупність форм людської діяльності; певну особливість відносин, що складаються між людьми в освіті; систему цінностей і норм у сфері освіти; специфічну мережу організацій, закладів і установ підготовки фахівців. На основі філософсько-аксіологічного осмислення освіти як однієї з найважливіших та всезагальних людських цінностей, її місця та ролі в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні, ним доведено, що розвиток освіти завдяки постійному поверненню, кожного разу за інших умов, є лінійно поступальним процесом руху до наскрізних освітніх інваріантів — зразків, моделей, образів, установок тощо, особливе місце серед яких займають самобутні духовні цінності української культури.

С. Клепко питання цінностей освіти розглянув у онтологічній площині, висвітливши проблему за критерієм і засобом упорядкування й систематизації «цінностей буття»; провідними регулятивними цінностями освіти вчений інтерпретував «любов як спосіб виконання цінностей» та транснаціональне узгодження «старих» і «нових» соціальних цінностей з цінностями буття (Клепко, 2003).

В. Крижко основну увагу в площині аксіології професійної освіти надає освітнім системам. На думку вченого, згідно формули «педагог — це експерт із запровадження цінностей» особливого сенсу набуває необхідність аксіологічних корекцій управління освітою як соціальною інституцією, що зумовило розгляд ним аксіологічної парадигми в онтологічній генезі та поліпарадигмальному полі (Крижко, 2005, с. 231). Учені постійно наголошують: у сучасній освіті неминуче враховується, що людина здатна об'єктивувати свої потенціали, знання, уміння у вигляді предметів, а також зробити об'єктом власного розгляду своє і чуже мислення, психічні акти, прояви внутрішнього світу, хоча саме існування людини — це «відкрита можливість», базовою ознакою якої є здатність до вибору. Таке розуміння долає обмеження логіки лінійного спрямування кінцевої моделі розвитку та пропонує його циклічну модель, у якій не існує фіксованого кінцевого стану системи у вигляді останньої (вищої) стадії її розвитку, а відбувається неперервний процес транзитивного функціонування й переходу одного стану в інший. Організуючи середовище своєї життєдіяльності, постійно вирішуючи важливі для неї проблеми, людина витрачає свою розумову, емоційну, фізичну енергію і створює при цьому свій світ буденності (життєвої і професійної) як певний акт винаходу, що водночас є результатом здібностей особистості до самостворення, яким людина реально чи потенційно володіє.

Подолання поверховості розуміння освіти лише як засобу досягнення мети (інструментальний підхід) вимагає усвідомлення індивідом того, що освіта — це його проявлена сутність, практика себе, і те, які завдання в освіті ставить індивід, закладає основу його проекту себе. Процес оволодіння знаннями і становлення особистості має відносний характер, і з цієї причини сфера освітніх практик більше за інших відкрита для творчості і запозичення ідей різних соціокультурних систем. У цьому контексті метафорою освіти може бути, за словами І. Утюж, образ «міксера» («що перемішує» шари), який охоплює процес змішування різних історичних традицій, цінностей, уявлень, переваг, особливостей сприйняття та інших компонентів ментальності, унаслідок чого народжується новий тип менталітету, що закріплюється послідовністю трансформацій «аксіологічної спіралі»: менталітет-освіта-менталітет (Утюж, 2011, с. 40).

Учені звертають увагу на те, що в сучасних умовах проблема становлення особистості в контекстах професійної освіти активно й різнобічно розробляється і філософською антропологією, і соціальною філософією, які доводять, насамперед, необхідність і незамінність філософського уможявляння в освіті, оскільки розуміння буття особистості як унікальної системи доступне тільки філософському осмисленню, а варіативність освітнього середовища дозволяє вчитися застосовувати при вирішенні поставленого завдання весь набір відповідних прийомів, починаючи з адаптивного й закінчуючи смислоутворювальними, інтелектуальними стилями, синтезувати нові знання, усвідомлювати переваги ментально-особистісного потенціалу та вчитися будувати діалог з іншими. Розуміючи людське суспільство як соціальне та культурне середовище, в якому особистість живе, функціонує, розвивається, визначає свої ціннісні орієнтації, бо перебуває з ним у двосторонніх відносинах прямого і зворотного зв'язку, існує можливість зосередитися на розгляді проблеми відносин особистості і суспільства, особистості й освіти, особистості і цінностей майбутньої професії. Культурний складник людського буття виражається передусім у провідному значенні антропологічного принципу, покладеного в основу професійної гуманітарної освіти людиноцентризму. Це зумовлено тим, що така

освіта соціокультурно антропологічно детермінована; вона аксіологічна за своєю природою, тобто самоцінна, формує ціннісні пріоритети особистості й суспільства (Утюж, 2011, с. 41). Філософсько-антропологічна традиція орієнтує на загальнолюдські духовні цінності, ціннісні орієнтації, вартісною вважає думку про цивілізаційну природу освіти та прагнення до ціннісної регуляції. Об'єднуючи погляди мислителів на феномен духовності як культурну цінність особистості, освіта розвиває ті властивості особистості, які дозволяють їй бути творцем своєї життєдіяльності, правильно розуміти й перетворювати навколишню дійсність (Фромм, Шелер, Ясперс), актуалізує ціннісну основу, відповідно якої проходить самовизначення особистості, вибудовування її внутрішнього світу, культурного простору, здійснюється вибір цінностей, цілей, смислів, розвиток духовних потреб у пізнанні, самопізнанні, рефлексії, зростає ціннісний шар свідомості. У такому шарі інтегруються вищі цінності, формується моральна стійкість особистості як форма самосвідомості, виникає самоідентифікація як підґрунтя для конструювання особистості в ролі суб'єкта, підвищується готовність до морального самовизначення в складних життєвих ситуаціях (Утюж, 2011). За вихідний принцип при цьому беруть те, що сучасна особистість, будучи «просвітленою» освітою істотою, мусить освоювати необхідні їй знання, достатні для того, щоб творити власне буття. Водночас саме особистість розглядають домінують цінністю української професійної освіти.

У вітчизняній філософській думці вважають, що особистість із самого початку є істотою соціокультурною, а тому потребує освіти; не менш важливою є ідея про потребу особистості у прагненні до освіти. Аксіологічний аспект сучасної професійної освіти, особливо — гуманітарної — відображає рух думки людини щодо визначення для себе ціннісних пріоритетів пізнання; це пов'язане зі змінами нормативного розуміння сучасної особистості з точки зору цінностей свободи, відповідальності, самореалізації, з розвитком багатоманітної творчості, з реалізацією ідеї внутрішнього саморозвитку особистості і створення нею власного освітнього та компетентнісного професійного простору. Саме осмислення й перетворення ідеї внутрішнього саморозвитку особистості та створення нею власного освітнього простору пов'язане зі змінами традиційних уявлень про освіту як систему знань і вмінь, із дослідженням освіти як засобу самореалізації особистості, її цілей, відносин, мотивації. Ідея внутрішнього саморозвитку особистості сприяє її смисложиттєдіяльності, а водночас — вирішенню технологічно зорієнтованих проблем культури й освіти, поєднаних із формуванням ціннісних пріоритетів, залученням до культурних надбань і відповідних цінностей. У цьому плані актуальним вважають перехід до такої сучасної парадигми, яка б домінують інтелектуалізму інформаційного суспільства протиставила особистісну концепцію в освіті, наблизилася б до ідеалів суспільства знань. А. Ахієзер переконує: усі культури тожні в тому сенсі, що жодна з них не може бути реалізованою без творчих інновацій індивіда, який несе в собі потенціал відкритості, а освоєння культури можливе лише через культивування особистістю своєї творчої здатності (Ахієзер, 2007). Процес виробництва нових знань, що ґрунтується на вже наявних, дає системі освіти перспективні можливості: вона сама створює необхідний суспільству освітній ресурс і активно впливає на життєвий рівень суспільства. Характерними ознаками освіти, яка відображає постмодерністську картину суспільства, є: співіснування безлічі концепцій, неоднозначність інтерпретації результатів, зближення наукових та ненаукових форм пізнання; знаходження в центрі уваги проблеми буття особистості та суспільства в їх ціннісному вимірі; ставка на знання як на засіб збереження, відтворення і розвитку культури, а не як спосіб задоволення потреб соціально-виробничої практики або чистої науки (Утюж, 2011). Людська історія, що існувала для кожного, хто приходить у цей світ, на рівні буденності, безперервна і відокремлюється від життєвого потоку логікою індивідуального пізнання, яке розвивається і вдосконалюється у процесі освіти.

Професійна гуманітарна освіта, включаючись у соціокультурні відносини як систему більш високого рівня інтеграції, піддається впливу соціокультурних змін, що зумовило необхідність її цивілізаційного бачення через культуру, котра, входячи до процесу самопізнання і формуючи цивілізацію, виявляє свою транзитивну значущість в особистісних модальностях буття майбутніх фахівців. Культура метою освіти має виявлення людської сутності, яка щоразу відкривається перед новонародженою людиною, тому здатність професійної освіти розвивати людину є провідною властивістю цивілізації, адже саме зв'язок освіти із життям виокремив М. Шелер, пропонуючи класифікацію форм знань залежно від їхньої включеності до процесів життєдіяльності людини (Шелер, 1994). Тому в цивілізаційній традиції реформування освітніх практик завжди пов'язане з моделюванням образу людини, а сучасні вчені транзитивність соціокультурного та цивілізаційного змісту професійної освіти визначають як їх поєднаність і взаємоперехідність у способи цивілізаційно-культурних змін людини, її розвитку як особистості, головною властивістю якої є зорієнтованість на усвідомлення світу через осягнення самої себе, своїх потенціалів та реалізацію у процесі перетворювальної діяльності професійно ціннісних орієнтацій.

Аксіологія як наука про цінності відіграє роль орієнтира та регулятора педагогічних процесів і педагогічної діяльності, формує особистісне ставлення до них. У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні підходи до визначення понять «цінність», «ціннісні орієнтації»; переважно це пояснюється суб'єктивною позицією дослідників. Вивчення проблеми професійних цінностей має бути пов'язане з дослідженням й уточненням специфіки особистісного розвитку. Зміст понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» стосовно освітніх процесів учені вивчають у філософському (В. Василенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремінь, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маслоу) та педагогічному (Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Давидов, А. Мудрик, Н. Никандров, Ю. Орлов, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.) аспектах.

У психолого-педагогічних дослідженнях часто використовують поняття, подібні за змістом до цінностей і ціннісних орієнтацій: особистісний сенс (О. Леонтьєв), установка (Д. Узнадзе), ставлення (В. М'ясищев), ціннісні орієнтації (В. Ядов), спрямованість чи внутрішня позиція особистості (Л. Божович), метамотиви (А. Маслоу). Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дають підстави стверджувати, що важливими компонентами особистісного самовдосконалення і саморегуляції в системі професійної освіти також вважають цінності й ціннісні орієнтації, враховуючи подвійну характеристику цінностей, зумовлену їхньою смисловою природою, що нами вже охарактеризовано вище. Саме смисл є основою для пізнання світу, спрямовує й активізує діяльність людини, тому професійні цінності визначають як елементи когнітивної структури особистості і як складник її мотиваційної сфери.

Професійні ціннісні орієнтації не мають однозначного трактування; їх розглядають як усвідомлені переконання чи уявлення суб'єкта про цінне для нього в обраній професії (Леонтьєв, 1996, с. 21), як своєрідну форму існування цінностей. Співвідношення між такими цінностями і ціннісними орієнтаціями визначають як проблему розбіжностей між декларованими й реальними цінностями (Д. Леонтьєв). Реальні цінності можна співвіднести з поняттям «ціннісні орієнтації», адже саме ціннісні орієнтації стимулюють рух людини в певному напрямі, визначають вектор руху думки і дій. Погоджуємося з думкою В. Ядова про те, що цінності реалізуються в ціннісних орієнтаціях і є елементом структури особистості. Ціннісні орієнтації як форма функціонування цінностей знаходять відображення в професійних ідеалах, принципах, цілях, нормах життя і діяльності, потребах, загалом у тому складникові культури людини, який називають професійним.

Традиційно в психології виділяють такі структурні компоненти особистості: цінності індивіда, які є головними психічними утвореннями для визначення цілей активності особистості, образ «Я», ідеал, рівень намагань, самооцінка і самоконтроль. Ці компоненти можуть бути визначені як система саморегуляції особистості, у якій функція забезпечення активності людини реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів. Введення блоку професійних цінностей до моделі саморегуляції особистості зумовило необхідність зважати на її власні процеси цілевизначення на особистому рівні регулювання (Леонтьєв, 1999), оскільки цінності розглядають основою для «народження» цілей саморегуляції особистості та її діяльності. Ціннісні утворення особистості функціонально пов'язані не тільки з ідеалами, але й з таким структурним компонентом, як образ «Я» – уявлення про себе в професії. Образ «Я» в контексті саморегуляції особистості й професійної діяльності розглядають у співвідношенні з ідеалом. У процесуальному значенні уявлення про професійний ідеал («мені хотілося б») може «працювати» лише у випадку його зіставлення з уявленням людини про себе теперішнього – «хто я є». Реалістична розбіжність цих образів як внутрішня суперечність стимулює створення програми активності особистості, її саморуху (Леонтьєв, 1999), розвитку в процесі професійної освіти.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, аналіз практичного досвіду підготовки студентів у вищих навчальних закладах дало змогу виявити низку суперечностей між: потребою у вихованні активної особистості, здатної регулювати власну діяльність, оволодівати системою цінностей, знань і вмінь та недостатнім рівнем сформованості такої активності у випускників вищих закладів освіти; запитом суспільства на творчу особистість та недостатньою розробленістю педагогічних технологій формування готовності майбутніх фахівців до саморегуляції власної діяльності на засадах системи професійних цінностей і ціннісних установок.

Модернізація освітньої системи, зміна у зв'язку з цим професійних установок і цінностей, відсутність чітких сформованих вимог до результатів діяльності, до професійних якостей, до процесу підготовки спонукають майбутніх фахівців постійно обирати між природним прагненням до стабільності фахових компетентностей і необхідністю руйнування старих уявлень, тобто зміною системи цінностей. За результатами емпіричного дослідження (результати представлені у розділі 3 цієї роботи), у багатьох майбутніх фахівців гуманітарної галузі не простежується механізм ціннісного вибору, ціннісного самовизначення; практика свідчить, що вони досить часто перебувають у стані «аксіологічної депресії» (термін А. Маслоу). Особливості соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється професійна діяльність, не можуть не впливати на зміну життєвих і професійних цінностей молоді, тоді як суспільство вимагає іншого професіонала, який може зважено приймати самостійні рішення та ефективно працювати в нестандартних, змінних умовах. Отже, проблема цінностей є не тільки предметом наукових дискурсів, вона тісно пов'язана із суспільними процесами, системами професійної підготовки фахівців, культурою суспільства загалом.

1.2. Наукові основи і досвід розв'язання проблеми формування цінностей особистості у процесі освіти

1.2.1. Поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини

Освіта як навчання й органічно пов'язане з ним виховання особистості (Енциклопедія освіти, 2008, с. 615) є однією з найширших педагогічних категорій. Цим пояснюють факт, що в більшості досліджень (Є. Бондаревська, В. Сериков, М. Кузнецов, А. Плигін) ідеться про особистісно зорієнтовану освіту й значно рідше (М. Алексеев, А. Хуторської, І. Якиманська) говориться про особистісно зорієнтоване навчання. Кінцевою метою освіти вважають розвиток особистості, а її головною функцією — «розкрити індивідуальність кожного, створити умови для його розвитку, забезпечити становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості, їх виявів у мисленні й поведінці» (Якиманская, 2000, с. 24). Зміщення акцентів зі «знанневої» до розвивальної парадигми головною метою освіти визначило вміння самостійно здобувати знання, оволодівати методами наукового пізнання, раціональними прийомами й способами мислительної та практичної діяльності. Пізнання нині розглядається вченими як активна діяльність суб'єкта в освоєнні світу, що відзначається цілісністю. Це своє чергою актуалізує сучасні аксіологічні засади — як суспільні стосовно самої системи освіти, так і індивідуально-особистісні у формі відповідних запитам соціуму цінностей.

З часом у вітчизняній педагогічній науці все чіткішим стало усвідомлення, що орієнтація лише на знання не може задовольнити посталих потреб, що матеріальне виробництво організується в межах прагматичних відносин і в цих умовах необхідною є така «підготовка людини, яка б дозволила їй включитися в існуючу систему виробничих відносин. Виховання ж пристосовує індивіда до існуючої системи соціальних відносин; формування особистості у розумінні цього слова, тобто — саморозвиток індивіда, є власною проблемою кожного, побічним і найчастіше випадковим результатом» (Давидов, 1981, с. 14).

Особистісно зорієнтована модель освіти як умова «активної, різносторонньої діяльності людини (будь-якого віку), у процесі якої відбувається становлення й розвиток особистості в різноманітті її здібностей», своєю метою має «формування індивідуальності на основі вивчення кожного; проектування й організацію умов для розкриття, сприяння прояву його як особистості» (Якиманская, 2000, с. 34), а змістом освітнього процесу стає динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу, «компонентів та рівнів компетентності особистості, які формуються в освітній діяльності й можуть бути зафіксованими як її власний результат на конкретний час» (Подмазін, 2006, с. 51). За таких обставин давати людині освіту — означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість, адже освіченим є «не просто випускник ... який вивчив науки, що їх викладали, а людина, здатна до співпереживань, готова до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального зусилля й самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті. Вона поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в судженнях та відкрита для іншого судження й несподіваної думки» (Гончаренко, 2011). Водночас І. Бех зауважує, що створення кожною наукою системи понять зумовлюється й поступальним розвитком, відкриттям і поясненням нових явищ, які перебувають у певному взаємозв'язку. Проте, на думку вченого, науковий пошук — це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибини вже пізнаного, проникнення в сутність іншого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей, ніж у попередників» (Бех, 2003, с. 161).

На наш погляд, аксіологічний потенціал освіти міститься вже у відмінностях понять «навченість» та «освіченість»: синонім першого — інформованість, друге розглядають як характеристику розвитку особистості: «Навченість через оволодіння знаннями, умін-

нями, навичками забезпечує соціальну й професійну адаптацію в суспільстві; освіченість передбачає індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей і внутрішніх установок» (Алексеев, 2006, с. 8). Тому результатом сучасної освіти має бути не навченість, а «становлення особистості — самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності в житті» (Якиманская, 2000, с. 26).

Поняття «освіченість» нині лише розробляється вченими, його критерії сформовані не до кінця; переважно називають самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення, а від себе додамо — відповідна система цінностей. Важливим чинником вважають активну участь у процесі навчання учня чи студента. Слушним є зауваження І. Якиманської, що «навчити в принципі можна всьому й будь-кого. А ось навчатися, щоб стати освіченим, кожен має сам шляхом організації власної діяльності на основі особистих потреб, інтересів, прагнень, використовуючи індивідуально вироблені способи навчальної роботи й керуючись особистісним ставленням до неї»; «Знеособлених знань не буває», — наголошують учені (Алексеев, 2006, с. 13; Якиманская, 2000).

Проблема формування особистості, яка відповідає новим вимогам сучасності, завжди була гострою (від античності до суспільства знань). Спочатку це привело до ідеалізації цінностей знання в класно-урочній теорії Я. А. Коменського, яка впродовж кількох століть залишалася незмінним надбанням освіти. Учений вперше сформулював ідею неперервної освіти, адже весь життєвий шлях людини розглядався ним як процес освіти (Коменский, 1982). Тому головне завдання освіти в цій парадигмі полягало в необхідності навчати «всіх, усьому, ґрунтовно». Коменський підкреслював, що посередніх необхідно навчати, щоб «із них була яка-небудь користь», а здібних — щоб «через рухливість свого розуму вони не спрямовували його на погані справи і не загинули від власних помилок» (Гусинский, Турчанинова, 2000). Ці важливі для свого часу позиції були підтримані педагогами-ідеологами Просвітництва (К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, І. Герbart та ін.), які збагатили цінність знання ідеями свободи й гідності. Вони визнавали не лише цінність знання, а й, насамперед, право на знання і поставили питання про створення системи загальної освіти. Відтак, вимога до масової школи полягала в тому, щоб сформувати особистість, здатну застосовувати отримані знання на користь суспільства (Розов, 1992).

Пізніше раціоналістичні підходи до цінності знання також не мали однозначного тлумачення: одні розглядали цю цінність як суспільну потребу (Ф. Бекон), інші — як особливість характеру людини (Т. Гоббс), вроджену здібність (Р. Декарт), основу моральності (Б. Паскаль), чинник удосконалення людини та можливість перетворення природи (Б. Спіноза) тощо. Об'єднувальним чинником залишалася те, що всі погляди на цінність освіти започаткували розвиток філософії й теоретичні основи педагогіки наступних століть. Власний погляд на ідею цінностей мали класики німецької філософії (Г. Гегель, Ф. Ніцше, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг та ін.), що утвердили цінності освіти й виховання у суспільному бутті: освічена людина як духовна істота спроможна керувати своїми почуттями (Гегель); творити нові цінності і бути здатною до саморозвитку (Ніцше). Також зроблено спробу розмежувати цінності на життєві та культурні (Г. Мюнстерберг); класифікувати їх як логічні (цінності зовнішнього світу, людини, природи, історії, розуму), естетичні (гармонія зовнішнього світу, емоційні стани людини, мистецтво), етичні (цінності прогресу, саморозвитку, права, моралі) та метафізичні (творчість, одкровення, всесвіт, людство, понад-Я) (Сластенин, Чижакова, 2003, с. 24-25). Зрештою, формування окремого напрямку філософських досліджень — аксіології (Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.) привело до низки цікавих підходів. Ріккерт, наприклад протиставляв світ культури й освіти як сферу панування цінностей, світові

природи, де панують закони (закони свідчать про те, що є і неминуче мусить бути, цінності — про те, що має бути, вони становлять інший модус буття, ухвалюють щось, наказують, вимагають, закликають), це підштовхувало до думки про відносність самих цінностей для цивілізації, яка живе доти, поки непорушні її моральні закони; Лотце й Віндельбанд розглядали цінності як норми, що утворюють загальний план і основу культуротворчої діяльності (на погляди вчених значний вплив мали запити індустріального суспільства). Система початкової та середньої освіти, на думку цих учених, формувалася у площині двох ціннісних векторів: класичного (гуманітарного знання) та реального (практично зорієнтованого знання). З позицій першого вектору цінність освіти і знання розглядали в контексті розвитку особистості; з позицій другого — як засіб практичної користі для виживання у навколишньому світі. Дослідження прогресивних учених, які підкреслювали небезпеку співвідношення між знаннями для користі та знаннями між формуванням моральності людини (Дж. Дьюї, Б. Рассел, Б. Кроче та ін.), привели до визначення ними таких цінностей у теорії педагогічної аксіології: адаптація учнів до умов суспільного життя, пріоритети внутрішнього світу особистості у процесі навчання, створення умов для самореалізації потенційних можливостей людини тощо. Така соціально-психологічна спрямованість освітніх цінностей започаткувала наукові пошуки в подальшому.

У ХХ столітті проблема цінностей освіти розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс, М. Полян та ін.), герменевтики, персоналізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Ж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.), теорії соціальної дії та інших напрямів. Ця значна дослідницька активність свідчить про певну неподоланість вихідної філософської колізії — розуму і цінностей. Лінія розмежування проходить для філософських шкіл через проблему раціональної чи моральної (ціннісної) визначеності світу (Сластенин, Чижакова, 2003). Розуміння культури (освіти — як її складника) як системи цінностей відображене в аксіологічних концепціях В. Віндельбанда, Н. Гартмана, Дж. Дьюї, Г. Ріккєрта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера. Проблеми співвідношення культури і цінностей присвячені роботи С. Анісімова, А. Арнольдова, Г. Вижлецова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Малахова, Е. Соколова, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе та ін.

Розробка теорії особистісно зорієнтованої освіти починається в кінці 80-х — на початку 90-х років минулого століття. Сьогодні можемо говорити про існування низки концепцій особистісно зорієнтованого навчання й виховання у вітчизняній педагогіці (М. Алексєєв, І. Бех, Н. Бібік, Є. Бондаревська, М. Гузик, А. Плигін, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), які актуалізують аксіологічні основи освітньої діяльності. Найбільш відомі з них: культурологічна концепція Є. Бондаревської, особистісно орієнтована (особистісно розвивальна) освіта В. Серикова, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, практико-орієнтована концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу М. Кузнецова, особистісно розвивальне навчання Є. Шиянова та І. Котової, особистісно зорієнтоване навчання М. Алексєєва, семестрово-блочно-залікова система С. Подмазіна, концепція освітнього розвитку М. Гузика.

У психологічних дослідженнях проблема освітніх цінностей розглядається в контексті розробки базових понять: О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі пов'язують сформовану систему цінностей із наявністю психологічної установки; К. Волков, В. М'ясищев, Л. Фрідман — з психологічним ставленням; Л. Божович, Т. Коннікова — зі спрямованістю особистості. У педагогіці в працях О. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневського, О. Сухомлинської та інших відомих учених проблема формування системи освітніх цінностей порушується у зв'язку з вирішенням таких зав-

дань: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко та ін.); формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Є. Шиянов, О. Щербаков та ін.); формування професійно-педагогічної культури (В. Гриньова, В. Зелюк, І. Ісаєв, Л. Кравченко, Т. Левашова, Л. Нечепоренко та ін.).

Культурологічна освітня парадигма проголошує кінцевою метою «конструювання особистістю власного світу, створення умов для розвитку й функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні й здатної до неї» (Сериков, 1998, с. 18). З цього приводу В. Зінченко зауважує, що в «...теорії поетапного формування розумових дій, пов'язаних з іменем П. Гальперіна, у теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна і В. Давидова розроблялась насамперед операційно-технічна, змістова сторона навчання й освіти. У останній теорії, правда, вже досить давно розробляється проблема рефлексії, що є суттєвим кроком якщо не до особистісного, то до суб'єктного знання» (Зинченко, 2002).

Ці положення стали методологічною основою для формування поняття «суб'єктно-орієнтоване» й «особистісно-орієнтоване» навчання, «суб'єктна» й «особистісно орієнтована освіта». У суб'єктній освіті акцентується самостійність і активність тих, хто навчається, але лише в операційно-технічному сенсі, стосовно застосування знань і вмінь, відтворення дій за зразком, алгоритмом, проведення «квазідослідження». Учень реалізує програму того, хто навчає. «Смислова, ціннісно-емоційна сфера особистості, її задіяння й розвиток... представлені або як «побічний продукт» діяльності... або обмежуються винятково пізнавальною сферою», тому саме важливість формування мотивів діяльності, переживання позитивних емоцій, ситуацій успіху в становленні особистісних новоутворень, до яких відносимо цінності, стають причиною сприйняття особистісного ставлення суб'єктів освіти до світу, діяльності, самого себе, що «передбачає не просто активність і самостійність, а суб'єктивну активність і самостійність ... як творця ... себе і власної діяльності» (Сериков, 1998, с. 21). Саме так розвиток розуміє особистісно зорієнтована освіта, тому смисл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія переваг в оцінках, з'ява рефлексії, самостійності як суб'єктивного утворення, наявність особистісної позиції вважають головними аксіологічними орієнтирами особистісно зорієнтованої освіти.

У сучасному науковому дискурсі проблеми помічаємо тенденцію: вчені вважають доцільним застосування поліпарадигмального підходу, оскільки особистість — складний, важко вловлюваний предмет багатьох наук — не може бути зведеною до одного способу її розуміння» (Теория и практика личностно ориентированного образования, 1996, с. 14). Поліпарадигмальність трактується нині як відкритість дослідника до сприйняття інших, окрім власного, підходів, нових поглядів і трактувань проблеми із залученням різноманітних методологій і методів наукового дослідження, що не виключає можливостей створення конкретних концепцій освіти, які розвивають значущі аспекти проблеми, у цьому випадку — аксіологічний. Саме «синтез парадигм» особистісного підходу може забезпечити основу якісно нових систем і технологій освіти, що гармонійно поєднуюватимуть функціональний і особистісний розвиток, створять основу якісної професійної підготовки (Теория и практика личностно ориентированного образования, 1996, с. 14). Необхідним при цьому рекомендують дотримання важливої умови: основним критерієм особистісно зорієнтованого підходу є затребуваність особистісного досвіду індивіда. В освітньому процесі ця вимога реалізується через наповнення змісту такими видами завдань, виконання яких без залучення ціннісних, життєво-смыслових функцій людини буде неможливим.

Широкі можливості в цьому контексті має поєднання культурологічної й особистісної парадигм, визнання ключовим принципом педагогічного процесу культуровідповідності (Личностно ориентированное обучение, 2005, с. 73). Культурологічний підхід у такому ро-

зумінні — це розгляд освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей. Глобальною метою особистісно зорієнтованого навчання стає людина культури, той «тип особистості, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості» (Бондаревская, 1999, с. 119) та розвиток «людини як суб'єкта культури» (Бондаревская, 1999, с. 121). На думку О. Бондаревської, учень (студент) розвивається не лише як суб'єкт власної життєдіяльності, пізнання, а й як суб'єкт культури тоді, коли існує культуровідповідність освіти, яка «всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини й допомагає їй у цьому процесі, ... базується на ідеї цінності саморозвитку ... творчої особистості» (Бондаревская, 1999, с. 136-137). Суб'єктність особистості в цьому контексті визначається можливістю й здатністю вибору цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що становлять культурне ядро змісту освіти, а освіта трактується як культурне середовище, яке сприяє оволодінню культурними смислами й цінностями, способами існування людини, в якому є діалог і творчість.

Особистісно-культурологічна концепція базується на принципах:

— *природовідповідності* (основні умови природовідповідної освіти, за О. Бондаревською, — реалізація базових потреб людини, створення екологічно чистого освітнього простору, виховання потреби в здоров'язбереженні (Бондаревская, 1999, с. 133-134);

— *культуровідповідності* (прилучення людини до цінностей культури в найширшому значенні: науки, моралі, релігії, права, державності, техніки, мистецтва, до засвоєння цінностей насамперед національної культури, культурна самоідентифікація особистості; врахування того, що в роки тоталітаризму сформувалася людина масова, яка не має історичної пам'яті, рис національної самобутності, духовності, відзначається авторитаризмом, що поєднується часто з почуттям власної неповноцінності, агресивністю тощо; сучасна ж «культуровідповідна освіта — це освіта, яка всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини і сприяє їй у цьому процесі, базується на ідеї цінності саморозвитку творчої особистості» (Бондаревская, 1999, с. 136-137).

Саме людину, освіту, творчість і діалог Є. Бондаревська визначає головними цінностями культурологічної особистісно зорієнтованої освіти: людину — як суб'єкта культури, власного життя й індивідуального розвитку; освіту — як культурне розвивальне середовище, що вирощує й живить особистість, надає її життю культурних смислів; при цьому творчість і діалог — як способи існування й саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі (Бондаревская, 1999, с. 124).

Для нашого дослідження визначальною є думка про те, що виховання цілісної людини культури, здатної організувати своє життя у формах культурного буття, є метою освіти, а оволодіння культурними цінностями та нормами допоможе особистості подолати суперечність між природним та соціальним у її житті: «... знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші якості, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної й безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» (Бондаревская, 1999, с. 132); у цьому міститься зміст поняття «освіченість».

Провідними ідеями культурологічного підходу вчені вважають:

— розуміння людини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення;

— ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку;

— розуміння педагога (вчителя, викладача) як посередника між людиною і культурою, здатного ввести її у світ культури й підтримати особистість у її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей;

— ставлення до навчального закладу як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури (Бондаревская, 1999; Сериков, 1998; Подмазін, 2006).

Індивідуально-особистісний аспект цього підходу означає також визнання людини активним суб'єктом процесу освіти: «...зміни, що відбуваються у внутрішньому світі людини, служать головними орієнтирами освітньої діяльності. Всебічне вивчення особистості є необхідною умовою успішності освіти, а її саморозвиток, формування суб'єктних якостей — вищим показником її ефективності»; «Особистість — це людина, інтегрована в культуру, яка веде з нею діалог» (Бондаревская, 1999, с. 137); «Особистісний підхід передбачає опертя на потребу в культурній ідентифікації особистості в процесі її розвитку. Крім соціалізації й культурної ідентифікації в становленні особистості діє механізм персоналізації. Особистість — це персона, тобто людина, яка усвідомлює себе особистістю, поважає себе за здатність бути особистістю й користується повагою людей за виявлення індивідуально-особистісних якостей. Сутність особистості, за К. Роджерсом, виражає її самість, тобто самосвідомість, суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально» (Бондаревская, 1999, с. 138); значущим також вважаємо висновок, що людині лише тоді «вдасться знайти себе, віднайти духовну стійкість і цілісність, особисту незалежність і свободу, якщо в цьому пошуку педагог зможе сприяти її зустрічі з цінностями, які стануть особистісними смислами її життя» (Бондаревская, 1999, с. 139).

Особливо значущим у зазначеному контексті вважаємо забезпечення ціннісно-сислової спрямованості освіти на реалізацію «сутнісного завдання культурологічного типу — створення умов для віднаходження кожним смислу свого учіння й життя» (Бондаревская, 1999, с. 139), опосередкованого мотивом, адже становлення системи особистісних смислів і є, як підкреслював О. Леонт'єв, процесом становлення особистості, а прагнення до пошуку й реалізації смислу свого життя є вродженою мотиваційною тенденцією, яка властива людині одвічно (В. Франк); цінностям не можна навчити, їх потрібно проживати», не можна також передати смисл; роль освіти — в тому, щоб відкрити світ цінностей, з якого можна «обирати смисли для вирішення своїх життєвих проблем... Освіта має бути наповненою життєвими проблемами, а не тільки постулатами наукового знання... Потрібно... організувати... освітній процес так, щоб кожен «прожив» свою освіту в пошуку цінностей ...» (Бондаревская, 1999, с. 142).

Провідною тенденцією сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть нашої ери на фоні інтернаціоналізації світового простору, політичного й культурного зближення країн стає застосування інтеграційної парадигми освіти і в її межах — компетентнісного наукового підходу. Різновекторність цього складного процесу та його інтеграційний потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку як особливе наддержавне соціально-економічне, політико-правове й духовно-культурне об'єднання європейських країн. Тлумачення сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами (відповідно до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів у єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти й науки. Метою євроінтеграційних процесів у освіті й науці стало консолідування урядів Європи та педагогічної громадськості довкола вирішення питань підвищення конкурентоздатності освіти і науки на світовому рівні, їх ролі в інноваційних трансформаціях суспільства. Це кардинально змінює існуючий погляд на

завдання освіти як на «трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій» і потребує визнання того, що освіта «відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні» (Флиер, 2014, с. 151).

Це посилює можливості особистісно зорієнтована освіти в її культурологічній інтерпретації стосовно виконання нею функцій:

– *гуманітарної* (захист, педагогічна підтримка, виявлення й спільне вирішення життєвих проблем, допомога в пошуках смислу життя, забезпечення особистої свободи, духовності, моральності з урахуванням завдань інтелектуальної мобільності й вибору цінності);

– *культуротворчої* (збереження, передача, відтворення й розвиток загальнолюдської культури, яку можна зберегти лише через людину, заклавши в неї механізм культурної ідентифікації у світовому освітньому просторі);

– *соціалізацій* (засвоєння й відтворення індивідом глобалізованого соціального досвіду, продуктами якого є особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальну позицію, самосвідомість, ціннісно-сміслову ядро світогляду).

Таким чином, реалізація культурологічно-особистісної парадигми освіти створює можливість гармонійного поєднання природних, соціальних і культурних засад становлення і розвитку людини. На зміну традиційній освіті з метою набуття певної суми знань, вироблення окресленого кола умінь і навичок приходить аксіологічно зорієнтована, інтегрована, компетентнісна освіта, яка створює умови для самореалізації особистості, реального перетворення її на суб'єкта власної діяльності й суб'єкта культури, суб'єкта світового простору.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації (Haug, Tauch, 2001) – це якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. Якість освіти відображає гармонійне поєднання нововведень і традицій, академічну бездоганність та соціально-економічну обґрунтованість, послідовність навчальних планів та свободу вибору для студентів, об'єднання навчального процесу з науковими дослідженнями, ефективність управління. Гарантії якості забезпечує система справедливого оцінювання, яка дає змогу співвіднести результати дотримання якості освіти з «акредитацією». Відповідність освіти забезпечується навчальними програмами, складеними згідно потреб європейського ринку праці. Затребуваність на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається за умов отримання справжньої якісної освіти, надання різноманітних підходів і спрямувань курсам навчання, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення й виходу з програми, трансверсальних вмінь і навичок – уміння спілкуватися та знання мов, мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища (Haug, Tauch, 2001) стає перевагою європейських університетів, які сприяють мобільності як «горизонтального», так і «вертикального» типу, використовують при цьому існуючі інструменти, а саме: ECTS, Лісабонську конвенцію, мережу NARIC/ENIC. Мобільність стає необхідною якістю студентів, викладачів, випускників у європейському просторі вищої освіти.

Привабливість європейської освіти сьогодні міститься в залученні до вищих закладів освіти талановитих учених, викладачів з усього світу. Це потребує відповідних дій на інституційному, державному та європейському рівнях: адаптації програм, наукових звань та вчених ступенів, переконливих заходів щодо гарантії якості освіти, програм із викладанням основними мовами світу, достатньої інформації та маркетингу, необхідних умов для іноземних студентів та науковців, водночас актуалізує нове сприйняття і тлумачення систем цінностей із наукових позицій глобалізованого та інформатизованого суспільства знань. Досвід реалізації ціннісних основ освіти і професійної підготовки нами буде розглянуто в наступних підрозділах роботи.

1.2.2. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці

Як нами вже було зазначено, термін «педагогічна аксіологія» — добре відомий у педагогічній науці: «аксіологія педагогічна — розділ загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які треба формувати у вихованців» — формулює С. Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 21); В. Гінецинський у навчальному посібнику «Основи теоретичної педагогіки» присвячує цілий розділ педагогічній аксіології (Гінецинський, 1992, с. 75-100), у якому проаналізовані аксіологічні імперативи систем загальної і професійної освіти, з'ясовані ціннісні орієнтації в структурі професійно-педагогічної діяльності та відображено динаміку системи ціннісних орієнтацій особистості.

Методологічні проблеми педагогічної аксіології розробляються в контексті філософської та педагогічної антропології і концентруються навколо питань про сутність людини та з'ясування її природи. Ці проблеми є доленосними для людини, тому що їх вирішення неминуче носить ціннісний (духовно-розумовий, морально-духовний і духовно-естетичний) характер. У контексті філософсько-педагогічної ноології (Онищенко, 1998) вчені виділяють методологічний і науково-педагогічний аспекти комплексу аксіологічних проблем, що стосуються безумовної сутності людини та ціннісних (аксіологічних) основ її саморозвитку, послуговуючись синергетично-ноологічним підходом до самостворення і саморозвитку особистості, її творчо-вольового життя — пізнання, її смислотворчої активності у природному і соціальному оточеннях (Онищенко, 1998). У контексті аксіологічного наукового підходу постають питання формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості й аксіологічних основ освіти: «Такий синтетичний характер проблем людини робить її центральною для всього проблемного поля філософії освіти, що виражається в домінувальному впливові вирішення цієї проблеми на філософський характер тієї або іншої педагогічної теорії чи практики», — зазначає М. Романенко (Романенко, 1998, с. 18).

Для цілісного аналізу змісту освітніх цінностей, їх структури та класифікації в міждисциплінарному контексті аксіологічний підхід перш за все філософськи осмислює глибинні пріоритети освіти, які дозволять визначити те спільне, що є характерним для освітньої практики різних країн, народів, епох, цивілізацій. Саме філософські (в тому числі й аксіологічні) основи педагогічних досліджень, за словами О. Сухомлинської, є «базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання» і мають бути методологічними засадами, зокрема, історико-педагогічних розвідок» (Сухомлинська, 1997). Значущість аксіологічного підходу в рамках історико-педагогічного дослідження акцентував, зокрема, один із провідних істориків освіти М. Богуславський. З'ясовуючи структуру історико-педагогічного знання, він виділяв чотири сфери загальних підходів і методів, серед яких виокремлював сферу часткових методів дослідження. Саме цій сфері методів науковець надавав важливого значення, оскільки вони «найбільш адекватно здатні допомогти пізнанню конкретних феноменів» минулого; першим у сфері таких методів він називав аксіологічний підхід і метод, що його необхідно використовувати «для вивчення загальнолюдських і національних цінностей освіти, встановлення їх пріоритетності» (Богуславський, 1999). Інший відомий історик освіти В. Блінов дав визначення ціннісного методу в педагогічній науці як особливої форми «аналізу теорії виховання і фактів педагогічної практики в контексті їхньої ціннісної спрямованості» (Блінов, 2001).

Одним із засновників ціннісного підходу в педагогічній науці вважають С. Гессена. У своїй роботі «Основи педагогіки» він розглядає цінності освіти, майже ототожнюючи їх із цінностями культури (цінності науки, мистецтва, релігії, моральності, права, господарства). Порівнюючи освітні системи різних історичних періодів, філософ приходить до висновку, що всі вони відображають «загальний колорит часу» й «підкорюються» тій головній цінності, яка завоювала пріоритет «у культурній свідомості епохи» (Гессен, 1995, с. 38); пропонує історичний принцип розгляду проблеми цін-

ностей освіти, згідно з яким кожна епоха має свої ціннісні пріоритети. Він вважає, що в античному Римі головними були етатичні цінності (держави і права), у відповідності з якими й було побудовано систему освіти; у Середні віки домінували теократичні цінності, які проголошувала церква і які поширювались через релігійну систему освіти; в епоху Відродження на арену вийшли цінності естетичні, а в період Просвітництва утверджувались цінності Розуму, адже головна роль у системі освіти цієї епохи належала інтелектуальному вихованню. Така наукова позиція дозволяє «не тільки пояснити причини виникнення певної освітньої системи, а й зрозуміти всі її деталі, виходячи з єдиного принципу», адже згідно з антропологічною концепцією Гессена виховання людини здійснюється одразу в кількох планах буття, де «вища площина нашаровується на нижчу, оформляючи її та не порушуючи при цьому її внутрішньої законівідповідності». Філософ так визначає ці плани: План біологічного буття (виховання як біологічний процес), План суспільного буття (виховання як соціальний процес), План духовної культури (виховання як духовний процес), План благодатного буття (виховання як спасіння душі) (Гессен, 1995, с. 432).

Гессен формулює структуру цінностей у двох протилежних значеннях, а саме: як ієрархію внутрішнього буття людини в конкретній культурі (відповідно до чого кожна людина поступово проходить ці названі плани) і як схему історичного розвитку освітнього процесу (відповідно до чого будь-яка історична епоха знаходиться в межах певного плану буття). Кожен «план буття» має свої конкретні завдання і певні цінності. Залежно від того, в якій площині проходить процес освіти, відзначаються й аксіологічні пріоритети: у рамках Біологічного плану реалізується натуралістичний педагогічний напрям, головним завданням якого є опіка й авторитарність, а основною цінністю — збереження життя; Планові суспільного буття відповідає соціологічний напрям педагогіки, основним завданням якого є формування члена соціальної групи, а головною цінністю — соціальна група та її інтереси; План духовної культури представляє гуманістичний напрям, основне завдання якого — освіта, а головна цінність — саморозвиток особистості, яка має опанувати культурні цінності; План благодатного буття своїм основним завданням проголошує духовний шлях до спасіння, «становлення духу, вільного від гріха», а головною цінністю — любов до ближнього і любов до Бога (Гессен, 1995). Таким чином, С. Гессен вибудовує ієрархію освітніх цінностей через пріоритет певного Плану буття, в якому здійснюється безпосередній ціннісно-формульальний процес у конкретному суспільстві в конкретний історичний період.

Щодо теоретичних основ систематизації цінностей, як нами вже зазначалося, у сучасній філософії освіти (Бучило, 2001) пропонують такий загальний підхід: за змістом — цінності матеріальні, політичні, соціальні, духовні (естетичні, релігійні, моральні, пізнавальні); за оцінкою — позитивні, негативні; за формою буття — предметні, суб'єктні; за суб'єктом-носієм — суб'єктивноособистісні, надособистісні (загальнолюдські, групові, національні, класові). У межах ціннісної структури філософи відзначають також вищі (духовні неутилітарні) цінності і фундаментальні (утилітарні матеріальні) цінності. Духовні цінності становлять «стрижень культури конкретного народу, фундаментальні відношення і потреби людей». До спектру вищих (духовних) цінностей входять: загальнолюдські цінності (мир, життя людства), соціальні цінності (соціальна справедливість, свобода, права людини тощо), цінності спілкування (дружба, любов, довіра, сім'я), особистісні цінності (Бучило, 2001).

Важливою проблемою аксіологічного наукового підходу в педагогічних дослідженнях вважають цілепокладання, що передбачає обґрунтування цілей освіти і самого процесу цілепокладання. Центральна проблема, яку вирішує сучасна філософія освіти при розробці ціннісних (аксіологічних) основ цілепокладання, — це проблема людського виміру освітньої системи й освітньої діяльності як виміру неологічного, морально-духовного. У сучасній освітній практиці ця тенденція формується як проблема гуманізації і містить питання, що мають вирішуватися в рамках філософії освіти і педагогічної ак-

сіології (Романенко 1998, с. 18-19). Передусім це — підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню морально-духовного, духовно-розумового саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації людини як безумовної цінності, а не її окремих складників (професійних чи особистісних якостей). Тут зразком освіченості розглядають ідеальну модель людини у всіх її вимірах як мету й результат освітніх процесів — навчальних, виховних, культурно-інтегративних, соціально-адаптивних тощо. Ці питання особливо важливі нині тому, що в Україні проходить зміна антропологічних основ наук про освіту (Романенко, 1998, с. 19), що означає, що в системі освіти мають бути створені всі умови для формування вільної особистості, розвитку її духовно-культурних потреб, духовно-розумових мотивацій і майбутніх практичних дій, що ґрунтуються на особистісному самовизначенні, оскільки основна проблема при визначенні ідеалу освіченості «полягає у тому, що потрібно значно змінити орієнтири освітньої діяльності в напрямі заохочення всіх сторін людської індивідуальності — не тільки професійних чи особистісних, а й фізичних, психічних, духовних і соціально-родових, і навіть тих, про які ми ще не знаємо» (Романенко, 1998, с. 19).

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

В українських історико-педагогічних джерелах генезу освітніх цінностей обґрунтовано розглядали в контексті культурно-історичного процесу. Зокрема, П. Каптерев вважав історію педагогіки історією розвитку педагогічної самосвідомості народу (Каптерев, 1982, с. 258). Безумовно, фундаментом цієї самосвідомості стали ціннісні орієнтації конкретного народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії. Учений визначав періоди розвитку вітчизняної освіти як педагогічної самосвідомості народу, провів характеристику кожного з них, деталізуючи головні виховні цінності. Для першого (церковного) періоду характерним був релігійний світогляд, завданням освіти — вивчення церковно-богослужбових книг, а метою виховання — служіння Богові й спасіння душі. Другий (державний) період характеризувався тим, що в цей час освіта стала служити державним інтересам і тому головними її принципами стали державність, професійність і становість, на основі чого й формувались освітні цінності. Третій період (суспільний) знаменував собою появу нових потреб суспільства в освіті (освіта для народу) і продукував відповідні ціннісні пріоритети. Автор справедливо вказує, що в кожному з визначених періодів співіснували всі засади: і церковні, і державні, і суспільні, однак якісь із них домінували, що й обумовлювало виховну та освітню політику (Каптерев, 1982, с. 258-269). При з'ясуванні домінуючих засад учений підкреслював значущість такого важливого чинника, як вплив станових інтересів і поглядів на формування педагогічних ідеалів і цінностей. Загалом же він прийшов до висновку, що для розвитку «національної педагогічної самосвідомості дуже важливо, хто

протягом усієї історії народу є органом педагогічної самосвідомості, хто створює педагогічні ідеали і школи, хто безпосередньо влаштує справи народної освіти»: народ (сімейні, сільські громади) чи його представники (більш далекі від народу), стани більш освічені, що володіють економічними та політичними привілеями, або уряд як орган державного життя» (Каптерев, 1982). Отже, можна вести мову про ще один варіант класифікації освітніх цінностей — за різними соціальними групами, кожна із яких має свої аксіологічні пріоритети й освітні інтереси.

Оригінальний підхід до характеристики освітніх систем визначних особистостей з позицій ціннісного підходу виявив Б. Бітінас у роботі «Вступ до філософії виховання», у якій велику увагу приділено обґрунтуванню наукового апарату аксіології виховання, розглядаються різноманітні філософські напрями в контексті вивчення освітніх цінностей, виділені аспекти концептуальних основ аксіологічної проблеми (ціннісний абсолютизм, ціннісний релятивізм, історичний підхід). Учений підкреслює: функціонування цінностей у змісті освітньої діяльності доцільно вивчати залежно від тієї філософської концепції, у відповідності з якою ця діяльність здійснюється; детально характеризує низку провідних філософсько-педагогічних напрямів (ідеалізм, реалізм, неотомізм, прагматизм, антропоцентризм, матеріалізм), їхні цілі та аксіологічні завдання; виховні цінності структурує відповідно філософсько-світоглядних поглядів окремих відомих особистостей, у цьому випадку — видатних педагогів (Бітінас, 1996).

Розглядаючи проблему визначення вищої цінності як принципового вирішення питання сенсу життя людини, Б. Бітінас доходить висновку, що таке визначення здійснюється в межах діючої системи освіти, яка, своєю чергою, сутнісно зумовлена ціннісною системою суспільства. Таким чином, автор пропонує ще один варіант аксіологічного підходу, у якому критеріальною основою розглядає не окремі виховні цінності, а ціннісні системи, що обумовлені пріоритетом тієї чи іншої вищої цінності: теоцентричної, соціоцентричної або антропоцентричної. Так, теоцентрична ціннісна система визначає сенс життя у продовженні життя після смерті, а найвищу цінність — у трансцендентному світі, отже, зміст виховання в межах цієї системи містить ті освітні цінності, що відповідають традиційним канонам певної релігії і з цієї причини вони можуть бути дуже різними (наприклад, у релігійних системах Заходу і Сходу), але спільним є те, що вони спрямовані до Абсолютних цінностей, духовної досконалості, злиття з Вищою Сутністю (Бітінас, 1996, с. 16-20).

Соціоцентричні ціннісні системи, за Б. Бітінасом, передбачають перенесення сенсу життя людини на людське суспільство, будь-які його групи: від маленьких (сім'я, друзі, кохана людина) до великих соціальних спільнот (громадські, політичні, релігійні, професійні організації, нація, народ, клас, вікова група, стать тощо). Відповідно того, яку спільноту обирають як вищу цінність, створюються масштабні соціоцентричні ціннісні системи: комуністична, націоналістична та інші (класові, сімейні, кланові тощо). Третю групу ціннісних систем становлять антропоцентричні системи, у яких сенс життя трактується як особисте вдосконалення, розвиток власних сутнісних сил людини. Для таких систем вища цінність — сама людина, її самореалізація й відповідальність за себе. Загалом для антропоцентричних систем характерним є домінування цінностей абстрактного характеру, адже вважається, що кожна особистість сама вирішує, як реалізувати цінності відповідальності, свободи, обов'язку, щастя, чесності та інші, як спрямувати свою освітню траєкторію (Бітінас, 1996).

Для більш глибокого з'ясування сутності ціннісного підходу до педагогічного дослідження звернемося ще раз до провідних філософських та філософсько-педагогічних концепцій цінностей. Розмірковуючи про індивідуальний вибір цінностей, один із основоположників аксіології М. Шелер зазначав, що у кожній особистості є основна «ціннісна формула», відповідно до якої й відбувається акт ціннісного вибору. Ієрархію цінностей людини Шелер розташовує у такому порядку: 1) цінності приємного і неприємного; 2) вітальні цінності (душевні); 3) духовні цінності (етичні, естетичні) і цінності

чистого пізнання; 4) найвищі — цінності святині (Шелер, 1994, С. 305). Формування особистісної ієрархії цінностей відбувається під впливом соціокультурних освітніх умов: особистісні і суспільні цінності знаходяться у тісному переплетенні і взаємодії, причому в сучасності реалізація цінностей проходить у безкінечній множині ситуацій вибору.

У філософії освіти та історії педагогіки досить популярною продовжує залишатися культурологічно-цивілізаційна наукова позиція щодо вивчення світоглядних основ освіти з точки зору опозиції «культура освіти Сходу та культура освіти Заходу», яку здавна орієнтовано на виявлення фундаментальних основ педагогічних культур, базових ідей, цінностей. Таким чином, можна говорити про тлумачення освітніх цінностей за цивілізаційним критерієм: цінності східного світу і західного світу, які мають відмінні одне від одного світоглядні підвалини та аксіологічні орієнтації. У окремих педагогічних джерелах з позицій цивілізаційного підходу окремо розглядають:

- Далекосхідну цивілізацію, педагогічна система якої склалась під впливом конфуціанства, даосизму, буддизму;
- Південноазійську цивілізацію, в якій світоглядна основа виховання — індуїзм, а пізніше буддизм;
- Близькосхідну цивілізацію, освітні цінності якої формувались під впливом ісламу, іудаїзму, християнства;
- Західну цивілізацію, яка зростала на основі античної культури та християнства (Бордовская, 2000, с. 45-47).

Проте процеси створення світового освітнього простору, швидкого поширення інформації та оновлення знання роблять такий підхід швидше історичним, аніж сучасним.

Водночас сучасні науки про освіту найчастіше використовують традиційне розуміння цінностей: цінності загальнолюдські, національні та індивідуальні. Український учений О. Вишневський пропонує власну розширену модель класифікації виховних цінностей, визначаючи п'ять груп: 1) абсолютні вічні цінності; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності; 4) сімейні цінності; 5) цінності особистого життя (Вишневський, 1996, с. 125-126). Педагог указує, що морально-етичні цінності усвідомлюються людиною в трьох аспектах: по-перше, як система абсолютних ідеалів, по-друге, як «Кодекс вартостей», або кодекс моральних правил і формул, і, по-третє, як спектр відповідних властивостей людської душі, які реалізуються через їх практичне втілення; він також відзначає, що найвища цінність у «структурі вартостей є віра в Абсолют Добра (для віруючої людини це віра в Бога, для інших — визнання первинної Тайни), із якого ці вартості виводяться і якою одухотворяються». У своїй роботі «Сучасне українське виховання» О. Вишневський пропонує таку систему цінностей українського виховання, як «Кодекс вартостей», докладно розглядає освітні цінності кожного вікового періоду, аналізує їх у загальнопедагогічному й методико-педагогічному аспектах (Вишневський, 1996).

Досліджуючи проблему аксіології виховання, П. Ігнатенко синтезував різні підходи до структурування видів цінностей. Учений підкреслює, що переважно класифікують цінності залежно від того, «які види потреб вони задовольняють, яку роль виконуватимуть, у якій сфері застосовуватимуться, зокрема: за об'єктом засвоєння — матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння — егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості — конкретні, абстрактні; за способом вияву — ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини — термінальні, інструментальні; за змістом діяльності — пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю — особистісні, групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські» (Ігнатенко, 1997, с. 119). Тут варто ще раз зазначити: існують різні критеріальні підходи до розуміння цінностей, адже їх сукупність є тим аксіологічним простором, у якому здійснюється культурна та педагогічна функція формування ціннісних пріоритетів і окремої особистості, і суспільства загалом.

В українській педагогічній науці на рубежі XX-XXI ст. значної уваги надають соціокультурному освітньому контекстові як тому, що входить корінням в історико-культур-

ний досвід, у духовні традиції народу, розглядаючи його як обов'язковий складник формування духовності, долучення особистості до духовної реальності з її мінливістю, неоднозначністю, полікультурністю, сукупністю співіснуючих різних точок зору на одні й ті ж явища, тобто релятивізмом (Сухомлинська, 2005).

«Якщо ми від сім'ї, матері та батька через школу до молодіжних організацій, церкви, кожен у своєму полі діяльності, нехай з різних позицій, будемо цілеспрямовано вибудовувати, культивувати духовні параметри, норми й цінності розвитку особистості, у неї сформується, на основі впливів, взаємовпливів, заперечень та сприйняття, та духовність, той її варіант, секуляризований чи навпаки, та світоглядна модель, яка найбільше відповідає її внутрішній сутності. Зростаюча особистість сама, на основі вільного вибору, прислухаючись до свого внутрішнього «Я» має обрати свій власний тип духовності» (Сухомлинська, 2005).

На підтвердження своєї думки вчена наводить слова відомого сучасного німецького філософа Х. Зандкюлера, який стверджує, що *всеважна диктатура виховання* настільки ж неприйнятна як засіб усунення зла, як і насильницьке насадження певної визначеної системи норм, онтологічно відмінної від інших, подібної природному або класовому праву» (Зандкюлер, 1999), конкретизуючи її як визначення *рамкових координат, тих* засад, які надають можливість уникнути прямого директивного керування, урахування особливостей, що дозволить зберегти національні цінності й орієнтири, традиції, локально-регіональні, індивідуальні з неоліберальними, інтеграційними, загальноєвропейськими. Такий підхід, на її переконання, дасть змогу для творчої, оригінальної, неупередженої побудови духовно-ціннісних інновацій в освіті (Сухомлинська, 2005).

У зазначеному контексті вчена підкреслює: сучасна система освіти і виховання в Україні перейшла на нову парадигму, в центрі якої знаходиться особистість у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях; що антропологічний підхід з його основними складниками — ідеями, моделями, цінностями як матеріальними, так і духовними, спрямований на піднесення індивідуальності, її самовиявлення та розвиток; що ціннісний підхід розглядається як найпріоритетніша освітня проблема, значущість посилюється виходом цінностей на передній соціальний план. Пошуки нових ціннісних орієнтацій стають життєво важливими й необхідними для кожного, засобом опори в життєвих колізіях (Сухомлинська, 1999).

Мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма — це педагогічна проблематика, і саме вони мають стати предметом глибокого вивчення. Досить помітне місце в житті кожної сучасної особистості посідають так звані предметні цінності, які, як вважали раніше, були притаманними лише капіталістичному суспільству і досить інтенсивно розроблялись на Заході — особистий інтерес, вигода, корисливість, раціональність, успіх, престиж, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні раціоналістичні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді, і тому не можуть не бути об'єктами освітніх процесів. Доречно й правомірно говорити про цінності як про дійсно український феномен ментальності; можна виділити три основні підходи до їх розгляду: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська), як до психологічної проблеми (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко), як до педагогічної проблеми. О. Сухомлинська підкреслює, що розгляд цінностей як соціальної проблеми на методологічному рівні — досить рідкісне явище українського наукового життя; проте цінність як психологічна теоретична проблема вже досить широко і вмотивовано представлена у сучасних працях. Дослідниками здійснено сучасні підходи до класифікації цінностей, їх ієрархії, процесу формування (мотиви, стимули, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, поведінка), розглянуто також соціальні передумови формування «умовних цінностей» тощо. Ознайомлення з дослідженнями дали підстави вченій говорити про те, що педагогічна психологія України досить серйозно цікавиться аксіологічною проблематикою (Сухомлинська, 1999).

Найбільше й найширше представленою в науковому дискурсі О. Сухомлинська вважає педагогічну проблематику цінностей: «Поле її інтересів досить широке і, на перший погляд, навіть безсистемне, але все ж певним чином ранжоване... педагоги замислюються над її теоретико-методологічними засадами (П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, І. Тараненко, Б. Кобзар та ін.); існує широкий спектр підходів до вирішення проблематики національних цінностей (як абсолютних), моральних (як національних і як взаємодії національних та загальнолюдських, загальнодемократичних), християнських (як найвищих, абсолютних і незаперечних). При цьому ... національні цінності розглядаються ... як такі, що виступають регулятором життя всього народу, предметним втіленням у культурі не лише народній, а й створеній професіоналами на терені України; в інших національне, етнічне розглядається як біологічний, інстинктивний чинник. Більшість досліджень базується на антропоцентричному, педоцентричному підході, за якого в центрі процесу формування ціннісних орієнтацій знаходиться саморозвиток особистості (Сухомлинська, 1999). Предметом же дальшого розгляду мають стати форми існування цінностей: а) суспільні (колективу, групи, класу, сім'ї, реальні цінності соціуму, індивіда як частини соціальних спільнот різного спрямування й масштабу); б) предметні (література, мистецтво, мас-медіа, молодіжна субкультура тощо); в) особистісні (потреби, мотиви, ідеали, бажання тощо) та їх втілення в процесі освіти (Сухомлинська, 1999). Узагальнюючи проблематику освітніх процесів, учена визначає, що в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями; проблема вимагає адекватного інструментального розв'язання: як, у який спосіб навчати — стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом; яке значення інтегративного підходу до викладання, роль викладача в навчальному процесі та багато інших питань (Сухомлинська, 1999).

Важливим аспектом розвитку аксіологічного наукового підходу у вітчизняній традиції вважають також поширення ціннісно зорієнтованого процесу і на вищу школу, покликаючись на документи конференції з проблем вищої освіти, проведеної ЮНЕСКО в 1998 р., адже в пріоритетах європейської вищої освіти, у документах Болонського процесу йдеться саме про те, що організатори й керівники системи освіти мають йти назустріч студентам і викладачам, цінувати їх як активних учасників навчального процесу, взаємодіяти з ними на принципах рівності й поваги до здібностей та особистісних пріоритетів; про принципи особистісної автономії, поваги до прав людини в дусі Конвенції про права людини, людини, яка після досягнення 18-річного віку має повні права громадянина і право на захист від втручання в особисте життя навіть із благими виховними цілями. Це не означає, що західне суспільство не опікується студентством, навпаки — студентство є частиною широкої соціалізаційної програми всього суспільства, потужних соціологічних досліджень щодо його цінностей, поглядів, пріоритетів, політичного й громадського життя, вільного часу тощо. Ці дослідження широко оприлюднюються й привертають увагу державних інституцій, політичних партій, громадських об'єднань тощо (Сухомлинська, 2005).

Акцентуючи різноплановість етичних, моральних проблем, які вважаються сферою особистого життя людини, коли масмедіа, радіо, теле- та комп'ютерні засоби комунікації радикально змінюють її життя, розвиток її потреб, мотивацій, емоційно-інтелектуальної сфери, учені проблему змістового наповнення процесу освіти поєднують із завданням розвитку смисложиттєвих цінностей, які «визначають зміст, якість та спрямованість людського буття і образ людський у кожному індивіді» (Буєва, 1996). Таке змістове наповнення передбачає: культуру в найширшому сенсі цього слова, включаючи сюди традиційну і постмодерну, релігію і мораль, молодіжну культуру й субкультуру, право й економіку тощо. На думку О. Сухомлинської, це має увійти в формування духовності «у сучасному постмодерному вимірі, який фіксує ментальну специфіку су-

часної епохи загалом і вирізняється багаторівневим нелінійним розвитком, що заперечує єдину для всіх, уніфіковану й універсальну природу людського знання, культури й духовності» (Сухомлинська, 2005).

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

Питання історичного розвитку аксіологічної освіти та відповідної підготовки шкільної молоді і студентів вищих закладів освіти різних типів на початку ХХІ ст. стали предметом наукового пошуку багатьох вітчизняних учених, серед яких — В. Алфімов, В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, В. Рибалка, О. Пометун, С. Сисоева, Г. Шевченко й ін. На основі зарубіжного досвіду та в поєднанні з національними традиціями проблеми аксіологічного виміру освіти крізь призму інтеріоризації цінностей і відповідних ціннісних орієнтацій молоді під час навчання висвітлювали А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Л. Безменова, О. Бондаренко, М. Боришевський, О. Глузман, С. Гончаренко, С. Максименко, В. Моляко, М. Фіцула, В. Ягупов, Т. Яценко та ін.

Для розроблення методолого-теоретичних засад аксіологічної освіти вагомим вважають розгляд праць представників класичної (Платон, Аристотель, Спіноза, Кант, Гегель, Г. Лотце, П. Лапі, Е. фон Гартман, В. Віндельбанд, Г.Рікерт) та сучасної філософської думки (В. Андрущенко, С. Анисимов, Л. Вовк, Л. Губерський, В. Євтух, М. Каган, В. Курило, В. Кремень, А. Конверський, В. Лутай, І. Надольний та ін.). Класичними дослідженнями феноменів цінностей і ціннісних орієнтацій особистості визнано роботи А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла та ін. Водночас учені акцентують той факт, що нестабільність нинішнього світу, суперечності між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, надзвичайно широкий вплив засобів масової інформації ускладнюють умови передачі соціального досвіду від покоління до покоління, тому в руслі аксіологічного підходу механізми передачі досвіду освітніми засобами є ще не досить вивченими й відпрацьованими; суперечливість ситуації, яка склалася, пояснюють такими чинниками: по-перше, відсутністю зв'язку поколінь; по-друге, розбалансованістю системи цінностей; по-третє, розмитістю, невизначеністю духовних орієнтирів та власне й самого ідеалу сучасної людини. Тому життєдіяльність людини, її творчу самореалізація в нових цивілізаційних реаліях вважають однією із актуальних проблем сучасної професійної підготовки. Широко дискутується нині впровадження нових спецкурсів загальнокультурного спрямування: теорії систем, синергетики, глобалістики, загальної теорії еволюції, історії розвитку цивілізації, фундаментальної і соціальної інформатики, вчення про європейські освітні цінності тощо.

Натомість підкреслюється: у концептуальному сенсі важливі не стільки нові спецкурси (наука розвивається динамічно, і поява нових її галузей — явище закономірне), скільки аксіологічне розуміння освіти, покликане інтегрувати наукові знання про людину передусім на засадах міждисциплінарного синтезу і методології діалогу культур (Черепанова, 2007).

Завданням вищої школи вчені і педагоги-практики вважають усунення низки суперечностей у ціннісних орієнтаціях студентів, формування стійкого інтересу до тих цінностей їхнього майбутнього, що несуть у собі гуманістичний зміст професійної діяльності. Основою професійної підготовки має стати єдність особистісного і професійного розвитку, здатність особистості створювати, транслювати й розвивати систему відповідних цінностей.

1.2.3. Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки

У розробленому відповідно до європейського освітньо-правового поля Законі України «Про вищу освіту» (2014), на основі наукового, практико-педагогічного й управлінського зарубіжного досвіду як основоположному для вищої школи документі обґрунтовано вагомість зміни аксіологічних орієнтирів, тобто побудови нової, проєвропейської ціннісно-сислової парадигми особистісного розвитку з урахуванням того, що трансформація системи ціннісних уявлень є детермінантою соціальних і психологічних зрушень у постмодерному суспільстві, які є гостро актуальними для українського соціуму (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні, 2012. Підґрунтям нормативних документів є людинознавчий вимір вищої освіти, який виявляє діалогіку культури, мистецтва, художніх традицій, її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності.

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

Окремим питанням формування систем цінностей майбутніх фахівців присвячені праці В. Кузнецової, Л. Настенко, І. Слоневської та ін. Найбільш розробленою вважаємо проблему цінностей учителя в контексті педагогічної аксіології як міждисциплінарної галузі педагогічних знань. Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н.Ткачової, зарубіжний — Т. Глоби, З. Карпенко, Л. Пелех та ін. Близькою за змістом до нашої проблеми є дисертація В. Кузнецової, присвячена формуванню гуманістичних цінностей у майбутніх учителів, а також робота І. Глазкової, у якій увагу приділено формуванню гуманістичних умінь студентів педуніверситетів (Кузнецова, 2001; Костева, 2014; Радченко, 2014).

Учені виокремлюють аксіологічний компонент фахової готовності як сукупність порівняно стійких цінностей професійної діяльності, що набувають для педагога особистісного смислу; на цій основі у майбутніх фахівців формується «Я»-професійне як сукупність цілей, інтересів, ідей, установок, що коректують індивідуальний досвід і пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки і відносини. Педагогічні цінності в сфері професійної діяльності наявні у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій; вони мають суспільно-педагогічне, професійно-групове та індивідуально-особистісне значення. Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, панівних у суспільній свідомості, і реалізуються у формах моралі, педагогічної етики, у філософському розумінні освіти. Професійно-групові цінності функціонують як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність, індивідуально-особистісні цінності як соціально-психологічне утворення відображають мотиваційно-цільову спрямованість орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій формує аксіологічне «Я» особистості фахівця як систему когнітивних якостей, пов'язаних з емоційно-вольовими компонентами (Сластенин, Чижакова, 2003).

Методологія культурологічного підходу при цьому дає можливість розглядати аксіологічний (ціннісний) компонент професійної самореалізації як систему стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі. Суб'єктивне засвоєння цінностей освіти загалом і фаху зокрема визначається ступенем розвитку педагогічного мислення, багатством особистості, науково-педагогічною кваліфікацією, досвідом роботи, наявністю власної педагогічної системи тощо.

Вивчення і ретельний відбір педагогічних цінностей становить основу змісту і визначення цілей, наприклад, педагогічної освіти. Беручи до уваги особливості педагогічної діяльності, діалектичну природу цінностей і характер дослідницьких завдань, основними педагогічними цінностями в структурі професійної саморегуляції вчителя вважають: цінності-цілі (концепція суб'єктності, професійного самовдосконалення і саморегуляції в її різних проявах і видах діяльності); цінності-засоби (концепція педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, педагогічної імпровізації та інтуїції); цінності-відносини (концепція власної професійної позиції як розуміння взаємин учасників педагогічного процесу і специфіки власної педагогічної діяльності); цінності-якості – комплекс здатностей узгоджувати свої можливості відповідно до вимог діяльності, моделювати власну діяльність, передбачати її наслідки, здатність до творчості, здатність порівнювати свої цілі і дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного педагогічного мислення); цінності-результати (теоретико-технологічні знання про регуляцію особистості й діяльності, критерії її успішності, знання про ідеї і закономірності цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості). Домінантними в структурі професійної саморегуляції вчителя вчені вважають цінності-результати, оскільки вони забезпечують логічну послідовність дій, інформацію про їх успішність, а викривлення інформації про результати чи зміна суб'єктивних критеріїв успішності призводять до змін в ефективності й спрямованості діяльності загалом (Сластенин, Чижакова, 2003).

Завдяки аксіологічному компонентові професійна саморегуляція набуває певного спрямування – вона може бути усвідомленою (продуктивною) і неусвідомленою (непродуктивною). Головним критерієм характеристики професійної саморегуляції є відповідність або невідповідність її об'єктивним потребам особистості й соціально-педагогічного оточення. Професійна саморегуляція успішно формується, якщо для цього існує об'єктивна необхідність. Таким чином, залучення майбутнього фахівця до професійного світу характеризує процес становлення «образу Я», самосвідомості, виділення себе з-поміж інших; особистість сприймає професійний світ крізь призму власних ціннісних уявлень, стереотипів, смислових структур.

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

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

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

етико-моральні: покликання як моральний критерій вибору педагогічної професії; усвідомлення культуротворчої, духовної, морально-етичної сутності педагогічної діяльності; моральна відповідальність за прийняття професійно-педагогічних рішень; орієнтація на основоположні педагогічні принципи: «Не нашкодь!», а головне – «Відкрий Людину!» (Кузнецова, 2001).

Науковці рекомендують аксіологічний компонент професійної саморегуляції вважати основою змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі. Це знаходить відображення у структуруванні змісту основних дисциплін і розробці таких спецкурсів, як педагогічні технології, основи професійної саморегуляції вчителя, інновації в освіті, педагогічна культурологія та ін. Ціннісні уявлення в структурі особистості, наприклад, учителя визначають спрямованість його активності особливо за умови, коли вони на-

лежать до структури самосвідомості. Функціональну структуру навчальної діяльності студентів рекомендують досліджувати через удосконалення компонентів системи саморегуляції з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється. Вчені вважають, що вивчення психічних процесів, механізмів формування ціннісних орієнтацій, беручи до уваги їх залучення до функції саморегуляції, допоможе по-новому простежити їх становлення і розвиток у процесі професійної підготовки (Сластенин, Чижакова, 2003).

У дисертації Ю. Соловйової знаходимо такі положення: цінність є значущістю, яка відіграє орієнтувальну роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Система цінностей є основою культури особистості, котра зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси; цінності також становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її діяльність. Визначено, що поняття «аксіологічна культура» ґрунтується на розумінні культури як системи цінностей, котра, в свою чергу, є інтегративною основою формування світоглядної, морально-духовної, етичної, естетичної, правової та інших культур особистості, оскільки цінності є тією універсальною категорією, що органічно входить у всі сфери людської життєдіяльності; теоретично обґрунтовано, що аксіологічна культура майбутнього вчителя є особистісним інтегративним утворенням, котре включає систему цінностей, основу яких становлять загальнолюдські цінності, що є стійкими орієнтирами, із якими студент співвідносить своє життя та професійну діяльність (Соловйова, 2006).

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з проблемою формування системи цінностей, дав підстави дослідниці в структурі аксіологічної культури майбутнього вчителя виділити групи цінностей: загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, цінність іншої людини, Батьківщина); цінності, що характеризують особистісні якості педагога (гуманність, справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе); цінності діяльності та спілкування (цінності-уміння); пізнавальні цінності (цінності-знання); до функціональних компонентів аксіологічної культури майбутнього вчителя віднесено спонукальну, пізнавальну, регуляторну, нормативну, виховну, комунікативну, творчо-конструктивну та захисну функції; з'ясовано, що успішність формування аксіологічної культури студентів забезпечується умовами: розвитком аксіологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя; організацією діяльності студентів із засвоєння та використання професійних цінностей (Соловйова, 2006).

Ученою з високим ступенем достовірності визначено, що аксіологічна спрямованість є невід'ємним складником педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, виражається у внутрішній єдності його потреб, мотивів, цілей та цінностей; також вона є основним чинником успішності діяльності, оскільки її ефективність залежить від здатності до актуалізації в навчально-виховному процесі системи інтеріоризованих цінностей. Розвиток аксіологічної спрямованості передбачає виховання позитивних установок, ціннісних орієнтацій, морально-вольових якостей. Разом із цим відбувається трансформація цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркове ставлення майбутнього вчителя до об'єктів соціальної інформації. Розвинена аксіологічна спрямованість відіграє роль саморегулятора діяльності майбутнього фахівця, передбачає усвідомлений вибір мотивів та цілей поведінки, сприяючи прийняттю відповідальних рішень, у яких він реалізується на рівні цілісного «Я» (Соловйова, 2006). Процес формування аксіологічної культури майбутніх учителів передбачає забезпечення їхньої активної участі в діяльності із засвоєння та використання цінностей. Ефективність організації діяльності залежить від усвідомлення ними мети цієї діяльності, залучення їх до спільної з викладачем пошукової роботи, здійснення самостійного аналізу проблемних ситуацій. Доведено, що застосування пропонованих педагогічних умов сприяє орієнтації майбутніх учителів на цінності, що несуть у собі гуманістичний зміст, допомагаючи творчо застосовувати набуті знання на практиці й організовувати навчально-виховний процес на засадах загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів.

До заслуг авторки дослідження відносимо ретельний педагогічний експеримент, у якому брали участь студенти факультету іноземної філології, українського мовно-літературного та художньо-графічного факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та гімназії № 23 м. Харкова; в експериментальних групах у процес фахової підготовки впроваджено теоретично обґрунтовані педагогічні умови. Формувальний етап експерименту за її рекомендаціями проводився вченими у трьох варіантах (рис. 1) відповідно до розроблених моделей поєднання змісту навчальних дисциплін.

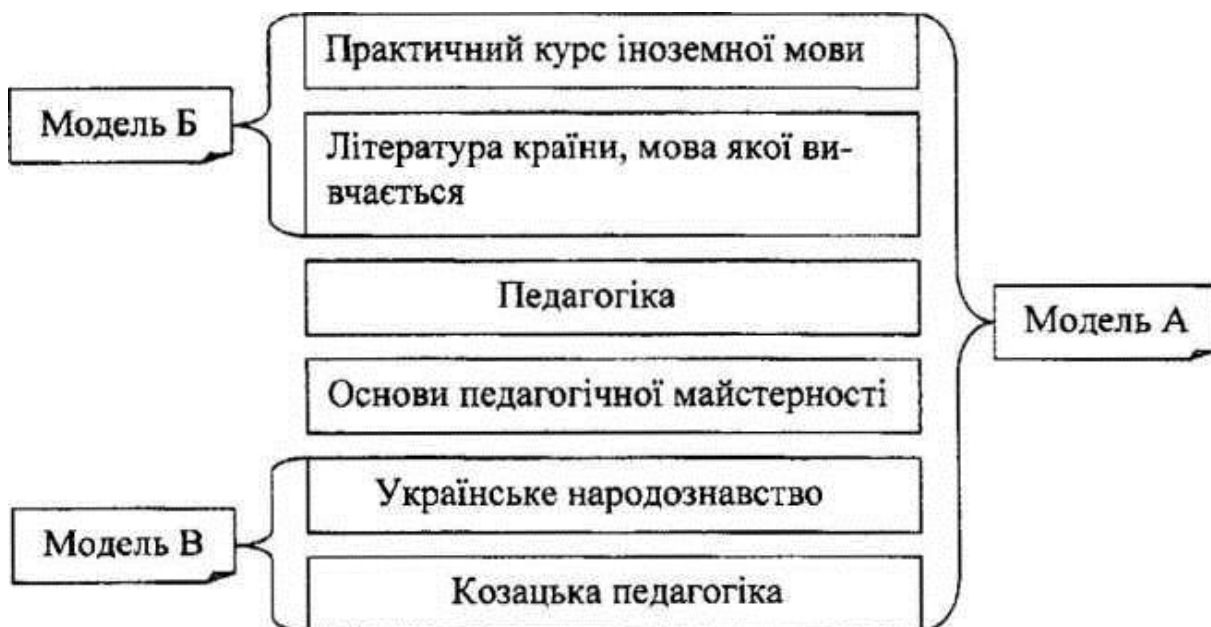


Рис. 2. Модель поєднання змісту дисциплін, у процесі вивчення яких формувалася аксіологічна культура майбутніх учителів (Соловйова, 2006)

Експериментальну роботу за моделями А і Б здійснювали зі студентами 1-го-5-го курсів українського мовно-літературного факультету та факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у процесі засвоєння практичного курсу іноземної мови та літератури країни, мова якої вивчається. Студенти навчалися за розробленою авторами експерименту програмою, що передбачала: використання ігрових ситуацій з метою формування позитивної мотивації; вивчення культурних традицій країни, мова якої вивчається, для формування аксіологічних знань; проведення круглих столів, виконання творчих завдань, застосування елементів «мозкової атаки», ситуацій, близьких до реальних, які сприяли формуванню інтелектуальних, рефлексивних і комунікативних умінь; організацію творчих зустрічей для формування особистісних якостей (Соловйова, 2006). Великого значення надавали усвідомленню викладачами-учасниками експерименту сутності аксіологічної культури, організації діяльності студентів із засвоєння професійних цінностей, а також дотриманню послідовності в роботі, щоденному звертанню до основного завдання у процесі занять (Соловйова, 2005).

Позитивним стало те, що в освітньо-професійних програмах і в навчальних планах особливої уваги надавали інформації країнознавчого, історико-культурного, культурологічного, народознавчого характеру, простежували специфіку розуміння сутності людини в контексті світовідношення, досвіду трансляції культури і мистецтва, філософських і освітніх традицій Заходу і Сходу. Проте, якщо однією з умов осмислення власного культурного буття нації і особистості вважали інтроспекцію (самопосереження), то для розуміння іншої («чужої») культури потрібні співпереживання, емпатія (здатність сприйняти почуття іншої людини як власні), тут важливим був метод інтерпретації або герменевтики (додаток Б).

Значення методологічних імперативів освітньої діяльності у процесі експерименту мали світоглядні установки й гуманітарно орієнтовані цінності: буття нації і буття людства, самосвідомість особистості і самосвідомість людства, життєтворчість людини й акмеологічна оптимізація особистісного буття, кроскультурна взаємодія і толерантність, адже на цих концептуальних засадах взаємодіють загальне (Всесвіт) — окреме (нація) — особливе (індивідуальність), виявляючи духовну сутність людського буття в цінностях свободи, культури, творчості; розуміння перспектив модернізації освітньої системи України в гуманітарно-культуротворчій стратегії філософії освіти, пріоритетні цінності якої — людина, культура, мистецтво, стиль мислення. Це враховувало об'єктивні тенденції становлення нового типу особистості як суб'єкта культури, інтегрованого в національну культуру і відкритого до розуміння цінностей інших культур, коли йдеться не лише про споживання цінностей культури, а передусім про духовне піднесення особистості, інтенцію до творчого сприйняття світу культури, самореалізацію особистості в культурі (Черепанова, 2007).

Викладачі оперативно аналізували зміст спланованої роботи, ставили перед студентами мету, обирали засоби, за допомогою яких можна було домогтися оптимальних результатів. Професійну підготовку спрямовували в кількох напрямках з урахуванням поліфункціональності аксіологічної культури:

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

— широко практикували систему індивідуальних завдань, в міру освоєння теми виконані або частково виконані завдання перевіряли в аудиторії, спонукали студентів ставити такі запитання, на які відповідали їхні колеги; виклад інформації на заняттях мав проблемний характер, що вимагало всебічної підготовки, посиленої систематичної роботи і студента, і викладача над собою; індивідуальні завдання вимогами розвинених інтелектуальних і рефлексивних умінь, самостійного пошуку, опрацювання додаткової літератури;

— створювали ситуації, що містили елементи непередбаченості, неоднозначного, що могло б викликати подив, бажання власними силами знайти відповідь на поставлені питання (текст-загадка); поступово поглиблювали зміст ігрових ситуацій, проблематику ускладнювали, водночас виконання подібних ігрових вправ сприяло посиленню пізнавального інтересу, формуванню позитивної мотивації, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, реалізації спонукальної, пізнавальної та комунікативної функцій професійної підготовки (Соловійова, 2004);

— стимулювали виконання завдань на пошук помилок, написання студентами рецензій на газетні та журнальні статті, які мали містити аргументацію, чому вони підтримують або не підтримують точку зору авторів; окремі завдання вимагали оцінки, самооцінки, формулювання особистої думки, розуміння та обґрунтування власної точки зору, критичного ставлення до запропонованого рішення, вміння переконливо аргументувати своє ставлення та власне бачення професійної проблеми (Соловійова, 2005);

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

Відповідно моделей А і Б формування аксіологічної культури майбутніх учителів здійснювали у процесі вивчення курсів «Українське народознавство» та «Козацька педагогіка», що зумовило засвоєння студентами теоретичних і методичних аксіологічних знань, формування інтересу та особистісних якостей на основі поглибленого вивчення окремих розділів практичного курсу української та іноземної мов, добору тем рефератів, виконання курсових робіт відповідно змісту інформації народознавчого спрямування, дослідження символіки свят українського народу; проведення заходів з метою відтворення свят; підготовку і проведення театралізованих вистав-шоу, конкурсів на кращий літературний переказ з мотивів народних свят, виконання народної пісні, демонстрацію елементів народного одягу, предметів інтер'єру, знання великодньої символіки, підготовку рефератів іноземною мовою про власний родовід, кольорову символіку, походження писанки, символіку візерунків; здійснення віртуальних подорожей у казкову, опоетизовану зиму українського народу (Соловйова, 2004). Дослідження козацьких традицій проводили в процесі вивчення дисципліни «Козацька педагогіка» з наступною підготовкою рефератів (Соловйова, 2006).

Результатом такої роботи стало збагачення знань студентів про цінності національної культури, формування моральних переконань, естетичних почуттів, нових мотивів діяльності, пов'язаних із культурним саморозвитком.

Перспективним у контексті розв'язання обраної для дослідження проблеми вважаємо той аспект досвіду, який містить пошук інтегративних основ змісту професійної підготовки, на яких ґрунтується формування цінностей фахівців. Так, формування аксіологічної культури майбутнього фахівця зазвичай у педагогічному університеті проходить під час вивчення предметів педагогічного циклу («Основи педагогічної майстерності» і «Педагогіка» впродовж усіх курсів навчання на бакалавраті).

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» має потенціал приділяти увагу питанням змісту: «Учитель — носій загальнолюдських цінностей», «Аксіологічний підхід у роботі педагога з дітьми»; навчальна дисципліна «Педагогіка» містить лекції «Аксіологічна культура майбутнього вчителя», «Освіта як простір культурних цінностей», «Мова як цінність українського народу», «Взаємодія етичних та естетичних цінностей у процесі виховання», «Виховний потенціал народних традицій як складника національної культури» тощо. Для формування аксіологічних інтересів майбутнього вчителя українські вчені і педагоги-практики використовують методи: круглих столів, евристичних бесід, диспутів, зустрічей з відомими педагогами — носіями і зразками фахових педагогічних цінностей (Основи педагогічної майстерності, 2008; Педагогіка вищої школи, 2007).

З метою засвоєння базових аксіологічних понять («гуманізм», «альтруїзм», «культурність», «освіченість») студентам пропонували написати твори про людей, які є для них взірцем культурності (гуманності, людяності, чесності); ознайомлювали їх із творчою спадщиною Г. Ващенко, зокрема, його працею «Виховний ідеал», де проаналізовані різні концепції виховання (виховні ідеали) та визначені основи гармонійного виховання української молоді; пропостили бесіди про «Кодекс цінностей», розроблений О. Вишневським (Ващенко 1994, Вишневський, 1996, Соловйова, 2006).

Водночас на семінарських заняттях з педагогіки аналізували можливість ситуації морального вибору, проводили диспути, комунікативні та рольові ігри з метою формування аксіологічних знань, інтересів та особистісних якостей, умінь діяти відповідно до засвоєних професійних цінностей; особливої уваги надавали використанню соціально-психологічних тренінгів із вироблення алгоритмів діяльності в типових соціальних умовах, розвитку навичок саморегуляції професійної поведінки, умінь володіти власним емоційним станом, цінностей емпатії (Педагогіка вищої школи, 2007). Ефективним методом тренінгу соціальної поведінки визначено психодраму, яка вирізнялася імпровізаційністю, можливістю самостійно шукати шляхи виходу з конфлікту і засоби впливу на ситуацію, допомагала з'ясувати недоліки власного характеру, що заважають порозумінню з іншими людьми (Карпенко, 1998).

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

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

- формування інтелектуальних умінь особистості з допомогою завдань, які спонукають до проникнення в сутність явищ, виявлення їх взаємозв'язків, вирішення суперечностей між власним досвідом і цінностями соціуму:

- включення майбутніх фахівців гуманітарної галузі в ситуації, що погребують самостійного вирішення питань, прогнозування можливих результатів свого рішення;

- особлива увага до значущості тих або інших цінностей для практичної діяльності фахівців;

- осмислений підхід до спілкування в системі «людина-людина»;

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

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

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

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

Розвиток аксіологічної спрямованості студентів та організацію їхньої діяльності із засвоєння й використання цінностей українські вчені забезпечують на засадах принципів природовідповідності, культуровідповідності, народності, гуманізації, активної діяльності та самодіяльності, діалогічності, поєднання національного та загальнолюдського, креативності, єдності теорії і практики (Соловйова, 2006). Проте з'ясовано, що: дослідження подібної проблематики переважно відносяться до періоду др. пол. 90-х років ХХ ст., а тому є дещо віддаленими від сучасності; існує гостра потреба в систематичних, методологічно й методично виважених працях із проблеми розвитку аксіосфери майбутніх фахівців інших, крім педагогічної, галузей знань, зокрема — гуманітарної.

1.2.4. Світовий досвід розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти

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

Системно-ретроспективний аналіз комплексу джерел засвідчив, що українські вчені – дослідники проблеми – при визначенні завдань вивчення зарубіжного досвіду аксіологічної освіти зорієнтовують на положення порівняльної педагогіки про те, що тенденції та закономірності досліджуваного об'єкта можна пізнати в контексті розгляду особливостей і форм його представленості, що зумовлює необхідність більш глибокого опрацювання традиційних і сучасних філософських, педагогічних, соціально-психологічних концепцій освіти, які належать до генетичного, історичного та аксіологічного підходів до осмислення педагогічних явищ; особливу увагу рекомендують зосереджувати на аналізі предмета дослідження – аксіологічної освіти і виховання як цілісної структури, яка розвивається та взаємодіє з іншими системно-структурними елементами освіти. Ними виокремлено основні виховні методологічні концепції, що мали і мають значний вплив на формування ціннісних позицій поколінь: матеріалістична, персоналістична, ліберальна, антипедагогічна та релігійно-християнська, розглянуто антропологічні й онтологічні засади цих концепцій та зроблено висновок про те, що застосування методів наукового пізнання (діагностування) аксіосфери вихованця (студента) знаходиться переважно у площині гуманітарної парадигми, заснованої на загальних законах широкої сфери дії, схарактеризованої переважно співвідношенням ціннісних вимірів особистісної і колективної свідомості (Андрущенко, 2008; Кремень, 2008; Пелех, 2014).

Дослідники проблеми в руслі ідеї пріоритетності набуття вихованцями системи цінностей, у площині філософських засад становлення та розвитку аксіологічної освіти рекомендують інструментарій таких загальнонаукових підходів:

- аксіологічний підхід – системний дослідницький інструментарій, що спрямований на вивчення процесів формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих (національних, локальних) і професійних (освітніх) цінностей;
- історико-гносеологічний підхід – сукупність ідей, положень, методів, що уможливорює характеристику процесів становлення аксіології як науки та виокремлення етапів розвитку аксіологічної освіти в зарубіжних країнах;
- міждисциплінарний підхід – дослідницький спосіб залучення теоретичних і практичних засобів аксіологічної освіти, що їх містять напрацювання філософської та культурної антропології, соціології, філософії освіти, соціальної психології, педагогіки, наук про освіту, фахових методик;
- соціокультурний підхід – інструментарій, зумовлений тим, що аксіологічна освіта постає не лише як один із напрямів наук про освіту, але й як важлива основа функціонування суспільства, формування якої відбувається під впливом основних соціальних інституцій (сім'ї, навчального закладу, медіа, церкви, громадських об'єднань тощо);
- синергетичний підхід – з'ясовує саморозвиток, самопізнання та самоактуалізацію особистості у процесі засвоєння навчально-дисциплінарного змісту, що ґрунтується на взаємодії і взаємопроникненні аксіологічних компонентів навчальних дисциплін і практик.

У процесі аналізу зарубіжного досвіду аксіологічної освіти з'ясовано, що, досліджуючи офіційні документи Європейського Союзу, США, інших країн світу щодо стратегій розвитку освіти (резолуції, рекомендації, доповіді та програми — Європейська суспільна карта, Конвенція про права дитини; Біла книга навчання і вдосконалення та ін.; зарубіжні документи у сфері освіти, зокрема закони про освіту; нормативні документи урядів та органів регіональної влади; доповіді про розвиток систем національної освіти; національні програми розвитку освіти тощо), вітчизняні науковці розвивають новий напрям порівняльної педагогіки — освітньо-аксіологічну компаративістику, предметом якої є проблеми аксіологічної освіти особистості, яка постійно змінюється, розвиваючись у просторі загальноосвітньої та вищої шкіл; усебічно характеризують становлення та розвиток аксіологічних аспектів освіти в різних країнах, передумовою яких визначають ступінь упровадження освітніх реформ, базованих на національній та світовій системах цінностей; класифікують праці провідних зарубіжних науковців (філософські, історичні, теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, педевтологічні, андрагогічні, аксіопедагогічні), що вирізняються ґрунтовним впливом на розвиток аксіологічної освіти; систематизують методи діагностування аксіологічної сфери особистості та проводять компаративне порівняння з методами дослідження ціннісно-сислової сфери особистості в Україні; виокремлюють і порівнюють моделі аксіологічної освіти і на їх основі розробляють аксіосвітній концепт вітчизняної педагогіки; визначають та рекомендують для впровадження у контексті євроінтеграційних процесів новітні форми аксіологічної освіти, перспективні щодо набуття в майбутньому статусу альтернативи традиційним у нашій країні; окреслюють систему міждисциплінарних зв'язків різних навчальних предметів (Пелех, 2014).

Ґрунтуючись на генези поняття «цінності», попри безліч міркувань і суджень про різні види цінностей (благо, добро, краса, святість тощо), запропонованих класиками античної філософії, теологами Середньовіччя, мислителями Ренесансу і філософами Нового часу, сучасні дослідники формулюють висновок: узагальнювальне уявлення про цінність як таку і про закономірності її вияву в конкретних формах у філософії не було сформовано до середини минулого сторіччя; що лише із введенням у Середньовіччі поняттєвої тріади «Істина, Добро, Краса» аксіологічна теорія набула типових сучасних обрисів. У контексті вивчення епохи Просвітництва (ідей І. Канта щодо принципів відмінностей діяльності морального «практичного розуму», й естетичної «здатності до судження» та «чистого розуму»), а також періоду Романтизму й ідей усвідомлення позапізнавального суб'єкта й об'єкта як ціннісного й узагальнювального уявлення про цінність, системний аналіз поняття «цінність» й аксіологічної теорії П. Лапі й Е. фон Гартмана, узагальнюють логіку руху найважливіших типів аксіологічних теорій: натуралістичний психологізм (джерело цінностей — інтерпретовані біопсихологічні потреби людини, а цінності — рушійна сила, що визначає напрям дій людини), трансцеденталізм (поділ світу на буття та цінності, що знаходяться поза і над буттям), персоналістичний онтологізм (найвища цінність — ідея Бога або ідея «ідеального світу»); кожна цінність має абсолютний зміст і значення, абсолютною є ієрархія цінностей, яка не залежить від людини та людства), культурно-історичний релятивізм (цінність — основа існування та функціонування будь-якої культури, яка мислиться сукупністю значень, цінностей і норм, властивих особам, які взаємодіють), соціологізм (цінність — норма, а сукупність цінностей (моральних, релігійних, політичних, духовних, економічних) утворює суспільний ідеал-детермінант певних установок, норм поведінки), таким чином, доходять висновку, що упродовж нетривалого часу існування аксіології їй надано онтологічних, гносеологічних, соціокультурних, натуралістичних, позитивістських, метафізичних, трансцедентальних та феноменологічних інтерпретацій. Сутність феномену аксіологічної науки уявляють її порівнянням зі шляхом проникнення у сферу смислових зв'язків, що опосередковують буття соціуму.

За такою логікою, аксіологічна освіта виконує роль певного засобу корекції поведінки особистості, соціальної групи або соціуму, на що й покладаються зарубіжні дослідники. Наприклад, польська аксіологічна школа (праці Ф. Знанецького, В. Татаркевича, Р. Ингардена) істинність аксіологічної проблематики розглядає на тлі суперечностей між об'єктивізмом і суб'єктивізмом, абсолютизмом і релятивізмом, надає глибокого розуміння естетичного й етичного не як продуктів соціальної творчості, а як наслідків актуалізації об'єктивно існуючих у суспільній практиці цінностей. Тому особистість можливо й необхідно формувати у площині аксіологічної освіти, розвиваючи її самоцінність, від якої залежать взаємини з оточенням (здатність усвідомлювати високу цінність інших людей), тоді вона стане «особистістю, що повноцінно функціонує» (Rogers, 1983). Ціннісно-функціональну індивідуальність пов'язують зі стабільними стосунками в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (за Т. Парсонсом), які передбачають три модули взаємного спрямування: когнітивне (інтелектуальне) сприйняття та концептуалізація – визначення «ким є інший»; катексичне сприйняття – визначення, що інший означає в емоційному плані; оцінне сприйняття – поняття когнітивного й емоційного щодо іншого як об'єкта взаємодії (Парсонс, 2000).

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

Освітні цінності основних світових цивілізацій обумовлюються певним загальним положенням про те, що серед усієї величезної маси людей не існує двох однакових, кожен має неповторні особливості, між ними є не лише індивідуальні, але й групові відмінності – сімейні, статеві, вікові, професійні, національні тощо. Поєднує людей спільна загальнолюдська культура, яка виникає як цілісність світу – це взаємозв'язок і взаємозалежність людей і народів як наслідок розвитку виробництва в світовому масштабі і виникнення глобальних проблем. Саме така цілісність світу зумовлює прийняття загальних цінностей, без них будь-яка взаємодія неможлива, тому що різноспрямовані системи цінностей роз'єднують людей, не дають можливості зрозуміти одне одного. Водночас в основі формування планетарної цивілізації знаходяться різнопланові зв'язки – комунікаційні, економічні, політичні, культурні, нова системна якість – загальнолюдська культура, що передбачає взаємовплив країн, народів, кризових і антикультурних явищ, які, проходячи в одному секторі спільної цивілізації, відбиваються й на інших. Але інтенсивний глобальний взаємозв'язок призводить до того, що культурні зразки, наукові досягнення, нові форми соціального або політичного життя, твори мистецтва транслюються і засвоюються протягом досить швидко в всьому світовому просторі. Загальнолюдська культура акумулює найкращі форми, зразки художньо-поетичної, наукової, виробничої діяльності, спільні способи світовідчуття і світосприймання життя й дійсності, вироблені різними народами, поколіннями, на основі яких нині будується єдина цивілізація Землі, де в ідеалі немає місця класовій і расовій ненависті, убогості й неграмотності, економічному і культурному колоніалізму (<http://cordis.europa.eu/>).

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

Різні типи національних культур — скандинавський (Швеція, Норвегія), романський (Бельгія, Франція), синтоїстський (Японія), азійський (Гонконг, Тайвань, Сінгапур), англосаксонський (Канада, Австралія, Великобританія) служать підставою для виникнення й розвитку ринкової наукомісткої економіки, орієнтованої на застосування наукового знання, виробництва, а, значить, відповідних цінностей освіти. Хід розвитку світової цивілізації свідчить, що значущість національних культур у сучасному світі зростає, кожна з них специфічним чином сприймає світові форми розвитку, робить власний внесок у процес становлення загальнолюдської культури і світового освітнього простору (додаток В).

Індивідуалізм і підприємницький дух американців кореняться в історії цієї країни, її складної етнічної й географічній структурі; трудовий етос Німеччини і її економічні успіхи неможливо зрозуміти, не знаючи історії німецької держави, не враховуючи характерного для німців почуття обов'язку і ідентифікації з державою, інших якостей цієї нації мислителів і поетів, зосередження її на порівняно невеликому просторі Німецької Федерації. Проблема синтезу національних культур в єдину загальнолюдську культуру реалізується не за принципом виключення, а за принципом взаємного доповнення.

Європейська культура з її прагненням до активного вдосконалення дійсності привела до глобального занепаду прогресу, тому ідею синтезу національних культур розглядають на більш високій основі, де європейський активізм сполучився б із характерним для східної, зокрема, китайської цивілізації, принципом пристосування і збереження відповідних цінностей. Видатний мислитель ХХ ст. А. Швейцер (1875-1955) прийшов до думки про необхідність відмови від технократичної культури і переходу до більш високих форм розвитку. Загострено переживаючи світові катастрофи ХХ ст., війни, вчений дійшов висновку, що технократизм, технократична наука й освіта привели до засилля духовно й емоційно збідненої думки, до своєрідної загибелі ідеалів культури. Мислитель сформулював принцип благоговіння перед життям як основний для нової загальнолюдської, загальнопланетарної культури (Швейцер, 1973).

Цей принцип екології духу, збереження і взаємоповаги в сфері культури означав перехід від технократичної моделі її розвитку до нової, зорієнтованої дійсно на загальнолюдські цінності: «Людина, що стала мислячою істотою, відчуває, що вона має до всякої волі до життя ставитися з тим же благоговінням, як і до своєї, пізнавати інше життя на досвіді власного життя. Зберігати життя, сприяти життю, підтримувати життя, що здатне розвиватися, як найвищу цінність. Етика благоговіння перед життям містить у собі все, що можна охарактеризувати як любов, самовідданість, співчуття, поділяння радості й прагнень іншої істоти» (<http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>).

Для України в контекстах аксіологічної освіти як взірцева європейська держава постає Польща, якій завдяки системі національних цінностей і базованому на них особливому менталітеті вдалося за нетривалий часовий період досягти значних успіхів. Дослідники проблеми тлумачать цю країну як найближчу за низкою ознак (мовна, типологічно культурна, міфологічна, спільно традиційна, ментальна), що відмінні лише в окремих деталях, тому саме вона може розглядатися зразком побудови системи ціннісних орієнтацій особистості — динамічної, відкритої, видовмінної, що тлумачиться і як національна, і як загальнолюдська. Вивчення польського досвіду аксіологічної освіти свідчить, що в системі національних освітніх цінностей з'являється нове розуміння змістового наповнення і смислорозуміння цінностей християнської моралі й освіти, сімейного виховання, медіакультури, навчання тощо, що забезпечує асимілювання із європейськими цінностями (Пелех, 2015).

Польська наукова аксіологічна школа, представлена, на думку Л. Пелех, науковими студіями таких філософів, як: А. Бобко, Р. Едлинський і Я. Хомплевич, Р. Інгарден, Ф. Знанецький, В. Татаркевич; значної уваги заслуговують також праці Яна Павла II як основоположника наукового напрямку «Філософська антропологія», а також психологів і педагогів Ч. Банаха, С. Бартніка, К. Денека, Й. Гнітецького, М. Голашевської, В. Горі-

шовського, М. Гжегожевської, С. Кавули, С. Квятковського, Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Олбрихта, Б. Сліверського, Т. Сосновського, В. Стружевського, В. Суходольського, В. Чихоня, М. Шиманського та ін.

Вітчизняні дослідники підкреслюють різноаспектність осмислення польськими вченими проблеми розвитку аксіологічної освіти, її теоретико-методологічного, порівняльно-історичного та філософського напрямів у період від другої половини ХХ до початку ХХІ ст.; зокрема, акцентують специфічність розвитку системи вищої освіти у Польщі, яка постає як «симбіоз» найкращих світових освітніх досягнень і національного бачення цілісного системотворення відповідних навчальних та виховних моделей. Також необхідним вважають урахування спільності систем освіти України та Польщі у руслі функціонування в навчально-правовому середовищі, означеному основними положеннями Болонської декларації, що уможливує визначення пріоритетів розвитку обох освітніх моделей та подібних проблем на цьому шляху; а також вивчення спільного історичного психолого-педагогічного досвіду, що забезпечить оперування найважливішими здобутками обох країн у царині аксіологічної освіти для її ефективності (Пелех, 2014).

Пріоритетними напрямками аксіологічних рефлексій польської педагогіки визначено:

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

Результати дослідження Л. Пелех широко впроваджено: у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти України: Рівненського державного гуманітарного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (для підготовки студентів Інституту педагогічної освіти), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Національного університету водного господарства та природокористування (для підготовки студентів педагогічного профілю). Зокрема, уваги заслуговують матеріали спецкурсу «Аксіологія освіти» для студентів факультету української філології, залучення яких дало змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері визначення їхніх педагогічно-аксіологічних орієнтирів і ознайомлення з особливостями аксіологічної роботи в закладах освіти (Пелех, 2015).

У пропозованих для студентів спецкурсах представлено теоретичну інформацію в таких аспектах:

- польськими дослідниками (S. Palka) сформовано типологізацію аксіопедагогічних досліджень, що охоплює такі типи: емпіричне кількісно-якісне дослідження; моделювання в педагогічних дослідженнях; описові та діагностувальні дослідження; пояснювально-розслідувальні та перевіряльно-верифікаційні; біографічні; прогностичні та проєкційні; історичні; порівняльні; дослідження на практиці (дослідження в дії); дослідження, дотичні до сфери педагогіки (перспективні в аспекті педагогічного пізнання); доведено, що вивчення будь-яких аспектів аксіологічної сфери суб'єктів освітніх процесів пов'язане із комбінованим застосуванням методів і методик, згідно з різними концептуальними класифікаціями. Класифікацію цінностей відповідно до їхнього змістового наповнення проводили вчені: Й. Цітумський (J. Sztumski) розмежовував основні (співвідносні із суспільним ладом), вторинні (походять від основних для їхньої конкретизації), індивідуальні (приватні, або створені окремими людьми); Р. Єдлінський (R. Jedlinski) поділяв цінності на: трансцендентні (Бог, святість, віра, спасіння), універсальні (правда, благо), естетичні (краса), пізнавальні (знання, мудрість), моральні (гід-

ність, честь, кохання, дружба, справедливість, щирість), суспільні (демократія, патріотизм, солідарність, толерантність, сім'я), життєві (сила, здоров'я, життя), прагматичні (робота, спритність, талант, заповзятливість) престижні (кар'єра, слава, влада, статок, гроші), гедоністичні (радість, секс, розваги). Тому В. Горішовський (W. Goriszowski) вдається до поділу методів на специфічно-педагогічні (інтерв'ю з директорами та працівниками шкіл, метод аналізу ессе, проектний метод, метод аналізу шкільної документації, метод натурального педагогічного експерименту тощо) та неспецифічні для педагогіки; загальноприйнятим вважає залучення в наукових пошуках у площині гуманітарної парадигми суб'єктивних методів, базис яких — можливість використання особистісного досвіду респондентів на основі повідомлень;

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

— тезу про етапність ціннісного сприйняття особистості, де цінність до трансформації в ціннісну орієнтацію проходить три рівні: емоційний (спричиняє виникнення позитивних емоцій в разі міжособистісної взаємодії), когнітивний (осмислення важливості у соціальних транзакціях) і діяльнісний (особисте практичне застосування) (Клакхон, 1998);

— процеси формування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості, вибір домінуючих механізмів їхньої реалізації залежать від багатьох чинників (особливості самоставлення, самооцінка, акцентування на вияв тих чи інших рис характеру, тип вищої нервової діяльності), що визначають стратегію взаємодії вихованця із соціальним середовищем — сильний чи слабкий тип реагування, мотивацію досягнення успіху чи уникнення невдачі;

— польські аксіопедагоги додають також умовні сфери, де відбувається формування аксіогенези вихованців — сферу об'єктивних трансцендентних цінностей, суб'єктивних цінностей, парацінностей і сферу сенсорно-емпіричного досвіду;

— особливе місце відводять вольовим якостям особистості та рівню загального інтелектуального розвитку, що зумовлюють ступінь усвідомлення моральних норм і соціальних цінностей (Пелех, 2014).

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

У низці досліджень розглянуто особливості формування ціннісної системи вчителя в Польщі, потрактовано сутність педагогічних професійних цінностей у польському та українському контекстах. Наведено про те, що польські аксіопедагоги наголошують на обов'язковості визнання всіма освітянами двох основних тез: а) навчання вчителів лише трансляції та контролю знань учнів — це неприпустима педагогічна помилка; б) оздоровлення польської школи можливе за умови не лише зміни навчальної програми, але й наявності певного «морального імпульсу»; наполягають на формуванні цінностей, важливих як для всебічного гармонійного розвитку особистості, так і для морально-етичного функціонування суспільства, зважаючи на доцільність представлення цінностей як критеріїв загальносуспільного спрямування, регуляторів поведінки людей і засобів інтеграції особистості з соціумом.

У порівняльному дослідженні (Пелех, 2015) встановлено перелік вимог щодо професійних умінь педагогічного працівника в Польщі та проведено компаративний аналіз з аналогічними вимогами, поставленими до українського педагога, розроблено аксіологічну професіограму польського вчителя (рис. 3).



Рис. 3. Аксіологічна професіограма польського вчителя (Пелех, 2015)

Дослідницею визначено сутність педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і функціонують у формі пізнавально-діючої системи, яка слугує опосередкованою та сполучною ланкою між суспільним світоглядом у освітній сфері та діяльністю вчителя. Це передбачає засвоєння вчителем трьох рівнів знань: знань про людину та моральний стан «humanitatis», про філософські та релігійні концепції в цій сфері; знань про цінності та способи їхнього відкриття (усвідомлення, розуміння, визнання, сприйняття, збагачення, формування); знань про можливості (способи) функціонування цінностей у освітній сфері та введення вихованців у аксіологічне життя.

Запропоновано практичне впровадження у навчальний процес спецкурсів «Аксіологія освіти» та «Професійна підготовка сучасного фахівця – зміна аксіологічних орієнтирів», які, паралельно з культурологічними та психолого-педагогічними дисциплінами для студентів 2-3 курсів, дали змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення і спрямування їхніх власних педагогічно-аксіологічних орієнтирів, а також ознайомити з особливостями роботи зарубіжних педагогів з упровадження аксіологічної освіти. У процесі викладання лекційного курсу «Теоретико-методологічні принципи організації наукових досліджень з аксіологічної освіти в Польщі та Україні» для магістрантів практичної реалізації набули питання діагностування системи ціннісних орієнтацій і окремих освітніх цінностей у студентів – майбутніх учителів, формування вмінь з проектування ціннісно-педагогічних технологій. Водночас робота зі створення «Кодексу академічних цінностей» сприяла більш ґрунтовному підходу до виконання навчальних та громадських завдань студентами, які брали участь у його розробленні (Пелех, 2014).

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

Висновки до першого розділу

У першому розділі монографії у процесі реалізації наукового завдання системно-ретроспективного аналізу аксіологічних засад сучасної освіти в поліпредметному науковому дискурсі і досвіді вітчизняної та зарубіжної практики підготовки фахівців з'ясовано:

– методолого-теоретичне підґрунтя ціннісного ставлення людини до світу (охарактеризовано цінності як загальноприйнятї зразки людської культури; досліджено сутність і термінологічну характеристику поняття «цінність» у сучасній гуманітарній науці; виокремлено провідні наукові позиції щодо систематизації та класифікації цінностей; визначено місце педагогічної аксіології в контекстах гуманітарної професійної освіти);

– наукові основи і досвід розв'язання проблеми формування цінностей особистості у процесі освіти (визначено поліпарадигмальність підходів до питання цінності освіти й освіченості людини; охарактеризовано аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці; виокремлено аспекти вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки та зразки світового досвіду розвитку цінностей особистості у процесі загальної та професійної освіти).

Визначено, що сучасна культура, яка поєднує людство, заснована на загальнолюдських цінностях (захистові прав особистості, гуманізм, визнанні можливостей творчого розвитку особистості, поширенні наукового знання і передових технологій, взаємозбагаченні національних культур, екологічному ставленні до життя й навколишнього середовища та ін.). Водночас у ХХ ст. існували дві моделі створення гуманітарної монокультури уніфікованого типу, що заперечували різноманіття існуючих у світі цінностей: одну було засновано на абсолютизації класових цінностей та ідеї світової пролетарської революції (комунізм); другу — на утвердженні панування лише однієї національної культури, однієї нації й однієї держави (нацизм). У цих випадках ідея загальнолюдського характеру цінностей тогочасної культури усвідомлювалася мільйонами людей у своєрідній негативній формі — як результат ототожнення групових цінностей із загальнолюдськими, а частини культури — з її цілістю; виникла спотворена форма соціального руху, що сприяв перетворенню культури в антикультуру.

У сучасному світі становлення загальнолюдської культури розуміють як прийняття всіма членами міжнародного співтовариства певної загальної системи цінностей на засадах взаємозв'язків регіональних і національних культур, які стають взаємозалежними, тому що культурні досягнення в тих або інших регіонах в умовах зростаючої глобальної цілісності планети все більше поширюються, настає принципово новий етап глобалізації гуманістичних цінностей у світовому освітньому просторі.

Водночас розвиток світової культури на рубежі ХХ-ХХІ ст. супроводжується зростанням уваги до національних культур, адже подолано обмеженість європоцентристського погляду, коли техногенну європейську культуру й відповідні цінності вважали провідними, базисними стосовно всіх інших — регіональних, національних, особистісних. Сучасний досвід показав: східні країни цілком змогли адаптувати цінності західної культури в своїх системах виробництва й освіти, тому перетворилися в один із локомотивів науково-технічного прогресу, зберігши неповторні системи цінностей як культурну основу життя, які залишилися специфічними, особливими.

З'ясовано, що результатом наукових пошуків упродовж тривалої історії розвитку аксіології як науки про цінності стало визначення її предметного змісту та системне виокремлення методів дослідження. З огляду на дискусійність питання про сутність «науки про цінності» у цьому дослідженні постало актуальним проведення раціонального аналізу напрацювань із проблем цінностей у аспекті розуміння предмета аксіології як самостійної науки та добір технологічних засобів її дослідження. Не зважаючи на існуючі відмінності в тлумаченні основних концепцій і понять різними її прибічниками, спільним виокремлено бачення аксіології як такої, що має особливий і своєрідний пред-

мет дослідження — цінності, які знаходяться поза межами фізичної реальності, входять до сфери психічних переживань і соціальних оцінок людини, підлягають науковому пізнанню в їхній безпосередній репрезентованості в усіх аспектах особистісного розвитку.

Компаративний аналіз матеріалів щодо значення ціннісного складника освітнього процесу в навчальних закладах України та зарубіжжя виявив, що на аксіосферу вихованців основоположний вплив мають міжособистісні стосунки в малих та великих соціогрупах (людина-друзі, людина -сім'я, людина -заклад). Для досягнення позитивних результатів освітніх впливів під час формування аксіологічної сфери вихованців (учнів, студентів) визначено необхідність ознайомлення з особливостями психологічного мікроклімату таких соціогруп (чим більш позитивно сприймають особистість як носія певних цінностей, тим вищою актуальністю для нього відзначатимуться презентовані цією людиною цінності).

На підставі даних проведеного теоретичного пошуку сформульовано рекомендації для практичного впровадження в освітню галузь України:

- моделей аксіологічної освіти, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського досвіду), які в умовах розвитку вітчизняної освіти можуть бути використані для формування, діагностування та розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, що уможливить підвищення якості професійної освіти та зростання відповідальності під час набуття фахових компетентностей в університетах;

- освітньої політики та провідних тенденцій підвищення якості вищої освіти Швейцарії у розрізі культурної диверсифікації й розвитку полікультурних цінностей фахівців (навчальні курси «Критичне мислення», «Лідерські навички», «Культурна обізнаність тощо»);

- досвіду створення «Академічного кодексу цінностей Ягеллонського університету», доцільного з огляду на можливість розроблення аналогів і на їхній основі вдосконалення системи виховання студентської молоді, особливо при опануванні нею гуманітарних спеціальностей;

- матеріалів окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм як базису для розроблення вітчизняними університетами методичних вказівок, навчальних посібників і підручників у галузі аксіологічної освіти, а також для організації бесід, диспутів і тренінгів з означеної тематики у навчальних установах різних типів.

Список використаних у розділі джерел

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 332 с.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
3. Ахиезер А. С. Как открыть «закрытое общество». М.: ИЧП «Издательство Магистр». 2007. 40 с.
4. Безменова И. К., Гулевич О. А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением : [реф. обзор]. М.: РПО, 1999. 144 с.
5. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід; теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
7. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. 141 с.
8. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII – начале XX вв. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 224 с.
9. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 37-40.
10. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояния кризисного сознания. Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. М.: ИФИАИ. 1991. С.59-73.
11. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д : Учитель, 1999. 563 с.
12. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 304 с.
13. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. Психологический журнал. 1999. Т.20, №5. С. 38-44.
14. Буюева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры. Вопросы философии. 1996. №2. С. 39.
15. Бучило Н. Ф., Чумаков А. Н. Философия. М.: ПЕР СЭ, 2001. 447 с.
16. Василенко В. Цінність і оцінка. К., 1964. 124 с.
17. Василенко В. А. Ценность и ценностные отношения. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 41-49.
18. Васильева Н. В. О месте гуманитарного знания на пороге третьего тысячелетия. СПб, 2006. 124 с.
19. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1 ; Пед. т-во ім. проф. Г. Ващенко. 3-є вид. Полтава : Полтав. вісн., 1994. 191 с.
20. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
21. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
22. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науковометодичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. 1996. 238 с.
23. Войцеховский К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность [под. ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева]. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 147-154.
24. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития //http://psyedu.ru/view .php?id = 79. 2002.
25. Гартман Н. Этика [перевод А. Б. Глаголева]. СПб.: Владимир Даль, 2002. 708 с.
26. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. 950 с.
27. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «ШколаПресс», 1995. 448 с.
28. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособ. Изд-во С.-Петербургского уни-та, 1992. 148 с.

29. Глоба Т. М. Генеза проблеми виховання загальнолюдських цінностей у зарубіжній науковій думці. Наукові праці Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 3. Донецьк: ДНВЗ «ДонНТУ», 2009. С. 14-18.
30. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
31. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К.: Знання України, 2002. 580 с.
32. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М., 2000. С. 96.
33. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. М.: МГУ, 1981. 108 с.
34. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол ред. В. Г. Кремень] К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
35. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.
36. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. №1556-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
37. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
38. Зандкюлер Г. Й. Кризис знания, недостаток способности суждения и рискованные стратегии компенсации [пер. с нем. В. Абашник]. Наукові записки ХЕПУ, № 2(15), 2013. С. 77-81.
39. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М.: Гардарики, 2002. 331 с.
40. Іванько Л. І. Ціннісно-нормативні механізми регуляції. Культурна діяльність: опыт социологического исследования. М.: Наука, 1981. С. 50-151.
41. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 118-123.
42. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. трудов. Вып. 1. Под ред. В. С. Мухиной. М.: Наука, 1979. 101 с.
43. Кант и кантианцы. Критические очерки одной философской традиции: Сб. М.: Наука, 1978. 360 с.
44. Кант И. Основы метафизики нравственности и практического разума. Метафизика нравов. СПб, 1995. 528 с.
45. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Под ред. А. М. Арсеньева] М.: Педагогика, 1982. 704 с.
46. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості: монографія. К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 219 с.
47. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
48. Киссель М. А. Экзистенциализм и проблема «переоценки цінностей». Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 219-234.
49. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб.: Евразия, 1998. 352 с.
50. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. Педагогика. 1997. №1. С. 34-39.
51. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти. Філософські обрії. 2003. №10. С. 260-271.
52. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ». Ростов н/Д «МарТ», 2005. 448 с.
53. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.

54. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.
55. Костева Ю. І. Розвиток гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах (друга половина ХХ — початок ХХІ століття). Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет. Ялта. 2014. 20 с.
56. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. К.: Основи, 1994. 124 с.
57. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб. К.: Освіта України, 2005. 440 с.
58. Кузнецова В. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 17 с.
59. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. Психологія і суспільство. 2003. №2. С. 19-37.
60. Лассуэлл Г. Д. Принцип тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов. 1994. №1. С. 135-143.
61. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
62. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 20-27.
63. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
64. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. Вопр. философии. 1996. № 4. С. 35-44.
65. Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений. Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. М.: СГУ, 2005. 263 с.
66. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 384 с.
67. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 424 с.
68. Мейзель И. А. Наука и проблема ценностей. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 50-64.
69. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.04. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 12 с.
70. Настенко Л. Г. Праксеологічні основи професійної діяльності. Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 березня 2013 р. К., 2013. С. 158-160.
71. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. К.: Абрис, 1995. 336 с.
72. Никитина Н.Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы. Педагогика культуры: Научнопросветительский педагогический журнал. Интернет-версия. 2010. URL: <http://pedagogika-cultura.narod.ru/private> (дата обращения 19. 08. 2012).
73. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения. Вопр. философии. 2002. №11. С. 124-134.
74. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: моногр. К.: Знання, 2003. 450 с.
75. Омельченко Ж. «...Ми мусимо навчитися мислити по-новому»: Загальнолюдські цінності в духовній культурі суспільства. Рідна школа. 1999. №10. С. 12-13.
76. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. Львів: Логос, 1998. 338 с.
77. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
78. Офіційний сайт дослідницького центру Г. Холстеде [Електронний ресурс] <http://www.geerthofstede.nl>

79. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. 880 с.
80. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2007. 495 с.
81. Пелех Л. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2015. 40 с.
82. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне : ПП ДМ, 2014. 402 с.
83. Пелех Л. Р. Аксіологічна направленість організованого педагогічного процесу. Science and education. A new dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. №11(10). Issue: 20. P. 85-90. Режим доступу: www.seanewdim.com
84. Пелех Л. Р. Аксіологічна освіта: філософсько-методологічний аналіз змісту та завдань. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка] Слов'янськ : СДПУ, 2012. Спецвип. 10. С. 200-210.
85. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход). Мир психологии. 1999. №1. С. 141-146.
86. Петрий П. В. Духовные ценности. М.: Академия, 1998. 114 с.
87. Петрик В. М. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: монографія. К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. 331 с.
88. Плахотнік О. В. Між освітою і свободою: аксіологічні перипетії. Гуманітарний часопис. 2009. № 1. С. 12-19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2009_1_4
89. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
90. Прозерский В. В. Проблема ценности и оценки в философии Д. Дьюи. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 171-180.
91. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії. Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2014. 20 с.
92. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 229 с.
93. Риккерт Г. Философия жизни. К.: Ника-Центр, 1998. 512 с.
94. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу. Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1998. 132 с.
95. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Издательство АН СССР, 1957. 328 с.
96. Рудельсон Е. А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа). Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 128-144.
97. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. К.: Наукова думка, 1976. 152 с.
98. Сагатовський М. І. Цінності і їх роль у житті суспільства і людини. Філософія: Підручник. К.: Вища школа, 1995. С. 424-435.
99. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.
100. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
101. Соколов Э. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 154-170.
102. Соловйова Ю. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2006. 21 с.
103. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя засобами іноземної мови та літератури. Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. Харків: Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2005. Вип. 27. С. 36-42.
104. Соловйова Ю. О. Педагогічні умови формування аксіологічної культури майбутнього вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. Вип. 22. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т. 2004. С. 155-159.

105. Слоневська І., Пірошенко С. Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. Педагогічний дискурс, Вип. 18, 2015. Pedagogical Discourse, Volume 18, 2015. С. 196-200.
106. Соціальна філософія: Учебник [Под. общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача]. К.-Харьков: Единорог. 2002. 735 с.
107. Соціолого-педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. В. В. Радул]. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
108. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. №1(11). С. 41-45.
109. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики : [Виступ на Загальних зборах Академії педагогічних наук України 7 грудня 2005 р.]. Шлях освіти. 2006. №1. С. 2-7.
110. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 105-111.
111. Теория и практика личностно ориентированного образования. Круглый стол. Педагогика. 1996. № 5. С. 72-80.
112. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. Л.-Х.: «Каравела», 2006. 300 с.
113. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.01. Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2007. 36 с.
114. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
115. Ткачова Н. О., Ткачов С. І. Духовні цінності та громадянське виховання молоді: Монографія. Харків: ХГУ «НУА», 2003. 88 с.
116. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 343 с.
117. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968. 121 с.
118. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособ. К.: ООО «Международ. фин. агенство», 1998. 30 с.
119. Урсул А. Д. Интегративно-загальнонаукові тенденції та філософія. М., 1981.
120. Утюж І. Принципи постмодернізму в освіті. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2013. № 56. С. 63-72.
121. Утюж І. Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 44. С. 38-42.
122. Утюж І. Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст : автореф. дис ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 36 с.
123. Фасоля А. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури. Матеріали міжнарод. наук.-прак. конф. «Гуманізм та освіта». 2010. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fasolya.php>
124. Філософія: Підручник за заг. ред. М. І. Горлача та ін. Харків: Консул, 2000. 672 с.
125. Філософія освіти: навч. посіб. За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 329 с.
126. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. К.: Голов. РЕД. УРЕ, 1986. 800 с.
127. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие, 2014. 560 с.
128. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
129. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. [сост., М. Г. Ярошевский]. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
130. Фромм Э. Человек для себя: Пер с англ. Мн.: Коллегиум, 1992. 253 с.
131. Фурман А. В. Психокультура української ментальності : [наук. вид.]. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.
132. Фурман А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології. Вітакультурний млин: Методологічний альманах. 2007. С. 43-46.

133. Фурман А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. Психологія і суспільство. №1. 2010. С. 94-99.
134. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления [пер. с нем. В. В. Бибихина]. М. 1993. 447 с.
135. Ценности. Философский словарь [под ред. И. Т. Фролова]. М.: Политиздат, 2001. С. 534.
136. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984. 171 с.
137. Чайка В. Аксиологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя. Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2006. Вип. 21, Ч. 2. С. 16-24.
138. Черепанова С. Філософія освіти ХХІ століття: пріоритет гуманітарних цінностей. Цінності. Демократія. Освіта [матер. між народ. наук.-практ. конф. (28.06-2.07.2006 р.)] Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава-Йонгчопінг, 2007. С.145-155.
139. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 340 с.
140. Шелер М. Избранные произведения [под. ред. Д. Лунгиной]. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 419 с.
141. Шелер М. Положення людини в космосі. Зарубіжна філософія ХХ століття. [за ред. Г. І. Волинки]. К.: Довіра, 1993. С. 146-152.
142. Шелер М. Формы знания и образования. Избранные произведения. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 490 с.
143. Шердаков В. Н. Иллюзия добра: Моральные ценности и религиозная вера. М.: Политиздат, 1982. 287 с.
144. Щедровицкий П. Г. «На повороте». Курс лекций. Лекция 3. Институциональные изменения в сфере образования. 7 ноября 1998 г. <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast>
145. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 76-93.
146. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007. 567 с.
147. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
148. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 528 с.
149. Inglehart R. Modernization, Cultural Change, and Democracy. Cambridge University Press. New York, 2005. 464 p.
150. Perry R. B. Realms of Value. A Critique of Human Civilization. R.B. Perry. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1952.
151. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
152. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973.
153. Sartre J.-P. L'Être et le Néant. Paris: Cailhac, 1943. 722 h.
154. Haug G., C. Tauch Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. 2001. 5 p.
155. <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>
156. <http://cordis.europa.eu/>
157. https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_tomasa.htm

РОЗДІЛ 2

УНІВЕРСИТЕТ ЯК СКАРБНИЦЯ ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ І НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ЗАКЛАД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Розвиток ідеї університету в світовій та європейській класичній освітній традиції

2.1.1. Історико-педагогічні та філософсько-освітні аспекти виникнення і розвитку університетської освіти

Головна роль у розвитку сучасної вищої освіти традиційно відводиться університетам (університетським комплексам). Історично університет як організація, що виникла у IX-XII століттях, став центром безперервної інтелектуальної діяльності, вищої освіти, осередком наукового прогресу, який приймав до себе представників усіх верств суспільства, продукував нові ідеї, готував їх як відомих мислителів і вчених свого часу.

Найстаршим постійно діючим вищим навчальним закладом у світі вважають університет Аль-Карауїн, розташований у Північній Африці в місті Фес (Марокко), який було засновано в 859 р. Спочатку на кошти купця Аль-Фіхрі було побудовано Соборну мечеть Кайруанців (Джамі аль-Карауїн), що стала одним із духовних та освітніх центрів ісламського світу. Творцями цього освітнього осередку стали мусульманські духовні провідники. Проте, крім богослов'я, тут вивчали також граматику, риторичку, логіку, медицину, математику, астрономію, хімію, історію, географію і музику. Зі стін університету Аль-Карауїн вийшла низка відомих учених, філософів і богословів, таких як Іон Арабі, Ібн Хальдун, Аль-Ідрісі, Маймонід, Лев Африканський, котрі зробили значний вплив на розвиток мусульманської і світової культури. У цьому університеті навчався видатний учений, а згодом — Папа Римський Сильвестр II (950-1003 рр.); він поширив у Європі знання арабів про математику, астрономію та астрологію. Але, на відміну від європейських університетів, арабські університети не видавали дипломів від імені навчального закладу, тому європейці часто використовують цей факт як підставу для заперечення першості арабських університетів (Найдьонов, 2014).

У Європі вища освіта на початках була зосереджена в монастирських університетах, засновниками яких стали чернечі ордени. Це були часи традиційного суспільства, яке було повністю християнським. Релігійний світогляд і стійкі традиції забезпечували людям чітку систему цінностей і духовних орієнтирів. У XI-XIII ст. у всіх цих навчальних закладах вивчали богослов'я, право та медицину. Середньовічні університети розвивалися під прямим впливом Церкви, яка шукала нові філософські джерела для розуміння Божого слова. Біблія надавала послідовникам низку вихідних догм, які потребували певних тлумачень тому, що людина мала розуміти, у що вона вірить, а також застосовувати біблійні знання при вирішенні життєвих і суспільних проблем. Перші введення християнської догматики в контекст життя зробили апостоли; деталізовано здійснили це історичне завдання представники християнської патристики II-VIII ст. (Найдьонов, 2014).

Таким чином, християнський світогляд епохи Середньовіччя спричинив важливе явище — вищу освіту європейського зразка, яка забезпечила потребу в соціальному механізмі збереження, систематизації і передачі надбань християнської науки наступним поколінням. Головною метою університетів традиційного суспільства була християнська освіченість священнослужителів, а згодом і соціальної еліти. Викладання велося латинською мовою. При наукових центрах організовувалися бібліотеки і скрипторії — спеціальні майстерні для переписування книг, де, крім Біблії, переписували

книги християнських богословів, життєписи святих, уцілілі античні твори (без такого переписування до нас ці твори не дійшли б). Саме в цих центрах зародилася система середньовічної релігійно-філософської думки — схоластика, яка розвивалася впродовж IX-XV ст. як синтез знань, вибудованих на основі дослідження й осмислення священних текстів християнського віровчення, а також коментарів до них та логіки Аристотеля; ці знання називають ще богослов'ям або теологією.

Схоластика мала істотні недоліки, адже вчені, зокрема — Т. Аквінський, захоплювалися надмірним теоретизуванням часто на несуттєві теми; недоліком середньовічного схоластичного знання «було жорстке неприйняття альтернативних точок зору, їх обговорення припускали лише з метою заперечення, — зауважує Є. Бондар. — Середньовічним схоластичним текстам властива знеособленість... Вважається, що істина належить не окремішій особі, а корпорації вчених-схоластів, вона формулюється та узгоджується всіма колегами-єдиновірцями. Самопізнання та рефлексія є недоречними у філософсько-схоластичних дослідженнях» (Бондар, 2012, с. 141). Водночас В. Оккам (1300-50 рр.) запропонував теорію подвійної істини, що руйнувала схоластичну традицію, звільняла філософію від обов'язку бути підмогою теології та позбавляла останню від необхідності доводити положення віри, підводити під них якусь логічну основу. З метафізичної філософії намагалися зняти обмеження, які накладала на неї теологія, однак було відкинуто не лише недоліки схоластичної філософії, що викладалася в університетах, а й її визначні досягнення в розумінні природи людини, також — і важливі цінності. Таким чином, університети склалися відповідно потреб суспільства, завдяки змінам в умовах життя і пробудженню думки в Європі, поступово розвинулись у реально організовані освітні осередки або заклади.

Отже, найдавніші європейські університети виникли в Італії (Салермо і Болонья, пізніше — Паризький та інші французькі університети; ще пізніше — університети в Англії та Іспанії; Прага першою втілила цю ідею в Центральній Європі; німецькі університети виникли у другій половині XIV століття: у Відні (1365), в Ерфурті (1379), в Гейдельберзі (1385), в Кельні (1388); шотландські університети (Св. Андрія в Глазго і в Ебердині) були засновані у XV столітті.; у цей же час виникли університети в Копенгагені й Упсалі. До кінця XV століття в Європі існувало майже вісімдесят таких навчальних закладів (Історія педагогіки, 2004).

Для нашого дослідження важливим є той факт, що первинно університетом називали не приміщення чи місце, де відбувалось навчання, а спільнота вчителів і студентів (*universitas magistrorum et scholarium*). Термін «університет» означав лише групу людей, тлумачився як словосполучення «ваша спільнота» чи «всі ви» — *universitas vestra*. У XII-XIII століттях університети часто відносили до гільдій (за прикладом ремісництва чи купецтва). Гільдія викладачів (або університет) була групою людей, які проводили заняття, а еквівалентами терміну «університет» у тому значенні, в якому його використовують тепер, у середні віки були терміни *studium* і *studium generale* («заняття» чи «загальні заняття»). Так, Болонський університет називався *studio Bononie* чи *Bononiese* (він досі називається *studio Bolognese* в Італії), Паризький — *studium Parisiense*, Оксфордський — *studium Oxoniense*. Додаток «загальний» відносився до студентів, а не до галузей знання, і означав, що *studium* відкритий для представників з усіх прошарків суспільства. До XV століття термін «університет» отримав сучасне значення. Кожен факультет присвоював свої власні вчені ступені, сам планував лекції і самостійно вирішував інші формальності. Наприклад, у кожного факультету в Парижі був власний декан, що мав право видавати ліцензії на викладання на своєму відділенні. Така ліцензія, *jus docendi* чи *legendi*, що її видавали в Болоньї чи Парижі, наділяла правом викладати всюди — *jus ubique docendi*, але здебільшого їхні вчені ступені не підтримувалися в інших місцях: навіть оксфордський ступінь не давав права читати лекції в Парижі без переекзаменування (Історія педагогіки, 2004).

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

Водночас світогляд наступної епохи — Відродження — прийнято називати антропоцентричним; метафізику почали замінювати онтологією, а згодом натурфілософією та гуманізмом. Гуманісти вважали, що християнські ідеї і догмати можна донести людям у стилі античності, тому грецька мова, знання якої було втрачено в середньовічній Європі, стає предметом повсюдного вивчення, а твори древніх мудреців розшукували, переписували, видавали. У XV ст. майже повністю було зібрано пам'ятки античної літератури і саме ці збірки дійшли до нас (Найдьонов, 2014).

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

У XV-XVII ст. започатковані за доби середньовіччя у Європі університети, що відомі в сучасному науковому обігові як «класичні», які переважно мали чотири факультети: вільних мистецтв, медицини, права і теології, отримують потужний розвиток. Дж. Гертсон підкреслював цінність університету: «Університет своїми чотирма факультетами представляє всю цілісність доступного для людини знання як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Крім того, приймаючи у свої ряди представників іншої країни і держави, він виконує в роль мікрокосму всього суспільства, а значить, є найкращим інтерпретатором ідеї загальної користі» (Барроуз, 1989). Серед загальних тенденцій цього періоду розвитку університетської освіти — організація університетів на кшталт єдиної школи, де різні викладачі навчали «суми всезагального людського знання» (Е. Дюркгейм); реалізація ідеї університету в триєдності навчання, наукового дослідження і виховання (К. В. Гумбольдт, Ф. Шелінг, Ф. Шлейєрмахер); становлення університетської освіти як багаторівневої (бакалаврат — магістратура; схема «первинність факультету вільних мистецтв — подальша професіоналізація»); початок розмежування університетами ліберальної і професійної освіти. На той час ліберальна освіта, базуючись на ви-

вченні «семи вільних мистецтв» — тривіуму (риторика, граматики, логіка) і квадріуму (арифметика, геометрія, астрономія, теорія музики), передбачала цінності виховання вільної особистості (моральної, добродійної, самостійної в судженнях). Професійна (спочатку цехова) освіта починає оформлюватися як «спеціалізована, фрагментарна» з чітким виокремленням певних «умінь і навичок» (Педагогіка вищої школи, 2009, с. 43).

Українські дослідники проблеми підкреслюють: суттєвої різниці між сучасними й середньовічними поглядами на цінність університетської освіти не існує, адже університет як тоді, так і в теперішній час є навчальним закладом, інституцією знання (Бобрицька, 2011). Проте вони наголошують, що університет як соціальний інститут залишався цілісним упродовж століть, від часів свого виникнення він містив ідею аксіологічної єдності духовного та інтелектуального співтовариства — корпорації студентів і викладачів, які мали особливий статус і привілеї (принцип університетської автономії). Вільна корпоративність поєднувалася з постійними диспуатами, дискусіями, діалогами, які завжди були раціональними; вона культивувалася з метою набуття знання, інтелектуального спілкування, спільного дослідження (Верже, 1997). Так створювався й особливий спосіб життя, у якому панували освітні цінності: прагнення до знань, спілкування, дослідницького пошуку.

Оскільки нове індустріальне суспільство вимагало розвитку гірничорудної промисловості, транспорту, ринку і пов'язаних з ним торгівлі, банківської справи, грошового й вексельного господарства, то європейські університети поступово стають автономними, незалежними від монастирів, вплив християнської церкви на них значно послаблюється, а вища освіта набуває світського характеру. З'являється професійна спеціалізація навчальних закладів. Так, у Іспанії, Португалії, Британії та Голандії на кшталт університетів було засновано морехідні школи; в Італії — спеціалізовані академії художників, літераторів, учених природничих наук. Суспільство ускладнювалося, більш соціально мобільними ставали люди. Пріоритет надавали спеціалізованій технічній освіті — технікумам, політехнічним, сільськогосподарським та іншим аналогічним закладам. Індустріальній системі потрібні були маси навчених працівників, які б мали необхідні професійні навички роботи на промислових підприємствах. Метою вищої освіти індустріального суспільства стало забезпечення промисловості висококваліфікованими фахівцями.

Освіта індустріального суспільства була зорієнтованою на інші цінності; якості людини, які охарактеризував американський дослідник Елвін Тоффлер, склалися «з трьох блоків: пунктуальності, вміння підкорятися й уміння виконувати механічну, одноманітну роботу. Для заводської праці — особливо на конвеєрі — були потрібні вправні робітники, причому такі, які виконували б накази керівництва без запитань. Потрібні були чоловіки й жінки, готові бути рабами біля машин чи в конторах, люди, які ретельно виконували б тяжкі, одноманітні операції» (Тоффлер, 2000, с. 97). Вища освіта формувала податливу, керовану робочу силу того типу, який був потрібен електромеханічній технології та конвеєру. Е. Тоффлер вважає, що вся тодішня система освіти була побудованою відповідно до вимог індустріалізму: «Сама ідея збирання мас студентів (сировину) для впливу на них учителів (робітників) у централізовано розташованих школах (заводах) була ходом індустріального генія» (Тоффлер, 2000, с. 99). Прихованою метою освіти в індустріальному суспільстві стало перетворення людей на керовану масу уніфікованих спеціалістів зі стандартизованими знаннями, тому, порівняно із середньовічним, університет Нового часу став більше навчальним, ніж науковим центром. Університетська освіта пережила свою першу велику кризу, адже традиційний університет лікарів, юристів і теологів реорганізувався у природничо-науковий університет учених та інженерів. Експериментальне природознавство і прикладна наука стали складниками й чинниками університетської освіти, розширивши сферу знання, якого необхідно було навчити студентів. У першій половині XIX ст. еволюція ідеї університету мала відображення у виникненні дослідницької (В. Гумбольдт) та інтелектуальної (Дж. Ньюмен) моделей. На початку XX ст. вже існувало три основні моделі: французька (наполеонівська), зорієн-

тована на підготовку професіоналів, здатних обслуговувати потреби уряду і держави; англосаксонська, спрямована на виховання еліти; німецька (гумбольдтівська), яка провідною ідеєю університету проголошувала єдність навчального процесу і наукового дослідження. Світовий досвід продемонстрував тенденцію до зближення в структурі університету навчального й наукового процесів (Бобрицька, 2011).

Берлінський університет або університет Гумбольта, який було засновано в 1808 році, новою організаційною структурою базувався на двох фундаментальних ідеях: академічної свободи та єдності досліджень і викладання (професор університету спочатку був ученим, а вже потім — лектором). Гумбольдтівська модель університету виникла в Німеччині практично одночасно із наполеонівською в умовах граничної централізації державної влади, але її творці на чолі з В. Гумбольдтом спромоглися закласти у свій університет полярну до французької моделі властивість: майже абсолютну автономію і захищене відповідним матеріальним забезпеченням право на акцентовану науково-дослідну діяльність «вільного» плану, сенс якої полягав у накопиченні цілком нових фундаментальних знань незалежно від вузькоутилітарних запитів якихось заводів чи інших інституцій. Це дозволило німецьким університетам стати центрами наукового життя й забезпечило столітнє світове домінування німецькомовної науки у світі (Найдьонов, 2014).

Основними засадами «академічних свобод» професорів та студентів стали «свобода викладання та навчання», тобто, можливість для професорів самостійно будувати зміст своїх курсів у рамках зазначеного предмету, а для студентів — вільно обирати дисципліни, які вивчаються. Також спостережено відсутність обов'язкових для вивчення предметів чи фіксованого для всіх студентів навчального плану. Найважливішим у діяльності гумбольдтівського університету став принцип «єдності викладання та дослідження», що передбачав необхідність не тільки інтерпретувати, але й примножувати наукові знання, прагнути до постійного наукового пошуку, до якого мали бути залучені не тільки викладачі, але й студенти (Андреев, 2003, с. 48). Таким чином, гумбольдтівська модель університету була спрямованою на всебічний компроміс; вона ґрунтувалася на академічній волі при одночасній відповідальності перед потребами держави й суспільства, на об'єднанні завдань освіти з функціями науки, не пов'язаною якими-небудь певними цілями. До складу університету входило сім факультетів: філософський, юридичний, теологічний, медичний і ті, що з'явилися пізніше, — фармацевтичний, стоматологічний і сільськогосподарський.

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

Головна освітньо-методична ідея Гумбольдта полягала в неодмінності демонстрації самого процесу здобуття нового знання і навчання студентів, взяття до уваги фундаментальних законів науки у процесі власної пізнавальної діяльності. Університетський професор у концепції Гумбольдта, на відміну від схоластичного підходу до викладання, де істина вже є відомою і його завдання — передати її в готовому вигляді своїм учням, будував свою роботу на тому, що істину можна й необхідно шукати, а своє призначення вбачав у тому, щоб спонукати до цього своїх підопічних, зробити їх рівноправними партнерами процесу пізнання. Для університетського викладача не було обов'язковим повідомлення лише встановлених істин, він повинен був самостійними дослідженнями шукати їх і вводити в коло своїх знань слухачів; не існувало ніяких заборонених думок, а для викладання існувала тільки одна норма: виправдати істину своєї теорії перед розумом та фактами (Гумбольдт, 2002). На думку Гумбольдта, основою університетської освіти мала бути безпосередня практична участь студентів у наукових дослідженнях; свободу ж у науці він розглядав передусім як свободу висловлювати свої думки, обирати предмет навчання і напрям наукового дослідження відповідно до власних інтересів, коли замість жорсткого контролю й регламентації перемагав пріоритет живого, неви-

мушеного спілкування професорів і студентів (Андреев, 2004, с. 38). Гумбольдтівський принцип трьох свобод — викладання, навчання і дослідження — тривалий час спонукає академічну спільноту до глибокого осмислення, а його концепція з певними модифікаціями у ХХ ст. була зреалізованою у провідних університетах Європи і США.

Основні принципи функціонування університету (свобода викладання та навчання, щільний зв'язок між викладачем та студентом, сприяння та заступництво щодо наукової творчості) розвивалися в німецьких університетах на ґрунті самоврядування. Під свободою викладання розуміли широкий розвиток наукових дисциплін та довільне обрання викладачем методів викладання. Іншим складником академічної свободи в університеті була свобода навчання: колегія професорів лише рекомендувала навчальні плани та програми, а студенти обирали те, що вважали необхідним, таким чином виникав більший інтерес до навчання і встановлювався тісніший зв'язок між викладачем та студентом (Андреев, 2004, с. 46-50).

Що стосується студентської свободи вибору навчання, то можна й тут зазначити певні корисні моменти. Більшість студентів зазвичай мали певну або практичну, або наукову мету, а оскільки вони мали також і свободу вибору, то відвідували тільки ті лекції викладачів, які вважали найбільш доцільними. Університет зі свого боку надавав усім бажаним можливість задовольнити навчальні та наукові потреби: ті, хто прагнув елементарних знань, могли відвідати курси спеціально «для початківців», а ті, хто потребував більш вагомих наукових занять, могли звернутися до курсів для тих, хто мав певний успіх (*für fortgeschrittene*), до семінарів, лабораторій і всілякого роду «*privatissima*» (Зубрицька, 2002, с. 10-11). Таким чином, можна стверджувати, що основним змістом роботи німецьких університетів стало дослідження та наукове пізнання й відповідні цінності освіти, а університети були тими науковими корпораціями, які мали підтримку держави. Засади функціонування німецького «класичного університету» не втратили своєї актуальності і в подальші часи і продовжують викликати значний інтерес дослідників, тому модель «класичного університету», хоча і виникла два століття тому, є актуальною й у сьогоднішні.

В основу англійської (ньюменівської) інтелектуальної моделі університету покладено праці дослідника Джона Генрі Ньюмена, який у 1854-1858 роках очолював католицький університет у Дубліні. Вперше дванадцять лекцій Ньюмена вийшли друком 21 листопада 1853 року під назвою «Дискурси про фокус та природу університетської освіти, адресовані католикам Дубліна». Під назвою «Ідея університету» книгу було надруковано в 1889 році. Учений підкреслював: «Університет — це місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені в найрізноманітніших ділянках знань. Це те місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у якнайповнішому та якнайпривабливішому вигляді, завзято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасті у грудях слухачів. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрості, світоч світу, посланник віри, *alma mater* молодій генерації» (Ньюмен, 2006). На думку Дж. Ньюмена, університети мають бути незалежними від плінного волевиявлення і міркувань практичної вигоди; їх висока місія полягає в наданні гуманітарного знання, освоєнні досягнень культури, розвиткові інтелекту й духовності, що мають розглядатися як кінцева мета й цінність університетської освіти. Обстоюючи власне уявлення про університетську ідею, Дж. Ньюмен вважав, що вона має втілювати ідеали освіченості та інтелектуальної культури (Бобрицька, 2011, с. 59).

На думку вчених, створені на зазначених основах моделі європейської й північноамериканської освіти нині мають такі характеристики:

— Гумбольдтівський «дослідницький університет, у якому наукова і навчальна діяльність є взаємопов'язаними компонентами від самого початку навчання в університеті; студенти зорієнтовані на найсучасніший рівень науки, постійно перебувають у пошуку нових наукових знань, щоб стати у майбутній професійній діяльності першовідкривачами у відповідній галузі науки й виробництва (Хьюсен, 1992, с. 28);

– британська модель інтернатного типу («модель Оксбриджа»), заснована на тісному неформальному спілкуванні студентів із викладачами у формі тьюторських занять, причому це спілкування вважають не менш важливим для розвитку особистості, ніж відвідування лекцій або семінарів;

– французька модель «великих шкіл» як символ керованого державою меритократичного суспільства, де високоосвічені професійні кадри вважають суперелітою; але такі навчальні заклади, не передбачають дослідницької діяльності, тому в інтелектуальному й соціальному розумінні вони не є селективними;

– чиказька модель Хатчинса, яка реалізує загальноосвітню програму з яскраво вираженою гуманітарною спрямованістю, своєю метою має «ознайомити студента з поглядами провідних учених у галузі гуманітарних, природничих і соціальних наук, розвивати в нього здатність і потребу в подальшій самоосвіті, незалежність і критичність мислення» (Каррє, 1996, с. 28).

У всесвітньо відомих сучасних авторських науково-теоретичних підходах і проектах ХХ століття відображені кардинальні зміни та оновлено бачення моделі університету як осередку освітньої і дослідницької діяльності. Наприклад, відомий іспанський філософ, професор метафізики низки європейських університетів, засновник Інституту гуманітарних наук (Мадрид, 1948), автор концепції «раціовіталізму» («життєвого розуму») Х. Ортега-і-Гасет, аналізуючи проблему «університет, професія, наука» (праця «Місія університету», 1930), підкреслив, що університет першочергово уособлює вищу освіту, яку має отримати пересічна людина, що таку людину він може зробити людиною культурною, помістити її в рівень із часом. Х. Ортега-і-Гасет наголошував на трансляції культури і вважав її основною функцією університету. Не зважаючи на певну соціокультурну обмеженість місії університету, яку обстоював мислитель, його ідеї вплинули на становлення університетів у всьому світі, оскільки вчений переконував, що основною і первинною функцією університету має стати викладання культуро-формуєвальних дисциплін: фізичної картини світу (фізики), основоположних засад органічного життя (біології), структури і функціонування суспільного життя (соціології), історичного розвитку людства (історії), плану світобудови (філософії). Розглядаючи філософію як «інтелектуальний героїзм», учений наголошував на значенні для того, хто мислить, власного життя, пов'язаного з персональним ставленням до нього (Філософський словник, 2002, с. 455), поділяв людей на тих, хто схильний до саморозвитку, і тих, хто не прагне самовдосконалення. На засадах принципу індивідуальності витлумачивши культуру й освіту в ній, Х. Ортега-і-Гасет відмічав також необхідність становлення кожної особистості, здатної до самовдосконалення, як фахівця. За його твердженням, поряд із освоєнням культури, «університет має готувати хороших медиків, суддів, математиків або істориків». У пересічній людини не існує жодних причин ставати вченим, присвячувати себе науці, але вона мусить стати професіоналом. Висновок, який сам учений називає «скандальним», є закономірним і логічним на фона тривалої історії розвитку самого явища університету: наукове дослідження не завжди є прямою функцією університету як навчального закладу, проте університет невіддільний від науки, а, отже, має забезпечувати також і наукове дослідження (Ортега-и-Гасет, 1930).

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

З середини ХХ століття як результат четвертої науково-технічної революції виникає інформаційне суспільство. Науковцями були проведені значущі техніко-технологічні відкриття та впровадження: напівпровідники, мікропроцеси, мікрокомп'ютери, лазерна техніка, роботобудування, Інтернет (світовий інформаційний простір), стільниковий зв'язок тощо; у галузі інформаційних технологій з'явилася також генна інженерія, біо-

технології, ракетно-космічна техніка тощо. Це сприяло тому, що традиційні фактори виробництва втратили свою значущість, натомість вирішальним елементом суспільного багатства став людський чинник, а провідним виробничим ресурсом — знання та інформація (тому це суспільство на сучасному етапі розвитку називають суспільством знань) (Андрущенко, 2005; Клепко, 2009).

Українські дослідники визначають інформаційне суспільство як суспільство, у якому більшість працівників займаються створенням, збиранням, відображенням, реєстрацією, накопиченням, збереженням і поширенням інформації, особливо її найвищої форми — знань (Інформаційне суспільство, 2002, с. 12). Найбільш пристосованими до вимог інформаційного суспільства виявилися країни Азії, цивілізаційні особливості яких забезпечили економічне чудо Китаю й Індії, а конфуціанство та індуїзм виявилися тим важливим духовним складником, який став ціннісною основою таких змін.

Сучасна вища освіта в університетах вимагає суттєвих світоглядних трансформацій, приведення її у відповідність до світових реалій. Успіх «безпаперового» обміну інформацією (документами) інформаційного суспільства буде напряму залежати від морального рівня розвитку людей, що приймають у ньому участь, тому етика має стати основною університетською дисципліною, а культура — концептуальною складовою вищої освіти. Потрібно подолати техноцентризм індустріального суспільства, який веде у глухий кут; замінити його духовним розвитком людини. Культура й освіта інформаційного суспільства мають стати духовноцентричним, а головною метою вищої освіти інформаційного суспільства — формування духовності фахівців на основі наукового дослідження. Виходячи із природи інформаційного суспільства, концептуальні засади вищої школи вчені вбачають як органічну єдність таких компонентів: мораль, етика, (духовність); культура; знання (Найдьонов, 2014). Відповідно методологічних рекомендацій А. Філіпенка, ідею Університету (аж до інформаційного суспільства) варто досліджувати у трьох вимірах, якими є:

— онтологічний — ідея розглядається як взірець (таким взірцем можна вважати концептуальну модель або систему цінностей Університету);

— логічний — ідея трактується як загальне поняття процесу пізнання (тобто, це ті окремі ідеї в теорії Університету, на основі яких формується та чи інша концепція, наприклад, ідея єдності навчання та досліджень, ідея елітарної освіти тощо);

— телеологічний — ідея розглядається як найвища мета та досконалість (у цьому вимірі вона знаходить своє відображення в місії та освітніх ідеалах) (Філіпенко, 2011, с. 19).

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

Осмислення соціокультурного феномену сучасного університету в контексті аксіологічних засад вищої гуманітарної освіти уможливить аналіз відомих освітніх концепцій на основі розуміння нинішнього етапу цивілізаційного розвитку, у якому ідея університету відіграє суттєву роль для формування теоретичних, методологічних, ціннісних настанов та способів трансляції культури й соціалізації особистості. Так, на думку С. Ягодзінського, раціональність в університетській освіті впливає на функціонування і становлення наукової раціональності, надає їй практичного характеру та визначає її аксіологічний статус у культурі (Ягодзінський, 2010, с. 69); А. Соловйов переконує, що при переході до кожного нового типу суспільства освіта виконує свої соціокультурні фун-

кції, а тому сама здатна ставати частиною соціокультурної технології, стимулюючи зміну тих норм і цінностей, засобами яких соціалізує молодь (Соловьев, 2009, с. 21).

Складністю та невизначеністю цих процесів є те, що індивід включається в культуру й соціальні взаємовідносини через поведінкові програми, які містять загальні уявлення про найбільш значні елементи культури і їх втілення в особистісних якостях людини (*ідеали освіченості, цілі та цінності*), які згодом трансформуються під впливом реальних можливостей університетської освіти та конкретних потреб суб'єктів освітнього процесу. Тобто, маючи спочатку нормативний характер, поступово такі *цілі* і цінності набувають функціонального значення, перетворюючись на конкретні *завдання* і зумовлюючи конкретні *функції* університету як інституції. Відтак *місія / ціль / мета* університету завжди спрямовані на ідеальний з позицій сьогодення образ майбутнього; *завдання* ж і *функції* Університету, з одного боку, мають підпорядковуватися *місії та цілям*, забезпечуючи їх поетапну реалізацію, а з іншого (оскільки вони пов'язані із конкретними запитами сьогодення) — бути зорієнтованими на прагматичні потреби суспільства й окремих суб'єктів освітніх процесів (Соловьев, 2009).

Місія університету, як одне із найважливіших понять в теорії Університету, у найбільш узагальненому вигляді постає як смислоутворювальна ядро університетської ідеї (В. Повзун) (Повзун, 2017). Вона є динамічною, оскільки постійно відбувається її трансформація, зумовлена постійною зміною філософських ідеалів, освітньою політикою і культурою конкретного суспільства чи освітньої інституції. Як уже було зазначено, за своєю суттю місія є тим, про що Аристотель у своїй «Метафізиці» казав як про четверту першопричину існування чогось — «те, заради чого»; вона окреслює призначення інституції й відображає її цінність для суспільства загалом і для кожної людини зокрема. Зважаючи на означене, місія нерозривно пов'язана з аксіологічними вимірами того періоду, коли була визначена, орієнтована на ідеальний образ і зумовлює *ціль, мету, завдання, функції*, які мають бути реалізовані задля того, щоб університет як інституція максимально відповідав університету як ідеї.

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

Концепція гармонійної цілісності, що сприяє реалізації ідей створення єдиної, цілісної, гармонійної теорії вищої освіти й централізованої системи управління освітою; характерними ознаками цієї концепції є авторитарна школа, централізоване управління освітою, монологічні методи, переважання суб'єкт-об'єктних стосунків між викладачами та студентами, стандартизація державних вимог до рівня підготовки, реалізація психолого-педагогічної моделі «студент — об'єкт педагогічних впливів» (Власова, 2005, с. 67).

Релятивістсько-плюралістична концепція, яка визнає потребу застосування принципів плюралізму, людиноцентризму та релятивізму в педагогічній діяльності, переважання ролі індивідуальних інтересів над громадськими; орієнтація освіти на розвиток творчих здібностей студента, визнання його суб'єктом освітнього процесу, демократичний стиль управління, діалогізація навчально-виховного процесу, забезпечення індивідуального освітнього маршруту, позитивний принцип оцінювання навчальних досягнень як рівня навчального прогресу студента, а не фіксування ступеня його невдач, реалізація психолого-педагогічної моделі «студент — суб'єкт навчання, який формується під впливом власних інтересів і мети» (Власова, 2005, с. 69).

Синтетична концепція поєднує обидві попередні концепції освіти, визначаючи, що загальні, громадські інтереси в освітньому процесі мають бути мінімальними; основні ознаки освіти такі: формування компетентної особистості як доміанти визначення освітньої мети, розвиток духовності, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчально-виховного процесу, гуманізація та гуманітаризація освіти як основний напрям змістового реформування системи освіти, формування системи державно-громадського управління, реалізація психолого-педагогічної моделі «студент — об'єкт педагогічних впливів та суб'єкт власного розвитку» (Власова, 2005, с. 73; Пальчевський, 2007, с. 18).

Отже, наступним завданням у розв'язанні обраної для дослідження проблеми стане з'ясування на фоні визначення сучасних тенденцій розвитку університетів особливостей застосування компетентнісного (компетентнісно-професійного) наукового підходу в магистратурі.

2.1.2. Сучасні тенденції розвитку магістратури в університетах на засадах компетентнісного підходу

Сучасні університети є методологічними осередками розвитку національних освітніх систем, які знаходяться попереду тих змін, що до них іде увесь світ (Magna Charta Universitatum). Головною ідеєю університету нині є триєдність навчання, наукових досліджень, розвитку особистості, причому, враховується те, що класичні моделі, еволюціонізуючи, періодично видозмінювалися і взаємозбагачувалися.

Українські вчені — дослідники проблеми — підкреслюють: нині «ідею університету» трансформовано на перетині з інноваційним досвідом його організації як освітньо-науково-промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, реалізації як простору для бізнесу й підприємництва; панівними стали тенденції створення корпоративних університетів, продукування прикладних знань, приєднання до промислових консорціумів, що веде до девальвації академічних цінностей та породжує проблеми кадрової політики, якості навчання й викладання — спільні для багатьох університетів світу (Дем'яненко, 2009). Відбувається наростання тенденції «академічного капіталізму» (термін упроваджено до наукового обігу Ш. Слофтером і Л. Леслі у 1997 році) та пояснено М. Квієком як своєрідний діагноз процесам, під які підпадає сучасна вища школа, оскільки «академічний капіталізм» розглядається як руйнування традиційного університетського ідеалу в обставинах зміни концепції вищої освіти, коли постає питання: що переможе — потреби ринку, державна політика у сфері вищої освіти чи академічна традиція.

Зазначене підтверджує: аксіологічна визначеність сучасної університетської освіти у вимірах глобалізації та євроінтеграції суттєво трансформувалася. Пройшовши етап від місця передачі і поширення знань, пошуку істини, формування наукового пізнання, обґрунтування й підтримання єдності навчання, наукового дослідження і виховання, вона перетнулася з ідеєю організації університету як освітньо-наукового промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, як простору для реалізації бізнесу і підприємництва.

Процеси глобалізації зумовили виникнення освітньоінтеграційних тенденцій, у яких визначальна роль належить саме університетові, зокрема, складником Болонського процесу стала Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum, 2017), яка тлумачить університет як методологічний центр розвитку національної системи освіти і водночас осередок новаторських змін, до яких має йти увесь світ. Тому відбувається урізноманітнення типів, видів університету, що веде за собою оновлення аксіологічної сутності університетської освіти, запровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування інтелектуального потенціалу суспільства, фундаменталізації університетських наукових досліджень із провідних напрямів науки та техніки (Бобрицька, 2011, с. 59).

Сьогодні активно розроблюваною у світі є модель дослідницького університету, яку передбачено Законом України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Ця модель містить можливості надання статусу дослідницького університету національному вищому навчальному закладові, що забезпечує «проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки» (Ст. 30. Дослідницький університет). До ознак дослідницького закладу освіти належить: генерування знань; здійснення широкого спектру фундаментальних і прикладних досліджень; забезпечення ефективного трансферу технологій у економіку. Законом пропоновано систему показників оцінки таких університетів: інфраструктура освітнього процесу і наукових досліджень, відповідна якість кадрового потенціалу, ефективність науково-інноваційної

і освітньої діяльності, динаміка міжнародного й національного визнання, ефективність системи підготовки кадрів, першочергово таких освітніх рівнів, як магістратура і докторантура.

Більшість вітчизняних дослідників проблеми університетської освіти переконані — саме магістратура робить вищу освіту європейського зразка конкурентоздатною у світі. Цей освітній рівень надає можливості Європі загалом і кожній країні зокрема розробляти й реалізувати гнучкі та ефективні заходи в боротьбі за інтелект, імідж, людські й матеріальні ресурси. Магістратуру розглядають як освітній рівень, відкритий для всіх людей, здатних опанувати її завдання, що більш природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності); який має значення неперервності освіти, оскільки передує вищому ступеневі — докторантурі, особливо у зв'язку із необхідністю формування загальноєвропейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня). На цьому етапі освіти максимально поєднані академічні та ринкові характеристики вищої освіти, класичні цінності й готовність до динамічних змін (функція наступності й розвитку); можливості здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких ресурсів та підготовку професіоналів із високою міждисциплінарною культурою й відповідними цінностями (відновлювальна функція) (Дем'яненко, 2013, с. 13-14).

У загальноєвропейському освітньому контексті стосовно магістерського рівня виокремлюють результати діяльності груп експертів (Joint Quality Initiative — JQA: М. Лігвотер, Х. Гріфола, Н. Харріс, В. Корнер, К. Тун та ін., 2002), які розробляють уніфіковані вимоги до магістрів, що у підсумку освіти мають: 1) демонструвати знання й розуміння, базовані на аналогічних, притаманних ступеневі бакалавра, але розширені та поглиблені стосовно цього рівня, що забезпечує основи або можливість для розвитку чи застосування ідей дослідницьких; 2) уміють застосовувати знання й розуміння, а також здатні до розв'язання проблем у нових, незнайомих обставинах та в більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних тій галузі, яку вони вивчали; 3) спроможні ясно й однозначно формулювати власні висновки, знання, пояснення для фахівців і нефаківців; 4) здатні комплексно інтегрувати та трактувати знання, висловлювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними й етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням цих знань і суджень; 5) мають освітні навички, які дозволяють їм неперервно продовжувати освіту, автономно навчатися та займатися самоосвітою. Реалізація зазначених вимог приводить до багатомодельності підготовки магістра з різними часовими рамками і співвідношеннями між додипломним і післядипломним рівнями, передбаченими в ЄКТС.

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

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

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

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

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

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

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

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

Офіційно програми другого циклу вищої освіти (магістратури) у вищій школі України тривалий час були відсутні. Систематизованого та поширеного характеру підготовка магістрів в Україні набуває з 1997-1998 років. Реальне ж упорядкування магістерських програм розпочалось на початку 2000-х років, коли з'явилися стандарти магістратури з багатьох спеціальностей, які встановлювали докладні переліки нормативних дисциплін та їх зміст, форми державної атестації та її наповнення на засадах компетентнісного підходу, який є визначальним напрямом сучасних масштабних реформ у

національній системі освіти. Зміни в соціальному замовленні, спричинені системними зрушеннями в суспільстві, закономірно віддзеркалюються у спрямуванні освіти на досягнення нових результатів. Державні освітні стандарти нового покоління визначають таким результатом компетентність як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що містить знання, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (Державний стандарт початкової загальної освіти, 2011, с. 6).

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

- обґрунтовано загальнопедагогічні основи компетентнісного підходу (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Болотов, С. Бондар, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Кальней, В. Краєвський, А. Маркова, О. Пометун, В. Сериков, О. Савченко, А. Хуторської, С. Шишов);

- з'ясовано сутність та структуру компетентності (С. Бондар, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Корсакова, В. Лозова, О. Савченко, С. Трубачіва);

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

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

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

У руслі відповідності підготовки магістрів проблематиці компетентнісного підходу значущими вважаємо ідеї провідних філософських напрямів.

У системі провідних конструктів компетентнісного підходу закономірно знайшли відображення ідеї екзистенціалізму — філософського напрямку, що визнає людину найвищою цінністю, а її буття (існування, екзистенцію) пов'язує зі становленням і розвитком, самостійним вибудовуванням власної особистості. Кожна особистість неповторна й унікальна, тому самореалізація — головний пріоритет життя людини, якій особливо важливо зробити правильний вибір. Життя людини визначається її вибором, вмінням його робити та відповідальністю за нього, що є неодмінною умовою розвитку особистості. Кожна людина сама створює свій світ таким, яким вона бажає його бачити. Головне завдання компетентнісної освіти полягає в тому, щоб навчити людину «творити себе як особистість, вчити її так, щоб вона створювала себе» (Зайченко, 2008, с. 27). Результатом освіти має бути не сукупність знань, а розвиток особистості, здатної самостійно будувати своє життя, відповідати за свої рішення й власний вибір. Цінність знань визначається тим, наскільки вони важливі для конкретної особистості, що передбачає надання повної свободи їх засвоєння (Сластенин, 2002, с. 93). У таких обставинах особистість як суб'єкт навчального процесу сама визначає темп і зміст навчання, що співзвучне з сучасними смисловими конструктами компетентнісного підходу: мета освіти — формування компетентної особистості; становлення, розвиток та самореалізація особистості; життєздатність та життєстійкість особистості; життя як індивідуально-особистісний проект; соціальна компетентність — уміння приймати рішення, робити вибір, брати на себе відповідальність тощо (Родігіна, 2015).

Компетентнісний підхід суголосний із провідними ідеями прагматизму як філософського напрямку: освіта має не тільки надавати навчальну інформацію предметного характеру і сприяти її засвоєнню через запам'ятовування та відтворення за зразком (знання, уміння, навички), але й забезпечувати її використання в нестандартних життєвих і професійних ситуаціях. Прагматизм проголошує корисність та практичну значущість певних ідей критерієм їхньої цінності, стверджує пріоритет дії та досвіду над фіксованими принципами та абстрактними доктринами Своєрідним гносеологічним кредо прагматизму є положення про те, що знання істинне й корисне для людини, якщо

його здобуто в процесі практичної діяльності. Грунтуючись на базовому понятті прагматизму «досвід», Дж. Дьюї оголосив індивідуальний досвід основою освітнього процесу (Сластенин, 2002, с. 97); відповідно, здобути досвід можна за умови побудови процесу освіти не на підґрунті передачі теоретичної інформації, а через організацію конкретної практичної діяльності; отже, освіта як практична діяльність є симбіозом пізнавальної діяльності та комунікації, співпраці, взаємодії зі спільного розв'язання проблем. Компетентністний підхід спрямований саме на такий прагматичний результат.

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

Філософський напрям позитивізму, що викристалізувався під впливом зростання ролі природничих і точних наук у сучасному світі, абсолютизує природничі науки та їхні методи, прагне формалізувати інформацію, створити єдину наукову метамову, визнати надійним лише те, що отримано за допомогою кількісних методів (Pragmatism, 2012). Стосовно освіти ця філософська течія визначає пріоритетом не засвоєння конкретних знань, а оволодіння методами їх надбання (Зайченко, 2008, с. 29). Надання переваги методам пізнання робить освіту універсальнішою, дає можливість використовувати засвоєні методи пізнання для опанування будь-якого знання з будь-якої галузі, що посилює переваги компетентнісного підходу в освіті, адже в умовах значного накопичення інформації продуктивнішим є оволодіння загальними методами пізнання, за допомогою яких можна опрацювати будь-який масив знань. Водночас перспективи неперервної освіти, навчання протягом життя зумовлюють потребу «навчитися вчитися», тобто опанувати загальні методи пізнання як запоруку успішної подальшої самоосвіти, оволодіння технологіями, зокрема — технологіями компетентної освіти, алгоритмами навчальної діяльності.

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

У реалізації компетентнісного підходу також віддзеркалюється дія основних законів діалектики. Формування компетентності магістрантів — складний процес, що передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність його складників. Розвиток особистості та формування її компетентності ґрунтуються на переході кількісних змін у якісні. При цьому мають місце прояви діалектичного закону заперечення заперечення: у знанневому, діяльнісному та особистісному компонентах компетентності відбувається подолання попередніх станів та повернення до них на новому рівні. Закон єдності і боротьби

протилежностей чітко проявляється в численних суперечностях, що характеризують як компетентністний підхід, так і механізм його впровадження в освітній процес підготовки (Чайка, 2011).

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

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

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

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

Необхідним також стає врахування світової практики визначення якості підготовки випускників магістратури, коли компетентнісно зорієнтовані кваліфікаційні тести, наприклад, розділяють тестованих на групи підготовлених і не підготовлених (так звані *mastery tests*). Результати у цьому випадку мають відповідати позиціям компетентнісного й особистісного підходів, а використання *mastery tests* розраховане не на порівняння навчальних досягнень, як це відбувається в нормативно зорієнтованих тестах, а на оцінку рівня готовності у відповідності сформованих вимог до компетентності, якими може бути мінімально необхідний рівень сформованості основних професійних знань, умінь, досвіду, цінностей. Водночас, оскільки компетентність має інші ознаки готовності, які містять не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, вищі цінності, то важливим вважають оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу, інших характеристик, необхідних для розвитку відпо-

відних професійних цінностей. З цією метою вчені наголошують на технологічному оновленні підготовки: радять розробляти кейс-вимірювачі у вигляді спеціальних проблемних завдань, де магістрантові пропонують зрозуміти конкретну життєву і професійну ситуацію, у розв'язанні якої він має використати поняття й методи з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову, досі невідому сферу, побудувати моделі й оцінити їхню адекватність. Сукупність таких ситуативних моделей називають «кейсом», виконання завдань якого може здійснюватися як у самотньому режимі, так і в групі з іншими магістрантами, з обґрунтуванням особистісного вибору оптимального рішення. При розробленні і застосуванні кейсу: необхідним вважають відповідальний підбір ситуативних завдань професійної спрямованості та забезпечення надійності й співставності результатів вимірювань (Дем'яненко, 2013, с. 15).

Компетентнісна підготовка майбутніх магістрів має реалізуватися комплексом методів і методик контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають змішаному навчанню («blended learning») — поєднанню відповідно обраної галузі знань, актуальних для сучасної освіти дидактичних засобів, форм і методів. У зарубіжних освітніх системах цей термін вживають для тих освітніх програм, якими передбачено декілька професійних аспектів або інформаційних технологій, а також для опису навчального процесу, у якому комплексно застосовують різнопланові методики — індивідуальні магістерські програми із самотїйним вибором, регулюванням оптимальної швидкості й інтенсивності процесу освіти, електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, тощо. Головна мета «blended learning» — надати такі інструменти освіти, відтворити такі професійні ситуації, у яких магістранти зможуть отримати різнобічний досвід, що в сукупності дозволяє віднайти найоптимальніший стиль фахової підготовки, придатний для всіх учасників процесу. Виділяють моделі змішаного навчання:

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

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

— налаштована на компетентності — поєднує онлайн-ові засоби з «живим» наставництвом, адже оволодіння компетентностями відбувається переважно у спостереженні та в співробітництві з експертами у процесі виконання наукової роботи чи дослідницького проекту.

Оскільки гуманітарна галузь знань має широкий соціальний і освітній контекст, то саме освітнє середовище контекстного типу має сприяти й розвиткові психічних основ навчальної діяльності магістрантів. Підґрунтям цього можна вважати рефлексивну концепцію освіти, розроблену М. Ліпманом, у якій автор розглядає освіту як дослідження, а її найважливішими характеристиками визначає критично-творче «міркування вищого порядку» і «мислення в дисциплінах» (Lipman, 2003, р. 17). На думку вченого, мислення вищого порядку — це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно швидше є «контекстом їхнього вдосконалення» (Lipman, 2003 Р. 24); «міркування в дисциплінах» означає здатність особистості не лише використовувати знання з тієї чи іншої предметної галузі, але й мислити її категоріями, що перетворює усвідомлення певної навчальної дисципліни або практики діяльності у вид контекстуально-специфічного мислення. Такий стан свідчить про гнучкість навчального процесу, що є важливою характеристикою контекстного підходу до розвитку мисленнєвих процесів магістрантів, результатом якого є вироблення загальних, транс-контекстуальних і крос-контексту-

альних навичок мислення. Застосування контекстного аналізу – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованої на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів – може стати основою цілісного усвідомлення магістрантом не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом.

Інтернаціоналізація вищої освіти, розвиток її другого (магістерського) рівня у загальноєвропейському контексті вмотивовують потребу узгодження навчальних програм, спрямованих на отримання спільних документів про освіту. Поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованість на інтенсифікацію, її інтегрування у міжнародний освітній простір, включення й розширення участі вітчизняних університетів, учених, викладачів, студентів у проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств передбачає зокрема:

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

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

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

Перспективами інтернаціоналізації вищої освіти є впровадження компетентнісної технологічної моделі присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, які відповідають низці вимог: програми розроблені або схвалені двома чи декількома вищими закладами освіти; магістранти кожного із вищих закладів освіти вивчають частину програми в інших вищих навчальних закладах; перебування магістрантів у зарубіжних ВЗО має однакову тривалість; періоди навчання й атестації в партнерських ВЗО визнаються повністю й автоматично; викладачі працюють у ВЗО-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумковій атестації випускників. Розширення наукових досліджень, застосування інноваційних технологій фахової підготовки магістрів, розширення інформаційної бази вітчизняних ВЗО стане гарантією їхньої участі у реалізації спільних програм.

У зв'язку із зазначеним учені вважають необхідним створення при вітчизняних університетах Центрів фандрайзингу, на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності магістрантів; обов'язковою умовою співробітництва має стати взаємоузгоджене застосування антропоцентричних освітніх технологій, кожна з яких гнучко поєднує компетентнісний теоретичний (об'єктивний) і особистісний (суб'єктивний) аспекти підготовки, забезпечить гнучку взаємодію між наукою і практикою, викладачем і студентом, спрямує індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного магістранта.

Зазначене особливо важливе в обставинах наростання тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти (класичне поняття «інтернаціоналізація» на інституціональному рівні сформульоване Дж. Найтом як «процес упровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження і надання послуг» (Knight, 1997); водночас П. Скотт вважає, що інтернаціоналізація, яка передбачає існування світу, «що складається з національних держав» (Scott, 1999), є адекватною реакцією на зміни демографічних і мовних параметрів сучасних держав, тому випускники магістратури університетів мають бути готовими працювати в змінних умовах наростання багатоманітності взаємозалежного світу. З цими процесами пов'язують розвиток іншого феномену – транснаціональної освіти. Вагомими ста-

ють цінності мультикультурної освіти з такими її домінантами, як: розвиток людини-громадянина; участь особистості в соціальному реформуванні, здатність випускників ВЗО до критичного аналізу на фоні зміни освітніх програм, мобільності, інтеграції в освітні стандарти і навчальні плани міжнародного значення. Університети, які освоюють міжнародні навчальні проекти, неминуче відчувають потребу в системних змінах. З одного боку, як відмічає Е. І. Морі, вплив «освітніх стратегій на основний потік навчальних планів залишається найбільш значущим завданням», з іншого ж, такі «зміни роблять університет принципово іншим навчальним закладом» (Мори Энн Интили, 2000). Це стосується добору професорсько-викладацьких кадрів, інформаційних систем, винагороди персоналу, набору магістрантів, технологій і форм навчання.

Інтерпретацію транснаціональної освіти знаходимо в документах Всесвітньої спілки транснаціональної освіти, де її розуміють як освітню діяльність, «пов'язану з навчанням, під час якого студенти знаходяться в іншій країні (сторона, яка приймає), що відрізняється від тієї, де знаходиться основний навчальний заклад (рідна країна)» (Gutmann, 2000). Цей вид освіти пропонує різноманітні освітні програми — від загальноосвітніх до професійно зорієнтованих; до форм його поширення належать: франчайзингові угоди (партнерства, які можуть укладатися урядом і зарубіжним провайдером), відповідно до яких заклад освіти надає ліцензію іншому провайдеру освітніх послуг у відповідності з обумовленими критеріями; офшорні структури (центри), що встановлюють низькі податки на прибуток або на майно; трастові компанії, що не мають своєю метою отримання прибутку. Переважно транснаціональні освітні провайдери для комплексного просування власних послуг започатковуються офшорні компанії; твінінги (twinning arrangements) — попарні об'єднання провайдерів, які є популярними у виборі університетів майбутніми магістрами, дозволяють на постійній основі визнати навчальну технологію одного навчального закладу іншим — іноземним — як підставу для часткового заліку освітніх досягнень у себе.

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

Отже, сучасна вища освіта, метою якої є самореалізація особистості, формування загальнолюдських цінностей, оволодіння методами пізнання, адаптація до нових вимог життя через набуття індивідуального досвіду (прагматизм) та забезпечення єдності діяльності і розвитку втілює в собі основні риси компетентнісного підходу, а тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, поглиблення міжнародного співробітництва, побудови контекстно зорієнтованого середовища підготовки магістрів у сучасних університетах сприяють потужному оновленню процесів викладання, дослідження та надання освітніх послуг. Вагомими стають цінності мультикультурності особистості (розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти й навчальні плани міжнародного значення, готовність до швидких і несподіваних змін).

2.2. Вимоги освітніх стандартів та освітньо-професійних програм до якості підготовки магістрів гуманітарної галузі

2.2.1. Компетентнісно-професійний контекст підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей

Посилення уваги до магістерської підготовки, її переростання в тенденцію сучасних освітніх систем зумовлюється тим, що на освітньому ступені магістра найбільшою мірою виявляються сутнісні характеристики вищої освіти (викладання, дослідження і працевлаштування) у їхній єдності. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців сьогодні є: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці (Дем'яненко, 2013). У зв'язку з цим у вітчизняних університетах виникає потреба реалізації нових підходів і стандартів професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на магістерському рівні. Вагомим чинником, що позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності й формування необхідних компетентностей для її творчого здійснення є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність, водночас сучасному конкурентоздатному фахівцеві значною мірою необхідна науково-дослідницька підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження у виробництво, застосування науково обґрунтованих підходів до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробленні й експертизі супровідних нормативно-правових актів (Скотт Питер, 2001; Уваров, 1993) тощо.

За законом України «Про вищу освіту» (2014) другий (магістерський) ступінь вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівневі Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), опанування загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Відповідно, рівень «магістра» є другим ступенем вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми: освітньо-професійної або освітньо-наукової. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми — 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково містить дослідницький компонент обсягом не менше 30 відсотків (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Гуманітарні науки традиційно вважають тією галуззю досліджень, предметом якої є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене, причому не лише знаряддя праці, житла, речі побутового вжитку, мистецькі твори, а й уявлення, вірування, ідеї пізнавального змісту, звичаї та способи життя, суспільні й політичні установки тощо. У більшості словників знаходимо пояснення: термін «гуманітарні науки» має смисловий відтінок, джерела якого закорінені в європейській освітній традиції, що на перше місце ставила вивчення мов, літератури та мистецтва; вирішальну роль в утвердженні цієї традиції відіграли європейські університети (Педагогічний словник, 2001; Філософський словник, 1986).

В українській мові, як і в деяких інших європейських мовах, паралельно використовують два терміни — «гуманітарні науки» та «соціальні (суспільні) науки»; їх часто вживають як синоніми або поєднують — «соціогуманітарні науки». У західній інтелектуальній традиції назви для гуманітарних наук змінювали залежно від того, що вважали істотною ознакою людини і людського світу — культуру, духовність, мораль: «моральні

науки» (Дж.-С. Мілль), «науки про культуру» (нім. Kulturwissenschaften), «науки про духовність» (нім. Geisteswissenschaften); в англійській мові розрізняють «social sciences» (соціальні науки) і «the humanities» (гуманістику, гуманітаристику). У новітньому дискурсі — це дослідження з літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства, філософії, історії (Філософський словник, 1986).

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

У руслі герменевтики В. Дильтей, М. Гайдеггер, Г.-Г. Гадамер згідно з герменевтичною традицією різницю між двома групами наук — про природу і про людину — ґрунтували на тому, що гуманітарії мають справу з об'єктами, у яких уже втілено духовність певного діяча (особистого чи колективного), тобто, ці об'єкти вже містять певне значення, яке гуманітарій може «відкрити» шляхом розуміння та інтерпретації. З герменевтичного погляду, гуманітарні науки — це «науки про дух», а індивідуалізація — тільки наслідок цього (Філософський словник, 1986).

У мовознавстві та літературознавстві альтернативу поелементному підходові до розуміння гуманітарних знань запропонував структуралізм; наголос на ролі герменевтичних підходів (інтерпретації) маємо в соціології (від М. Вебера до П. Бурдьє), в історичній герменевтиці Р.-Дж. Коллінґвуда, а також у літературознавстві, мистецтвознавстві й культурології. Сучасна ситуація у філософії та методології гуманітарних наук нову філософію науки позначає як постпозитивізм, постемпіризм, постмодернізм; це змінило підхід до традиційної проблеми співвідношення методів природничих та гуманітарних наук. Загалом цю тенденцію можна позначити як прагнення до «єдності розуму в різноманітності його голосів» (за формулюванням Ю. Хабермаса) (Хабермас, 1995).

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

Роль цінностей у гуманітарній сфері принципово відрізняється від їх ролі у природничих науках: гуманітарій має розрізняти, у яких аспектах його діяльність є ціннісно нейтральною, а в яких, коли він створює ціннісно навантажені ідеї, поняття, теорії, змушений брати на себе відповідальність за виправдання ціннісних орієнтацій під кутом зору обґрунтування кращих із них та відповідних життєвим перспективам особистостей, націй, цивілізацій і людства загалом. Тому необхідно розвивати свідоме ставлення майбутніх магістрів гуманітарної галузі до вибору й усвідомлення ціннісних орієнтацій, звідси — спрямованість гуманітарного знання у процесі фахової підготовки на обґрунтування та захист як тих засадничих цінностей, що мають перспективу стати вселюдськими (універсальними, загальнокультурними), так і тих, що є важливими для збереження самотніх культур, культурної різноманітності людства й самовизначеності кожної особистості в житті і в професії (Філософський словник, 1986; Філософський словник, 1992).

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

- 031 Релігієзнавство;
- 032 Історія та археологія;
- 033 Філософія;
- 034 Культурологія;
- 035 Філологія (Постанова Кабінету міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р.).

У запропонованому дослідженні аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів у вітчизняних університетах будемо розглядати саме на прикладі цих спеціальностей.

Нині Україна перебуває в ситуації, коли в умовах надлишку фахівців із вищою фундаментальною освітою реальна гуманітарна сфера відчуває гостру нестачу кваліфікованих кадрів, до причин якої можна віднести те, що в сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання в загальноосвітній і вищій школі, внаслідок чого традиційна установка на передачу необхідного запасу знань втрачає сенс. Пріоритетною проблемою розвитку системи вищої професійної освіти постає забезпечення її якості, формування готовності випускників вищих навчальних закладів до подальшої життєдіяльності в суспільстві. Отримання магістрантами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами накопичення й аналізу відповідної інформації, що стає можливим завдяки долученню магістрантів до наукових досліджень у процесі професійної підготовки. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому складу постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін, забезпечуючи актуальність змісту вищої професійної освіти; у продукуванні та впровадженні ідей вітчизняної науки беруть активну участь провідні наукові школи, на які значною мірою покладені завдання науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів.

Специфікою викладання та оцінювання якості знань магістрів визначено:

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

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

- лекційні курси поєднують із семінарськими заняттями, робочими зустрічами; переважно навчання відбувається в групах, із дискусіями та підготовкою презентацій, самостійно та в малих групах; загальний стиль навчання – особистісно зорієнтований, активний, отримання фахових та спеціалізованих компетентностей забезпечене комплексним поєднанням обов'язкових дисциплін і предметів спеціалізації, науково-дослідної практики та атестації, які дозволяють моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності магістрантів; для реалізації програми магістрант має пройти виробничу практику, написати та успішно захистити магістерську роботу обсягом 65-90 сторінок, на написання та захист якої виділяється значна частина часу; оцінювання відбувається у процесі усних та письмових екзаменів, заліків, виступів на семінарах, пре-

зентацій, проектної роботи, захисту практики та випускної кваліфікаційної роботи; атестація здійснюється у формі: захисту кваліфікаційної роботи магістра з історії, випускного екзамену зі спеціалізації «Європейські студії» (магістр історії та археології);

– людиноцентрована освіта, яка характеризується інноваційними методами викладання, спрямованими на поліпшення навчання у процесі взаємодії викладачів і магістрантів (лекції, семінари, самостійна робота з підручниками та конспектами, в мережі Internet, консультації із викладачами, підготовка курсових та дипломних робіт, проходження навчальних та виробничих практик); накопичувальна бально-рейтингова система, що передбачає оцінювання магістрантів за всі види аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності: поточний та модульний контроль, усні та письмові екзамени, есе, презентації, тести, контрольні роботи, захист результатів практики, захист курсових робіт, випусковий екзамен, захист дипломної роботи тощо (магістр філософії);

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

Отже, основою практико-зорієнтованої освіти у переважній більшості ОПП магістрів визначено компетентнісний (компетентнісно-професійний) підхід (Дем'яненко, 2014), який як комплексний освітній інструмент першочергово забезпечує досягнення конкретних результатів професійної підготовки, набуття сукупності значущих компетентностей фахівців. Компетентність при цьому визначають як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що зумовлює здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом підготовки на певному рівні вищої освіти (Андрущенко, 2000; Зязюн, 2000; Кравченко, 2009; Кремень, 2005). Оволодіння компетентностями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетентність і професійна діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентності формуються в процесі й заради майбутньої професійної діяльності. У цих умовах освітній процес набуває нового спрямування – він перетворюється на процес набуття знань, умінь і досвіду діяльності з метою досягнення професійно й соціально значущих компетентностей. Отже, саме компетентнісно-професійний підхід стає ефективною методологією практико-орієнтованої освіти; при цьому «досвід діяльності» набуває статусу дидактичної одиниці. Таким чином, при компетентнісно-професійному підході традиційна тріада доповнюється новою дидактичною одиницею «знання – вміння – навички – досвід діяльності», при цьому враховуються також досягнення й особистісні якості магістра (Дем'яненко, 2014).

Найбільш загальна класифікація компетентностей містить три групи: предметні (спеціальні), що є основою для реалізації професійних завдань; надпрофесійні (інколи їх називають базовими), необхідні для підвищення ефективності праці; ключові, які визначають успішну соціалізацію випускника. Між компетентностями не існує протиріч, це взаємодоповнювані властивості особистості (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 55).

Серед основних напрямів реалізації компетентнісно-професійного підходу науковці визначають: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, що передбачає особистісно-розвивальний характер професійної підготовки й ефективну самореалізацію та саморозвиток магістранта; міждисциплінарність та інтегративність, чим забезпечується взаємозалежність дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів, яка вмотивовує узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у магістрантів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей і цінностей як відображення компетентностей; діагностичність, котра означає поетапне виявлення стану сформованості компетентностей засобами обраного діагностико-критеріального апарату (Жук, 2008, с. 100-101). Зазначене дозволило вченим обґрунтувати функції компетентнісно-професійного підходу у вищій освіті: операціональну – виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навичок, видів готовності магістра (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання професійних, соціальних, особистісних завдань; діяльнісно-технологічну – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої професії магістрантів, розроблення і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи розв'язання яких відповідають основним технологіям професійної діяльності; виховну – посилення виховного складника освітнього процесу, формування у магістрантів організаторського й управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; діагностичну – розроблення ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, з'ясування досягнутих рівнів сформованості компетентностей (Жук, 2008, с. 100).

Важливою основою фахової компетентності випускника магістратури з гуманітарних спеціальностей вважаємо психолого-педагогічний аспект компетентності, що сприяє розвитку саме соціально-особистісних цінностей і забезпечує результативність розв'язання соціально-професійних і особистісних завдань. На думку вчених, він базується на таких актуальних і перспективних напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін і реорганізація виробничої практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності (контекстне навчання) і структури майбутніх компетентностей; 2) діяльнісне освоєння змісту професійної освіти через активні форми і методи підготовки, проблемні та проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного та інформаційного забезпечення процесу підготовки; 3) розширення обсягу керованої самостійної та індивідуальної роботи магістрантів із відповідним методичним та інформаційним супроводом (Жук, 2008, с. 102); 4) системний моніторинг процесу якості професійної підготовки магістрантів. Необхідною умовою реалізації цих вимог є врахування можливостей змістово-технологічної інтеграції соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної галузей і практичної соціально значущої діяльності магістрантів, за якої аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядають засобами самовизначення і самовдосконалення фахівців. Водночас активні, діалогові, дослідницькі методи навчання й виховання розглядають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності як основи для розвитку соціально-професійної компетентності випускників (Жук, 2008; Дем'яненко, 2010).

З метою моніторингу процесу підготовки випускників вищого навчального закладу і реалізації завдань компетентнісно-професійного підходу до підготовки фахівців розробляють інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки магістра гуманітарної галузі, передбачають типові індикатори компетентності: обов'яз-

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

Отже, до структурних компонентів компетентісно-професійного наукового підходу в підготовці магістрів гуманітарної галузі відносять: мету (формування системи компетентностей, практично-діяльнісна спрямованість процесу підготовки), ціннісні основи (професійна культура, прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; поетапне включення магістрантів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору магістрантами власних дій); відбір змісту підготовки (міждисциплінарність, контекстність), кредитно-модульну організацію навчального процесу, технологічність навчання; рейтингову систему оцінювання; підтримувальну роль викладача (тьютор, консультант); компетентісно-професійну модель підготовки, її ключові терміни (знання, вміння, навички, досвід діяльності, компетентності, компетентність, професійні цінності) (Вербицький, 1991; Дем'яненко, 2013, 2014; Жук, 2008).

Перехід до компетентісно-професійної освіти вимагає докорінної трансформації існуючої освітньої системи університету (змісту підготовки, діяльності викладача й магістранта, технологічного забезпечення навчального процесу, побудови освітнього середовища як системи умов і впливів формування й розвитку особистості) в соціальному та просторово-предметному оточенні вищого закладу освіти. Основною технологією реалізації компетентісно-професійного підходу в магістратурі сучасного університету, зокрема – підготовки магістрів гуманітарної галузі (істориків, культурологів, філософів, релігієзнавців, філософів) вчені вважають контекстне навчання; компетентісно-професійний підхід і контекстне навчання співвідносять як методологію і технологію (методику) професійної підготовки.

До розробників проблеми контекстності навчання належать: А. Вербицький (навчання контекстного типу) (Вербицький, 2003), С. Качалова (навчально-виховний процес контекстного типу) (Качалова, 2009), Н. Лаврентьева (форми і методи навчання контекстного типу) (Лаврентьева, 1995), Є. Ширшов, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу) (Ширшов, 2006), Н. Дем'яненко (узагальнення основ контекстного підходу в магістратурі вітчизняних університетів) (Дем'яненко, 2009, 2013, 2014).

Контекст ці вчені розуміють як систему внутрішніх і зовнішніх умов життя й діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи останній сенс та значення – як загалом, так і окремим її компонентам; внутрішній контекст розглядають через індивідуально-психологічні особливості, знання й досвід людини, зовнішній – через предметні, соціокультурні, просторово-часові, професійні та інші характеристики обставин, у яких вона діє (Дем'яненко, 2013). Для нашого дослідження ці положення є вагомими, адже вони дають можливість поширити аксіологічний вимір професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі не лише на її методологічні засади, а й на технологічно-методичний інструментарій, і на освітнє середовище загалом, оскільки контекстно-компетентісний аспект містить усвідомлення необхідності врахування реального стану чи змін контексту культурного середовища підготовки. При цьому вживане в науковому середовищі поняття «крос-культурний контекст» в освіті тлумачать як інтегральну багаторівневу цілісність, яка виникає в особистості внаслідок одночасного занурення у внутрішній контекст навчального закладу й такі зовнішні ос-

вітні контексти, як освітнє середовище сім'ї, своєї країни, комунікативної та інформаційної культури, світовий освітній простір тощо (Жукова, 2005). У цьому випадку освітнє середовище розглядають як ієрархічну систему контекстів культури, яка регулює всі дії людини, тобто, є своєрідним загальним контекстом, зумовлюючи водночас необхідність свідомого врахування культурних упливів на освітнє середовище й особистість (Жукова, 2005). Звідси — аксіологічне осмислення навчальної інформації і практичних завдань підготовки як викладачами, так і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де конкретне навчальне завдання існує в соціокультурній практиці та у практиці освіти, що актуалізує поняття «освітнього середовища контекстного типу».

Відповідно, контекстне навчання в магістратурі має базуватися на таких засадах: психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення магістранта в навчальну діяльність; послідовного моделювання в процесі підготовки цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідності форм і методів навчальної діяльності магістрантів меті й змістові освіти; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних освітніх технологій; відкритості освіти — використання для досягнення конкретної мети професійної підготовки будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; єдності навчання і виховання особистості фахівця (Ширшов, 2005, с. 18).

Термін «освітнє середовище» зазвичай використовується дослідниками для опису системної цілісності освітньої діяльності (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). У науковому обігу поняття «освітнє середовище контекстного типу», введене А. Маджугою, означає сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, базовану на методології контекстного підходу (Калашников, Маджуга, 2010). До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу відносять: опертя на принципи контекстного підходу; підвищення рефлексивності освітньої діяльності; широке використання методу моделювання контекстів, відповідні методи і методики навчання; використання підручників контекстного типу; орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті (Калашников, 2012, с. 92).

Метою контекстної професійної підготовки вчені визначають формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетентностями; В. Нечаєв і А. Вербицький розглядають під компетентністю систему цінностей і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і здібностей людини, що забезпечує її готовність до ефективного виконання професійної діяльності. Зміст контекстного навчання пропонують відбирати з двох джерел: дидактично структурованого змісту гуманітарних наук і змісту засвоєваної професійної діяльності, представленого у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетентностей (Нечаєв, Вербицький, 2011, с. 17-18). А. Вербицький та Т. Дубовицька виділяють види контекстів, у відповідності з якими будуються навчальні заняття в контекстному освітньому середовищі: просторово-часовий контекст — динамічне розгортання змісту навчання; контекст системності й міжпредметності знання — взаємозв'язок нової інформації із наявною; контекст професійних дій і ролей — співвіднесення отриманих знань і навичок із майбутньою діяльністю; контекст особистих і професійних (посадових) інтересів майбутніх фахівців — суб'єктивна значущість отриманої магістрантами інформації та сформованих навичок (Вербицький, Дубовицькая, 2003).

У теоретичному викладі навчального матеріалу визначені вище види контекстів будуть виявлятися так: 1) просторово-часовий — у послідовному розгортанні матеріалу, дотриманні принципу опертя практичних дій на теоретичну базу, відповідності дидактичним вимогам, як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (А. Бахтін, В. Зінченко, А. Ухтомський) 2) контекст системності

й міжпредметності знання — у включенні до змісту кожної навчальної дисципліни інформації з суміжних, а також «віддалених» дисциплін для забезпечення цілісності та системності знання; 3) контекст професійних дій і ролей — у модельованому викладі матеріалу, де магістрантам пропонують поставити себе на місце фахівця в обраній сфері за допомогою модельованих форм і методів навчання; 4) контекст особистих і професійних інтересів — у ціннісно-смысловому наповненні теоретичного матеріалу завдяки його зв'язкам з актуальними потребами та інтересами магістрантів (Дем'яненко, 2013; Калашников, 2012, с. 95).

У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності магістранта від власне навчальної (акцентування в лекціях і семінарах-дискусіях соціального контексту професійної діяльності) через квазіпрофесійну (різні форми імітації професійної діяльності) і навчально-професійну (різні види практик) до реальної професійної (Нечаев, Вербицкий, 2011, с. 17). Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у магістратурі з гуманітарних спеціальностей, адже вона базується на методиці контекстного моделювання як цілеспрямованого оперування відповідним контекстом: предметним, соціальним, психологічним (предметний — дії з освоєння знань, набуття вмінь, навичок і досвіду майбутньої професії у відповідності з метою навчання і кваліфікаційними характеристиками фахівця; соціальний — система взаємодії учасників освітнього процесу у відповідності з прийнятими цінностями й нормами соціальних, етико-професійних відносин; психологічний — включення магістрантів у професію як частину культури через перебудову, освоєння і засвоєння ціннісно-смыслових основ майбутньої професії). Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона протікає в реальних умовах та забезпечує цілісність освітніх впливів і самоосвіти (Бекузарова, 2012, с. 114).

Відтворення предметного й соціального контекстів професійної діяльності надає додаткові можливості змістової реалізації компетентісно-професійного підходу в освітньому процесі університету, зокрема, забезпечує системність і міжпредметність знання, дозволяє зрозуміти освіту в динаміці, скласти сценарний план дій фахівців, знайомить з посадовими функціями і обов'язками, забезпечує рольове «інструментування» вчинків, враховує посадові й особистісні інтереси і цінності та задає просторово-часовий контекст «минуле — сучасність — майбутнє» (Вербицкий, 2010, с. 35 — 36).

Згадані види контекстів можуть відобразитися у відповідних діях; наприклад, просторово-часовий полягає в наступності оволодіння професійними навичками — від елементарного вміння управляти увагою і сприйняттям до цілісної технології, а також в активному використанні чинника просторової організації навчальної діяльності магістрантів, коли різна локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова і загальногрупова робота з відповідним розташуванням магістрантів) забезпечує максимальну ефективність тих чи інших видів діяльності; у процесі підготовки контекст системності й міжпредметності знання — у залученні до практичної діяльності з відпрацювання навичок із суміжних дисциплін у вигляді навчальних завдань, проблемних ситуацій тощо; професійних ролей — у модельованих формах діяльності магістрантів у вигляді ділових ігор та інших ігрових форм, які забезпечують зв'язок навчальної і майбутньої професійної діяльності завдяки відтворенню ситуацій, максимально наближених до майбутньої професії; особистих і професійних інтересів — у знаходженні магістранта в ході виконання практичних завдань на місці фахівця, що актуалізує його власну діяльність з опанування майбутніх професійних функцій, а також ставить перед необхідністю співвідносити отримані завдання з власними потребами, цінностями, інтересами, уявленнями про майбутню професію (Калашников, 2012, с. 95). Таким чином, контекстний характер підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у руслі компетентісно-професійного підходу вважаємо одним із ефективних сучасних засобів забезпечення якісного формування цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

2.2.2. Аксіологічний потенціал мети підготовки і структур фахових компетентностей магістрів гуманітарної галузі

Аналіз освітніх програм підготовки магістрів галузі гуманітарних наук у вітчизняних ВЗО (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) уможливив визначення типових аксіологічних аспектів підготовки фахівців зі спеціальностей 031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія.

Метою освітньої програми підготовки магістрів релігієзнавства передбачено розвиток їхніх особистісних, професійних та соціальних цінностей, а її результатом – формування ключових професійних компетентностей (здатності ефективно розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі релігієзнавства, розкривати взаємозв'язок між сучасними соціальними процесами та релігієзнавчим змістом освітньої практики як під час навчання, так і безпосередньо в ході професійної діяльності) (www.dapo.dp.ua, додаток Д); ОПП фахівця культурології – набуття професійних компетентностей магістра культурології і відповідних їм цінностей із доступом до працевлаштування у галузі наукових досліджень з культурології та в закладах соціокультурної спрямованості і можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>); ОПП магістра історії й археології – підготовку історика, вчителя історії й фахівця з європейських студій з глибокими фундаментальними знаннями, навичками міждисциплінарного історичного дослідження, цінностями конкурентоспроможного фахівця, здатного будувати свою діяльність на основі проектування, креативного та творчого підходу, партнерства в комунікації та забезпечувати зв'язок між історичною наукою і суспільною свідомістю в науковій і педагогічній діяльності (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>; додаток З); ОПП магістра філософії – реалізацію людиноцентричної моделі підготовки фахівців спеціальності «Філософія. Аналітика соціально-політичних, культурно-освітніх і релігійних процесів», зорієнтованих на оволодіння системою професійних якостей та ціннісних орієнтацій, забезпечення широкого доступу до працевлаштування (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>); магістра філології як висококваліфікованого фахівця – забезпечення фундаментальної теоретичної та практичної готовності до виконання професійних завдань та обов'язків науково-дослідницького й інноваційного характеру в галузі сучасної філології, з цінностями дослідника з української мови та літератури із широким доступом до працевлаштування та подальшого навчання (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>; додаток З).

Основний фокус аналізованих освітніх програм та спеціалізацій зорієнтовано на вищу освіту в галузях:

- релігієзнавчого знання зі спеціальності «Релігієзнавство», спеціалізації «Релігія та сучасні соціальні процеси» (ключові слова: сучасна релігійна філософія, філософія релігії, цінності християнської етики та моралі; релігійний складник духовної культури);
- фундаментальної освіти в галузі «Культурологія» та у сфері вищої освіти; формування професійних компетентностей магістра культурології з доступом до працевлаштування в сфері наукових досліджень з культурології та у профільній і вищій школі, можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії;
- вища освіта у галузі гуманітарних наук за спеціальністю «Філософія. Аналітика соціально-політичних, культурно-освітніх і релігійних процесів»; знання історично-цивілізаційних цінностей народів Європи (етнонаціональні, ідентифікаційні, міграційні, державотворчі; суспільно-політичні, економічно-трансформаційні);

– повна вища освіта фахівця з української мови та літератури, який може виконувати обов'язки філолога-дослідника, здійснювати дослідження в галузі мовознавства та / або літературознавства (ключові слова: загальні і фахові компетентності, програмні результати навчання, гуманітарні науки, філолог-дослідник, українська мова та література) (www.dano.dp.ua; <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>; <https://mdp.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profilii/>; <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>; <http://pnp.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>).

Із зазначеного вище робимо висновок, що проаналізовані ОПП мають яскраво виражений аксіологічний характер, що свідчить про актуальність відповідних основ підготовки магістрів, проте ці програми потребують істотного вдосконалення та більш детального аналізу загального змісту й технологічних можливостей системи підготовки в заявленому контексті.

Водночас з'ясовано, що стандарт придатності випускників до працевлаштування та подальшого навчання для всіх спеціальностей і спеціалізацій галузі гуманітарних наук є досить широким і різноманітним. Так, ним передбачено можливості випускників магістратури проводити викладацьку роботу у вищих закладах та закладах середньої освіти, експертну діяльність у науково-дослідницьких установах, закладах культури, бібліотеках і музеях; суспільних, громадських та релігійних організаціях, фондах, засобах масової інформації, органах державної влади та місцевого самоврядування; мати робоче місце в університетах або наукових організаціях, наукові посади у сфері комунікації, управління та досліджень, посади викладача у профільній та вищій школі, дослідника в галузі культурології, викладача-асистента культурологічних дисциплін, викладача художньої культури та інтегрованого курсу «Мистецтво» професійного навчально-виховного закладу, співробітника художнього та історичного музею; картинної галереї, виставкового центру, меморіального комплексу; редактора культурологічного блогу, мистецтвознавчої колонки в ЗМІ; інспектора-методиста керівників мистецьких гуртків у державних і приватних навчально-виховних закладах; наукового співробітника науково-дослідних інститутів у галузі історії та теорії культури; можливість навчання на третьому рівні вищої освіти або за суміжними спеціальностями за другим рівнем, набуття ступеня доктора філософії в галузі культурології (магістр культурології); можливість навчання за програмою 8 рівня НРК України, третього циклу FQ-EHEA, 8 рівня EQFLLL (магістр релігієзнавства).

Магістр історії та археології може виконувати професійні функції історика-дослідника (економіка, політика, суспільні відносини), консультанта з питань історії, археології та європейських студій; молодшого наукового співробітника в галузі історії (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія), археолога, вчителя історії в загальноосвітніх навчальних закладах, працівника наукових та громадсько-суспільних установ, органів державної влади і місцевого самоврядування, масмедіа, експерта із суспільно-політичних питань, консультанта з питань історії, суспільно-політичних питань (в партіях та інших громадських організаціях); має можливість навчатися за програмою третього циклу за галуззю знань, що узгоджується з отриманим дипломом магістра, можливість викладання, доступ до спеціалізованих досліджень з історії та європейських студій.

За наявності освітньої й професійної кваліфікації, підтвердженої відповідним документом, магістр філософії може працювати в науковій, організаційно-управлінській та освітній галузях, в органах державної влади та місцевого самоврядування, в аналітично-інформаційних інституціях, у друкованих та електронних засобах масової інформації, PR-індустрії, в соціальних та культурних закладах, громадських організаціях, партіях тощо; особа, яка здобула вищу освіту другого (магістерського) рівня, має право продовжити навчання в аспірантурі за філософськими спеціальностями та на PhD програмах філософського спрямування.

Здобувач вищої освіти за освітнім ступенем «Магістр» спеціальності 035 Філологія має можливості науково-дослідної професійної діяльності в різних науково-дослідних і освітніх установах), є професіоналом у галузі філології та лінгвістики. Первинними посадами для випускника-магістра (відповідно до чинного Національного класифікатора професій України ДК 003 : 2010) визначено: науковий співробітник (філолог, лінгвіст); науковий співробітник-консультант, філолог-дослідник, філолог, лінгвіст; редактор-перекладач; крім того, після закінчення навчання випускники спеціальності «Філологія» можуть працювати на вітчизняних, іноземних і спільних підприємствах на посадах: науковий співробітник музеїв, архівів, меморіальних комплексів, працівник науково-дослідного центру, завідувач лабораторії, секретар-референт, бібліотекар, фахівець зі зв'язків з громадськістю та пресою, референт прес-служби державних і дипломатичних установ, редактор видання, літературний редактор, коректор, технічний редактор, копірайтер, рерайтер, спічрайтер, журналіст, ведучий на радіо й телебаченні.

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

Це положення підтверджує також аналітичний факт щодо того, що типовими програмними компетентностями для магістрів у галузі гуманітарних наук визначено:

— *інтегральну компетентність* як здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій в процесі переосмислення наявних знань та/або професійної практики — для магістрів релігієзнавства; до загальних компетентностей фахівців цієї спеціальності віднесено здатності: *до абстрактного мислення, аналізу та синтезу*, що передбачає можливість оперативно аналізувати значні масиви текстів, генералізувати їх в загальну смислову структуру, виявляти слабкі місця, логічну чи смислову вразливість аргументації; *виявляти, ставити та вирішувати проблеми*, що передбачає нестандартне розв'язання задач, самостійність міркувань та умовиводів, навички інтелектуального пошуку; *генерувати нові ідеї (креативність)*, що передбачає прагнення до відкриття нового, залучення нестандартних смислів, у тому числі з інших предметних царин; *застосовувати знання у практичних ситуаціях*, що означає кмітливість, оперативність і динамічність інтелектуальної реакції, стійкість у мисленевих випробуваннях і доланні пізнавальних утруднень; *проведення досліджень на відповідному рівні*, що містить уміння застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні стратегії і засоби; *критичного осмислення проблем* у навчанні та професійній діяльності; *працювати автономно*, що має на увазі вміння самостійно ставити власні завдання, визначати необхідні для їх виконання засоби і застосовувати їх для досягнення належного результату; *вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання державною мовою*, що містить уміння створювати власні тексти аналітичного та публіцистичного характеру в різних форматах (огляд, есе, реферат, стаття, комплексна аналітична робота) та застосовувати необхідні процедури (редагування, коректура, звірка) при підготовці тексту до публікації) (www.dano.dp.ua).

Фахові компетентності магістрів релігієзнавства систематизовано в ОПП так:

1. Профільоване знання та розуміння релігієзнавчих основ осягнення сутності, місця, функцій соціальних явищ та процесів, фундаментальних положень, категорій та понять релігієзнавства та здатність ставити на цій основі складні світоглядні питання.
2. Усвідомлення місця релігієзнавчих проблем у системі філософських знань.
3. Поглиблене, профільоване знання та розуміння проблем релігієзнавства; здатність розробляти на цій основі концептуально-парадигмальні засади конкретних релігієзнавчих досліджень та здатність розв'язувати на цій основі складні задачі науково-дослідницького характеру.

4. Поглиблене, профільоване знання та розуміння спеціальних та галузевих релігієзнавчих напрямів і здатність розробляти на цій основі концептуальні засади конкретних наукових досліджень.

5. Здатність розв'язувати комплексні проблеми в процесі релігієзнавчо-спрямованого осмислення соціальної діяльності, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність, пов'язану з переосмисленням наявних та створенням нових цілісних знань та професійної практики.

6. Здатність розробляти практичні рекомендації за результатами проведених конкретних релігієзнавчих досліджень.

7. Здатність оформлювати наукові публікації, реалізовувати інші форми апробації наукових результатів, готувати наукові тексти за результатами проведених конкретних релігієзнавчих досліджень.

8. Здатність працювати автономно при підготовці кваліфікаційної роботи на основі рефлексії наявних знань, результатів власних наукових досліджень та само менеджменту.

9. Здатність викладати релігієзнавчі дисципліни у вищих навчальних закладах, розуміння етичних засад педагогічної діяльності та готовність дотримуватися їх у викладацькій діяльності.

10. Готовність до науково-педагогічної діяльності у галузі релігієзнавства за бази знання методики викладання релігієзнавчих дисциплін, розуміння складників професійної компетентності викладача.

11. Готовність до науково-педагогічної діяльності у галузі релігієзнавства на бази знання теорії та методики загальної педагогіки.

12. Формування педагогічної культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі навичок самоорганізації та результатів педагогічної практики.

13. Здатність застосовувати навички соціальної роботи з релігійними громадами, розуміння змісту новітніх релігійних рухів.

14. Здатність до полікультурної комунікації в міжконфесійних стосунках.

15. Формування загальнокультурної компетентності через знання духовно-релігійних традицій, що відіграють ключову роль у функціонуванні та розвитку культури (магістр релігієзнавства) (www.dano.dp.ua).

Типовими програмними компетентностями магістра культурології вважають: *інтегральну компетентність* як здатність розв'язувати спеціалізовані завдання й практичні проблеми у галузі професійної діяльності культуролога або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій і методів культурології, а також характеризується комплексністю, невизначеністю та динамічністю зовнішніх умов (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>).

До *загальних компетентностей* магістра-культуролога належать здатності: критично мислити під час опрацювання наукової та методичної літератури з культурології та методики її викладання; спілкуватися (усно та письмово) державною та іноземною мовами на рівні, що відповідає професійним потребам; генерувати та репрезентувати нові ідеї під час розв'язання професійних і практичних завдань у стислій формі усного чи писемного спілкування, використовуючи інформаційні технології та відповідний науковий культурологічний тезаурус; сприймати культурні відмінності у відповідності до їх контексту; працювати в міждисциплінарній команді; самонавчання та підвищення кваліфікації у галузі наукових досліджень з культурології та методики її викладання; брати на себе відповідальність за ефективність роботи (індивідуальної та групової); експлікації культурного феномену із застосуванням методологічних практик сучасної культурології; виявляти та вирішувати актуальні проблеми культурологічної думки з подальшим втіленням дослідницького матеріалу у процес навчання; досліджувати зміст текстів у контексті конкретної культури, виявляти її зв'язки з іншими культурами, давати науково-методологічну оцінку явищам культурного процесу в Україні та за її ме-

жами; виявляти та аналізувати проблеми світової та вітчизняної культури, культурно-естетичні потреби, культурні особливості та ресурси різних соціальних груп; оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері викладання культурології, мистецької педагогіки, соціокультурної роботи та художніх практик; визначати ступінь і глибину засвоєння учнями й студентами навчального матеріалу, використовуючи різноманітні прийоми й засоби поточного та підсумкового контролю знань з культурології; здійснювати контроль за написанням наукових робіт студентів та оцінювати науково-методичного рівень занять, організованих іншими педагогами, здатність до самоаналізу, самокритики, самоконтролю.

Як бачимо, до таких компетентностей належать навчальні, науково-дослідницькі, аналітичні й контрольні знання, вміння та особистісні якості майбутніх магістрів культурології, що передбачають наявність відповідних цінностей (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>).

До фахових компетентностей культурологів також віднесено *освітньо-виховні* здатності особистості: критичного усвідомлення варіативності культурології у контексті методологічних змін у гуманітарних та соціальних науках; здатність виявляти характер культурних потреб суспільства або його окремих груп, визначати способи їх задоволення та шляхи забезпечення культурних прав і свобод людини; професійної взаємодії з представниками інших гуманітарних спеціальностей, а також залучення до розв'язання проблем культури представників громадськості; усвідомлення взаємозв'язку культурних текстів та контекстів (естетичних, політичних, комунікативних тощо); підготовка та використання в процесі педагогічної діяльності навчально-методичної документації; усвідомлення соціальної місії культуролога, можливостей та особливостей практичного використання культурологічного знання.

Додатково для освітньо-професійних програм культурологів визначено: здатність і цінність інноваційних способів розв'язання актуальних суспільних проблем на основі системного розуміння розмаїття культурних норм; можливість професійно визначати ресурси культурного розвитку суспільства, критерії соціальної ефективності культурних практик; розробляти, презентувати та впроваджувати культурні проекти, здійснювати їх експертизу з використанням сучасних соціальних та інформаційно-комунікаційних технологій; *освітньо-наукових програм:* здатність до визначення ефективності сучасних теоретичних підходів та концепцій та їх апробації; усвідомлення цінності різноманітних інтерпретацій феноменів культури та культурних процесів; значущість ґрунтовних знань із дисциплін теоретичного та історико-культурного циклу та зі спеціальних культурологічних дисциплін відповідно до обраної галузі; самостійне планування, організація та здійснення наукових досліджень артефактів культури та культурних процесів у відповідності до поставлених завдань; засвоєння контексту, витоків, генези та основних моментів розвитку культурологічної науки та презентування знань на високому рівні риторичної культури; проведення науково-теоретичного аналізу необхідних стратегічних культурних завдань з позицій шкіл, напрямів, теорій тощо, які конституують основні надбання вітчизняної та західної культурології; організація та сприяння функціонуванню системи культурологічного навчання й виховання (державного та недержавного секторів) (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>).

До комунікативних цінностей і відповідних компетентностей магістрів культурології відносять здатності: забезпечення писемної й усної комунікації в різних галузях культури на основі кваліфікованого перекладу в межах наукової спеціальності; адекватне розуміння і презентування власної та інших культур, міжкультурне спілкування на принципах толерантності та виховування мультикультурної особистості; застосування у процесі комунікативної діяльності різних типів обробки інформації (доповідь, реферування, анотацію, коментар, резюме) з опорою на сучасні електронні мережі з метою ефективної комунікації та готовність до здійснення будь-яких форм і видів комунікації з видавництвами фахових культурологічних журналів та ЗМІ. *Консультативними, науково-просвітницькими і*

прогностичними компетентностями магістрів культурології є: здатність надавати фахову консультацію студентам під час виконання ними навчального плану та наукових досліджень з історії та теорії культури, а також сприяти фізичним та юридичним особам у межах професії; організувати наукову конференцію (семинар) з актуальної культурологічної проблеми, а також презентацію наукового видання тощо; використовувати фахову кваліфікацію для підвищення загальної культури громадян різних вікових категорій за допомогою ораторської майстерності під час публічних виступів, читань та лекцій (зокрема, на радіо й телебаченні); здійснювати аналіз, систематизацію та прогноз розвитку і трансформації певних культурних та мистецьких явищ і тенденцій; виділяти перспективні методологічні принципи для розбудови культурологічних наук; моделювати культурні потреби певних соціальних груп та використовувати це у навчальному процесі й науковій роботі (<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>). На наш погляд, усі ці широко охарактеризовані компетентності магістра культурології (і як викладача культурологічних дисциплін, і як менеджера соціокультурних практик) передбачають глибоко інтегровану сукупність соціально-особистісних та індивідуальних загальнолюдських і професійних цінностей, які містить кожна з груп передбачених у ОПП компетентностей (додаток Ж).

Для магістрів історії та археології *інтегральною компетентністю* також вважають здатність розв'язувати складні завдання та проблеми в галузі історії, археології, архітектурознавства, музеєзнавства, пам'яткознавства, етнології тощо у процесі різнопланової фахової діяльності або підготовки, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, а також характеризується комплексністю й невизначеністю зовнішніх умов (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>, додаток З).

Загальними компетентностями магістрів історії та археології тлумачено такі інструментальні компетентності:

- 1) у сфері інновацій та вдосконалення — поінформованість з проблем інновацій в історичній науці, використання різноманітних освітніх технологій і засобів навчання;
- 2) використання мови як засобу для усної та письмової комунікації, обміну знаннями, ідеями;
- 3) впевнене і критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи та спілкування;
- 4) здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

До *міжособистісних компетентностей* відносяться: комунікативна — готовність взаємодіяти зі спільнотами для розвитку професійних знань і вмінь, осмислення практик та контекстів; міжособистісна — уміння будувати суб'єкт-суб'єктні відносини у професійній діяльності, здатність до активної співпраці та роботи в команді; особистісно-розвивальна компетентність — здатність до саморозвитку, самоаналізу, ідентифікації у професійній діяльності. *Системними компетентностями* визначено: знання й розуміння предметної області та професії, здатність вчитися і бути сучасно освіченим; компетентність у галузі науки — здатність використовувати науковий інструментарій для теоретичних та експериментальних досліджень у навчальній, практичній і професійній діяльності; практична компетентність — здатність застосовувати на практиці знання та дослідницькі вміння, готовність до прийняття самостійних рішень, здатність до організації й планування, відповідальність за результати діяльності; загальнокультурна компетентність — цінування та повага до різноманітності та мультикультурності; соціальна компетентність — здатність до адаптації та дії в новій ситуації, співпраці, генерування ідей і цінностей для розв'язування проблем (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>).

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

1. Розуміння розміщення, принципів відбору, застосування історіографічного доробку та архівних документів для реконструкції політичної та культурної історії в українському і світовому контекстах для комплексного дослідження історичних,

суспільно-політичних, державотворчих, соціокультурних аспектів становлення та життєдіяльності народів світу.

2. Спроможність використовувати міждисциплінарні підходи для проведення порівняльних досліджень і узагальнень щодо природи етнонаціональних і державотворчих процесів, наявності спільного та відмінного у світовій історії.

3. Знання законів наукового, соціального і професійного мислення, володіння комплексним, інтеграційним, історичним, динамічним, ситуаційним, системним підходами до наукового аналізу, здатність практично послуговуватись методами історичного дослідження.

4. Уміння отримувати знання з різних комунікативних потоків, працювати з джерелами історичної інформації, використовувати високі стандарти текстового аналізу.

5. Уміння визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснень історичних фактів, явищ, процесів, використовувати комплекс наукових дефініцій для вирішення науково-практичних завдань.

6. Уміння формулювати оцінки і версії історичних подій відповідно до загальнолюдських цінностей певного часу та певної групи людей.

7. Здатність до перетворювальної навчальної та дослідницької діяльності на основі прогнозування, планування, конструювання і моделювання явищ, процесів, систем; уміння розробляти проекти та управляти якістю виконуваної роботи.

8. Здатність до світоглядного самовизначення, усвідомленого ставлення до історичної пам'яті як частини культурного капіталу, формування на її основі соціально-моральної позиції особистості.

9. Виявлення знань та розуміння наукових основ певної тематичної області, методології дослідження історичного процесу у національному, європейському та світовому контекстах.

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

11. Здатність застосовувати сучасні методики й освітні технології для забезпечення ефективної діяльності в різних галузях європейстики та європейських студій

12. Знання теоретико-методологічних основ європейських студій та оперування європейськими цінностями (<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramu>; додаток 3).

Для магістра філософії *інтегральною компетентністю* вважають здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі філософії та гуманітаристики, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю зовнішніх умов та вимог. До *загальних компетентностей* фахівця віднесено здатність та готовність: приймати рішення щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій, в межах своїх повноважень; розуміти та регулювати відносини щодо створення та обігу об'єктів інтелектуальної власності, опанування правовими механізмами їх регулювання; до представлення результатів професійної діяльності та наукових досліджень з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; професійного спілкування іноземними мовами; абстрактного мислення, аналізу та синтезу; зрозумілого і недвозначного донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефаківців, зокрема до осіб, які навчаються; пізнання нового й неперервного навчання, до опанування нових знань та стратегій/способів мислення; критичного осмислення проблем у навчанні і професійній діяльності на межі предметних галузей; визначення мети та завдань власної і колективної діяльності, передбачення альтернативних рішень у професійній діяльності; володіння спеціалізованими концептуальними знаннями на рівні сучасних досягнень науки і техніки як основою оригінального мислення та інноваційної діяльності в контекстах дослідницької роботи; вирішення соціально-економічних і політичних проблем з урахуванням загаль-

нолюдських цінностей, норм поведінки і моралі в державних, виробничих, міжособистих та суспільних відносин; розуміння світоглядних, правових, соціальних, економічних, культурно-історичних, духовно-моральних питань, що виходять за межі фахової спеціалізації, завдяки чому можливо відповідально й ефективно діяти в різних суспільних контекстах, сприяючи позитивному розв'язанню актуальних проблем (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>).

До спеціальних (фахових, предметних) компетентностей магістрів філософії зазвичай відносять: здатність до ефективного використання в своїй діяльності законодавства з охорони праці в галузевій діяльності, трудового законодавства, положень нормативно-правових документів для організації безпечного навчання і праці, володіння основними методами збереження здоров'я та працездатності персоналу; виокремлення на підставі знання напрямів і течій сучасної філософії актуальних філософських проблем та здійснення їх аналізу; здатність використовувати основні положення і методи соціальних, гуманітарних та економічних наук при вирішенні соціальних і професійних завдань, здатність аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси; розуміння філософських засад освітньої та наукової діяльності; здатність розробляти систему заходів щодо забезпечення позитивного іміджу підприємства, організації, закладу; здатність пояснити основні політологічні теорії і концепції, базові категорії політичної науки з позицій різних наукових шкіл та напрямів, найважливіших механізмів взаємодії політичної теорії і практики; розуміння історії та теорії політичних інститутів, логіки їх еволюції; вміння використовувати провідні моделі гуманітарного пізнання як смисловий простір міркувань в історичному, соціокультурному, мовно-літературному, загальнонауковому, історико-філософському та теоретико-філософському контекстах (<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>).

За даними системного аналізу низки ОПП, до програмних компетентностей магістра філології віднесено: *інтегральну компетентність* фахівця як здатність розв'язувати складні завдання й проблеми в обраній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень у сфері української філології зокрема.

Випускник магістратури має набути таких загальних компетентностей: знання та розуміння проблематики предметної галузі й професійної діяльності; здатність усно й письмово спілкуватися українською та іноземною мовами, проведення досліджень на відповідному рівні, генерувати нові ідеї (креативність) та використовувати знання у практичних ситуаціях. спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань / видів діяльності), працювати в сучасному глобалізованому просторі, здатність адаптуватися та діяти в нових ситуаціях, діяти автономно, брати участь у спільному вирішенні проблем суспільства, поліпшенні демократичних інститутів влади, розв'язувати економічні, екологічні, інші проблеми сучасності в межах своїх повноважень; він має усвідомлювати місце й роль своєї професії в житті суспільства, передбачувати та оцінювати соціальні наслідки й перспективи власної професійної діяльності з позиції безпеки людей, гармонійної взаємодії з природним та соціальним середовищем (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitni/Programi.php>).

Фахові компетентності випускника магістратури спеціальності «Філологія» переважно є такими:

- володіння українською (іноземною) мовою на високому вербально-семантичному та когнітивному рівні з метою здійснення професійного спілкування (мовна й мовленнєва компетентності);
- володіння достатнім рівнем теоретичних знань та практичних умінь і навичок аналізу літературних джерел, визначення їхнього естетичного рівня й культурної цінності (літературознавча компетентність);
- володіння достатнім рівнем фонових знань (енциклопедичних, тематичних, соціокультурних тощо), необхідних для здійснення професійної комунікації в різних галузях людської діяльності (екстралінгвальна компетентність);

– належний стан когнітивних, психомоторних та поведінкових механізмів (пам'яті, уваги, психічної стійкості, критичного ставлення до результатів власної й чужої розумової діяльності, почуття відповідальності за якість власної праці); об'єктивність та надійність (особистісно-розвивальне компетентність);

– інтегровані вміння здійснювати дослідницьку лінгвістичну / літературознавчу діяльність, що ґрунтуються на координації всіх компетентностей у процесі здійснення науково-дослідницької діяльності (стратегічна компетентність);

– здатність використовувати навички роботи з комп'ютером, знання й уміння в галузі сучасних інформаційних технологій для рішення експериментальних і практичних завдань (діяльнісна компетентність);

– організація власної діяльності як складника колективної діяльності; здатність діяти відповідно до типових правил поведінки в соціумі (соціальна компетентність);

– уміння працювати з науковими джерелами, методичною літературою, проводити дослідно-експериментальну роботу (дослідницька компетентність);

– здатність розвивати та підтримувати інтерес до різних галузей знань, самовдосконалюватися впродовж життя за допомогою формального, неформального, спонтанного видів навчання, розробляти власні стратегії, моделі та траєкторії самоосвіти (самоосвітня компетентність) (<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>, додаток 3).

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

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

– містять потужні можливості створення системи професійної підготовки (розроблення універсальних змісту та технологій) на засадах визначення спільних для всіх спеціальностей галузі професійних компетентностей і відповідних цінностей (вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання рідною й іноземною мовами; оригінально, критично, інноваційно мислити; генерувати нові ідеї і концепції; ставити та вирішувати інноваційні проблеми; працювати автономно; систематично поповнювати науковий гуманітарний тезаурус; досліджувати зміст міждисциплінарної інформації у контекстах конкретної культури; визначати особливості та ресурси різних соціальних груп; бути здатним до самоаналізу, самокритики, самоконтролю; застосовувати різні типи обробки інформації; дбати про підвищення загальної культури людей різних вікових і соціальних груп; будувати суб'єкт-суб'єктні відносини у професійній діяльності; отримувати знання з різних комунікативних потоків і джерел; усвідомлювати цінність методів збереження здоров'я і працездатності підлеглих та позитивні й негативні наслідки власної практичної діяльності в обраній спеціальності; ціннісно ставитися до набутого досвіду діяльності в обраній професії);

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

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

Філософське осмислення процесів глобалізації, аналіз сучасних тенденцій та закономірностей переходу від індустріального до постіндустріального суспільства, особливостей упровадження новітніх інформаційних технологій, їхнього впливу на особистість та пошуку інтеграційних моделей підготовки фахівців у міжнародному освітньому просторі надає змогу застосувати досягнення різних галузей науки, врахувати історичні та сучасні аспекти вітчизняного і зарубіжного досвіду освіти магістрів гуманітарної галузі при системному опрацюванні проблематики цього дослідження, спираючись на філософські концепти наукового пошуку (Аристотель (Аристотель, 1983), Г. Гегель (Гегель, 1977), Б. Кедров (Кедров, 1983) та ін.); методологію системно-структурного аналізу (І. Блауберг (Блауберг, 1973), Д. Гвішиані, В. Гиг, Дж. Клир, Г. Щедровицький (Бузова, 2012) та ін.), наукові позиції синергетики (М. Качуровський (Качуровський, 2004), І. Пригожин (Пригожин, 2000), Г. Хакен (Хакен, 1985) в їх адаптації до розгляду освітніх явищ (В. Буданов (Буданов, 2008), М. Весна (Весна, 2001), О. Князева (Князева, 2002), В. Цикін (Цикін, 2005); філософії культури та гуманітарних знань (М. Бахтін (Бахтин, 2000), М. Бердяєв (Бердяєв, 1993), В. Біблер (Библер, 1991), Л. Губерський (Губерський, 2002), П. Гуревич (Гуревич, 2009), М. Дяченко (Дяченко, 2007), М. Каган (Каган, 1996), Й. Кант (Кант, 1966), Л. Коган (Коган, 1986), Е. Маркарян (Маркарян, 1983), А. Моль (Моль, 1973), Х. Ортега-і-Гасет (Ортега-и-Гассет, 1991), М. Хайдеггер (Хайдеггер, 2001) та ін.); класичні позиції педагогічної думки (П. Каптерєв (Каптерєв, 1982), Я. Коменський (Коменський, 1982), А. Макаренко (Макаренко, 1950), В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1979), К. Ушинський (Ушинський, 1964); гуманізаційні та культурологічні засади розбудови освіти сьогодення (Ш. Амонашвілі (Амонашвили, 1996), І. Аносов (Аносов, 2003), Г. Балл (Балл, 2008), Г. Васянович (Васянович, 1998, 2010), Г. Ващенко (Ващенко, 1987), О. Олексюк (Олексюк, 1996), Р. Позінкевич (Позінкевич, 2000), А. Флієр (Флиєр, 2000), що особливо важливо в умовах переходу «від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу» (Андрущенко, 2005, с. 6) при побудові стратегії розвитку аксіологічних засад змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі.

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

З'ясування того факту, що розвиток і функціонування сучасних систем підготовки магістрів в університетах відбувається під впливом соціально-економічних чинників та обумовлюється плюралізмом освітніх парадигм і концепцій вищої гуманітарної освіти уможливорює твердження, що домінуючими елементами структури освітньої системи кожної історичної епохи є: сталий тип культури у взаємозв'язку зі способами її засвоєння людиною; первинність культурного розвитку особистості; цінності освіти в суспільстві; місце фахівця у просторі освіти; визначення магістранта суб'єктом навчання; компетентнісний комплекс знань і вмінь, принципи взаємодії з інформацією в педагогічному процесі підготовки тощо. Водночас проведений міждисциплінарний аналіз комплексу праць зі споріднених проблем підготовки магістрів гуманітарної галузі знань засвідчив, по-перше, незначну кількість інтегрованих наукових досліджень відповідного обраної проблеми змісту (не

тільки педагогічного профілю) і, по-друге, певну недооцінку аксіологічного потенціалу компетентності при розв'язанні актуальних освітніх завдань підготовки магістрантів гуманітарної галузі.

При виборі компонентів змісту підготовки магістрів в університетах нині необхідно вважаємо зорієнтованість на гуманістичні орієнтири сучасної освіти з урахуванням того, що традиційна й раціоналістична концепції теж мають свої незаперечні здобутки та є актуальними. *Гуманістичними ознаками* системи професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі є: забезпечення розвитку духовно-творчого потенціалу особистості; інтелектуальна та моральна свобода в навчанні; виховання потреби в саморозвитку і самовдосконаленні; орієнтування всіх структурних елементів педагогічного процесу на особистість та індивідуальність магістранта; становлення системи загальнолюдських, суспільних, професійних цінностей (Кайдановская, 2013). Основною метою гуманізації змісту підготовки вчені вважають системне виявлення інтелектуальних здібностей магістрантів, всебічне їх культивування й цілеспрямований розвиток (Зязюн, 2000), що зосереджує увагу на індивідуалізації та диференціації навчального процесу підготовки, зокрема – його змісту, відображеного у поняттях «навчальний матеріал» або «інформація», об'єктивує застосування особистісно зорієнтованих навчальних технологій, які забезпечуватимуть умови реалізації освітніх завдань відповідно до потреб та інтересів кожного магістранта обраної нами для дослідження гуманітарної галузі.

І. Зязюн у зазначеному контексті наголошує: «щоб інформація мала педагогічну спрямованість і стала значущим виховним фактором освітньої діяльності, її функції повинні наповнитись педагогічним змістом», тому виокремлює специфічні функції фахового знання:

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

– прагматичну – дозволяє на основі педагогічних знань вирішувати прагматичні задачі особистісної і соціально-значущої спрямованості на різних рівнях освітньої діяльності;

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

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

– соціально-прогностичну – визначає перспективи та умови подальшого розвитку особистості учасників освітньо-виховного процесу;

– соціально-нормативну – забезпечує соціально зорієнтований і нормативно зумовлений характер освітньої діяльності (Зязюн, 2007).

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

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

– спрямованість підготовки на формування не лише знань, умінь, навичок, досвіду, але й особистісних якостей студентів (інтелектуальних, моральних, вольових, креативних);

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

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

Вагоме значення має також ідея гуманітаризації освіти, яка забезпечує її переорієнтацію з предметно-змістового принципу навчання основ наук на усвідомлення цілісної гармонійної картини світу, й насамперед – світу культури, світу цінностей людини, на формування системного мислення, пріоритетний розвиток «загальнокультурних компонентів у змісті, методах і формах навчання, спрямованих на формування особистісної зрілості, розвиток творчих здібностей» (Гончаренко, 2004, с. 77), що виховує духовність і особистісну культуру майбутніх магістрів через розкриття й застосування аксіологічного потенціалу провідних навчальних дисциплін. Цілеспрямоване формування у фахівців гуманістичного мислення й цілісної системи гуманітарних знань допомагатиме їм засвоїти світовий досвід культури, усвідомити місце людини в суспільній еволюції, виробити науковий світогляд, здійснити виважені етичні, естетичні, соціокультурні оцінки явищ та визначити їхнє аксіологічне значення. Загальновідомо – знання гуманітарного характеру збагачують чуттєво-емоційну сферу особистості, духовно насичують навчальний процес, що є особливо вагомим для магістрів обраних нами гуманітарних спеціальностей.

Основними напрямками аксіологізації змісту підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі можуть стати: збільшення обсягу соціально-гуманітарних курсів у навчальних планах, їхнє оновлення на основі постійного акцентування духовних цінностей, інтеграція навчального матеріалу філософських, гуманітарно-історичних, мистецьких, культурологічних дисциплін.

У системі вищої освіти існує кілька підходів до подібного роду проблем: одні автори ефективним вважають упровадження професійно зорієнтованих технологій навчання, спрямованих на формування у магістрантів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують повноцінне виконання функціональних обов'язків; інші – пов'язують його з організацією навчальної, виробничої і переддипломної практик як зануренням у професійне середовище, що сприяє співвіднесенню уяви про професію з вимогами реального виробництва, усвідомленню майбутньої професійної ролі; ще одна наукова позиція акцентує на становленні практико зорієнтованої освіти з використанням можливостей професійно спрямованого, контекстного вивчення різних видів навчальних дисциплін (Дем'яненко, 2009, 2010).

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

Поділяємо думку вчених про те, що синергетична цілісність може реалізувати

навчально-виховний потенціал кожної гуманітарної спеціальності на основі інтеграції різнопредметних знань (Арцишевська, 2007; Весна, 2001; Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика, 2004; Цикин, 2005). Це дає змогу трактувати зміст підготовки як відкриту самоорганізовану систему, де інтерпретація й узагальнення інформації передбачає загальнонауковий, конкретно-науковий та загальнокультурний рівні їхньої інтеграції, що надалі транслюється у світоглядні засади загальної картини світу і вибір системи цінностей. При цьому відбувається синкретичне злиття способів і форм пошукової діяльності в пізнанні, ціннісному осмисленні та творчому перетворенні явищ культури, професійного спілкування, відповідно до ідей соціалізації освіти забезпечує готовність магістрантів до життєтворчості та самореалізації у професії. Динамічність життя нинішнього суспільства коригує зміст гуманітарних наук, надаючи йому світоглядного характеру та акцентуючи систему загальнолюдських і професійних цінностей, що веде до зміни ціннісних орієнтацій професійної підготовки магістрів за суспільними позиціями відповідно кожної спеціальності; до становлення професійно-значущих якостей та спільної професійної культури фахівців, системи професійно зорієнтованих знань та вмінь, які забезпечуватимуть позитивну мотивацію самонавчання і саморозвитку, самовизначеність як стан свідомості кожної особистості магістранта. Тенденцію поєднання навчання, виховання та розвитку у змісті професійної освіти обґрунтовано З. Курлянд як «систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до працівників відповідної кваліфікації та профілю, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і студентів» (Курлянд, 2012, с. 130).

Зважаючи на наукову позицію стосовно, того що ознакою інтегрованості знань є їхня структурність, що оптимізує сприйняття інформації, а чітка класифікація й оцінка фактів сприяє перенесенню знань у нові ситуації (Сова, 2003), нами проведено системний аналіз змісту освіти (за блоками навчальних дисциплін – дисципліни загальної підготовки; дисципліни професійної підготовки; дисципліни вільного вибору) магістрів релігієзнавства, культурології, історії та археології, філософії, філології та з'ясовано аксіологічний потенціал блоків інформації для її наскрізної інтеграції на наступних етапах дослідження. Це стало головною умовою побудови спіралеподібної програми навчання, у якій закладено ієрархію суміжних предметів на основі базових структур навчального матеріалу, що уможливило розуміння найвищих рівнів гуманітарного пізнання й побудову системи аксіологічних пріоритетів підготовки магістрів (таблиця 1).

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

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

Таблиця 1

**Основні дисципліни змісту підготовки майбутніх магістрів
гуманітарної галузі (на основі додатків Д, Ж, З)**

Спеціальність	Дисципліни загальної підготовки	Дисципліни професійної підготовки	Дисципліни вільного вибору магістрантів	Аксіологічний потенціал підготовки
РЕЛІГІЗНАВСТВО	Загальна педагогіка; Освітній менеджмент; Методологія та організація наукових досліджень; Українська ділова мова	Філософія релігії; Метафізика та онтологія; Сучасна релігійна філософія; Філософсько-освітні підходи до викладання релігієзнавчих дисциплін.	Соціальна робота з релігійними громадами; Основи християнської етики та моралі; Проблеми толерантності та міжку-лтурного діалогу; Релігійна складова духовної культури; Освітні інституції у сучасній культурі; Духовно-етична освіта в умовах нових соціокультурних змін.	Загальнолюдські цінності: доброзичливість, гуманність, духовність, толерантність, правосвідомість, інноваційність, креативність, рефлексивність. Професійні цінності: підтримка; повага до того, кого навчають; схильність до діалогової взаємодії; сприйняття національних і європейських освітніх вартостей; мобільність; гнучкість.
КУЛЬТУРОЛОГІЯ ФІЛОСОФІЯ	Педагогіка вищої школи; Вступ до спеціальності; Іноземна мова (англійська); Вища освіта України та Болонський процес	Українська культура: Європейський цивілізаційний контекст; Методика викладання культурології; Методика викладання культурологічних дисциплін; Культура Європи та Америки XX-XXI ст.; Актуальні проблеми сучасної зарубіжної і вітчизняної філософії (культурології).	Спецкурс філософсько-культурологічного спрямування (Філософія освіти); Методика наукового дослідження у сфері вищої освіти; Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Медіаосвіта і медіа грамотність); Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Педагогічний менеджмент); Спецкурс з інформаційних дисциплін (Основи інформатики).	Загальнолюдські цінності: життєтворчості, гуманності; моральності, освіченості; інтелектуальності; вартості культури; орієнтування у світовому і національному освітніх просторах. Професійні цінності: ефективних комунікацій; медіаграмотності; відповідальності; компетентності; креативності; оригінальності мислення; толерантності у спілкуванні з колегами й підлеглими; розвитку дослідницьких можливостей; галузевих досліджень; наукової діяльності; володіння іноземною мовою.
ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ	Ділова іноземна мова; Філософія історії; Культурно-історичний розвиток світових цивілізацій.	Педагогіка профільної школи; Психологія профільної школи; Магістерський семінар	Європейський Союз і Україна; Українське козацтво та його світові аналоги; Історія європейської інтеграції; Військова історія Європи; Історія європейської ментальності; Історія сучасного світу; Цивільний захист та ОП в галузі.	Загальнолюдські цінності: гуманність; патріотизм; національна свідомість, толерантність, мультикультурність, правосвідомість. Професійні цінності: інтеграції знань; компетентності; освіченості; комунікативності; володіння ІКТ; знання рідної та іноземних мов; громадянської відповідальності.
ФІЛОЛОГІЯ	Педагогіка вищої школи; Загальне мовознавство: історія та теорія; Філософія освіти; Вища освіта України і Болонський процес	Педагогіка і психологія вищої школи; Методика викладання у вищій школі; Методика профільного навчання	Спецкурс філософсько-культурного спрямування (Філософія освіти / Інтерпретація та її методологія); Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Медіа-освіта та медіа грамотність / Педагогічний менеджмент); Методика наукового дослідження (пед., лінгв., літерат. науки); Спецкурс з правових або інформаційних дисциплін (Правові основи вищої школи / Використання обчисл. техніки в навч. процесі Intel).	Загальнолюдські цінності: духовні, моральні; позитивних міжособистісних відносин; самовдосконалення; освіти впродовж життя; інтелектуальності; правосвідомості. Професійні цінності: рефлексивності, відповідальності за долю інших людей; креативності; науково-дослідницької спрямованості; інформаційно-технологічної грамотності; проектування діяльності; комунікативності; методичної компетентності; володіння рідною та іноземними мовами; професійно-педагогічна культура.

креативності; оригінальності мислення; толерантності в спілкуванні з колегами й підлеглими; розвитку дослідницьких можливостей; галузевих досліджень; наукової діяльності; володіння іноземною мовою.

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

По вертикалі табл. 1 з'ясовуємо, що дисципліни всіх спеціальностей гуманітарної галузі підготовки магістрів мають спільний потенціал реалізації аксіологічних основ змісту освіти:

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

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

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

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

– сукупність когнітивного досвіду у формі різнопланових знань становить інформаційну базу навчального процесу підготовки, аксіологічного сприйняття даних, їх вартісного усвідомлення, запам'ятовування, систематизації, аналізу й синтезу професійно спрямованої інформації із певними стійкими характеристиками та якостями (повнота, глибина, конкретність, узагальненість, згорнутість, розгорненість, системність, систематичність, оперативність, гнучкість) (Талызина, 1984); поєднаність

рівнів і видів рефлексійного засвоєння знань дає змогу зберігати й перетворювати інформацію в різноманітних формах, а також переносити отримані знання в нові професійні ситуації, збільшуючи їхню кількість і якість ;

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

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

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

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

Висновки до другого розділу

У другому розділі монографії в ході реалізації завдання системно-синергетичного аналізу соціальної ролі університету як скарбниці освітніх цінностей і навчально-дослідницького закладу професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі охарактеризовано:

— розвиток ідеї університету в світовій та європейській класичній освітній традиції (з'ясовано історико-педагогічні та філософсько-освітні аспекти виникнення і розвитку університетської освіти; досліджено сучасні тенденції розвитку магістратури в університетах на засадах компетентнісного підходу);

— систематизовано вимоги освітніх стандартів та освітньо-професійних програм до якості підготовки магістрів гуманітарної галузі (окреслено компетентнісно-професійний контекст підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей та визначено аксіологічний потенціал мети підготовки і структур фахових компетентностей гуманітарної галузі загалом);

— виокремлено аксіологічні засади моделювання змісту підготовки магістрів гуманітарної галузі (проведено компетентнісно-аксіологічний відбір змісту професійної підготовки майбутніх фахівців; класифіковано традиційні та інноваційні аспекти розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарних спеціальностей — культурологів, істориків, релігієзнавців, філософів, філологів).

У процесі історико-педагогічного пошуку в рамках проблеми, обраної для дослідження, доведено, що головна роль у розвитку сучасної вищої освіти традиційно відводиться університетам (університетським комплексам); історично університет як організація, що виникла у IX-XII століттях, став центром безперервної інтелектуальної діяльності, вищої освіти, осередком наукового прогресу, який приймав до себе представників усіх верств суспільства, продукував нові ідеї, готував їх як відомих мислителів і вчених свого часу.

Університети вважають найціннішим внеском середніх віків в освіту сучасності з огляду на їхню участь у розвитку культури й поступального прогресу людства. У XV-XVII ст. започатковані за доби середньовіччя у Європі університети, відомі в сучасному науковому дискурсі як «класичні», переважно мали чотири факультети: вільних мистецтв, медицини, права і теології, займалися підготовкою магістрів, отримали потужний розвиток. До загальних тенденцій цього періоду розвитку університетської освіти належить організація університету як єдиної школи, де різні викладачі навчали «суми всезагального людського знання» (Е. Дюркгейм); реалізація ідеї університету в триєдності навчання, наукового дослідження і виховання (К.В. Гумбольдт, Ф. Шелінг, Ф. Шлейєрмахер); поступове становлення університетської освіти як багаторівневої (бакалаврат — магістратура); початок розмежування університетами ліберальної і професійної освіти.

Метою вищої освіти індустріального суспільства у XVII-XIX ст. стало забезпечення промисловості висококваліфікованими фахівцями, у зв'язку з чим вона набуває світського характеру, з'являється професійна спеціалізація навчальних закладів. У першій половині XIX ст. еволюція ідеї університету мала своє відображення у виникненні дослідницької (В. Гумбольдт) та інтелектуальної (Дж. Ньюмен) моделей. Гумбольдтівський принцип трьох свобод — викладання, навчання і дослідження — тривалий час спонукав академічну спільноту до глибокого осмислення освітніх цінностей, а його концепція з певними модифікаціями у XX ст. була зреалізованою у провідних університетах Європи і США. У всесвітньо відомих авторських науково-теоретичних підходах і проектах XX століття відображені кардинальні зміни та оновлено бачення моделі університету як осередку освітньої і дослідницької діяльності, яка першочергово уособлює вищу освіту, що її має отримати пересічна людина, а таку людину він може зробити людиною культурною, помістити її в рівень із часом (Х. Ортега-і-Гасет).

Осмислення соціокультурного феномену сучасного університету в контексті аксіологічних засад вищої гуманітарної освіти уможливило аналіз відомих освітніх концепцій на основі розуміння нинішнього етапу цивілізаційного розвитку, у якому ідея університету відіграє суттєву роль для формування теоретичних, методологічних, ціннісних настанов,

способів трансляції культури й соціалізації особистості. Сучасні університети як методологічні осередки розвитку національних освітніх систем знаходяться попереду тих змін, що до них іде увесь світ (Magna Charta Universitatum). Головною ідеєю університету нині є триєдність навчання, наукових досліджень, розвитку особистості, проте аксіологічна значеність сучасної університетської освіти у вимірах глобалізації та євроінтеграції суттєво трансформувалася. Пройшовши тривалий етап усвідомлення університету від місця передачі й поширення знань, пошуку істини, формування наукового пізнання, обґрунтування й підтримання єдності навчання, наукового дослідження і виховання до перетину з ідеєю організації університету як освітньо-наукового промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, простору для реалізації бізнесу і підприємництва, у якому саме магістратура з різних галузей і спеціальностей робить вищу освіту європейського зразка конкурентоздатною у світі, є засобом розробки й реалізації гнучких та ефективних заходів у боротьбі за інтелект, імідж, людські й матеріальні ресурси. Реалізація зазначеного приводить до багатомодельності підготовки магістра з різними часовими рамками і співвідношеннями між додипломним і післядипломним рівнями, передбаченими в ЄКТС, надзвичайно важливими стають загальноєвропейські ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої відповідності бакалаврському рівневі) на засадах компетентнісного наукового підходу.

Оскільки компетентність має ознаки готовності, які містять не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості, вищі цінності, то важливим нині вважають оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу, інших характеристик, необхідних для розвитку відповідних професійних цінностей магістрів. Компетентнісна підготовка майбутніх магістрів в університетах реалізується переважно комплексом методів і методик контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних для сучасної освіти дидактичних засобів, форм і методів відповідно обраної галузі знань на компетентнісно-аксіологічних засадах.

Отже, сучасна вища освіта, метою якої є самореалізація особистості, формування загальнолюдських і професійних цінностей, оволодіння методами пізнання, адаптація до нових вимог життя через набуття індивідуального прагматичного досвіду та забезпечення єдності діяльності й розвитку втілює в собі основні риси компетентнісного підходу, а тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, поглиблення міжнародного співробітництва, побудови контекстно зорієнтованого середовища підготовки магістрів у сучасних університетах сприяють потужному оновленню процесів викладання, дослідження та надання освітніх послуг. Вагомими стають цінності мультикультурності особистості (розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти й навчальні плани міжнародного значення, готовність до швидких і несподіваних змін).

Гуманітарну галузь традиційно вважають тією галуззю досліджень і професійної підготовки, предметом якої є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене, причому не лише знаряддя праці, житла, речі побутового вжитку, мистецькі твори, а й уявлення, вірування, ідеї пізнавального змісту, звичаї та способи життя, суспільні й політичні установки тощо. Тому звернення до системи аксіологічних орієнтирів підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у вітчизняних університетах зумовило узагальнення типових елементів (мети, структур компетентностей різних типологічних груп, традиційних та інноваційних технологій розвитку комплексу цінностей магістрів), універсальних для освітньо-професійних програм спеціальностей 031 Релігієзнавство, 034 Культурологія, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 035 Філологія та до висновку стосовно того, що застосування контекстного аналізу – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованих на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів – може стати як основою цілісного усвідомлення магістрантом не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом, так і підґрунтям для розробки і впровадження системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Список використаних у розділі джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів та студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія [за ред. С. О. Сисоевої]. К. : ВІПОЛ, 2001. С. 75-88.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. К. : Либідь, 1998. 558 с.
4. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
5. Андреев А. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета. Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 48-60.
6. Андреев А.Ю. «Гумбольдт в России»: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине 19 века. Отечественная история. 2004. № 2. С. 37-55.
7. Андрущенко В. Роздуми про освіту. К.: Знання України, 2008. 819 с.
8. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. К.: Знання України, 2011. 1099 с.
9. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. Філософія освіти. Київ : Майстер-клас, 2005. № 2. С. 6-19.
10. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Гузій Н. В. Педагогіка вищої школи: підручник [за ред. В. Г. Кременя]. К. : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
11. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. К. : Твім-інтер, 2003. 391 с.
12. Аристотель. Сочинения : в 4-х т.. М. : Полит. литература, 1983. Т. 4. 148 с.
13. Арцишевська М. Р., Арцишевський Р.А. Інтеграція змісту освіти : монографія; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук.-метод. центр світоглядної освіти молоді. Луцьк : Вежа, 2007. 311 с.
14. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-ге, доповн. Житомир : ПП «Рута», Вид. «Волинь», 2008. 232 с.
15. Барроуз Л. К. Европа университетов. Высшее образование в Европе. 1989. Т. 14, № 1. С. 32-40.
16. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. Спб. : Азбука, 2000. 336 с.
17. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 111 – 116.
18. Бердяев Н. А. О значении человека. М. : Мысль, 1993. 320 с.
19. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М. : Совершенство, 1998. 192 с.
20. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
21. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры : Два философских введения в ХХІ век. М. : ЮНИТИ, 1991. 413 с.
22. Блауберг И. В., Юдин Е. И. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 244 с.
23. Бобрицька В. Аксіологічний дискурс ідеї університетської освіти у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції. Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка, 2011. С. 56-60.
24. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.
25. Бондар С. Схоластика — універсальна форма раціонального філософствування. Університетська кафедра. Культурологія. Аксіологія. Філософія. Етнологія. Дискусії. Рецензії. Анотації: альманах [голов. ред. Ю. Вільчинський]. К. : КНЕУ, 2012. Вип. 1. С. 134-142.

26. Бондар В. І. Дидактика : підручник. К. : Либідь, 2005. 264 с.
27. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК. М. ; Ростов н/Д. : Учитель, 1999. 560 с.
28. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М. : URSS, 2008. 230 с.
29. Бузова О. Д. Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами поліхудожнього виховання : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2012. 168 с.
30. Васянович Г. П., Дегтярьова Г. С., Клос Є. П. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. № 5. С. 214-222.
31. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. : Збір. наук. праць. Львів : Сполом, 2010. 460 с.
32. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для виховників учителів і укр. родин. 2-ге вид. Брюссель ; Торонто ; Нью Йорк ; Лондон ; Мюнхен : Центр. упр. спілки укр. молоді, 1987. 208 с.
33. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. К. : Основи, 1994. 261 с.
34. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
35. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32-37.
36. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М., 2003. 80 с.
37. Верже Ж. Средневековый университет учителя. Alma mater : вестн. высш. шк. 1997. № 2. С. 43-47 ; № 4. С. 33-36 ; № 5. С. 36-40.
38. Весна М. А. Педагогическая синергетика. Курган : Изд-во КГУ, 2001. 405 с.
39. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. [за ред. В. Г. Кременя] ; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Шинкарук. К. : Освіта, 2004. 384 с.
40. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Либідь, 2005. 400 с.
41. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
42. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 3 М. : Мысль, 1977. 471 с.
43. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.
44. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. К. : Поисково-издательское агентство, 1998. 251 с.
45. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. Дидактика професійної школи : зб. наук. праць [ред. кол.: С. У. Гончаренко]. Хмельниц. нац. ун-т. Вип. І. Хмельницький, 2004. 183 с.
46. Губерський Л. В., Анрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість : методолого-світоглядний аналіз. К. : Знання України, 2002. 580 с.
47. Гумбольдт В., Зубрицька М., Балик Н., Рибчинська З. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні. Ідея Університету: Антологія. Львів: Літопис, 2002. С. 25-33.
48. Гуревич П. С. Философские ракурсы культуры. Москва : Изд-во Омега-Л, 2009. 427 с.
49. Дем'яненко Н. М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2009. Вип. 1. С. 48-54.
50. Дем'яненко Н. М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів. Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). 2013. № 3-4. С. 128-140.
51. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження. Проблеми освіти: Наук. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. № 78, Ч. 1. С. 19-26.
52. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. Вища освіта України. 2011. № 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т.1. С. 81-86.

53. Дем'яненко Н. М. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки: Збірник наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2010. Вип. 2. С. 44-52.
54. Дем'яненко Н. М. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. Рідна школа. 2013. № 3. С. 12-16.
55. Дем'яненко Н. М. Тьюторство — технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. Вип. 2. С. 106-116.
56. Державний стандарт початкової загальної освіти. Почат. освіта. 2011. № 18 (594). 46 с.
57. Дяченко М. В. Філософські виміри культури. Х. : ХДАК, 2007. 205 с.
58. Євтух М., Волощук І. Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти. Філософія освіти. 2006. № 2. С. 7-13.
59. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета. Педагогика. 2008. № 3. С. 99-105.
60. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. Вип. 2. 157 с.
61. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входування в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». К.: Політехніка, 2003. 195 с.
62. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. М. : Академия, 2001. 192 с.
63. Зайченко І. В. Педагогіка. К. : Освіта України, 2008. 528 с.
64. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
65. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Верховна Рада УРСР ; Закон від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
66. Засоби діагностування якості підготовки фахівців (пакети тестових завдань, комплексних контрольних робіт); кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М. П. Драгоманова [за ред. Н. М. Дем'яненко]. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 224 с.
67. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини. Ідея Університету: Антологія. Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Балик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 7-23.
68. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу. Педагогічна і психологічна наука в Україні : Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5-ти томах. К., 2007. Т.4. : Педагогіка і психологія вищої школи. С. 153-168.
69. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К. : МАУП, 2000. 312 с.
70. Інформаційне суспільство [Текст]: дефініції: людина, її права, інформація, інформатика, інформатизація, телекомунікації, інтелектуальна власність, ліцензування, сертифікація, економіка, ринок, юриспруденція [В. М. Брижко та ін.]. К. : Інтеграл, 2002. 220 с.
71. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. К., 2004. 171 с.
72. Каган М. С. Морфологія мистецтва. М. : Искусство, 1972. 280 с.
73. Кайдановская Е. А. Задачи современного архитектурного образования. European Applied Sciences, 2013. № 8. С. 62-65.
74. Кайдановська О. О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 368 с.
75. Кайдановська О. Теоретико-методичні основи образотворчої підготовки архітекторів у вищих навчальних закладах. Автореф. дис... д. пед. н. 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К. 2015. 42 с.
76. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа. Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 92-97.

77. Калашников В.Г., Маджуга А.Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной бреде контекстного типа. Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова. 2010. № 5. С. 34-44.
78. Канигін Ю., Кушерець В. Біблія і сучасна наука. К. : Знання України, 2008. 227 с.
79. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения : в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 237-242.
80. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1982. 412 с.
81. Карпов А.О. Контуры новой дидактики. Народное образование. 2010. № 2. С. 162-168.
82. Каррье Г. Культурные модели университета. Alma mater : вестн. высш. шк. 1996. № 3. С. 14-30.
83. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения. Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3 (Проблемы современного образования). С. 87-91.
84. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення : навч. посіб.; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ, 2004. 128 с.
85. Кедров Б. М. О методе изложения диалектики: Три великих замысла. М. : Наука, 1983. 475 с.
86. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х. 2009. 32 с.
87. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Спб : Алетейя, 2002. 414 с.
88. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.
89. Козлакова Г. А., Маригодов В. К. , Слободянюк А. А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты) [ред.: А. А. Слободянюк]. Севастополь : Изд-во «СевГТУ», 2001. 267 с.
90. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Пансофия. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 285-469.
91. Кравченко Л. М. Підготовка менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04; Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2009. 40 с.
92. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
93. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.
94. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации: монография. Ижевск: Филиал изд-ва Нижегородского ун-та при УдГУ, 1992. 236 с.
95. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
96. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
97. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. К. : Магістр, 1996. 256 с.
98. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори : статті, лекції, виступи. К. ; Харків : Рад. шк., 1950. 303 с.
99. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука : логико — методологический анализ. М. : Мысль, 1983. 280 с.
100. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие : комплексный подход: опыт поиска, перспективы. М. : Искусство, 1988. 318 с.
101. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової: монографія [під заг. ред. О. М. Полатайко]. Дніпропетровськ : Адверта, 2014. 305 с.
102. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., доп. К. : КДНК, 2001. 607 с.
103. Моль А. Социодинамика культуры. М. : Прогресс, 1973. 406 с.

104. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг, дослідж. : аналіт. звіт. Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; [за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова]. К.: Таксон, 2014. 144 с.
105. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 Педагогіка вищої школи [за ред. Н. М. Дем'яненко] ; Нац. пед. університет ім. М. П. Драгоманова. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Ч. 1. 190 с.; Ч. 2. 140 с.
106. Найдъонов О. Г. Філософські аспекти історичного розвитку концептуальних основ вищої освіти. Гілея. Наук. вісник : зб. наук праць [гол. ред. В. М. Вашкевич] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Українська Академія наук. К., 2014. Вип. 87 (№8) : Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. С. 305-309.
107. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. К., 2012.
108. Нечаев В. Д., Вербицкий А. А. О концепции современного гуманитарного образования. Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 420.
109. Ньюмен Дж. Г. Идея университета [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. Минск: БГУ, 2006. С. 7-9.
110. Оконь В. Введение в общую дидактику ; пер. с польского. М. : Высшая школа. 1990. 382 с.
111. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета : (Фрагменты). Alma mater : вестн. высш. шк. 2003. № 7. С. 44-54.
112. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М. : Искусство, 1991. 587 с.
113. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія [Беднарська Наталія та ін.] ; [за ред. Василя Кременя та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, Вища пед. шк. Спільк. пол. вчителів (м. Варшава, Республ. Польща), Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка (м. Київ, Україна). К. : Едельвейс, 2013. 459 с.
114. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) [за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.
115. Пальчевський С. С. Педагогіка. К. : Каравела, 2007. 576 с.
116. Педагогіка вищої школи [за ред.: В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. К. : Пед. думка, 2009. 256 с.
117. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
118. Повзун В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен. Электрон. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования». С. 42-56. Режим доступа: <http://openport.ru/axiology/docs/19/17.pdf>
119. Позінкевич Р. О. Освіта в системі культури : монографія. Луцьк : Вежа, 2000. 348 с.
120. Постанова Кабінету міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p>
121. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М. : УРСС, 2000. 310 с.
122. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика [Козловська І. М., Кміт Я. М. — ред.] ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Львів. наук.-практ. центр. Львів : Сполом, 2004. 244 с.
123. Родигіна І. В. Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. Педагогіка і психологія. 2015. №1. С.14-20.
124. Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту» : Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247526620/
125. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие : как человек видит и воспринимает мир. М. : Наука, 1996. 203 с.
126. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.

127. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2001. № 11. С. 50-56.
128. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. для студентов, высших пед. учеб. завед. М. : Школ. пресса, 2002. 512 с.
129. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. М. : Академия, 2003. 304 с.
130. Сова М. О. Основи інтеграції художньо-культурологічних знань. Мелітополь : Таврія, 2003. 448 с.
131. Соловьев А. А. Образование в контексте смены типов рациональности: дис... канд. філос. наук: спец: 09.00.11 «Социальная философия». Волгоград, 2009. 155 с.
132. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. К. : Рад. школа, 1979. 654 с.
133. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знания. М. : МГУ, 1984. 344 с.
134. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. Л.-Х.: «Каравела», 2006. 300 с.
135. Тоффлер Е. Третья хвиля: пер. з англ. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.
136. Уваров П. Ю. Университеты и идея европейской общности. Европейский альманах. История. Традиции. Культура. М., 1993.
137. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. М. : Учпедгиз, 1964. 734 с.
138. Філіпенко А. С. Теоретико-методологічні виміри університету. Ідея університету: сучасний дискурс: матеріали міжнародної конференції 27 травня 2011 року, м. Київ. К., 2011. С. 19-21.
139. Філософський словник [за ред. В.І. Шинкарука]. 2, доп. К.: Голов. РЕД, УРЕ, 1986. 800 с.
140. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
141. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М. : Академ. проект, 2000. 496 с.
142. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М. : АО «КАМИ». Издательский центр «ACADEMIA». 1995. 245 с.
143. Хайдеггер М. Время картины мира. Современные концепции культуры и человека. М. : Знание, 2001. С. 208-249.
144. Хакен Г. Синергетика. М. : Мысль, 1985. 320 с.
145. Хьюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы. Перспективы: вопросы образования. 1992. № 3. С. 26-32.
146. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.
147. Чайка В. М. Основы дидактики. К. : Академія, 2011. 240 с.
148. Шевнюк О. Л. Культурология: навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.
149. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. СПб. : Искусство, 1996. 445 с.
150. Ширшов Е. В., Чурбанова О. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов. М., 2006. 308 с.
151. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.
152. Ягодзінський С. М. Наукова раціональність та раціоналізм в освіті. Практична філософія. Київ : ПАРАПАН. 2010. №2 (№ 36). 235 с.
153. Якиманская И. С., Ушакова М. А. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е изд. М. : Сентябрь, 2000. 110 с.
154. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М. : Знание, 1971. 47 с.
155. Gutmann A. What Counts as Quality in Education [Finifter D.H., Baldwin R. G., Thelin J. R.]. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. New York: ACE/McMillan, 2000.
156. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. Cambridge, 2003. P. 9-27.
157. Magna Charta Universitatum 2017: Режим доступу: www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum

158. Pragmatism [Электронный ресурс]. Режим доступа : Britannica Online Encyclopedia <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/473717/pragmatism>. 2012.
159. Scott P. Globalization and the University. Keynote address presented at the 52-nd Bi-Annual Conferent of CRE/Association of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999.
160. Tan A. Creativity: A Handbook for Teachers. Hackensack, N.J. : World Scientific Pub. Co., 2007. 648 p.
161. Jaspers K. Die der univtrstital. Berlin ; Heidelberg ; N. Y., 1980. 522 p
162. www.dano.dp.ua
163. <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>
164. <https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>
165. <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>
166. <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>

РОЗДІЛ 3

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

3.1. Традиційні та інноваційні технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі

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

Педагогічною наукою напрацьовано фундаментальні шляхи обґрунтування і впровадження технологій, які мають назву педагогічних, освітніх тобто тих, що забезпечують формування окремих значущих компетентностей і виявлення аспектів якості професійної підготовки. Стосовно поняття «освітні технології» з'ясовано, що характерною ознакою модернізаційних процесів у сфері професійної освіти є їхнє здійснення на засадах технологічного підходу, сутність якого виявляється в тому, що формування особистості розглядається як технологічний процес завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, що дозволяє отримати результати із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками. Термін «педагогічна технологія» у сучасній педагогічній науці й практиці є одним із найбільш уживаних, у нашій країні видано значну кількість праць, присвячених питанням реалізації технологічного підходу в освіті, дослідженню його генетичних аспектів, обґрунтуванню наукових позицій щодо класифікації, визначенню поняттєво-термінологічного апарату й сутності освітньої технології як галузі педагогічного знання (В. Беспалько, В. Бондар, В. Гревцева, Л. Кравченко, О. Пехота, та ін.) (Беспалько, 1995; Бондар, 2005; Кравченко, 2009; Пехота, 2000). Одним із найважливіших завдань проектування освітньої технології як галузі наукового знання та інструменту професійної діяльності є з'ясування її критеріїв і структури. Структуру освітньої технології з позицій системного бачення цього феномену розроблено В. Беспальком (Беспалько, 1995) та Г. Селевком (Селевко, 2006).

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

- технологія має розроблятися в межах певної професійної концепції (концептуальність);
- системотвірним компонентом технології мають розглядатися цілі, згідно із якими необхідно трактувати всі інші її складники (цілеспрямованість);
- обов'язковою є відповідність організаційного складника технології її цільовому компонентові (оптимальність);
- технологія має містити низку діагностувальних процедур, засобами яких визначається ступінь досягнення запланованих цілей у певний проміжок часу (діагностувальність);
- упровадження технології має забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками процесу підготовки (надійність) (Селевко, 2006).

Учені (О. Пехота, М. Рагозін, О. Сухомлинська) наголошують, що у структурі педагогічної технології неодмінно мають бути врахованими такі складники: організаційні форми, специфіка навчально-виховного процесу, готовність викладачів і відповідні засоби навчання (Пехота, 2000). Узагальнення результатів наукових пошуків уможливило висновок про доцільність віднесення до структури педагогічної технології таких блоків: когнітивно-інформаційного, методично-функціонального, операційно-діагностувального. Таке бачення технологічності процесу професійної підготовки дозволяє спроек-

тувати й реалізувати необхідну для дослідження проблеми освітню модель моніторингу готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів професії, яку як конкретну педагогічну технологію розглядаємо з позицій комплексного моделювання й організації освітнього процесу вивчення фахових дисциплін, що застосовується для його оптимізації, передбачає необхідність урахування технічних і людських ресурсів, їхньої взаємодії і взаємозв'язків.

Основою підходів до вибору технологій підготовки постали праці відомих учених щодо: концепції соціалізації освіти (В. Андрущенко (Андрущенко, 2005, 2009), Б. Гершунський (Гершунский, 2008), В. Кремень (Кремень, 2005; Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія, 2013), В. Лутай (Лутай, 1996); наукових проблем професійної підготовки фахівців у вищій школі (К. Абульханова-Славська (Абульханова-Славская, 1991), А. Алексюк (Алексюк, 1998), В. Бондар (Бондар, 2005), В. Галузинський (Галузинський, 1995), О. Глузман (Глузман, 1998), С. Гончаренко (Гончаренко, 2004), В. Загв'язинський (Загвязинский, 2001), Г. Козлакова (Козлакова, 2001), З. Курлянд (Курлянд, 2012), В. Кушнір (Кушнір, 2001), В. Лозова (Лозова, 2002), О. Мещанінов (Мещанінов, 2005), А. Нісімчук (Нісімчук, 2010), С. Смірнов (Смирнов, 2003), М. Фіцула (Фіцула, 2006) та ін.), зокрема, психолого-педагогічного обґрунтування особистісного розвитку в освіті (І. Бех (Бех, 2003), О. Бондаревська (Бондаревская, 2009), Г. Костюк (Костюк, 1989), О. Леонт'єв (Леонт'єв, 1983), В. Моляко (Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості, 2008), В. Рибалка (Рибалка, 1996), В. Роменець (Роменець, 2001), С. Сисоєва (Сисоєва, 2006), А. Тан (Tan, 2007), П. Томсон (Thomson, 2010), А. Херберт (Herbert, 2010), Р. Хікман (Hickman, 2011), концептуальних засад неперервної професійної освіти (І. Зязюн (Зязюн, 2000), Л. Кравченко (Кравченко, 2009), Н. Ничкало (Ничкало, 2008) та ін.). Співвіднесення норм законодавства України в галузі освіти (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті), сучасних тенденції розвитку й управління інноваційними процесами в університетах різних країн (М. Кларін (Кларин, 1995), М. Майлс (Miles, 2011), Р. Найт (Knight, 2001), П. Палмер (Palmer, 2010), С. Стіплс (Steeple, 2002), А. Ханнан (Hannan, 2005) та досвіду педагогічної інноватики в Україні (І. Богданова (Богданова, 2000), І. Дичківська (Дичківська, 2004), О. Полат (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2000), М. Поташник (Поташник, 1995) та ін.) стало вагомим підґрунтям дослідження.

Загальнокультурний компонент всебічного розвитку аксіосфери особистості магістрантів розробляли з урахуванням досліджень вітчизняних і зарубіжних учених у галузях: філософії, естетики, мистецтвознавства (А. Бакушинський (Бакушинский, 1981), С. Гольдентрихт (Гольдентрихт, 1977), М. Каган (Каган, 1972), Ф. Шеллінг (Шеллинг, 1996), психології (Р. Арнхейм (Арнхейм, 1994), Л. Виготський (Выготский, 1986), В. Кузін (Кузин, 1982), Б. Мейлах (Мейлах, 1988), В. Розін (Розин, 1996), П. Якобсон (Якобсон, 1964, 1971); різних сферах педагогічного знання (Г. Ващенко (Ващенко, 1987), Л. Кондрацька (Кондрацька, 2002), П. Ласоу (Laseau, 2001), О. Олексюк (Олексюк, 1996), Г. Шевченко (Шевченко, 2010), В. Шульгіна (Шульгіна, 2012), Р. Хікман (Hickman, 2011); наукових надбань мистецької освіти (Л. Масол (Масол, 2006), Н. Миропольська (Миропольська, 2002), Б. Неменський (Неменский, 1987), О. Отич (Отич, 2008), О. Рудницька (Рудницька, 2005), зокрема, методології та практики художньої освіти для формування духовних цінностей у ВЗО (Л. Бичкова (Бичкова, 1996), С. Коновець (Коновець, 2009), І. Мужикова (Мужикова, 2004), В. Орлов (Орлов, 2003), О. Ростовський (Ростовський, 2002), О. Шевнюк (Шевнюк, 2004), О. Щолокова (Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики, 2014; Щолокова, 1996) та ін.), що надало змогу узагальнити технологічно-аксіологічні аспекти професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі. З'ясовано, що до гуманітарних технологій підготовки нині відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних

відносин, які забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема.

Нині існує значна кількість визначень поняття «педагогічна (освітня) технологія», що базуються на різних наукових позиціях; Н. Дем'яненко систематизує їх так: 1) науковідповідне трактування, де педагогічна технологія — частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання (О. Савченко, Г. Селевко, Н. Щуркова); 2) організаційна концепція, коли педагогічну технологію розглядають способом організації, моделлю навчального процесу, що гарантує отримання запланованого результату (В. Бондар, І. Волков, В. Лозова, В. Монахов, П. Самойленко); 3) інструментарій педагогічного процесу, система вказівок, спрямованих на забезпечення ефективності й результативності навчання (В. Беспалько, П. Гусак, Б. Лихачов, С. Сисоєва). Учена як за основу такої систематизації рекомендує трактування, наведене в Педагогічному словникові за ред. М. Ярмаченка, де освітню технологію тлумачать сукупністю засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі (Педагогічний словник, 2001). На основі зазначеного, педагогічна технологія передбачає таку ситуацію, за якої цілі ставляться однозначно, зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів. Розрізняють два значущих аспекти такої технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент); таким чином, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою й універсальною, на рівні реалізації — індивідуалізованою або авторською. Загальними вимогами до педагогічної технології вважають: антропоцентричність (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості того, кого навчають); концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування — загальної схеми та попередньої інтерпретації її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу); ситуативність (збереження простору авторства, творчості учасників процесу, що уможливорює перетворення ідеальної схеми в живу освітню ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний процес підготовки, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність) (Факторович, 2008, с. 19-21, 25-26).

Зазначене зумовлює перспективність для процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі тих педагогічних технологій, що містять сукупність методів, форм, прийомів і засобів, спрямованих на формування цінностей професійної діяльності: модульних, тьюторських, персоналізованих, індивідуальних як найбільш уживаних у світовій і вітчизняній практиці підготовки фахівців магістерського рівня.

Згідно стандартів загальноєвропейської системи ECTS передбачено модульне структурування інформації та практичних аспектів дисциплін підготовки на основі теоретичного доробку науковців щодо сутності модульної організації навчального процесу у ВЗО (А. Алексюк (Алексюк, 2001), І. Богданова (Богданова, 1999), П. Підкасистий (Підкасистый, 1999); методик упровадження кредитно-модульної системи (Я. Болюбаш, О. Мікуляк (Модульна технологія навчання, 2002), П. Сікорський (Сікорський, 2001), М. Степко (Вища освіта в Україні і Болонський процес, 2004); концепції П. Юцявічене (Юцявічене, 1989), у якій обґрунтовані принципи динамічності, відокремленої перспективи, методів діяльності, паритетності, рівневої методичної допомоги при виокремленні модульних елементів, що визначають оптимальні межі змісту знань, умінь, навичок і трудових функцій, а відповідно — структуру провідних ціннісних орієнтацій.

Напрямами запровадження кредитно-модульної системи у процес фахової підготовки магістрів гуманітарної галузі та можливостями оперативного контролю є дотримання таких умов:

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

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

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

Актуальність побудови технології підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на модульній основі об'єктивована динамікою синтезу складників змісту навчальної діяльності, значним обсягом фахово необхідних знань із різнопланових дисциплін, зростаючими суспільними вимогами до аксіологізації й професіоналізації підготовки в неперервному саморозвитку і самореалізації майбутніх фахівців цієї галузі. Універсалиями модульного навчання вважаємо: цілеспрямований підбір, повноту академічного матеріалу та групування його в цільові блоки, всебічність та інтегративність структури; забезпечення відносної самостійності кожного модулю, його логічної завершеності; методичний супровід процесу засвоєння матеріалу магістрантами та зворотній зв'язок із викладачем (Алексюк, 2001; Якиманская, 2010). На думку вчених, проблемно зорієнтоване конструювання змісту й методичних інструментів кожного модулю стимулюватиме особистісні креативні дії й відповідні ціннісні установки процесів пізнання й саморозвитку в професії.

У зазначеному контексті методичними цілями розроблення модулів знань вважаємо групування окремих компонентів змісту кожної дисципліни згідно з професійними та педагогічними завданнями, підбір до кожного модулю доцільних видів, форм і методів педагогічної роботи, узгодження їх у часі та формування результуючого інтегрованого фахового утворення – компетентності на основі відповідної цінності. Вимогою до укладання модульного комплексу підготовки є варіативність побудови модулів, що відображає специфіку освітнього процесу у видозмінах обсягів матеріалу, тривалості часу на засвоєння кожної теми, доцільного способу послідовної систематизації завдань, адаптивності педагогічних методів до індивідуальних потреб, темпів та навчальних інтересів кожного магістранта, мобільності оновлення навчального матеріалу та методичних засобів, уникання застарілих форм навчання.

Серед принципів модульного навчання виокремлюємо: динамічність, дієвість і оперативність знань; гнучкість організації процесу навчальної діяльності; усвідомлення перспективи в досягненні мети; різноманітність методичного консультування; паритетність відносин викладач-студент. Модульне навчання першочергово передбачає таку співорганізацію процесу самоосвіти і групових занять, коли кожен магістрант має можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним супроводом викладача, який реалізує широке коло функцій – від інформаційно-контролювальних до консультативно-координувальних. Аналіз вітчизняних матеріалів із досвіду роботи свідчить: зазвичай при організації модульного навчання зміст підготовки представлено у вигляді набору навчальних пакетів (комплексів навчальних дисциплін). Навчальний модуль переважно інтегрує різні навчальні теми в структурі однієї дисципліни, які характеризує підпорядкованість спільній освітній меті та поетапність виконання завдань; магістрант може самостійно комбінувати набір модулів у залежності від індивідуального плану. Для досягнення мети викладачі пропонують пояснення щодо засвоєння змісту навчального матеріалу на декількох рівнях складності, формулюють рекомендації для додаткового поглиблення засвоєної інформації; до кожного змістового блоку наводять список літературних джерел, розробляють теоретичні й практичні завдання (також і на вибір магістранта), забезпечують індивідуалізований зворотній зв'язок. За рекомендаціями Н. Дем'яненко, вхідний контроль, визначаючи готовність магістранта до засвоєння пред-

ставленого в модулі матеріалу, має бути обов'язковим щодо організації кожного наступного етапу індивідуальної навчальної діяльності. Проміжний контроль має забезпечувати можливість самоконтролю й корекції навчальної діяльності у процесі роботи за модулем. Підсумковий контроль, також індивідуалізований, залежить від програми вивчення окремого модулю та особистісних можливостей магістранта (Дем'яненко, 2013).

Існує два провідних способи конструювання навчальних модулів: 1) коли модуль створюють на міжпредметній основі для досягнення певної мети, тоді він містить інформацію з декількох систематизованих навчальних дисциплін і на основі різних модулів формується індивідуальний навчальний план магістранта; таким способом окремі магістранти можуть спеціалізуватися в декількох галузях, адже подібні модульні програми відносяться до різних спеціальностей; 2) у професійно зорієнтованих узагальнювальних модулях з однієї спеціальності діяльність магістранта, систематизується за таким алгоритмом: навчально-пізнавальна — навчально-професійна — професійно-ціннісна траєкторії.

На наш погляд, модульна технологія організації процесу фахової підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками фахівців стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами.

Наступною важливою технологією підготовки вважаємо тьюторство, яке в своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи. Виділяють класичне (універсальне) тьюторство (передбачає пряму педагогічну взаємодію тьютора з магістрантами), дистанційне он-лайн чи оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій тощо (Дем'яненко, 2008). Класичне тьюторство — це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання магістрантами, коли тьютора розглядаємо як наставника, який супроводжує формування особистості магістранта у процесі його професійної підготовки. Традиційно виділяють функції тьюторів: *director of studies* відповідає за результати навчання магістрантів загалом, *moral tutor* — за їхні цінності, моральність, вихованість; *tutor* супроводжує навчання окремого магістранта впродовж семестру, навчального року чи всього періоду підготовки. Своїми витокami тьюторство завдячує Оксбриджській моделі освіти, хоча в Оксфорді всі зазначені функції виконує один викладач, а в Кембриджі тьютор веде лише практичні заняття і в його обов'язки входить контроль за успішністю, ставленням до навчання та самостійної роботи. Доцільність упровадження тьюторства у вітчизняній системі професійної підготовки вчені пояснюють переважанням у навчальних планах і програмах навчального часу, виділеного на самостійну роботу, над аудиторним, що логічно трансформує процес освіти особистості в самоосвіту (Дем'яненко, 2007, с. 15-18). У магістратурі тьютор — це і викладач, і особистий науковий керівник, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь, який надає усілякі види підтримки, власним прикладом демонструє виховні цінності. Основною формою реалізації тьюторської діяльності є тьюторіал — вид практики, що спирається на повторювану послідовну діяльність із розвитку когнітивних потенціалів магістрантів при оволодінні дисциплінарним знанням. Тьютор виконує дві ролі, що взаємодоповнюються — коуча (тренера, наставника) і старшого колеги; ключовим методом навчання у системі тьюторства є маевтика (метод постановки питань, що спонукає співбесідника до пошуку істини), а засобами — самостійне вивчення джерел (есе, письмові завдання, лекції, практичні заняття в рамках визначеної теми), у якості принципів розглядають діалогізацію, суб'єктність, вербалізацію тощо.

У дистанційному навчанні магістрів тьютор реалізує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролях коуча, керівника, модератора, мотиватора, експерта, новатора, порадирика (Бочкарева, 2011); до провідних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять контактний і аудіовізуальний тьюторіали. Основними технологічними засобами стаціонарної роботи з тьюторськими групами до 10 магістрантів є метод кейс-стаді, медіапедагогічні засоби (періодичні видання, тези доповідей, лекцій, таблиці, логічні схеми, аудіо- і відеозаписи, теле- і радіоматеріалу). Зв'язок зі тьютором проходить засобами електронної пошти, он-лайн форумів, відео конференцій, на нього покладається місія методиста (розроблення завдань, змісту проекту), стимулятора (стимулювання інтересу до проекту наукового дослідження магістранта, більш глибокого проникнення в роботу над ним, подолання труднощів), спостерігача (формування атмосфери співробітництва, навичок кооперації, взаємодії, взаємопідтримки), технічного спеціаліста й експерта. Технологія тьюторства як своєрідна система педагогічної підтримки й наставництва заснована на всіх можливих видах допомоги тьютора-викладача у формі очного консультування чи дистанційного тьюторіалу; особливо перспективною її вважаємо в заочному або стаціонарно-заочному навчанні майбутніх магістрів, коли, наприклад, сайт віддаленого навчання дозволяє реалізовувати дидактичні нововведення, створює умови для практичного відпрацювання у процесі фахової підготовки нових професійних технологій, забезпечує ефективну організацію асинхронної освіти магістрантів (Бочкарева, 2011).

На рівні магістратури ефективною вважають технологію асинхронного навчання, за якої магістранти отримують право і можливість самостійно визначати свою індивідуальну траєкторію професійної підготовки. Нелінійність освіти в цій технології має суттєві переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до магістранта, можливість отримання ним одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. Зазвичай, у індивідуальній освітній програмі магістранта визначають групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у зафіксований час; обов'язкові для вивчення в терміни, обрані самим майбутнім фахівцем; елективні курси. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії відбувається спільно магістрантом і тьютором (викладачем, куратором), який здійснює діагностику пізнавальних інтересів підопічного, створює умови для його розвитку в процесі виконання магістерського наукового дослідження та забезпечує наскрізне консультування за всією освітньо-професійною програмою обраної спеціальності. Таким чином, переважають аксіологічні орієнтації і викладача, і майбутнього фахівця на взаємне ставлення до іншої людини як до цінності, повагу до суб'єктивного досвіду особистості, відчуття співпраці й співтворчості, збагачення інтелекту; породжуються комунікації наставництва, підтримки, взаємодопомоги, узгодженої і гармонійної взаємодії викладачів і магістрантів.

Технологія персоналізованої освіти є логічною ланкою між попередньо охарактеризованими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукової роботи (дослідницького проекту, завдання виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами — друкowanими або електронними — із вибіркоvim відвідуванням лекцій чи практичних занять. Засвоєння попередньо вивченого перевіряється шляхом тестових іспитів, комплексних контрольних робіт із використанням автоматизованого контролю, лише тоді відбувається перехід до наступного навчального завдання. Персоналізоване навчання передбачає поділ навчального матеріалу тієї або іншої дисципліни на окремі частини, кожна з яких містить інформацію для вивчення: завдання, запитання для самоперевірки, методичні вказівки. Самостійно вивчаючи матеріал та переконавшись у його засвоєнні, магістрант отримує від викладача «тест готовності» і при його успішному виконанні — дозвіл на перехід до вивчення наступної порції завдань. Після проходження всього програмного матеріалу з конкретного предмета магістрантові виставляють загальну кількість балів

(Дем'яненко, 2014). Аналіз досвіду підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у вітчизняних університетах дає змогу стверджувати: більшість розроблених для магістрантів НМКД (навчально-методичних комплексів дисциплін) мають потенціал персоналізації освіти.

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

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

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

У процесі вибору освітніх технологій як структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки магістра гуманітарної галузі формується інноваційне освітнє середовище, ґрунтоване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування інтегрованого змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку загальнолюдських і професійних цінностей; зміни традиційної ролі університетського викладача із транслятора знань на освоєння ним місії наставника, консультанта, старшого колеги. Оскільки провідним чинником освітнього середовища магістратури гуманітарних спеціальностей є наукові дослідження, то майбутньому фахівцеві необхідно стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань. Утвердження дослідження дієвим засобом вирішення проблеми аксіологізації освітнього процесу університету сприяє усвідомленню й оцінці магістрантами того, що наукові дослідження варто сприймати і використовувати як своєрідні методики навчання, як персоналізовані особистістю кожного наукового керівника педагогічні технології. Конкурентоздат-

ному магістрові нині необхідна науково-дослідна підготовка для усвідомлення подальшого пошуку нових знань, застосування досягнень науки, побудови науково обґрунтованих підходів до супроводу інноваційних процесів у обраній галузі і спеціальності. Оволодіння магістрантами сучасними технологіями отримання інформації стає можливим лише завдяки їхньому долученню до наукових досліджень у процесі професійної підготовки, реалізації ними ролі дослідників. Сформованість дослідницької культури стає необхідною характеристика сучасного фахівця; таку культуру розглядають як систему форм і цінностей науково-дослідної діяльності, спрямовану на оволодіння сукупністю гуманних способів розв'язання проблемних професійних ситуацій, як власне досягнення особистості, що дозволяє по-новому усвідомлювати й вирішувати нестандартні професійні завдання. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями забезпечує професорсько-викладацькому складові можливості оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації засобами організації науково-дослідницької роботи підопічних, зокрема – в інноваційних навчально-наукових, соціально-педагогічних об'єднаннях за певними напрямками (наприклад, з освоєння духовно-моральних цінностей, технологій гуманітарної освіти, ІКТ). Діяльність таких об'єднань на інтегративному рівні сприяє вирішенню науково-дослідних, навчально-методичних та організаційних завдань підготовки магістрів, сприйняттю майбутніми фахівцями цінностей фундаментальних і прикладних досліджень, результати яких відображені в наукових публікаціях, проектах, програмах. Долучення магістрантів гуманітарних спеціальностей до наукової школи, під якою розуміють дослідницький колектив, що об'єднує кілька поколінь учених, які розробляють певну наукову проблему, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної наукової галузі сприяє розвитку комплексу ціннісних установок і орієнтацій на дослідницьку діяльність. Наукові школи переважно спрямовані на підготовку кадрів, здатних до впровадження інновацій, відкритих для реалізації творчої активності, адже в своєму доробку мають: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; традиції активного залучення до дослідницької діяльності студентів і магістрантів; досвід проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування галузевих інновацій (Гнізділова, 2011).

Отже, перспективними стосовно реалізації розроблення аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей визначено педагогічні технології: модульного структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічний супровід і підтримка у формі тьюторства; асинхронне навчання; персоналізована освіта; технологія дослідницького проектування; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл.

3.2. Наскрізний моніторинг якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах

Застосування моніторингу якості професійної підготовки дозволяє знайти оптимальні шляхи формування соціальних груп висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців. Умови моніторингу якості освіти у ВЗО активно досліджують Н. Байдацька, І. Булах, Л. Кайдалова, О. Локшина та ін. У теорії та практиці освіти існують різні підходи до такого моніторингу (Байдацька, 2005; Гаврилюк, 2008; Гронлунд, 2005; Кайдалова, 2007; Майоров, 2002; Моніторинг якості освіти, 2004). Окремі вчені розглядають моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою (П. Анісімов, А. Ковальов, Л. Майоров та ін.), інші — як метод підвищення стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти (А. Галаган, А. Савельєв, Л. Семушина), підкреслюють, що створення та повноцінна реалізація системи управління навчальним процесом на засадах моніторингу забезпечує можливість ефективно впливати на якість професійної підготовки фахівців (Гриневич, 2011; Шевченко, 2007).

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що сучасний моніторинг можна визначити як «постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям» (Словник іншомовних слів, 2000). Він передує плануванню прийняття рішень, спрямований на основні параметри навчального процесу, має статус дослідження, а не емпіричного збору матеріалу та носить комплексний, системний характер. Отже, характерними його ознаками є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний, моделювальний характер діяльності.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження засвідчив, що основними завданнями моніторингу якості професійної підготовки є:

- розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан процесу підготовки, про якісні і кількісні зміни у ньому;
- систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу зі спеціальності;
- забезпечення постійного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються в контексті формування обраної групи фахівців (у нашому випадку — бакалаврів філології);
- інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення відповідних управлінських рішень (Бойчук, 2014).

Зважаючи на розмаїття завдань і широкі можливості моніторингу, К. Тараненко систематизує комплекс функцій, що їх має виконувати моніторинг якості як технологія дослідження освітньої сфери:

- інформаційна — полягає в накопиченні інформаційних банків даних про результати, що забезпечує потенційну можливість здійснення аналітико-прогностично діяльності та вироблення освітньої політики на різних рівнях управління освітньою системою;
- активізувальна — проведення моніторингових досліджень із залученням різних груп респондентів-учасників освітнього процесу (учнів, їхніх батьків, учителів, керівників навчальними закладами, представників органів державного управління освітою, методичних служб, політиків, громадськості), що не тільки відкриває можливості для широкого обговорення проблем освітньої галузі, а й сприяє зростанню суспільної свідомості та громадської активності, а також підвищенню педагогічної культури;
- формувальна та корекційна — на різних рівнях управління освітою мають різне застосування; сутність їх полягає в тому, що здобута під час досліджень інформація має бути застосованою для виявлення причин, які впливають на якість освіти, фіксації численних несподіваних результатів освітнього процесу та формування програми коригуючої діяльності;
- аналітична і діагностична — тісно пов'язані між собою, але роз'єднані хронологічно: аналітична проявляється у всебічному розгляді стану системи освіти або певної освітньої проблеми з метою визначення чинників впливу, оцінки їх вагомості та ступеня значущості для подальшого розвитку системи освіти; діагностична безпосередньо спря-

мована на з'ясування причин наявної ситуації з метою вироблення у подальшому альтернатив освітньої політики або рекомендацій органам управління освітою всіх рівнів щодо усунення виявлених недоліків і розв'язання проблем;

– моделювальна і прогностична — виражають наступний етап аналітичного опрацювання інформації, одержаної під час моніторингового дослідження; моделювальна передбачає побудову різноманітних моделей розвитку досліджуваної ситуації, а прогностична — пов'язана з виробленням бачення розвитку певних подій у системі освіти на основі оцінювання величини взаємного впливу внутрішніх чинників, дії тих чи інших суспільно-політичних процесів, й навпаки, результатів функціонування освітньої системи на громадський та економічний розвиток;

– управлінська — як завершальна з точки зору остаточного застосування узагальненої проаналізованої моніторингової інформації управлінською системою для вироблення й прийняття нею відповідних рішень на всіх рівнях, спрямованих на усунення небажаних наслідків реформування системи освіти, поліпшення якості її функціонування (Тараненко, 2018)

Усі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті — підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців (Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика, 2002; Щоголева, 2007).

Сучасне трактування цілей та завдань педагогічного моніторингу міститься в безперервному, тривалому спостереженні й управлінні навчальним процесом як технології освітньої практики, зорієнтованої на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження аспекту підготовки.

Вивчення питання моніторингу в галузі вищої освіти (Андрущенко, 2009; Кірсанов, 2002; Лукіна, 2006; Сікорський, 2001; Фіцула, 2006) виявило дві основні позиції вчених стосовно трактування його сутності: як спостереження за певним освітнім процесом, контролю й діагностики його результатів (В. Андрєєв, А. Белкін, О. Локшина, С. Силіна, Т. Стефановська); як педагогічної системи, що складається із взаємопов'язаних компонентів (В. Кальней, О. Майоров, Д. Полев, Д. Уїлмс, С. Шишов). Нам імпонує наукова позиція О. Майорова щодо цілісності педагогічного моніторингу як системи збору, обробки та поширення інформації «про освітню систему або окремі її елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу й уможливає прогноз його розвитку» (Майоров, 1998, с. 85); це передбачає організацію контролю у формі динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників з метою вироблення управлінських рішень для коригування небажаних диспропорцій та прогнозування її подальшого розвитку.

На думку Т. Лукіної, моніторингові вимірювання як самостійний напрям наукових досліджень — це «процес відображення в числовому значенні певних досягнень або якостей особистості» (Лукіна, 2006, с. 22), їх можна розглядати як практичну «освітню діяльність, спрямовану на отримання об'єктивних оцінок рівня поточної та підсумкової підготовленості студентів» (Лукіна, 2006, с. 13), а головна мета педагогічних вимірювань полягає в отриманні чисельних еквівалентів прояву ознаки, що цікавить дослідника або педагога. Діагностувальну педагогічну діяльність проводять на основі покрокового алгоритму, запропонованого А. Белкіним:

– *перший крок*: фронтальне вивчення освітнього процесу із визначенням конкретних діагностувальних завдань; первинне, цілеспрямоване, систематизоване накопичення інформації про діяльність та взаємодію учасників процесу підготовки;

– *другий крок*: класифікація отриманих даних з метою підготовки до розв'язання діагностувальних завдань; діагностичне визначення рівня інформації;

– *третій крок*: урахування та оцінювання зовнішніх особливостей освітнього процесу; аналіз чинників, що визначають зовнішні прояви, з'ясування їх стійкості, періодичності;

– *четвертий крок*: інтерпретація здобутої інформації та формування гіпотези про можливий зв'язок зовнішніх проявів із внутрішнім змістом процесу підготовки; перевірка повноти й точності отриманої інформації, коригування попередніх висновків;

– *п'ятий крок*: кодування (шифрування) інформації, що забезпечує її використання в діагностичних цілях;

– *шостий крок*: прогнозування подальших тенденцій розвитку процесу підготовки з урахуванням реальних можливостей для підтримки позитивних, а також подолання негативних чинників;

– *сьомий крок*: верифікація (перевірка правдивості) діагнозу й прогнозу;

– *восьмий крок*: перспективне й поточне планування педагогічної діяльності із реалізації діагностувальних даних у моніторингу якості професійної підготовки з кожної навчальної дисципліни та сукупності (Белкин, 2005; Тараненко, 2018).

Специфіка підготовки магістрів гуманітарної галузі потребує впровадження наскрізного педагогічного моніторингу (Кайдановська, 2011), у якому вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративному пізнанні соціальної дійсності. Це вимагає збільшення уваги до аналізу та оцінки ефективності всіх навчальних дисциплін при відстеженні індивідуальних темпів професійного зростання, мотивації нових знань та максимального розкриття аксіологічного потенціалу кожного магістранта.

Для встановлення зворотніх зв'язків у системі зазвичай застосовують контроль (перевірку). Як педагогічне поняття «контроль» є усвідомленим, планомірним спостереженням та фіксацією вербальних і практичних дій майбутніх фахівців з метою з'ясування рівня набуття ними професійних знань і досвіду, опанування навчальним матеріалом, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис. У сучасній дидактиці контроль або перевірку результатів підготовки тлумачать як педагогічну діагностику (Ягупов, 2002, с. 231), а систему такого контролю – як моніторинг її якості. Контроль складається з: перевірки – виявлення рівня знань, умінь та навичок (сформованості компетентностей або необхідних якостей); оцінки – вимірювання та умовного відображення рівня знань або цінностей; обліку – фіксування результатів у вигляді оцінок. Оцінювання тлумачать як процес формування оцінки досягнень магістрантів, у якому інтегруються й представляються в певній шкалі (шкалах) дані, отримані при тестуванні, використанні портфоліо, проведенні іспитів, виконанні практичних робіт, рейтингуванні їх результатів тощо (Crocker, 1986).

Існує низка класифікацій видів педагогічного контролю:

– *залежно від суб'єкта діяльності*: зовнішній контроль викладача за діяльністю студентів, взаємоконтроль студентів і самоконтроль;

– *з позиції місця й значення*: попередній, поточний, рубіжний (поділяється на тематичний і періодичний, підсумковий);

– *організаційно розрізняють*: індивідуальний, парний, груповий, фронтальний і комбінований контроль;

– *за формою проведення* контроль може бути усним, письмовим, тестовим, програмованим (комп'ютерне тестування) (Тестовий контроль і рейтинг в освіті, 2006).

Вимогами до організації та здійснення контрольних процедур (Масол, 2006; Пехота, 2000) є: об'єктивність контролю при максимально точному й справедливому виявленні аксіологічних знань; обґрунтованість та аргументованість оцінок; диференційований підхід до оцінки знань, урахування індивідуальних особливостей та темпів навчання магістрантів; усебічність та оптимальність контролю, його адекватність змістові підготовки, валідність та надійність результатів; ціннісна спрямованість контролю при підвищенні мотивації пізнавальної та дослідницької діяльності, стимулюванні постійного самовдосконалення в обраній спеціальності.

Зазначимо, що визначення якісних параметрів сформованості цінностей має свої особливості, адже важливим завданням є розвиток у магістрів гуманітарних спеціальностей уявлення про еволюцію ідеалів людства, відображених у образах, історичних стилях, творчих методах науки і мистецтва (Коновець, 2009), тому значущими параметрами оцінки стають не фактологічні знання, а рівень здібностей усвідомлювати та самостійно інтерпретувати відповідні ідеї у взаємозв'язку з особистим досвідом життєтворчості та потребами обраної спеціальності. В умовах кредитно-модульної системи фахового навчання значна частина часу відводиться на самостійну роботу, тому контрольні заходи додатково набувають функції мотивації і стимулювання активної пошукової та систематичної навчальної і науково-дослідницької діяльності, виховання відповідальності за її результати (Падалка, 2008).

Міністерством освіти і науки України передбачено використання тестового контролю у складі модульно-рейтингової системи як діагностичного, стандартизованого засобу вимірювання якості вищої освіти (Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти, 2003). У цих умовах викладачів необхідно навчити досконалому володінню першочергово тестовими технологіями контролю якості професійної підготовки студентів, зокрема – їхніх навчальних досягнень із провідних дисциплін фахової підготовки. У останні десятиріччя тестова модульно-рейтингова система оцінки якості професійної підготовки майбутніх фахівців стала частиною нових технологій навчання та знаходить своїх прибічників у навчальних закладах України, що підтверджується низкою документів і публікацій (Берещук, 2001; Левківський, Сухарніков, 2004; Наказ МОН України від 30. 12. 2005 р. № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Сазанов, 2005; Якименко, 2004). Це стимулює самостійну роботу магістрантів, оскільки рейтинг містить не тільки оцінку успішності навчання, але й активізує майбутніх фахівців, посилює соціально-психологічні стимули, висвітлює несумлінність у навчанні, виявляє ціннісні проблеми, які позитивно впливають на загальну якість професійної підготовки.

У ході аналізу науково-методичних матеріалів із проблеми виявлено, що викладачі українських ЗВО рейтингові оцінки використовують при відборі студентів для навчання на наступних рівнях вищої освіти (магістр-доктор філософії), для призначення стипендій, направлення на практику або навчання за кордоном тощо. Застосування цієї системи дозволяє оптимізувати заліково-екзаменаційні сесії, а у вивільнений при цьому час продовжувати навчання і науково-дослідницьку роботу, проводити тестовий контроль, обговорювати його результати, коригувати освітній процес. Такий підхід, який умовно називають «англійською традицією», у своїй основі має письмову форму контролю, коли студент отримує значну кількість завдань із різних тем, а письмові відповіді на ці завдання перевіряють викладачі; інколи вдаються до шифрування авторської належності письмових робіт (Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення, 2008). Він поширений у США і на європейському континенті як форма письмового виконання значного обсягу завдань тестової форми дістав додаткову підтримку в документах Болонського процесу.

Англійська традиція широко застосовує для моніторингу якості професійної підготовки тестовий контроль і рейтинг, які повністю відповідають усім функціям педагогічного контролю як об'єктивні, прозорі й науково обґрунтовані методи кількісного представлення результатів діагностики. Ідею комплексного тестування запропонував у збірці своїх праць «Дослідження про здібності людей та їх розвиток» (1883 р.) відомий англійський психолог і антрополог Френсіс Гальтон. Винахідник тестування запропонував своєрідний засіб вимірювання якостей людини, її цінностей здібностей, навичок, умінь, знань тощо. На початку ХХ ст. одночасно з практикою тестування виникла наука про тести як окрема галузь досліджень у психології, педагогіці, соціології. Сучасні англомовні психологи називають цю науку психометрикою (psychometrika), а англомовні педагоги – педагогічним вимірюванням (educational measurement); В. Аванесов увів назву «тестологія» (Аванесов, 2005). Тестологія займається теоретичними засадами і технологіями створення й використання тестів; залежно від сфери застосування її поділяють на педагогічну, психологічну, соціологічну (Тестовий контроль і рейтинг в освіті, 2006).

Перехід ВНЗ України до ступеневої системи освіти забезпечив сучасне бачення тестового контролю як провідного засобу моніторингу якості знань та привів до широкого застосування його у процесі професійної підготовки поряд із традиційними методами; під час упровадження принципів Болонського процесу у вищій школі України тестовий контроль перетворився у невід'ємний складник кредитно-модульної системи навчання.

З огляду на сказане вище, здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та узагальнення досвіду роботи, вважаємо доцільним упровадження в навчальний процес майбутніх фахівців модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу навчальних досягнень, заснованої на наскрізному та накопичувальному принципах оцінювання результатів підготовки магістрантів (Сікорський, 2001). Основою побудови структури контролю є поєднання різних видів контрольних процедур та запровадження єдиної шкали оцінювання. Рейтингова сутність оцінки значно активізує самостійну і науково-дослідницьку роботу, надаючи їй систематичності та ритмічності, мотивує до поглибленого наукового пошуку, а додаткові бали стимулюватимуть ініціативу та креативність у процесі підготовки через зв'язок із фаховою практикою та суспільним життям. Окрім того, забезпечується об'єктивність оцінювання, нівелюються негативні психологічні чинники, поглиблюється індивідуалізація та диференціація освітніх технологій через ціннісне проектування особистісної стратегії фахової освіти протягом усього періоду навчання.

Оскільки змістова єдність навчання й оцінювання встановлює системність контролю (Мистецька освіта в Україні: теорія і практика, 2010; Роменець, 2001), то об'єктивність результатів модульно-рейтингового педагогічного моніторингу забезпечують такі послідовні види контролю:

- *попередній контроль* фіксує наявний стан підготовки методами експрес-перевірки, дає змогу спрямувати навчальні цілі на подолання типових прогалин у знаннях, допомагає індивідуалізувати роботу з набуття визначених груп цінностей;
- *поточний контроль* сприяє регулярній оцінці та аналізу рівня навчальних і професійних досягнень, діє як засіб індивідуального стимулювання, коригує прорахунки в самостійній підготовці та здійснюється викладачем під час занять або в режимі індивідуальних консультацій за потребою магістрантів;
- *проміжний контроль* визначає рівень та характер професійно спрямованих цінностей; мотивує до творчості, відбувається у фіксованих точках протягом вивчення кожного модуля навчальної дисципліни шляхом перегляду навчальних завдань або тестування, може здійснюватись у формі взаємоконтролю й обговорення результатів роботи в групі або тьюторських консультацій;
- *підсумковий контроль* проводиться наприкінці вивчення модулю при комплексному оцінюванні ефективності певної стадії підготовки, позитивні результати якої означають готовність магістрантів до опанування наступних розділів навчальної програми на основі цілісності термінальних та інструментальних цінностей;
- *узагальнювальний контроль* спрямовує майбутніх фахівців на підвищення власного рівня готовності до професійної діяльності за рахунок додаткових видів робіт, не передбачених програмою, у яких закріплюються і загальнолюдські і професійні цінності (Тараненко, 2018).

З метою забезпечення цілісності та об'єктивності педагогічного моніторингу форми здійснення контрольних заходів мають бути максимально пристосовані до модульної структури змістових блоків дисциплін, а критерії оцінювання навчальних досягнень за кожен вид роботи своєчасно доведені до відома магістрантів. Окрім того, застосування процедури групових експертних оцінок допомагає уникнути суб'єктивності, що є особливо актуальним у процесі розв'язання такої складної дослідницької проблеми (Пехота, 2011). Колективний розгляд результатів навчання з кожної дисципліни містить оцінку педагогічної роботи викладача з проектування і реалізації змістової структури курсу, а також співставлення реальних досягнень з очікуваними та з даними провідних видів практик і результатами науково-дослідницької роботи.

Механізмом реалізації рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів є встановлення кількісної сумарної оцінки на певному навчальному етапі, що фіксується у набраній кількості балів за всі види запланованих робіт та становить актуальний рейтинг у межах відповідного рівня. У робочій програмі дисципліни встановлено послідовність отримання балів за змістовими модулями та перелік контрольних модулів – фіксованої частини навчального матеріалу, засвоєння якої підлягає оцінюванню у визначених формах.

Виходячи зі зазначених вище функцій, під час реалізації всіх видів міжсесійного та підсумкового контролю доцільно запроваджувати різноманітні методичні засоби фіксації навчальних досягнень із застосуванням фронтальних та індивідуальних форм педагогічного моніторингу (чергування усного й письмового опитування, тестування, комп'ютерне діагностування, захист творчих робіт, самоконтроль та самооцінка тощо):

- діагностувальні, які дають змогу вимірювати задані параметри при зіставленні їхнього обсягу з ідеальними показниками або протоколюють необхідні навчальні дії (відтворення знань, усвідомлення матеріалу, оперування знаннями тощо);

- мотиваційні, які заохочують магістрантів до критичного оцінювання результатів навчання через створення відповідних педагогічних і професійних ситуацій;

- науково-систематизувальні, які слугують для підрахунку сумарних рейтингових оцінок, аналізу одержаних результатів (Кайдановська, 2013).

Для визначення кількісних показників педагогічного моніторингу застосовуємо сучасні наукові концепції оцінювання результатів навчання у вищій школі (А. Алексюк (Алексюк 1998, 2001), П. Сікорський (Сікорський, 2001), зокрема, враховуємо позицію В. Бондаря (Бондар, 2005) щодо єдності об'єктів оцінювання і структурних компонентів пізнавальної діяльності, характеристики відповіді або практичної роботи (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча); якість теоретичних знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки); досвід науково-дослідницької діяльності (вміння виявляти проблеми, розв'язувати їх, формулювати гіпотези); самостійність оцінних суджень, їхня інтегрованість і аксіологічна спрямованість.

При комплексній холистичній оцінці результатів підготовки магістрантів учені (Гронлунд, 2005; Клепко, 1998) пропонують використовувати кілька критеріїв, кожен із яких визначатиме той або інший аспект освітньої діяльності та характер майбутньої професії, причому обов'язковими є «оригінальність задуму, чіткість поставлених завдань та креативність їхнього вирішення» (Рудницька, 2005, с. 187). Тому загальна рейтингова оцінка має відображати не стільки обсяг засвоєння вже відомих знань, скільки ступінь оволодіння досвідом і цінностями професійної діяльності, навичками фахового спілкування, що забезпечать названі вище методичні процедури неперервного педагогічного моніторингу.

При діагностуванні академічних результатів під час вивчення теоретичних дисциплін поєднуємо декілька різних методів перевірки та способів кількісної оцінки навчальних досягнень. В умовах обмеженого для магістрантів часу аудиторних занять актуальним є здійснення педагогічного моніторингу безпосередньо методом тестування під час лекцій, що дає можливість за порівняно короткий проміжок часу з'ясувати рівень засвоєння програмного матеріалу (Кабанова, 2010; Кузьмінський, 2002; Равен, 2001; Чельшкова, 2002). Так, експрес-тести (5-10 хвилин) дають змогу перевірити знання ключових аксіологічних категорій та основних понять; розроблена та апробована в експерименті авторська система модульного тестового контролю з основних дисциплін забезпечує оперативний контроль, перевіряючи: здатність магістрантів відтворити навчальний матеріал теми та продемонструвати його розуміння; вміння робити висновки й порівняння; вміння вільно оперувати знаннями, застосовувати їх для розв'язання нових завдань; здатність обирати оптимальний спосіб висвітлення результату; вміння поєднувати вербальні й невербальні форми відповіді. Більш складну систему різнорівневих тестів може бути застосовано в комплексних контрольних роботах за всіма темами дисципліни, при організації підсумкового контролю, виявленні та аналізі рівня залишкових знань тощо.

На практичних заняттях застосовують *діалогові методи контролю*, що водночас сприяє вихованню комунікативних умінь та навичок професійного спілкування (проблемні дискусії, які стимулюють до трансформування отриманих знань у аргументацію власних тверджень, зіставлення різних думок, коментування візуальної інформації). Самостійну роботу магістрантів оцінюють як виконання проблемних пошукових завдань за темою лекції, зміст і форма яких може варіюватись залежно від їхніх уподобань та інтересів, іншого виду навчальної діяльності. Враховуються також додаткові види робіт та оцінки за індивідуальні завдання, у яких переважно й відображені аксіологічні аспекти тієї або іншої фахової проблеми. У таблиці 4 наведено орієнтовні кількісні показники, що дають змогу викладачеві (тьюторові) визначати певну кількість балів за той чи інший вид контролю відповідно до конкретних умов навчальної ситуації.

Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.) тлумачать поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання, вважають, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії (Maassen, Peter, 1997).

Таблиця 1

Орієнтовний розподіл оцінок у рамках процедури педагогічного моніторингу

Форми роботи	Види навчальної діяльності	Бали
лекції	виконання поточних тестових завдань	5 – 10
	відповіді на проблемні запитання	1 – 5
практичні заняття	тематичні виступи, доповіді	5 – 10
	участь у проблемних дискусіях	5 – 10
самостійна робота	захист-презентація результатів	10 – 20
	індивідуальне виконання завдань	5 – 10
	виконання наукових проєктів	5 – 10
науково-дослідницька робота	виконання магістерського наукового дослідження	5 – 10
	участь у наукових конференціях	5 – 10
залік, екзамен	написання тестової контрольної роботи	5 – 10
Максимальна кількість балів		100

Таким чином, поняття професійної компетентності ширше від поняття «знання, уміння, навички»; воно містить їх у собі. Компетентність розглядаємо як інтегрований результат професійної підготовки, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас професійних задач; на відміну від навички – є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння – є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; зростає через усвідомлення загальної основи діяльності; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи уявної), а не інформації про неї. Крім того, для нашого дослідження особливу цінність має те, що компетентність співвіднесена з ціннісними й смисловими характеристиками особистості, поглиблено розуміння її практико-орієнтованої спрямованості.

Інтегрований характер компетентності випускника магістратури вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання досягнень. У практиці сучасних університетів, як нами вже зазначено, широкого розповсюдження набувають кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених. Це так звані

mastery tests, результати яких зазвичай інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання mastery tests розраховане не на порівняння навчальних досягнень студентів, як це робиться в тестах із нормативно зорієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінювання рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, яким може бути, наприклад, мінімально необхідний рівень сформованості загальнолюдських і професійних цінностей. Водночас, оскільки аксіологічний підхід до компетентності передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості студента, важливим є оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу особистості – якостей необхідних для розвитку професійної майстерності й творчості. Опертя здійснюється на кейс-вимірювачі, які в даному випадку виконують контрольно-оцінювальну функцію. Розроблені у вигляді спеціальних проблемних завдань, де магістрант має осмислити конкретну професійну ситуацію, вони орієнтують на використання понять і методів різних навчальних дисциплін, перенесення технології з освоєної галузі в нову сферу, побудову логічних моделей, оцінку їх адекватності професійній дійсності. При розробленні кейсу вчені рекомендують ретельно підібрати ситуативні завдання професійної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання (Дем'яненко, 2013, 2014).

Зазначене вище зумовлює аналіз ідей і положень *діагностичного наукового підходу*, необхідних для забезпечення ефективного моніторингу якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Вітчизняні і зарубіжні психологи та педагоги обґрунтували зміст і специфіку як педагогічної діагностики галузі знань, визначили її стадії та методологію (А. Белкін, Б. Бітінас, М. Левіна, І. Лернер та ін.); запропонували методики (К. Інгенкамп, К. Клауер та ін.); виокремили аспекти підготовки майбутніх фахівців до діагностувальної діяльності (О. Абдуліна, Н. Бордовська, О. Гребенюк, А. Григор'єв, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Тарасенко, Л. Хоружа та ін.) та окремі напрями діагностики професійної діяльності (І. Житко, М. Захарійчук, Л. Кравченко та ін.). Під діагностикою (у перекладі з грецької – «здатністю розпізнавати») розглядають процес постановки «діагнозу», тобто встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики. Діагностика пов'язана з визначенням і оперативним коригуванням шляхів досягнення мети підготовки, вона розгорнута в часі й поетапно відслідковує освітній, виділяючи при цьому цикли реалізації підпорядкованих завдань. Діагностика у педагогічних технологіях є своєрідним індикатором якісних змін (Кравченко, 1996); сприяє вирішенню таких проблем: визначенню прогалів у фаховій компетентності; внутрішній та зовнішній корекції процесів навчання та самоосвіти; плануванню наступних етапів навчально-виховного процесу; мотивації навчальної діяльності; виробленню спільних педагогічних позицій організаторів професійної підготовки; підвищенню ефективності цілеспрямованого впливу на основі об'єктивних відомостей про магістрантів; створенню оптимальних умов розвитку їхніх індивідуальних здібностей і потреб. Зазначені попередньо завдання вирішуються комплексно, водночас педагогічна діагностика пронизує всі етапи моніторингу якості фахової підготовки, здійснюється за допомогою системи взаємодоповнювальних, які інтегруються в логіці професійної діяльності. Серед таких, зокрема, виділяють суворо формалізовані (такі як тест), що тяжіють до комп'ютерних варіантів інтерпретації отриманої інформації, однак необхідно використовувати також мало формалізовані методи діагностики – контрольні роботи, анкети, експертне спостереження тощо.

Функціями педагогічної діагностики, що забезпечують її об'єктивний і незалежний характер та є необхідними для ефективного моніторингу якості професійної підготовки магістрантів гуманітарних дисциплін, є:

1. Функція зворотного зв'язку. Полягає в тому, що діагностичні дані про рівень вихованості й освіченості магістрантів на певному етапі їх розвитку є головною інформацією для аналізу педагогічного досвіду та конструювання майбутнього освітнього процесу.

2. Оцінювальна функція, що базується на порівнянні досягнутих результатів із критеріями й показниками, які вважаються еталоном результативності.

3. Мотиваційно-спонукальна функція. Діагностику педагогічного процесу неможливо відірвати від реального життя, у процесі діагностування необхідно не тільки отримати інформацію про магістрантів, але й активно спонукати їхню самоосвітню діяльність.

4. Комунікативна функція, передбачає, що міжособистісне спілкування базується на знанні тих людей, через яких і задля яких це спілкування відбувається.

5. Конструктивна функція. Виконання цієї функції є можливим при умові, коли діагностика з'ясовує індивідуальні можливості магістрантів та викладачів у процесі їхньої взаємодії, а також у процесі досягнення спільного результату.

6. Інформаційна функція. Результати педагогічної діагностики цікаві та важливі для всіх сторін, які приймають участь у формуванні аксіологічних показників професійної компетентності магістрантів, тому сторони мають бути ознайомлені з цими результатами.

7. Прогностична функція передбачає визначення перспектив розвитку об'єкта, який діагностується, що стає необхідним у роботі викладача, адже знаючи особливості магістранта, можна вибудовувати індивідуальну траєкторію його навчання, створити сприятливі для умови цього.

8. Корекційна функція означає, що дидактична корекція освітнього процесу і психолого-педагогічна корекція власної активності сприяє саморозвиткові і магістрантів, і викладачів.

10. Аналітична функція. Психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його організації виявляє причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі між умовами і результатами підготовки (Бричок, 2015; Кравченко, 1997; Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, 2000).

У контексті зазначеного в структурі діагностичного супроводу дослідження враховуємо такі рівні педагогічної діагностики і їх особливості:

– компонентна діагностика (має низьку практичну віддачу через те, що в її основі лежать інтуїція і досвід; описувальний характер педагогічного моделювання при компонентній діагностиці — окремі прояви і показники індивідуальних особливостей особистості та окремі характеристики педагогічного впливу);

– структурна діагностика (від з'ясування стану окремих компонентів педагогічного процесу переходять до встановлення зв'язків між ними, тобто до визначення структури процесу; формулюються гіпотези, які виявляють різні ступені залежності між окремими компонентами чи характеристиками; цей вид діагностики ближчий до практичного використання через достовірний короткотерміновий прогноз; описувальна функція педагогічного моделювання цього рівня діагностики — зв'язки між окремими частинами процесу чи окремими проявами особистості, створення теоретичних моделей);

– системна діагностика (уможливлює визначення функцій окремих сторін процесу професійної підготовки як цілісного системного явища, а також потенціалу розвитку цього процесу; встановлює повну картину зв'язків між окремими компонентами; ставить завдання виявлення взаємозв'язків задіяних педагогічних підсистем; така діагностика дозволяє визначити параметри розвитку аспектів фахової компетентності і перспективи моніторингу якості процесу професійної підготовки) (Бричок, 2015).

Стисло охарактеризуємо розроблену в рамках проблеми досліджень програму діагностики. У процесі вимірювання стану сформованості аксіологічних компонентів компетентності магістрів гуманітарної галузі вважали необхідним застосовувати такі методи, як анкетування, спостереження, наукові дослідницькі роботи (есе), опитування, експертні оцінки дослідницьких проектів тощо.

Анкетування як метод емпіричного дослідження, що ґрунтується на опитуванні значної кількості респондентів та застосовується для отримання інформації про типовість тих або інших психолого-педагогічних явищ, використане для виявлення цінності названих вище видів цінностей, їх значущості в професійній діяльності фахівців гуманітарної галузі.

Зважаючи на те, що при відповіді респондентів можливі викривлення, спричинені суб'єктивними факторами, у процесі підготовки анкет використовувалися як основні (прямі та непрямі, уточнювальні та взаємодоповнювальні), так і контрольні запитання.

Дослідницьке спостереження як емпіричний метод наукового пізнання, сутність якого виявляється в цілеспрямованому, планомірному та систематичному сприйнятті психолого-педагогічних процесів і явищ, слугувало джерелом інформації під час уточнення завдань дослідження, для перевірки експериментальних даних, отриманих за допомогою інших методів дослідно-експериментальної роботи, для збору інформації про загальний рівень та стан сформованості складників аксіологічної компетентності майбутніх магістрів гуманітарної галузі.

Письмове й усне опитування використовували для визначення рівня сформованості в майбутніх фахівців теоретичних основ (комплексу знань) про провідні групи цінностей; творчі роботи, проекти, есе — під час визначення стану сформованості окремих складників таких цінностей.

З метою кваліфікаційного вимірювання стану готовності майбутніх магістрів гуманітарної галузі до розвитку системи гуманістичних цінностей було використано факторно-критеріальне оцінювання, де параметром розглядали цілісну сукупність професійних цінностей фахівців; його було конкретизовано у вигляді сукупності складних властивостей (факторів) і простих властивостей (критеріїв). За допомогою методу експертних оцінок шляхом опитування викладачів провідних навчальних дисциплін було визначено вагомість властивостей, факторів і критеріїв; засобом факторно-критеріальної оцінки стали характеристики рівнів сформованості готовності — високого, достатнього, середнього, низького. Таким чином, наступним складником діагностики стала система логічних рівнів готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів професії, розроблена з використанням методів описової статистики (Осипов, 1981).

Процедурою діагностики стало визначення розміру та типу розрядів групування, потім — обґрунтування якісних характеристик об'єктів вимірювання, за якими відбувалося віднесення учасників дослідження до певного рівня, і проведення засобами констатувального зрізу безпосереднього групування експериментальних результатів, описаних у цьому розділі роботи. Оскільки нами виявлено, що основні документи, пов'язані з розвитком світових систем професійної освіти, загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та українські кваліфікаційні стандарти містять вимоги до підготовки спеціалістів із якісним рівнем компетентності (усебічно розвинених особистостей зі значним обсягом знань і відповідних цінностей у професійній сфері, креативних, комунікабельних, здатних до ефективного міжособистісного спілкування, спроможних сприймати, інтегрувати й передавати різноманітну інформацію, особливо таку, що містить професійну лексику, яка пояснює цінності), то актуальність проблеми встановлення рівнів готовності є незаперечною.

У застосованих нами орієнтовних характеристиках рівнів готовності враховано, що ознаки цінностей майбутніх фахівців, залишаючись для всіх рівнів універсальними, розширюються з урахуванням активізації їхніх професійних контактів за умови ускладнення характеру професійної діяльності, наприклад, під час практики, коли вона вимагає встановлення контактів із партнерами, виявлення взаємних інтересів до активного ведення переговорів, до самостійного ухвалення рішень, до оформлення різноманітної документації тощо. Під час навчання такі ситуації розв'язуються в процесі дидактичних, ділових ігор, конференцій, круглих столів тощо. Ускладнюються й комунікативно-ціннісні завдання, що впливають із професійних потреб, їхнє вирішення вимагає більш досконалих умінь у всіх видах фахової діяльності.

Реалізація компетентностей, одержаних майбутніми магістрами у процесі навчання, доцільно розглядати за двома напрямками: перший — це застосування теоретичних знань у майбутній професійній діяльності; другий напрям — використання знань у

власне навчальних цілях. На цій основі магістранти виконують тести й завдання самостійної роботи, пишуть і реферують статті, готують реферати, розробляють проекти, есе, розігрують професійні ситуації в ділових іграх тощо. У процесі такого застосування компетентності збагачуються, розширюються, систематизуються, стаючи, таким чином, засобом набуття системи цінностей, поглиблення готовності до професійної діяльності. Логічні рівні ми формулюємо, ґрунтуючись на викладених раніше положеннях діагностичного підходу і принципах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, стандартів вищої освіти з гуманітарних спеціальностей, відображених у освітньо-професійних програмах підготовки магістрів 031 Релігієзнавство; 032 Історія та археологія; 033 Філософія; 034 Культурологія; 035 Філологія:

– низький рівень – передбачає на основі усвідомлення професійних цінностей розв'язання мінімальної кількості завдань у стандартних ситуаціях навчального та професійного спілкування, уживання простих термінів і термінологічних конструкцій, застосування незначної кількості професійних навичок;

– середній рівень – означає розв'язання провідних професійних завдань на основі інструментальних цінностей у стандартних ситуаціях фахового спілкування, вживання певного обсягу навчальної та професійної термінології з використанням додаткової літератури, стандартне мовлення з аргументацією думок, дії з визначеного кола професійних обов'язків;

– достатній рівень – містить можливості розв'язання на основі термінальних цінностей більшості комунікативних завдань, пов'язаних із розумінням й інтерпретацією складних текстів академічного та професійного характеру, використання професійної термінології у фахових ситуаціях з аргументацією своїх поглядів, наведенням прикладів на широке коло професійних тем, володіння основними видами фахової діяльності;

– високий рівень – ґрунтується на загальнолюдських і професійних цінностях вільного володіння мовою, оперування різноманітними стилістичними засобами, фактами, технологіями, здатністю передавати найтонші відтінки значень, вживати складні поняттєві структури, професійну термінологію, ідіоматичні вирази, розв'язувати необмежену кількість фахових завдань у всіх ситуаціях професійного спілкування і діяльності.

У педагогічних дослідженнях статистичне групування переважно здійснюють за рекомендаціями Г. Осипова, який вважає, що отримані пошукові дані треба розподілити так, щоб до кожного розряду ввійшло 15-20% значень вимірюваної ознаки, при цьому для спрощення процедури групування вчений рекомендує використовувати рівнозважені розряди (Осипов, 1981). З огляду на це, статистичне групування даних стосовно майбутніх фахівців у рамках дослідження вирішено було проводити за визначеними чотирма рівнями готовності: низьким, середнім, достатнім, високим. Якісні характеристики рівнів готовності для майбутнього експерименту було визначено засобом використання методу експертних оцінок (методу Дельфі), що ґрунтовно описаний у наукових джерелах із питань організації педагогічних досліджень (Бех, 1997; Заціорський, 2007; Циба, 1997).

Інноваційним для підсумовування показників діагностики в межах кредитно-модульної організації навчального процесу підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі вважаємо структурно-комплексне оцінювання знань із нормативних і варіативних навчальних дисциплін, різновидів професійної і наукової діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів тощо, що сприяє формуванню ціннісних аспектів діяльності в обраній професії. У кожній із визначених навчальних дисциплін виділяємо основоположні теми (блоки-модулі) з відповідними засобами вимірювання, застосовуваними для поточної та кінцевої атестації магістрантів. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст професійно зорієнтованих і загальнокультурних дисциплін зі змістом визначених цінностей, подолати ізольованість знань і вмінь засобами наскрізної змістової інтеграції основних навчальних курсів. Відповідно, вчені розглядають питання критеріїв вимірювання стану сформованості компетентності, акцентуючи, наприклад, оцінку усних відповідей на основі таких

показників: 1) уміння використовувати навчальний і науковий матеріал для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті дисциплін; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з піднятого питання, вміння відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, уміння підбивати підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку (Дем'яненко, 2011, 2013, 2014).

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі та реалізації завдань побудови системи такої підготовки на аксіологічних засадах розробляється відповідний інструментарій вимірювання ознак компетентності. Оскільки засоби оцінювання мають виявляти як ціннісно-змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки магістрантів, передбачено такі індикатори компетентності: аналіз портфоліо студентів; наскрізне узагальнення результатів практико орієнтованих і ситуативних завдань; публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної аксіологічної спрямованості; урахування оцінок за практикуми, тренінги, на яких магістранти демонстрували і закріплювали цінності; оцінки за тести мінімальної компетентності та результати розв'язання професійних ситуацій (Дем'яненко, 2011, 2013, 2014).

У ході впровадження наскрізного моніторингу враховуємо також, що на розвиток освітнього середовища магістратури вагомий вплив мають наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням аксіологічних основ компетентності, майбутньому фахівцеві гуманітарної галузі для конкурентоздатності в суспільстві знань необхідне усвідомлення цінностей створення нового знання, продукування якісних ідей, тому його освіту через наукові дослідження варто розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях — як аспект готовності до життя в сучасному суспільстві. Наукові дослідження також розглядаємо дієвим засобом вирішення проблеми аксіологічної спрямованості змісту освітнього процесу в магістратурі з гуманітарних спеціальностей, суттєвий аспект якої полягає в тому, що відправною точкою для освіти через дослідження має стати використання самих наукових досліджень як індивідуальних методик навчання, які вирішують завдання операціоналізації наукових досягнень у якості інноваційних технологій професійної підготовки (Дем'яненко, 2014). Для конкурентоздатного фахівця гуманітарної сфери науково-дослідна підготовка забезпечує можливості подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробацію і впровадження у практику обраної галузі, застосування науково виваженого підходу до супроводу інноваційних процесів. У такій ситуації застосування наукових знань у готовому вигляді є неможливим, тому ціннісний акцент зміщується на оволодіння методами інтегрованого засвоєння і обробки фахової інформації завдяки систематичній участі в наукових дослідженнях.

Науковий статус магістранта реалізується у виконанні ним фахової ролі дослідника в обраній галузі. Сформованість дослідницької культури здавна тлумачать як необхідну характеристику фахівця магістерського рівня підготовки: при цьому дослідницьку культуру розуміють як систему норм науково-дослідної діяльності, спрямовану на ціннісне усвідомлення педагогічного і фахового оточення, педагогічної теорії і практики обраної галузі, сукупність гуманних способів розв'язання проблемних ситуацій, ті досягнення особистості магістра, що уможливають входження до співтовариства дослідників-гуманітаріїв. Тому проектування і керівництво науковими дослідженнями майбутніх магістрів гуманітарних спеціальностей дозволяє професорсько-викладацькому складові постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін, забезпечувати якість професійної підготовки засобами раннього визначення дослідницького інтересу у вигляді теми магістерської кваліфікаційної роботи або інноваційного практико-зорієнтованого проекту в обраній галузі, який стимулює відповідну науково-дослідну діяльність: участь у конференціях, побудову теоретичних моделей, прагнення дослідити досвід колег тощо.

3.3. Хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з визначення аксіологічних основ підготовки магістрів гуманітарної галузі

Оскільки в діагностуванні розвитку особистості важливим вважають не стільки визначення сукупності «знань та вмінь, скільки оцінку потенціалу особистої культури у єдності поглядів, цінностей та інтересів, способів професійної комунікації, креативних здібностей» (Туник, 2002, с. 13), то визначені нами у розділі 2 групи цінностей розглядалися у контексті спрямованості на оволодіння магістрантами аксіологічними основами обраної галузі та професії, що зумовило необхідність пропедевтичного з'ясування детермінант подальшого формування аксіосфери фахівців.

З метою виявлення реальної потреби реалізації розроблених аксіологічних засад в освітньому процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі було проведено анкетування, яким охоплено 96 респондентів (26 викладачів та 70 магістрантів) різних спеціальностей у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка та Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

До завдань пілотно констатувального дослідження на першому етапі було віднесено:

- 1) з'ясувати, як респонденти розуміють сутність системи підготовки магістрів на аксіологічних засадах;
- 2) виявити та систематизувати провідні на думку магістрантів групи цінностей і ціннісних установок;
- 3) визначити можливі варіанти перспективного вдосконалення змісту, технологій і методів підготовки на аксіологічних засадах.

Методика констатувального дослідження передбачала застосування профільної анкети, розробленої у вигляді запитань закритого типу та кількох альтернативних варіантів відповідей, причому окремі питання потребували вибору однієї відповіді, інші – не більше двох позицій. Попереднє пілотажне опитування базової групи (32 магістранти, 5 викладачів) уможливило уточнення формулювання окремих питань. Методом обробки результатів анкетування став частотний аналіз відповідей; узагальнення оброблених результатів засвідчило необхідність розроблення аксіологічних засад підготовки з опорою на думку магістрантів стосовно потреби інноваційних змін цієї підготовки (зазначили відповідно 62% культурологів, 60% філософів, 59% філологів, 57% істориків та 55% релігієзнавців; загалом по групі респондентів – 59,5% магістрантів і 62% викладачів).

Систематизовані матеріали пілотажного обстеження надають підстави визнати, що професійна підготовка магістрантів гуманітарної галузі потребує істотного оновлення своїх аксіологічних засад, зумовлених специфікою сучасних пізнавальних та комунікаційних процесів та її потенціалом щодо розвитку аксіосфери майбутніх магістрів. Таке завдання відповідає законодавчим документам з розвитку вищої освіти України та прогресивним світовим гуманістичним тенденціям з орієнтуванням на особистість магістранта як суб'єкта самореалізації і самотворення.

Зіставлення даних пілотно експерименту, матеріалів із теоретичними даними та результатів аналізу реального навчального процесу підготовки фахівців доводить, що існує значний розрив між сучасним науково-педагогічним знанням і чинною практикою професійного розвитку магістрів гуманітарної галузі, де виявлено методологічну непослідовність, невизначеність змісту окремих блоків дисциплін та певну конфліктність методичних засобів, зумовлені тим, що:

- відсутня системність у розумінні цілей та завдань розвитку аксіосфери магістрів у вищих закладах освіти, здебільшого порушено логіку інтеграції теоретичних і практичних аспектів навчальних дисциплін;
- часто по-різному трактовано структуру загальнолюдських і професійних ціннісних орієнтацій, а також співвідношення між ними на різних стадіях підготовки;

– існують певні протиріччя між характером дослідницьких завдань майбутніх магістрів і провідними цілями їхнього професійного становлення як висококваліфікованих дослідників гуманітарних соціальних процесів.

Зважаючи на з'ясоване вище, констатувальну експериментальну роботу було спрямовано на розв'язання таких *завдань*:

– пропедевтичне обстеження стану сформованості основних понять професійної діяльності, які визначають особистісне ставлення магістрантів і усвідомлення ними сутності системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей;

– відстеження у межах існуючої практики університетської освіти ефективних методів розвитку аксіосфери майбутніх магістрів гуманітарної галузі;

– апробацію діагностувального інструментарію дослідження сформованості цінностей професійної діяльності магістрантів, обробку, аналіз та узагальнення отриманих даних;

– виявлення специфіки застосування методів контролю за вдосконаленням якості освітнього процесу підготовки на аксіологічних засадах та конструювання технології моніторингу її дослідження.

Відповідно до зазначених завдань констатувального дослідження, під час роботи використовували низку емпіричних методів та діагностувальних методик (Игнєнкамп, 1991; Кыверялг, 1980; Професійна діагностика, 2004; Туник, 2002; Hogenraad, 2003; Weber, 1990), які давали змогу дослідити й зафіксувати стан сформованості аксіосфери майбутніх магістрів на практиці. Шляхом спостереження, опитування, інтерв'ювання магістрантів та викладачів було ретельно вивчено такий стан у системі гуманітарної освіти, основними методами кількісних оцінок було обрано анкетування, тестування, експертні оцінки, взаємооцінку і самооцінку контрольних завдань, математичну обробку даних, комплексний аналіз зведених результатів.

Пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів з метою виявлення їхнього особистісного ставлення до професійних цінностей було проведено методом контент-аналізу (Аверьянов, 2007; Дмитриев, 2014; Шалак, 2004; Weber, 1990) текстів написаних ними есе на тему «Цінності моєї професії», в якому потрібно було відобразити власну думку щодо зазначеної проблеми. При розгляді робіт стало зрозуміло, що досліджуване питання щодо прагнення опанувати «вищі» та професійні цінності позитивно корелювало зі ступенем фахової компетентності, здобутої на попередніх рівнях освіти, відображувало, зокрема, у філологів, культурологів та істориків «налаштованість на відповідне сприйняття дійсності, емоційну чутливість до аксіологічних аспектів діалогічного спілкування, потребу в філософських, мистецьких, художніх знаннях, здатність обґрунтувати індивідуальну естетичну оцінку» (Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики, 2014, с. 45). За результатами аналізу та експертних оцінок змісту есе було здійснено їхній розподіл на чотири групи за рівнем особистісного ставлення магістрантів до аксіологічної проблематики (табл. 2). Також враховували нестандартність розкриття теми, системність та логіку побудови, складність висновків, правильність, доцільність застосування та узагальненість термінів і понять. Роботи класифікувати відповідно до визначених для дослідження рівнів:

- низький – спрощені роботи;
- середній – оглядові роботи;
- достатній – професійні роботи;
- високий – творчі роботи.

Результати проведеного узагальнення засвідчили, що значна кількість магістрантів не усвідомлює аксіологічних аспектів обраної професійної галузі, недостатньо вільно формулює власні думки та має певні утруднення при застосуванні термінів і понять, що відобразилося в розподілі даних: низький, спрощений рівень усвідомлення аксіологічних проблем виявлено у роботах КГ – 9,9 %, ЕГ – 10,5 %, середній, оглядовий – КГ (контрольна група) – 25,4 %, ЕГ (експериментальна група) – 25,6%, достатній, професійний – КГ – 30,1 %, ЕГ – 29,1 % та високий, творчий – КГ – 34,9 %, ЕГ – 34,4 %.

Наступним етапом констатувального експерименту став контент-аналіз змісту робіт для визначення аксіологічної грамотності майбутніх магістрів, відображеної повнотою та категорійною відповідністю фахового тезаурусу.

Таблиця 2

Зведені дані аналізу аксіологічних аспектів есе магістрантів у рамках констатувального експерименту

Спеціальність	Одержано відповідей, %							
	спрощені роботи		оглядові роботи		професійні роботи		творчі роботи	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Історики, релігієзнавці	11,2	11,6	32,6	33,1	35,8	34,3	19,9	19,9
Філософи, культурологи	10,1	10,2	19,2	19,1	33,0	32,2	38,4	37,8
Філологи	8,5	9,5	24,5	24,7	21,6	21,2	44,7	45,2
середнє значення	9,9	10,5	25,4	25,6	30,1	29,1	34,8	34,4

Смисловими одиницями текстів есе було обрано узагальнені аксіологічні поняття трьох ступенів складності, виражені в наукових термінах та наближених до них висловах (термінологічних конструктах):

I група – оцінка; значення; вартість; цінність; культура;

II група – особистість; аксіосфера; предметні цінності; загальнолюдські цінності;

III група – цінності професії; гуманітарні цінності; персональні цінності; національні цінності; аксіологічна освіта.

Для більш детальної експертної оцінки пропонованих текстів есе враховували не лише частоту повторення попередньо заданих термінів, а й обставини їхнього контекстуального застосування. Це завдання реалізували під час пілотажного аналізу незначної кількості вибірки конкретизованої з усього загалу (25 есе), де було виявлено всі пропоновані ключові терміни і словосполучення та найбільш повторювану логіку вживання основних понять аксіологічного тезаурусу. Кожному такому випадкові надавали конкретний числовий індекс, що дало змогу отримати узагальнений кількісний показник вживання кожного поняття чи поняттєвого конструкту. Результати контент-аналізу текстів есе представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати контент-аналізу аксіологічного тезаурусу майбутніх магістрів гуманітарної галузі на констатувальному етапі

Головні поняття проблеми	спрощені роботи, %		оглядові роботи, %		професійні роботи, %		креативні роботи, %		Усього робіт, %	
	КГ/ЕГ		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ		КГ/ЕГ	КГ/ЕГ		
I ступінь складності	оцінка	3,2/ 3,4	11,5/ 12,3	2,8/ 2,9	14,4/ 14,6	1,5/ 1,4	6,8/ 6,6	1,1/ 1,3	4,0/ 5,1	36,7/ 37,6
	значення	2,6/ 2,4		2,5/ 2,5		1,2/ 1,3		1,2/ 1,5		
	вартість	3,5/ 3,6		3,3/ 3,1		1,8/ 1,7		0,5/ 0,6		
	цінність	1,5/ 1,7		3,2/ 3,5		1,0/ 0,8		0,4/ 0,7		
	культура	0,8/ 1,0		2,6/ 2,6		1,3/ 1,4		0,8/ 1,0		

II ступінь складності	особистість	1,7/ 1,8	11,1/ 10,4	1,5/ 1,6	7,4/ 8,1	0,8/ 0,7	4,8/ 4,6	1,0/ 1,1	3,9/ 5,2	27,2/ 28,3
	аксіосфера	1,5/ 1,2		1,6/ 1,9		1,1/ 1,2				
	предметні цінності	1,8/ 1,4		1,8/ 1,9		1,2/ 1,1				
	суб'єктні цінності	3,3/ 3,2		1,0/ 1,2		1,0/ 1,1				
	загальнолюдські цінності	2,8/ 2,8		1,5/ 1,5		0,7/ 0,5				
III ступінь складності	цінності професії	1,1/ 1,1	4,9/ 4,8	0,4/ 0,5	1,7/ 2,1	0,6/ 0,4	3,2/ 2,5	0,4/ 0,4	2,4/ 2,1	12,3/ 11,4
	гуманітарні цінності	1,2/ 1,0		0,4/ 0,4		0,4/ 0,1				
	персональні цінності	0,9/ 1,2		0,4/ 0,6		0,9/ 0,8				
	національні цінності	0,9/ 0,9		0,3/ 0,2		0,9/ 1,1				
	аксіологічна освіта	0,8/ 0,6		0,2/ 0,4		0,4/ 0,1				
не вжито жодного поняття		17,1/16,5		6,8/5,1		0,9-1,0		-		23,9/ 22,6
Усього, %		44,6/44,2		30,3/29,9		14,8/13,7		10,3/12,4		

Для статистичної обробки даних застосовано комп'ютерні методи квантифікування:

- 1) визначення умовних частот, що дало змогу порівнювати між собою есе різного обсягу;
- 2) оцінка процентного змісту категорій (утворена

множенням попереднього числа на 100), яка уможливила визначення ваги окремого поняття в загальному обсязі тексту; 3) оцінка контекстної множини значень категорії, яка дала можливість отримати більш повну інформацію про ступінь усвідомлення того чи іншого поняття; 4) остаточний підрахунок (квантифікування) даних шляхом оцінки сумарної ваги смислових категорій у загальному обсязі тексту (Кайдановська, 2015).

Охарактеризована методика опосередковано відображала аксіологічну зорієнтованість майбутніх магістрів гуманітарної галузі стосовно професійної діяльності, але значущими результатами проведеної роботи можна вважати також те, що магістранти як експериментальної, так і контрольної груп виявили позитивне ставлення до формування аксіологічних основ професії, продемонстрували загалом надійний рівень (98,8 % вірогідних висловлювань у текстах) розуміння актуальності проблеми.

Опрацювання отриманих даних дало змогу стверджувати, що хоча пропонувані смислові одиниці зустрічалися у більшості відібраних текстів есе (КГ – 76,2 %, ЕГ – 77,4 %) у прямому чи опосередкованому застосуванні, проте іноді вони були вжиті недоречно. Магістранти переважно усвідомлювали зміст запропонованих понять, намагалися виразити його вербально, однак подеколи не могли сформулювати їх або в загальногуманітарному контексті, або стосовно обраної спеціальності. Переважно використовували поняття I рівня (КГ – 36,7 %, ЕГ – 37,6 %), що відображено в значній кількості спрощених та оглядових робіт – (КГ – 11,5 % та 14,4 %, ЕГ – 12,3 % та 14,6 %). Найбільші показники контекстної множини значень мали поняття III рівня складності, однак незначна інтенсивність їхнього повторення вплинула на сумарну оцінку їхньої ваги – (КГ – 12,3 %, ЕГ – 11,4 %).

У ході констатувального дослідження майбутні магістри продемонстрували загалом достатні вербальні вміння вільного оперування основними аксіологічними поняттями, що вказує на глибокий, систематизований, цілісний характер їхніх загальногуманітарних знань та налаштованість на саморозвиток у сфері обраної професії. Терміни I групи складності загалом були застосовані доречно та чітко; водночас стосовно понять II групи складності, то поняття «особистість» зустрічалось у правильному тлумаченні лише у 5,0 % текстів КГ і 5,2 % ЕГ, «загальнолюдські цінності» – у 5,7 % роботах КГ і 5,6 % ЕГ. Найчастіше застосували елементарні поняття – «культура», «вартість», які мали

найбільше визначених синонімічних паралелей; майже зовсім не розкритими залишилися поняття III ступеня складності (КГ – 12,3 %; ЕГ – 11,4 %), зокрема «цінності професії» (КГ – 2,5 %; ЕГ – 2,4 %), «персональні цінності» (КГ – 2,4 %; ЕГ – 2,9 %), вживання яких не завжди супроводжувалося доречним розкриттям їхніх значень, що свідчить про потребу розвитку й удосконалення аксіологічних основ професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Оскільки найбільше труднощів виникло при оперуванні магістрантів поняттями II та III ступенів складності, які майбутні фахівці розкривалися лише через приклади їхнього застосування, тому можна зробити висновок, що респонденти мають недостатній аксіологічний тезаурус та посередні вміння його застосовувати. Наприклад, недостатньо чітким було розмежування понять «персональні цінності» та «професійні цінності», співвідношення конструктів «професійні цінності» і «загальнолюдські цінності», що заважає магістрантам порівнювати факти, висловлювати власні судження, здійснювати узагальнення, зацікавлено та емоційно висловлюватись про історичну спадщину та гуманітарну ситуацію сьогодення. Це, своєю чергою, впливає на творче ставлення до проблем професії, умотивованість власних зусиль щодо здобуття досвіду професійного спілкування, освіти впродовж життя, ефективної дослідницької діяльності в обраній галузі на аксіологічних засадах.

Повна відсутність або обмежене вживання визначених аксіологічних понять у значній кількості текстів (ЕГ – 23,9 %; КГ – 22,6 %) засвідчило недостатню спрямованість системи професійної підготовки на розробку аксіологічних засад розвитку магістрів гуманітарної галузі, що зумовило низький рівень їхньої професійної культури. З'ясовано, що значна кількість майбутніх магістрів обмежується формальним підходом до професії, не співвідносить свої можливості з існуванням та самовдосконаленням у професійному просторі.

Середньостатистичні дані констатувальної фази експерименту засвідчили переважання середнього рівня аксіологічної грамотності у 32,5 % учасників контрольної та 32,3 % експериментальної груп, низький рівень мали в КГ – 13,7 %, в ЕГ – 14,2 % учасників, достатній – КГ – 30,3 %, ЕГ – 29,7 %, високий рівень продемонстрували – КГ – 23,1 %, ЕГ – 24,9 % від загальної кількості респондентів, що пояснює суперечність між задекларованою метою професійної підготовки щодо забезпечення аксіологічних основ готовності випускників магістратури з гуманітарних галузей до професійної діяльності та реальним її станом.

Причинами такого становища можна назвати узвичаєну орієнтацію освітнього процесу підготовки бакалаврів гуманітарної галузі на репродуктивне засвоєння знань студентами; усталену розмежованість основних навчальних дисциплін, домінування академічного характеру їх викладання, невідповідність усіх компонентів навчання завданням творчого розвитку особистості фахівця.

У констатувальній експериментальній роботі також було застосовано методикю Ю. Костевої з вивчення структури гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях їх прояву з урахуванням динаміки тих змін, які відбуваються в освітньому процесі (Костева, 2014). Позитивом цієї методики стало те, що вивчення ціннісно-мотиваційних утворень тісно пов'язане з розкриттям змісту цінностей майбутньої професії, особливо – його суб'єктивно-ціннісного аспекту. При цьому з'ясовували наявність кореляційних зв'язків між цінностями, ціннісними орієнтаціями та структурою і соціальною наповненістю процесу фахової підготовки. Навчально-професійну діяльність розглядали разом із науково-дослідницькою як головні умови розвитку аксіосфери кожного майбутнього фахівця.

Методикою було передбачено ранжування термінальних та інструментальних загальнолюдських (гуманістичних) цінностей магістрантів за п'ятьма рангами, у яких відображено ступені зростання значущості кожної з цінностей від найнижчого (1) до найвищого (5). До груп загальнолюдських цінностей віднесено: термінальні (пріоритет особистості людини; професіоналізм, компетентність; доброта, справедливість; самоосвіта;

творчість; самовдосконалення; самореалізація; суспільне визнання, авторитет; матеріальний додаток) та інструментальні (освіченість; гуманізм; ; терпимість до поглядів інших; уміння зрозуміти іншого; відповідальність, почуття обов'язку; вихованість, інтелігентність; високі досягнення). Досліджуваним надавалися списки цінностей (по 9 цінностей у кожному), розташованих у довільному порядку. Кожний опитуваний мав розмістити вимірювані цінності у послідовності зростання ступеня важливості їх для успішної професійної діяльності; таким чином, відповіді кожного респондента отримували форму впорядкованої множини цінностей.

У процесі об'єднання даних анкет та поетапної статистичної обробки із з'ясуванням середнього значення було отримано середні арифметичні показники для кожної з цінностей як параметру оцінки. В узагальненій таблиці цінності і ціннісні орієнтації постали у вигляді ієрархізованої змістової структури (табл. 4).

Як бачимо з таблиці 4, стосовно термінальних цінностей верхні позиції в структурі відповідних ціннісних орієнтацій посідають любов до людей, повага та розуміння особистості іншого; професійність, компетентність; самоосвіта; доброта та справедливість. Важливим вважаємо, що магістранти виділяють як головні загальнолюдські цінності — любов, добро, справедливість, що характеризує гуманістичну спрямованість особистості, яка є основою аксіологічної готовності до самореалізації у професійній діяльності.

Таблиця 4

Змістова структура ціннісних орієнтацій магістрантів як результат констатувального експерименту

Цінності	Ранг за значенням					Середнє значення
	1	2	3	4	5	
<i>Термінальні цінності</i>						
Пріоритет особистості людини	1	2	2	1	2	1
Професіоналізм, компетентність	3	2	1	2	1	2
Доброта, справедливість	2	3	4	3	3	3
Самоосвіта	4	4	5	4	4	4
Творчість	5	6	6	5	5	5
Самовдосконалення	6	6	4	6	6	6
Самореалізація	7	7	7	8	7	7
Суспільне визнання, авторитет	8	8	8	6	8	8
Матеріальний достаток	9	9	9	9	9	9
<i>Інструментальні цінності</i>						
Освіченість	2	1	1	3	1	1
Гуманізм	1	2	3	1	3	2
Терпимість до поглядів інших	4	4	4	2	2	3
Уміння зрозуміти іншого	5	3	5	4	4	4
Відповідальність, почуття обов'язку	6	8	2	6	6	6
Вихованість, інтелігентність	8	6	7	8	7	6
Високі досягнення	8	7	8	9	5	7
Життєрадісність	8	8	6	7	9	8
Самоконтроль	9	9	9	5	8	9

Стабільне місце у підсумковій таблиці займає творчість, що свідчить про розуміння сутності обраної галузі і професії; водночас недостатньо високо оцінюються такі важливі цінності і ціннісні орієнтації, як самовдосконалення та самореалізація. Магістранти визнають духовний розвиток і працю над собою достатньо важливими; очевидно, що накопичення знань із філософії, теорії та історії культури, предметів психолого-педагогічного циклу актуалізувало їхні особистісно-професійні цінності, що привело до

загалом адекватної самооцінки себе і своїх можливостей. Показники оцінки інструментальних цінностей загалом корелюють із оцінками за перший блок: високо оцінили магістранти освіченість, гуманізм, терпимість; посередню позицію у загальному обсязі інструментальних цінностей як засобів професійної життєдіяльності мають такі важливі ціннісні орієнтації як широта поглядів (уміння зрозуміти іншого), відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватися слова), вихованість та інтелігентність (способи ставлення до світу і діяльність, які є значущими у процесі професійної реалізації).

Високо оцінили магістранти вимогливість до себе й навколишніх як одну з провідних професійних цінностей, відзначивши, що вона характеризує рівень громадянської та особистісної зрілості фахівця. Останню диспозицію серед інструментальних цінностей зайняв самоконтроль. Аналіз отриманих даних дозволив на основі запропонованих категорій цінностей виокремити групи магістрантів, які відповідають високому, достатньому, середньому та низькому рівням розвитку цінностей і ціннісних орієнтацій. З'ясовано, що кожна з таких груп має потребу в розвитку: знань про цінності і ціннісні орієнтації, усвідомлення їх повноти, глибини й осмисленості; удосконалення емоційного компонента, вираженого у здатності до емпатії, співчуття та співпереживання; виховання ціннісного ставлення до іншої людини та до її життя; мотивації гуманних вчинків, побудові альтруїстичної, соціально спрямованої, відповідальної взаємодії.

Результати констатувального експерименту за методикою Ю. Костевої (Костєва, 2014) свідчать, що освітній процес професійної підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі в обраних для дослідження університетах недостатньо формує ціннісні орієнтації магістрантів на професійну діяльність, що визнання таких орієнтацій провідною ознакою компетентності й основою аксіосфери особистості майбутнього фахівця зумовлює потребу їх цілеспрямованого розвитку в процесі підготовки.

Проаналізувавши отримані пропедевтичні дані констатувального експерименту, можна дійти таких висновків:

- майбутні магістри гуманітарної галузі мають певне володіння аксіологічною проблематикою, але не завжди вміють у повному обсязі застосовувати відповідні знання у професійній діяльності;
- у магістрантів спостережено недостатнє усвідомлення значущості аксіологічних аспектів професії з кожної з гуманітарних галузей відповідно;
- процес традиційного формування професійних ціннісних аспектів має поверховий та несистемний характер, потребує свого істотного вдосконалення на аксіологічних засадах.

На підставі теоретичного пошуку, експериментального обстеження та узагальнення матеріалів у перспективі дослідження визначаємо розроблення аксіологічних засад контекстно-професійної моделі підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі, до яких відносимо: мету (формування аксіологічної професійної готовності на основі системи компетентностей, відповідна практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями, система термінальних та інструментальних цінностей), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, аксіологічного характеру; цілісне включення магістрантів у навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльність; відкритість і свобода вибору магістрантами власних дій; формування рефлексивної позиції у ставленні до себе як до суб'єкта фахової діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), кредитно-модульну організацію навчального процесу, технологічність (освітні технології підготовки), систему оцінювання (рейтингова), роль викладача (тьютор, консультант, колега), суб'єкт-суб'єктні відносини викладач-магістрант, специфіку підготовки (практико і дослідницько зорієнтована). Освітнє середовище підготовки має бути засноване на принципах аксіології та відкритого навчання: опори на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних методик формування й розвитку ціннісного компоненту професійних компетентностей; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоення ним ролі наставника, старшого колеги, консультанта, наукового керівника.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі в ході реалізації завдання обґрунтування технологічних основ та організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах досліджено:

- традиційні та інноваційні технології розвитку комплексу цінностей магістрів гуманітарної галузі;
- потенціал наскрізного моніторингу якості професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах;
- хід і результати пілотної та констатувальної експериментальної роботи з визначення аксіологічних аспектів підготовки магістрів гуманітарної галузі.

Засобами теоретичного аналізу комплексу джерел з'ясовано, що педагогічною наукою напрацьовано фундаментальні шляхи обґрунтування і впровадження технологій, які мають назву педагогічних, освітніх, тобто тих, що забезпечують формування окремих значущих компетентностей і виявлення аспектів якості професійної підготовки, що уможливило узагальнення технологічно-аксіологічних аспектів професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі. До гуманітарних технологій підготовки нині переважно відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, які забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема. Така педагогічна технологія передбачає освітню ситуацію, за якої цілі ставляться однозначно, зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів у єдності значущих аспектів: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізації (варіативний, ситуативний, особистісний компонент);

Доведено перспективність для процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі тих педагогічних технологій, що містять сукупність методів, форм, прийомів і засобів, спрямованих на розвиток цінностей професійної діяльності: модульних, тьюторських, персоналізованих, індивідуальних.

Технологія підготовки майбутніх магістрів гуманітарної галузі на модульній основі передбачає групування окремих компонентів змісту кожної дисципліни згідно з професійними та педагогічними завданнями, підбір до кожного модулю доцільних видів, форм і методів педагогічної роботи, узгодження їх у часі та формування результуючого інтегрованого фахового утворення — компетентності на основі відповідної цінності. Модульна технологія організації процесу фахової підготовки обраної групи фахівців має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками магістрантів стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативного реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами.

Технологія тьюторства, у своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи. Виділяють класичне (універсальне) тьюторство, яке передбачає пряму педагогічну взаємодію тьютора з магістрантами, та дистанційне он-лайн чи оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій. До провідних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять контактний і аудіовізуальний тьюторіали.

Перспективною визначено також технологію асинхронного навчання, за якої магістранти отримують право і можливість самостійно визначати індивідуальну траєкторію професійної підготовки; при цьому нелінійність освіти отримує суттєві переваги:

гнучкість, індивідуальний підхід до магістранта, можливість отримання ним одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії відбувається спільно магістрантом і тьютором.

Технологію персоналізованої освіти вважають логічною ланкою між попередньо охарактеризованими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукової роботи (дослідницького проекту, завдань виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами — друкованими або електронними — із вибірковою відвідуванням лекцій чи практичних занять; засвоєння попередньо вивченого перевіряється шляхом тестових іспитів.

Узагальнюювальною також можна розглядати технологію дослідницького проектування — сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних освітніх процедур. Ця технологія передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють магістрантові самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов'язковою презентацією результатів. Незаперечною перевагою цієї технології є те, що вибір тематики дослідницьких проектів магістрів гуманітарної галузі залежить від освітньої ситуації (потреби інтеграції знань, їх практичного застосування, формування дослідницьких умінь на аксіологічних засадах).

Технологія організації науково-дослідницької роботи магістрантів забезпечує кожному майбутньому фахівцеві можливість стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань; водночас програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями надає професорсько-викладацькому складові можливості оновлювати зміст навчальних дисциплін, реалізувати власні ціннісні орієнтації в освітньому процесі. Долучення магістрантів гуманітарних спеціальностей до конкретної наукової школи, під якою розуміють дослідницький колектив, що об'єднує кілька поколінь учених, які розробляють певну наукову проблему, де наявні наукові традиції вивчення широкого кола питань у рамках обраної наукової галузі сприяє розвиткові комплексу ціннісних установок і орієнтацій на дослідницьку діяльність.

Отже, перспективними стосовно реалізації аксіологічних засад підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей визначено педагогічні технології: модульного структурування змісту і практичних аспектів дисциплін підготовки; педагогічний супровід і підтримка у формі тьюторства; асинхронне навчання; персоналізована освіта; технологія дослідницького проектування; технологія забезпечення інноваційного освітнього середовища через діяльність наукових шкіл.

У ході дослідження також визначено, що специфіка підготовки магістрів гуманітарної галузі потребує впровадження технології наскрізного педагогічного моніторингу, у якому вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративному пізнанні соціальної дійсності. Сучасне трактування цілей та завдань педагогічного моніторингу міститься в безперервному, тривалому спостереженні й управлінні навчальним процесом як технологією освітньої практики, зорієнтованою на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження аспекту підготовки. Це передбачає організацію контролю у формі динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників з метою вироблення управлінських рішень для коригування небажаних диспропорцій та прогнозування її подальшого розвитку.

Вимогами до організації та здійснення контрольних процедур є: об'єктивність контролю при максимально точному й справедливому виявленні аксіологічних знань; обґрунтованість та аргументованість оцінок; диференційований підхід до оцінки знань, урахування індивідуальних особливостей та темпів навчання магістрантів; усебічність

та оптимальність контролю, його адекватність змістові підготовки, валідність та надійність результатів; ціннісна спрямованість контролю при підвищенні мотивації пізнавальної та дослідницької діяльності, стимулюванні постійного самовдосконалення в обраній галузі і спеціальності.

В умовах кредитно-модульної системи підготовки магістрів механізмом дослідження якості навчальних досягнень студентів є встановлення кількісної сумарної оцінки на певному навчальному етапі, що фіксується у набраній кількості балів за всі види запланованих робіт та становить актуальний рейтинг у межах відповідного рівня освіти. Загальна рейтингова оцінка відображає ступінь оволодіння досвідом і цінностями професійної діяльності, навичками фахового спілкування.

З метою констатувального вимірювання стану готовності майбутніх магістрів гуманітарної галузі до розвитку системи гуманістичних цінностей було використано факторно-критеріальне оцінювання, де параметром розглядали цілісну сукупність професійних цінностей фахівців; його було конкретизовано у вигляді сукупності складних властивостей (факторів) і простих властивостей (критеріїв).

Розроблену в рамках проблеми дослідження програму діагностики у процесі вимірювання стану сформованості аксіологічних компонентів компетентності магістрів гуманітарної галузі базовано на таких методах, як анкетування, спостереження, аналіз наукових дослідницьких робіт (есе), опитування, експертні оцінки дослідницьких проектів тощо.

Наступним складником діагностичної програми стала система логічних рівнів готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів професії, розроблена з використанням методів описової статистики:

— низький рівень — передбачає на основі усвідомлення професійних цінностей розв'язання мінімальної кількості завдань у стандартних ситуаціях навчального та професійного спілкування, уживання простих термінів і термінологічних конструкцій, застосування незначної кількості професійних навичок;

— середній рівень — означає розв'язання провідних професійних завдань на основі інструментальних цінностей у стандартних ситуаціях фахового спілкування, уживання певного обсягу навчальної та професійної термінології з використанням додаткової літератури, стандартне мовлення з аргументацією думок, дії з визначеного кола професійних обов'язків;

— достатній рівень — містить можливості розв'язання на основі термінальних цінностей більшості комунікативних завдань, пов'язаних із розумінням й інтерпретацією складних текстів академічного та професійного характеру, використання професійної термінології у фахових ситуаціях з аргументацією своїх поглядів, наведенням прикладів на широке коло професійних тем, володіння основними видами фахової діяльності;

— високий рівень — ґрунтується на загальнолюдських і професійних цінностях вільного володіння мовою, оперування різноманітними стилістичними засобами, фактами, технологіями, здатністю передавати найтонші відтінки значень, вживати складні поняттєві структури, професійну термінологію, ідіоматичні вирази, розв'язувати необмежену кількість фахових завдань у всіх ситуаціях професійного спілкування і діяльності.

З метою виявлення реальної потреби реалізації розроблених аксіологічних засад в освітньому процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі у низці вітчизняних університетів було проведено пілотне констатувальне дослідження, методика якого передбачала застосування профільної анкети, розробленої у вигляді запитань закритого типу та кількох альтернативних варіантів відповідей.

Констатувальну експериментальну роботу було спрямовано на пропедевтичне обстеження стану сформованості основних понять професійної діяльності, які визначають особистісне ставлення магістрантів і усвідомлення ними сутності системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей; відстеження у межах існуючої практики університетської освіти ефективних методів розвитку аксіосфери

майбутніх магістрів гуманітарної галузі; апробацію діагностувальної інструментарію дослідження сформованості цінностей професійної діяльності магістрантів, обробку, аналіз та узагальнення отриманих даних; виявлення специфіки застосування методів контролю за вдосконаленням якості освітнього процесу підготовки на аксіологічних засадах та конструювання технології моніторингу її дослідження. Широко було застосовано комп'ютерні методи квантифікування даних експерименту.

Пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів з метою виявлення їхнього особистісного ставлення до професійних цінностей було проведено методом контент-аналізу текстів змісту написаних ними робіт (есе) для визначення аксіологічної грамотності майбутніх магістрів, відображеної повнотою та категорійною відповідністю фахового тезаурусу. Застосування методики Ю. Костєвої з вивчення структури гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях їх прояву сприяло з'ясуванню ціннісних переваг у освітньому процесі.

Аналіз отриманих пропедевтичних даних констатувального експерименту уможливив такі висновки:

- майбутні магістри гуманітарної галузі мають певне володіння аксіологічною проблематикою, але не завжди вміють у повному обсязі застосовувати відповідні знання у професійній діяльності;
- у магістрантів спостережено недостатнє усвідомлення значущості аксіологічних аспектів професії з кожної з гуманітарних галузей відповідно;
- процес традиційного розвитку професійних ціннісних аспектів має поверховий та несистемний характер, потребує свого істотного вдосконалення на аксіологічних засадах.

Список використаних у розділі джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ: монография. М. : РГИУ, 2007. 286 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. К. : Либідь, 1998. 558 с.
4. Андрущенко В. Роздуми про освіту. К.: Знання України, 2008. 819 с.
5. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. Філософія освіти. Київ : Майстер-клас, 2005. № 2. С. 6-19.
6. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М. : Прометей, 1994. 352 с.
7. Байдацька Н. М. Моніторинг якості знань студентів як соціально-педагогічна проблема. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. [ред. кол.: І. А. Зязюн та ін.]. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. Вип. 7. С. 238-241.
8. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М. : Советский художник, 1981. 206 с.
9. Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике : опыт, проблемы, перспективы. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. у-та, 2005. 298 с.
10. Беспалько В. П. Педагогіка и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия, 1995. 336 с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
12. Бичкова Л. В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К., 1996. 24 с.
13. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. Одеса : «ТЕС», 2000. 148 с.
14. Бойчук І. Д. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2014. № 45. С. 44-49.
15. Бондар В. І. Дидактика : підручник. К. : Либідь, 2005. 264 с.
16. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогіка: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК. М. ; Ростов н/Д. : Учитель, 1999. 560 с.
17. Бочкарева С.М. Особенности тьюторства в современной зарубежной высшей школе. Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 9-11.
18. Бричок С. Б. Психолого-педагогічна діагностика як провідний компонент діяльності вчителя. Зб. наук. праць Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. Рівне. Вип. 2. 2015. С. 134-142.
19. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для виховників учителів і укр. родин. 2-ге вид. Брюссель ; Торонто ; Нью Йорк ; Лондон ; Мюнхен : Центр. упр. спілки укр. молоді, 1987. 208 с.
20. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. [за ред. В. Г. Кременя] ; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Шинкарук. К. : Освіта, 2004. 384 с.
21. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
22. Гаврилюк М. В. Моніторинг якості освіти як одна із функцій Британського освітнього менеджменту. Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. Ялта : [б. в.], 2008.
23. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : ИНТЕЛ, 1995. 168 с.
24. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.
25. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. К. : Поисково-издательское агентство, 1998. 251 с.
26. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: монографія. Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 388 с.
27. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Изд. МГУ, 1977. 246 с.

28. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. Дидактика професійної школи : зб. наук. праць [ред.: С. У. Гончаренко]. Хмельниц. нац. ун-т. Вип. І. Хмельницький, 2004. 183 с.
29. Гриневич Л. Стандарти навчальних досягнень як складова моніторингу якості освіти в США [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/rodiv_ped_stydii/2011/2011_3_21.
30. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посібник. К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 312 с.
31. Дем'яненко Н. М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів. Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). 2013. № 3-4. С. 128-140.
32. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв впровадження. Проблеми освіти: Наук. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. № 78, Ч. 1. С. 19-26.
33. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. Вища освіта України. 2011. № 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т.1. С. 81-86.
34. Дем'яненко Н. М. Тьюторство — технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. Вип. 2. С. 106-116.
35. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія [за ред. Н. Г. Ничкало]. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
36. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
37. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.webcitation.org/65Qfguz0C> (дата звернення 23.09.2014).
38. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. М. : Академия, 2001. 192 с.
39. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
40. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Верховна Рада УРСР ; Закон від 23.05.1991 № 1060-ХІІ — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
41. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К. : МАУП, 2000. 312 с.
42. Игненькамп К. Педагогическая диагностика ; пер. с нем. М. : Педагогика, 1991. 240 с.
43. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія [А. В. Суценок, Т. І. Суценок, О. О. Фунтікова та ін. ; за заг. ред. О. О. Фунтікової]. Запоріжжя : КПУ, 2008. 392 с.
44. Каган М. С. Философия культуры. Спб. : Петрополис, 1996. 416 с.
45. Кайдалова Л. Г. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів-технологів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Харків, 2007. № 18-19. С. 51-56.
46. Кайдановська О. О. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів-архітекторів. Вища освіта України. Додаток 2 до №3, том III (28). 2011. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 94-104.
47. Кайдановська О. О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 368 с.
48. Кайдановська О. Теоретико-методичні основи образотворчої підготовки архітекторів у вищих навчальних закладах. Автореф. дис... д. пед. н. 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К. 2015. 42 с.
49. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник для вищих навч. закладів. КНУКіМ. К. : Альтерпрес, 2002. 510 с.
50. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
51. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х. 2009. 32 с.

52. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки. Тернопіль : Навч. книга. Богдан, 2002. 408 с.
53. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Рівне : Волин. береги, 2009. 384 с.
54. Костєва Ю. І. Розвиток гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах (друга половина ХХ — початок ХХІ століття). Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет. Ялта. 2014. 20 с.
55. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
56. Кравченко Л. М. Підготовка менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04; Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2009. 40 с.
57. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1996. 224 с.
58. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
59. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Освіта України. 5 жовтня 2000 р. № 40.
60. Кузин В. С. Психологія. Под ред. Б. Ф. Ломова. М. : Высш. шк., 1982. 256 с.
61. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. [ред. З. Н. Курлянд]. К. : Знання, 2012. 390 с.
62. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. 338 с.
63. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
64. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
65. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. К. : Шкільний світ, 2006. 128 с.
66. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М. : Интеллект-Центр, 2002. 296 с.
67. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
68. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
69. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : монографія. К. : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
70. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика : Художественное образование на Украине: теория и практика [О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
71. Модульна технологія навчання / О. П. Мікуляк та ін. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2002. 246 с.
72. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики [під заг. ред. О. І. Локшиної]. К. : «К.І.С», 2004. 160 с.
73. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02. К., 2004. 20 с.
74. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 16 с.
75. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М. : Просвещение, 1987. 255 с.
76. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія : Наук.-теорет. та інформ. ж-л Академії педагогічних наук України. 2008. № 1. С. 57-69.

77. Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців : монографія; Ін-т пед. технологій. Луцьк : Твердиня, 2010. 390 с.
78. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [Е. С. Полат и др.]. М. : Академия, 2000. 272 с.
79. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : монографія [ред. Л. Г. Коваль] ; М-во культури і мистецтв України; КДІК. К. : [б. в.], 1996. 253 с.
80. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія [за заг. ред. І. А. Зязюна]. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
81. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія [Беднарська Наталія та ін.]; [за ред. В. Кременя та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, Вища пед. шк. Спільн. вчителів (м. Варшава, Республка Польща), Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка (м. Київ, Україна). К. : Едельвейс, 2013. 459 с.
82. Осипов Г. М. Методы экспериментальной работы. М. : Наука, 1981. 54 с.
83. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. Мистецтво та освіта : Наук.-метод. ж-л, 2008. № 2. С. 13-17.
84. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
85. Педагогічний словник [за ред. М. Д. Ярмаченка]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
86. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К., 2000. С. 274-297.
87. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М. : Пед. общество России, 1999. 354 с.
88. Поташник М. М. Школа и органы образования: трудный поиск взаимодействия. Директор школы. 1995. № 1. С. 7-12.
89. Професійна діагностика. К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.
90. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія [Валентин Олексійович Моляко (наук. кер. авт. кол.)] ; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Лабораторія психології творчості. К. : Пед. думка, 2008. 207 с.
91. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. для студ. вузів. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. К. : Вища школа, 1996. 236 с.
92. Роменець В. А. Психологія творчості. К. : Либідь, 2001. 288 с.
93. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. Наукові записки. №1: Психолого-педагогічні науки. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. С. 5-8.
94. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2005. 360 с.
95. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 2006. 816 с.
96. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
97. Сікорський П. І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах. Львівський держ. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2001. 8 с.
98. Смирнов С. Д. Педагогіка и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. М. : Академия, 2003. 304 с.
99. Тараненко К. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології у процесі вивчення фахових дисциплін : дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2018. 255 с.
100. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 48 с.
101. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии. Педагогіка. 2008. № 2. С. 19-27.
102. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
103. Шалак В. И. Современный контент-анализ: Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М. : Омега-Л. 2004. 272 с.
104. Шевнюк О. Л. Культурологія: навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.

105. Шевченко Г. П., Фунтікова Н. В. Образне мислення і процес його формування у студентської молоді засобами мистецтва : монографія; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 134 с.
106. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. СПб. : Искусство, 1996. 445 с.
107. Шульгіна В., Яковлев О. Інтерпретація теорії культури, мистецтва і освіти в сучасній українській науці (2005-2012рр.) : наук. вид. К. : НАКККиМ, 2012. 228 с.
108. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. МО України ; ІЗМН ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. К. : ВІПОЛ, 1996. 172 с.
109. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.
110. Якиманская И. С., Ушакова М. А. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е. изд. М. : Сентябрь, 2000. 110 с.
111. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. 86 с.
112. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Tallahassee : Univ of Florida. HBJCP, 1986. 527 p.
113. Hannan A. Innovating In Higher Education: Contexts For Change In Learning Technology [Electronic resource]. British Journal of Educational Technology, 2005. № 36 (6). P. 975 – 985. Access mode : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2005.00568.x/abstract>.
114. Hogenraad R. Force and Influence in Content Analysis: The Production of New Social Knowledge [Electronic resource]. Quality and Quantity, 2003. №37 (3). P. 221-238. Access mode : http://www.academia.edu/5251490/Force_and_Influence_in_Content_Analysis_The_Production_of_New_Social_Knowledge. [20.08.2014].
115. Herbert A. The Pedagogy Of Creativity. Abingdon, Oxon, England : Routledge, 2010. 160 p.
116. Hickman R. The Art And Craft Of Pedagogy. London : Bloomsbury, 2011. 192 p.
117. Knight J., Wit H. Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
118. Knight P., Trowler P. Departmental Leadership In Higher Education. Buckingham, England : Society for Research into Higher Education, 2001. 218 p.
119. Laseau P. Graphic Thinking For Architects & Designers. New York. 2001. 246 p.
120. Maassen, Peter A. Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots. European Journal of Education. Vol. 32, no 2. 1997: P. 111-127.
121. Miles M. New Practices, New Pedagogies. London: Routledge, 2011. 256 p.
122. Palmer P., Zajonc A., Scribner M. The Heart Of Higher Education. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 256 p.
123. Steeples C., Jones C. Networked Learning: Perspectives And Issues. London : Springer, 2002. 365 p.
124. Thomson P., Sefton-Green Ju. Researching Creative Learning: Methods and Issues. London : Routledge, 2010. 224 p.
125. Weber R. P. Basic Content Analysis. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1990. 96 p.

ПІСЛЯМОВА

У сучасному світі, як з'ясовано у пропонованому монографічному дослідженні, становлення загальнолюдської культури розуміють як прийняття всіма членами міжнародного співтовариства певної загальної системи цінностей на засадах взаємозв'язків регіональних і національних культур, які стають усе більше взаємозалежними, тому що культурні досягнення в тих або інших регіонах в умовах зростаючої глобальної цілісності планети швидко поширюються; одночасно настає принципово новий етап глобалізації гуманістичних цінностей у світовому освітньому просторі. Проте розвиток світової культури на рубежі ХХ-ХХІ ст. супроводжується також зростанням уваги до національних культур, адже подолано обмеженість європоцентристського погляду, коли техногенну європейську культуру й відповідні цінності вважали провідними, базисними стосовно всіх інших – регіональних, національних, особистісних. Такі тенденції зумовлюють загострення інтересу до аксіологічних засад провідних процесів культуротворення, серед яких освіта займає чільне місце.

Результатом наукових пошуків упродовж тривалої історії розвитку аксіології як науки про цінності стало визначення її предметного змісту та системне виокремлення методів досліджень. З огляду на дискусійність питання про сутність «науки про цінності» у цій праці визначено актуальним проведення раціонального аналізу надбань із проблем цінностей у аспекті розуміння предмета аксіології як самостійної науки та добір технологічних засобів її дослідження; виокремлено бачення аксіології як такої наукової сфери, що має особливий і своєрідний предмет дослідження – цінності, які знаходяться поза межами фізичної реальності, входять до сфери психічних переживань і соціальних оцінок особистості і тому є досить складними, але необхідними для вивчення, пізнання й розвитку.

На підставі даних аналізу матеріалів вітчизняного і зарубіжного досвіду аксіологічної освіти рекомендовано для практичного впровадження в освітню галузь України низки її моделей, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського досвіду), які можуть бути застосовані для формування, діагностування та розвитку ціннісних орієнтацій, зокрема, студентської молоді, підвищення якості професійної освіти та зростання відповідальності майбутніх фахівців під час набуття фахових компетентностей в університетах; зразків освітньої політики та провідних тенденцій підвищення якості європейської вищої освіти у розрізі культурної диверсифікації й розвитку полікультурних цінностей фахівців; розроблення академічних кодексів цінностей і на їхній основі вдосконалення системи виховання студентської молоді, особливо при опануванні нею гуманітарних спеціальностей та розроблення матеріалів окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм як бази для створення вітчизняними університетами методичних вказівок, навчальних посібників і підручників у сфері аксіологічної освіти.

У процесі історико-педагогічного пошуку доведено, що головна роль у розвиткові сучасної вищої освіти традиційно відводиться університетам як організаціям, що виникли у ІХ-ХІІ ст. та стали центрами безперервної інтелектуальної діяльності, вищої освіти, осередками наукового прогресу, де продукувалися кращі зразки освітніх цінностей людства свого часу. Започатковані ще за доби середньовіччя у Європі університети, відомі в сучасному науковому дискурсі як «класичні», реалізували принцип трьох свобод – викладання, навчання і дослідження, що тривалий час спонукав академічну спільноту до глибокого осмислення освітніх цінностей. У сучасності ж оновлено бачення моделі університету як осередку освітньої і дослідницької діяльності, що може зробити людину культурною, узгодити її якості і особистісні цінності з вимогами часу.

Осмилення соціокультурного феномену сучасного університету в контексті аксіологічних засад вищої гуманітарної освіти уможливило аналіз відомих освітніх концепцій на основі розуміння його ролі в формуванні теоретичних, методологічних, ціннісних настанов, способів трансляції культури й соціалізації особистості. Місією університету нині є триєдність навчання, наукових досліджень, розвитку особистості, проте аксіологічна визначеність сучасної університетської освіти у вимірах глобалізації та євроінтеграції суттєво трансформувалася, особливо на магістерському рівні освіти, який був і залишається провідним. Постає завдання багатомодельності підготовки магістра з різними часовими рамками і співвідношеннями між додипломним і післядипломним рівнями; надзвичайно важливими стають загальноєвропейські ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої відповідності бакалаврському рівневі) на засадах компетентнісного наукового підходу. Компетентнісна підготовка майбутніх магістрів в університетах реалізується переважно комплексом інноваційних технологій контекстно зорієнтованої освіти, коли перевагу надають поєднанню актуальних для сучасної освіти дидактичних засобів, форм і методів відповідно обраної галузі знань на компетентнісно-аксіологічних засадах.

Тенденції інтернаціоналізації, інтенсифікації, поглиблення міжнародного співробітництва, побудови контекстно зорієнтованого середовища підготовки магістрів у сучасних університетах сприяють потужному оновленню процесів викладання, дослідження та надання освітніх послуг; значущими визначено цінності мультикультурності особистості магістрантів (розвиток громадянина, здатність до критичного аналізу, мобільність як ознака інтеграції в освітні стандарти й навчальні плани міжнародного значення, готовність до швидких і несподіваних змін). Оскільки гуманітарну галузь традиційно вважають тією галуззю досліджень і професійної підготовки, предметом якої є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене, то звернення до системи аксіологічних орієнтирів підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей у вітчизняних університетах зумовило узагальнення типових елементів (мети, структур компетентностей різних типологічних груп, традиційних та інноваційних технологій розвитку комплексу цінностей магістрів), універсальних для освітньо-професійних програм спеціальностей 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія та привело до висновку стосовно того, що застосування контекстного аналізу — сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованих на систематичне виділення й опис контекстів основних гуманітарних явищ і процесів — може стати як основою цілісного усвідомлення магістрантом не лише обраної конкретної наукової теми, а й усієї спеціальності чи галузі знань загалом, так і підґрунтям для розробки й упровадження організаторами системи і технологій підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах.

Науками про освіту напрацьовано фундаментальні шляхи обґрунтування і впровадження технологій (педагогічних, освітніх, тих, що забезпечують формування окремих значущих компетентностей і виявлення аспектів якості професійної підготовки), що уможливило узагальнення технологічно-аксіологічних аспектів професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі. Визначено, що до гуманітарних технологій підготовки відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, які забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності фахівця, відповідності його ціннісних орієнтацій запитам суспільства загалом та ринкові праці зокрема, які забезпечують таку освітню ситуацію, за якої цілі ставляться однозначно, зберігається мож-

лівість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів. Тому перспективними для процесу підготовки магістрів гуманітарної галузі є педагогічні технології, спрямовані на розвиток цінностей професійної діяльності (модульні, тьюторські, персоналізовані, індивідуальні).

Модульна технологія організації процесу фахової підготовки обраної групи фахівців має потужний аксіологічний потенціал: у сенсі загальнолюдських цінностей вона спрямовує магістрантів на самовдосконалення впродовж життя, відповідальність, систематичність, послідовність у досягненні життєвих цілей; професійними ціннісними установками магістрантів стають компетентність, прагнення будувати власну життєву і фахову траєкторію, за потреби оперативно реагувати на зовнішні виклики стосовно оновлення або зміни фахової діяльності освітніми засобами. Технологія тьюторства у своїй основі має академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії магістранта викладачем як компетентним носієм знань і досвіду в процесі аудиторної або дистанційної, парної, індивідуальної чи групової роботи. Перспективною визначено технологію асинхронного навчання, за якої магістранти отримують право і можливість самостійно визначати індивідуальну траєкторію професійної підготовки. Технологію персоналізованої освіти вважають логічною ланкою між попередньо названими освітніми технологіями і самостійним виконанням магістрантом наукової роботи (дослідницького проекту, завдань виробничої практики) в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими методичними матеріалами.

Технологію дослідницького проектування розглядають як сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних освітніх процедур, що дозволяє магістрантові самостійно вирішувати ту чи іншу проблему, з обов'язковою презентацією результатів. Технологія організації науково-дослідницької роботи забезпечує кожному майбутньому фахівцеві можливість стати компетентним у створенні нового знання, усвідомити його незаперечну цінність і необхідність, а свою активну участь у наукових дослідженнях розглядати як підготовку до життя в сучасному суспільстві знань.

У ході дослідження акцентовано необхідність упровадження технології наскрізного педагогічного моніторингу, у якому вагомою є оцінка сформованості цілісного світосприйняття, фіксація креативних проявів, активності особистості в інтегративно-аксіологічному пізнанні соціально-професійної дійсності. Безперервне, тривале спостереження й управління навчальним процесом підготовки має бути зорієнтованим на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати обраного для дослідження її аспекту, що передбачає організацію контролю у формі динамічної інформаційної системи, яка постійно оновлюється й поповнюється на основі безперервного стеження за станом і розвитком основних процесів відповідно до сукупності визначених показників з метою вироблення управлінських рішень для коригування небажаних диспропорцій та прогнозування її подальшого розвитку. В умовах кредитно-модульної системи підготовки магістрів механізмом дослідження якості навчальних досягнень студентів обрано встановлення кількісної сумарної оцінки на кожному її етапі, що фіксується у набраній кількості балів за всі види запланованих робіт та становить актуальний рейтинг у межах відповідного рівня освіти. Загальна рейтингова оцінка відображає ступінь оволодіння досвідом і цінностями професійної діяльності, навичками фахового спілкування.

З метою констатувального вимірювання стану готовності майбутніх магістрів гуманітарної галузі до розвитку системи гуманістичних цінностей було використано факторно-критеріальне оцінювання, де параметром розглядали цілісну су-

купність професійних цінностей фахівців; його було конкретизовано у вигляді сукупності складних властивостей (факторів) і простих властивостей (критеріїв). Розроблену в рамках проблеми дослідження програму діагностики у процесі вимірювання стану сформованості аксіологічних компонентів компетентності магістрів гуманітарної галузі базовано на методах анкетування, спостереження, аналізу наукових дослідницьких робіт, есе, опитування, експертних оцінок дослідницьких проектів тощо.

Система логічних рівнів (високого, достатнього, середнього, низького) становить основу з'ясування готовності магістрантів до реалізації аксіологічних аспектів майбутньої професії. З метою виявлення реальної потреби реалізації розроблених аксіологічних засад в освітньому процесі підготовки магістрів гуманітарної галузі у низці вітчизняних університетів було проведено пілотне й констатувальне дослідження, методика якого передбачала застосування профільних анкет, розроблених у вигляді запитань закритого типу та опитувальних листів для ранжування цінностей. Пропедевтичну діагностику аксіосфери магістрантів з метою виявлення їхнього особистісного ставлення до професійних цінностей проведено методом контент-аналізу текстів змісту написаних ними робіт (есе) для визначення аксіологічної грамотності майбутніх фахівців, відображеної повнотою та категорійною відповідністю фахового тезаурусу. Широко було застосовано комп'ютерні методи квантифікування даних експерименту.

Аналіз отриманих пропедевтичних даних констатувального експерименту уможливив загальний висновок щодо необхідності концептуального обґрунтування й побудови системи підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах, що становитиме перспективи обраного напрямку наукового дослідження.

ДОДАТКИ

Додаток А**Програмні результати навчання****Спеціальність 031 Релігієзнавство [www.dano.dp.ua]**

1. Вміння розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій в процесі переосмислення наявних знань та/або професійної практики.
2. Вміння аналізувати, синтезувати та обговорювати сучасні теоретико-методологічні підходи в межах та поза областю дослідження, перспектив міждисциплінарних досліджень; формувати загальні уявлення про зміст педагогічної теорії та освітньої політики на рівні державних структур та місцевого самоврядування.
3. Вміння здійснювати наукову рефлексію, науково-теоретичне осмислення та аналіз релігієзнавчих вчень, ставити загальні теоретичні проблеми з дисциплін та планувати шляхи їх вирішення.
4. Генерування нових ідей у сфері науково-дослідної роботи.
5. Використання знання для здійснення практичної професійної діяльності: проведення науково-дослідницької, педагогічної, а також аналітичної діяльності.
6. Знання методології та організації наукового дослідження, застосування новітніх якісних методологічних та теоретичних принципів та підходів релігієзнавчих досліджень, інструментів аналітичних та синтетичних способів дослідження релігієзнавчої теорії, суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук.
7. Вміння шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; здійснювати аналіз та інтерпретацію наукового тексту; аналітичну оцінку соціальних процесів.
8. Відпрацювання навичок самостійної роботи; вміння ідентифікувати, ілюструвати та інтерпретувати результати роботи.
9. Вміння вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання державною мовою, використання знання для здійснення практичної професійної діяльності.
10. Вміння визначати теоретичні основи релігієзнавства і суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук предметне поле та проблематику релігієзнавчої теорії.
11. Вміння ставити складні світоглядні питання на основі профільованого знання та розуміння релігієзнавчих основ осягнення сутності, місця, функцій соціальних явищ та процесів, фундаментальних положень, категорій та понять релігієзнавства.
12. Вміння визначати місце та актуальну проблематику сучасного релігієзнавства у системі філософських знань; знати теоретичні основи філософії релігії, християнської етики, суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук.
13. Вміння здійснювати конкретні наукові дослідження на основі поглибленого, профільованого знання та розуміння спеціальних та галузевих релігієзнавчих напрямків; демонструвати навички інтелектуального пошуку, вміння виявляти та розв'язувати проблеми.
14. Проектування практико-орієнтованих соціальних технологій фахової діяльності через засвоєння основних методологічних принципів освітньої практики, застосування необхідних процедур (редагування, коректура, звірка) при підготовці тексту до публікації.
15. Вміння з розв'язувати комплексні проблеми в галузі релігієзнавства, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність, пов'язану з переосмисленням наявних та створенням нових цілісних знань та професійної практики.
16. Вміння оформлювати наукові публікації, реалізовувати інші форми апробації наукових результатів, готувати наукові тексти за результатами проведених конкретних наукових досліджень.
17. Вміння самостійно працювати над підготовкою кваліфікаційної роботи на основі рефлексії наявних знань, результатів власних наукових досліджень та самоменеджменту.
18. Знання змісту етичних засад педагогічної діяльності та готовність дотримуватися їх у викладацькій діяльності.

19. Володіння сучасними методиками викладання релігієзнавчих дисциплін (в тому числі знання різних стратегій та моделей викладання), вміння застосовувати навчальні засоби, необхідні для досягнення оптимального освітнього результату.

20. Формування педагогічної культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі розуміння напрямів модернізації системи освіти України

21. Вміння ефективно здійснювати викладацьку діяльність із застосуванням сучасної теорії та методики передавання релігієзнавчих знань; виявляти та реалізовувати ефективні шляхи формування методичних вмінь та навичок на основі розуміння складових професійної компетентності педагога.

22. Вміння застосовувати навички соціальної роботи з релігійними громадами, розуміння змісту новітніх релігійних рухів, здатність на цій основі проектувати практико-орієнтовані соціальні технології фахової діяльності.

23 Знання релігійно-філософських основ, змісту, проблематики та специфічних характеристик міжконфесійних стосунків, особливостей та специфіки державно-релігійних та суспільно-релігійних відносин в Україні.

24. Засвоєння інтегруючої ролі духовно-релігійних традицій у бутті культури. Вміння інтерпретувати символи сакрального мистецтва в історико-культурному, мистецтвознавчому і релігієзнавчому аспектах.

Спеціальність 034 Культурологія [<http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>]

Знання, розуміння, уміння й навички

1. Знання основних понять і концепцій культурології, вільне оперувати культурологічним матеріалом у контексті гуманітарного знання; системне розуміння культурологічних дисциплін для здійснення науково-дослідної роботи;

2. розуміння здобутків класичної та новітньої культури;

3. уміння використовувати понятійний апарат сучасної культурології;

4. уміння висловлювати й обґрунтовувати свою позицію у міжкультурному та професійному діалозі;

5. уміння інтерпретувати інформацію в усній формі, перекладати та реферувати її письмово;

6. уміння створювати медіатексти культурологічного змісту й аналізувати їх за смисловими та структурними критеріями;

7. уміння застосовувати знання з інформатики, користуватися технічними засобами перекладу та викладацької діяльності, прийомами та методами викладання культурології та культурологічних дисциплін;

8. уміння визначати емпіричні, теоретичні та практичні компоненти культурологічних знань, їхню роль і функції;

9. навички методичного збору інформації про культурні процеси та явища;

10. навички культурологічного аналізу з метою соціально-культурних прогнозів, надання практичних рекомендацій;

11. уміння дати культурологічну оцінку сучасним культурним процесам;

12. уміння компетентно будувати інформаційне спілкування в професійному й непрофесійному колі з урахуванням наявного соціокультурного контексту;

13. уміння поєднувати традиційні методи навчання з мультимедійними засобами;

14. уміння аналізувати та розуміти психолого-педагогічні явища і процеси у вищому навчальному закладі з метою використання адекватних та оптимальних заходів навчання та виховання;

15. уміння аналізувати культурні процеси та впливи в діяхронічному та синхронічному аспектах;

16. уміння аналізувати сучасну культуру та мистецтво в аксіологічному, праксеологічному та дидактичному аспектах;

17. уміння аналізувати соціокультурні процеси, що відбуваються в межах української культури та в площині взаємовпливів української та європейської, української та світової культур;

18. уміння моделювати розвиток та трансформації світової та української культури в прогностичному аспекті;

19. навички інноваційного, креативного та відповідального виконання обов'язків викладача культурологічних дисциплін у вищих навчальних закладах;
20. уміння розробляти та реалізовувати соціокультурні проекти і програми;
21. навички дотримання етичних принципів та стандартів соціокультурної роботи;
22. навички вільного володіння англійською мовою у фаховій площині;
23. уміння науково обґрунтовувати вибір принципів навчання та виховання, розв'язувати різні педагогічні завдання щодо проблем у вищій школі, характеризувати різні психолого-педагогічні моделі спілкування у вищій школі, аналізувати наслідки своєї педагогічної діяльності;
24. уміння обґрунтовувати концептуальні основи, структуру і зміст засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо);
25. навички систематичної самоосвітньої культурологічної діяльності.

Спеціальність 032 Історія та археологія. Європейські студії

[<http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>]

Знання і розуміння

1. Сутності, етапів та особливостей інтеграційних процесів у Європі, організаційних та правових засад Європейського Союзу.
2. Історії та культури українського козацтва та його світових аналогів.
3. Основних теоретичних підходів до вивчення європейської ментальності, творчого доробку дослідників.
4. Особливостей створення, діяльності різноманітних регіональних і міжрегіональних міжнародних організацій.
5. Специфіки формування європейської ментальності в історичній, соціокультурній динаміці.
6. Особливостей національного менталітету європейців.
7. Загальних тенденцій соціального розвитку міст Європи в історичній ретроспективі.
8. Суті процесу європейської інтеграції і основних напрямів подальшої конвергенції країн-учасниць.
9. Теоретичних основ політики держави, права у їх історичному розвитку, періодизації розвитку світової та вітчизняної політико-правової наукової думки.
10. Основних напрямків, механізмів та інструментів зближення України із Європейським Союзом.

Здатності

11. Аналізувати правові та інституціональні виміри співробітництва України та ЄС, виявляти перспективи та наслідки сучасних інтеграційних процесів і місця в них України.
12. Аналізувати специфіку військових конфліктів кожної історичної епохи Європи, їх політичні й військові наслідки, встановлювати причини перемог і поразок, робити висновки.
13. Осмислювати тенденції розвитку європейської інтеграції в цілому, та тенденції трансформації політичної системи Європейського Союзу.
14. Здійснювати порівняльний аналіз закономірностей становлення і розвитку держави та права в країнах Європи.
15. Складати етнопсихологічну характеристику європейців, ідентифікувати ментальність, реконструювати світоуявлення, матеріальне і нематеріальне життя, людську психологію та щоденну практику, властиву соціальним верствам певної історичної епохи.

Готовність

16. Соціальної взаємодії, займати активну громадянську позицію та робити усвідомлений вибір в умовах сучасного політичного плюралізму.
17. Застосовувати теоретичні здобутки європейської археології у побудові історичних концепцій, використання артефактів як базових елементів історичних реконструкцій.
18. Самостійно оцінювати динаміку європейської інтеграції, основні концепції та проекти європейського об'єднання, їх значення для формування європейської ідентичності та сучасних інтеграційних процесів в Європі.
19. До відкритості та толерантності в становленні комунікації в зоні інтенсивної взаємодії різних культур.

20. Ефективної передачі інформації про європейську інтеграцію та європейське співробітництво України.

Спеціальність 033 Філософія [<https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profili/>]

1. Вміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій та обґрунтувати головні підходи та засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій.

2. Вирішувати професійні завдання у сфері регулювання правовідносин, пов'язаних з інтелектуальною власністю.

3. Використовувати загальні та професійні інформаційні та комунікаційні технології для отримання, обробки та презентації інформації.

4. Спілкуватися іноземною мовою як усно, так і письмово, читати фахову літературу іноземною мовою.

5. Вирішувати ефективно завдання професійної діяльності з обов'язковим урахуванням вимог охорони праці та гарантуванням збереження життя, здоров'я і працездатності працівників у різних сферах професійної діяльності.

6. Використовувати загальні та професійні інформаційні та комунікаційні технології для донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, забезпечення заходів щодо позитивного іміджу підприємства, організації, закладу.

7. Комплексне розуміння природи та значення політики як специфічного виду людської діяльності та особливої сфери пізнання, включаючи розвиток уявлень про політику та її сучасні інтерпретації.

8. Вільно володіти категорійно-поняттєвим та аналітично-дослідницьким апаратом сучасної науки.

9. Знати зміст головних, визначальних філософських творів та ідей, специфіку філософської термінології.

10. Оцінювати і аргументувати значення і місце вітчизняної інтелектуальної традиції у світовій.

11. Орієнтуватися в основних напрямках та тенденціях сучасного філософського дискурсу, їх зв'язках з попередньою інтелектуальною історією.

12. Використовувати провідні моделі гуманітарного пізнання як смисловий простір міркувань у історико-філософському та теоретико-філософському контекстах.

13. Розуміти особливості сучасної наукової картини світу, її основні проблеми та суперечності.

14. Мати навички пошуку та опрацювання джерел в міждисциплінарному просторі.

15. Мати обізнаність у головних філософських методах та дослідницьких підходах, розуміння етико-практичної значущості філософського знання.

16. Демонструвати навички написання наукових та публіцистичних гуманітарних текстів, реферування, систематизованого огляду спеціальної літератури.

17. Розвинуто використовувати сучасні політологічні теорії, концепти та методи для інтерпретації та змістовного аналізу політики на місцевому, національному та міжнародному рівні.

18. Підтримувати і виявляти увагу і толерантність до іншої думки, здійснювати аналіз її змісту та структури та виробляти адекватну відповідь і ставлення на неї.

19. Знання загальної діахронічної структури минулого (знання місцевої історії та культури, національної історії та культури, європейської історії та культури в порівняльній перспективі, всесвітньої історії та культури); вміння й навички давати оцінку подіям і періодам української історії та розуміння специфіки формування й розвитку вітчизняної культури.

20. Засвоєння системної сутності суспільної аналітики як спеціалізованого інструменту підготовки, прийняття та реалізації рішень у соціумі.

21. Формування навичок проведення аналізу, порівняння, систематизації різних теоретичних підходів щодо вивчення соціальної дійсності.

Спеціальність 035 Філологія [<http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>]**Знання та розуміння**

1. Знати основні закономірності літературного процесу, уміти фахово аналізувати й оцінювати основні літературні факти, явища; самостійно обстежувати літературний текст у синхронно-діахронному вимірі.
2. Розуміти особливості жанрово-стильового розвитку національних літератур країн і народів світу, виявляти провідні тенденції взаємодії з українською літературою.
3. Орієнтуватися в сучасних тенденціях та потребах світового суспільства з метою використання цих знань у галузі лінгвістики, літературознавства.
4. Аналізувати та описувати змістову та матеріальну структуру різних видів видавничої продукції.
5. Орієнтуватися в тенденціях розвитку видавничої справи в Україні і світі.
6. Демонструвати розуміння трансформацій у системі жанротвірних ознак певного жанру літературно-критичних текстів.

Застосування знань та розуміння

7. Застосовувати теоретичні знання, уміння й навички у професійному, академічному та соціально-економічному контекстах.
8. Використовувати широкий діапазон словникового запасу (у тому числі термінології), граматичних структур, мовних формул іноземної та української мов, що є необхідним в академічній та професійній сферах.
9. Удосконалювати вміння логічно аналізувати закономірності розвитку явищ концептуальної картини світу, що спирається на лінгвістичні категорії як джерело національно-самобутньої мовознавчої ідеї.
10. Уміти збирати фактичний матеріал; планувати й виконувати наукове дослідження; інтерпретувати результати дослідження; формулювати висновки та перспективи подальших наукових спостережень; обробляти наукову інформацію й правильно оформлювати результати наукових досліджень.
11. Розв'язувати комплексні завдання з прогнозування надзвичайних ситуацій і їхніх наслідків.
12. Застосувати набуті знання для характеристики національних пріоритетів у відображенні мовної та концептуальної картини світу й робити необхідні узагальнення та висновки.
13. Застосовувати загальні положення лінгвістичної прагматики під час аналізу дискурсів та комунікативних ситуацій різної стилістичної природи.
14. Дискутувати на лінгвістичні, літературні та літературно-критичні теми.
15. Застосовувати лінгвістичний аналіз до текстів різних функціональних стилів; характеризувати тексти за їхніми ознаками, категоріями, мовними особливостями; дискутувати про засоби текстотворення.
16. Аналізувати звукову систему української мови, особливості функціонування звуків та їх вимову, закономірності передачі будови мови на письмі, словниковий склад мови, фразеологічне багатство, способи творення слів, внутрішню структуру слова, частиномовну характеристику слів, словосполучень і речень.
17. Формувати уміння і навички визначення особливостей художнього тексту в єдності змісту і форми.
18. Проводити лінгвостилістичний і літературознавчий аналіз під час ознайомлення чорнових варіантів текстів творів письменника, досліджувати епістолярний стиль художніх, наукових, публіцистичних творів майстра слова.
19. Застосовувати техніку редагування під час опрацювання рукописів повідомлень, написання екскурсії, есею, нарису, статті тощо.
20. Інтегрувати знання з дисциплін літературознавчого й мовознавчого циклу для організації дослідницької діяльності.
21. Виявляти й оцінювати вплив соціального чинника на функціонування й взаємодію мов, відображення цього впливу в мовній структурі.
22. Демонструвати вміння критично й обґрунтовано аналізувати наукові підходи до вирішення сучасних синтаксичних проблем, обстоювати власну точку зору.
23. Інтегрувати лінгвістичні знання в коло безпосереднього фахового досвіду.
24. Узагальнювати досвід роботи з медійними текстами, а також досвід самостійного створення матеріалів у ЗМК.

Програма спецкурсу: «Філософія освіти» (обсяг 18 годин; лекції – 14, семінари – 4).

Концептуально зміст і тематику програми визначають підходи: антропологічний, аксіологічний, діалогічний, полікультурний, герменевтичний, синергетичний, діяльнісний, коволюційний, комунікативний.

Зміст програми. Теми лекцій.

Тема 1. Філософія освіти в умовах інформатизації і глобалізації соціокультурних процесів ХХІ століття : прогностичний аналіз (4 год.)

Зміни імперативів світовідношення в контексті становлення планетарної цивілізації. Полікультурна парадигма філософії освіти.

Плюралізм світоглядних ідей і теорій. «Філософія життя» (В. Дильгей). Філософська герменевтика (Х.-Г.Гадамер). Філософія діалогу (Сократ, Платон, Аристотель); поліфонія поглядів, евристична цінність контексту, доповнюваність (М. Бахтин). Сутнісна зміна відносин Я – Ти – Ми (Л. Фюрбах, М. Бубер, М. Шелер, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль та ін.); філософія «ми» (С. Франк); образ «Я» – самість, інтегральна цілісність, результат інтерсуб'єктивної діалогічної (Я – Ти – Ми) взаємодії людей у суспільстві.

Трансформація концепцій раціональності (класична Р. Декарт, І. Кант; постнекласична) і відповідного образу суб'єкта. Комунікативна раціональність.

Лінгвістичний поворот в гуманітарних науках (Н. Хомський). Мова як засіб вербальної комунікації, і – трансдисциплінарна модель найрізноманітніших типів людської життєдіяльності (В. Лук'янець).

Філософія дискурсу. Феномен інтеракції, міжлюдської взаємодії (Ю. Габермас). Багатоманітність аналітичних стратегій (Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Деррида, Р. Рорті).

Концепція випереджальної освіти (А. Урсул); ідеї сталого розвитку.

Синергетика (І.Стенгерс, І. Пригожин; С. Капіца, С. Курдюмов, і.Добронравова) і проблеми філософії освіти.

Тема 2. Людиномірність філософії освіти (2 год.)

Філософія освіти як філософія людини: антропологічний, екзистен-ціальний, комунікативний аспекти. «Філософія серця» (Г. Сковорода, П. Юркевич). Київська філософська школа: антропологічні пошуки (П. Копнін, В. Шинкарук, М.Тарасенко, Є. Бистрицький, В. Горський, В. Табачковський).

Самоорганізація і дезорганізація буття людини в різних системах. Космізм людського буття (Тейяр де Шарден). Ноосферна концепція В. Вернадського. Людина – діяльний суб'єкт культурно-історичного процесу.

Проблема людини в українській філософській думці і практика освіти.

Плюралістичність поняття «гуманізм». Культура – гуманізм – амбівалентність людини.

Ціннісний вимір філософії освіти. Цінності свободи. Трансформація поняття свободи. Проблема людини і свободи в реаліях ХХІ століття. Життя людини як найвища особистісна і соціальна цінність.

Тема 3. Культуровідповідність філософії освіти (4 год.)

Цілісність буття людини і буття культури. Культура і «простір гри» (Й. Гейзінга).

Філософські засади української культури; методологія діалогу культур і освоєння світової інтелектуальної традиції.

Буттєвий світ людини і етнокультурні особливості соціуму. Родознавство як проблема філософії освіти. Всезагальність відносин «рід – покоління». Субкультура родинного середовища. Діалогічність культури і плюралізм національного світосприйняття. Ментальність як тип культури.

Філософсько-методологічні аспекти взаємодії культури і техніки в проекції на людину і освіту (Т. Веблен, Е. Тофлер, М. Хайдеггер; С. Кримський, М. Тарасенко). Людина і культура в ситуації Постмодерну (П. Рікер, Ж.-Ф. Ліотар, П. Козловські, В. Горський).

Онтологічне впорядкування буття і реальні духовні цінності. Самовизначення в культурі — основа духовного розвитку особистості. Діалогічність культури як «досвід автокомунікації» (Ю. Лотман).

Освіта як спосіб буття людини в універсумі культури. Цінності культури. Культура педагогічної діяльності і проблемне поле акмеології.

Тема 4. Мистецтво в системі філософії освіти (2 год.)

Мистецтво — спеціалізована форма культури і складова філософії освіти (гармонізація чуттєвої і раціональної сфери свідомості, оптимізація різних видів інформації — вербальної, сенсорної, структурної; розвиток продуктивного мислення).

Цінності мистецтва. Мистецтво — «суспільна техніка почуття»; необхідність для творчості почуття і думки, інтелектуального і емоційних чинників (Л. Виготський).

Концепція світових мистецьких надсистем (П. Сорокін). Поліфункціональність мистецтва.

Українська філософська традиція і трансформація художніх стилів.

Рецепція світоглядно-філософських ідей в українському мистецтві як новий тип діалогу культур, художньої рефлексії і освітньої практики.

Художня освіченість поколінь як вимога економіки і конкурентності виробництва (Японія).

Значення мистецтва для розвитку творчого мислення особистості і модернізації освіти в Україні.

Тема 5. Філософія освіти і стиль мислення: Захід — Схід (2 год.)

Стиль мислення як методологічно-узагальнююча складова філософії освіти. Стиль мислення в науці, філософії освіти, педагогічній діяльності.

Відмінності західного і східного мислення (К. Юнг). Екзистенційність культурної комунікації в концепції «вісьового часу» (К. Ясперс).

Специфіка світовідношення в координатах Захід — Схід: досвід трансляції культури і освітня діяльність.

Наукова концепція «зіткнення цивілізацій» (С. Хантінгтон). Цінності демократії і прогностика людської історії (Ф. Фукуяма).

Дихотомія «свій — інший», проблеми співбуття з Іншим.

Діалог культур і розуміння як чинники міжцивілізаційної комунікації.

Теми семінарських занять

Тема 1. Філософія освіти і педагогіка (2 год.)

Загальносвітова і європейська освітня інтеграція; основні напрями наукових досліджень: Європа, США, Японія. Болонський процес і національні інтереси.

Епістемологічні зміни в історії і «археологія знання» (М. Фуко).

Соціокультурна трансформація українського суспільства і статус знань. Знання як інтелектуальна власність, об'єкт авторського права, форма капіталу і наукоємний національний ринковий продукт.

Зарубіжні дослідження філософії освіти. Некласичні течії в західній філософії освіти.

Українознавчі дослідження філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, С. Клепко, В. Лутай, В. Скотний та ін.). Предмет філософії освіти. Інтегративна сутність філософії освіти.

Взаємозв'язок понять «філософія освіти» — «освіта» — «освіченість».

Тема 2. Гуманітарно-культуротворча стратегія філософії освіти і модернізація педагогічної діяльності в Україні (2 год.)

Суперечності філософії освіти. Фундаментальна суперечність між сциєнтично-технократичним і гуманітарним мисленням.

Гуманітарно-культуротворча стратегія філософії освіти: людина — культура — мистецтво — стиль мислення.

Становлення нового типу педагога як суб'єкта культури.

Системно-гуманітарне мислення педагога: універсальність діалогу, нелінійність, креативність, полікультурність, контекстуальність, дивертисивність, евристичність, інноваційність, здатність до філософської рефлексії і прогнозування.

Програма розрахована на студентів випускних курсів усіх спеціальностей педагогічних закладів освіти різних рівнів акредитації і слухачів факультетів післядипломної освіти.

Питання для дискусії

1. Які філософські теорії, ідеї, демократичні цінності є пріоритетними у Вашій життєдіяльності та визначають Ваш педагогічний досвід?
2. Що означає для Вас бути толерантним до **Іншого**: іншої нації, людини, культури?
3. Проаналізуйте взаємозв'язок понять: «філософія освіти» — «діалог культур» — «рід — покоління» — «родина — нація — світ». В чому полягає духовне призначення Вашого Роду?

Для відповіді на третє питання радимо ознайомитися з методичними рекомендаціями: «Як дослідити Родовід?».

1. Провести бесіду зі старшими поколіннями родини.

Записати:

прізвище, ім'я, по батькові предків і нащадків по лінії батька (зберігається прізвище) і матері;
дати їх життя, місце народження (поховання);
вірування;
родинні свята; обряди (весілля, народина, поховання);
звичаї шанування старших; батьків;
рецепти родинних повсякденних і святкових страв;
види народного мистецтва, ремесла якими володіли предки (вишивка, ткацтво, гончарство, лозоплетіння тощо);
професію і освіту предків;
родинну колискову, родинну пісню, колядки, щедрівки;
родинні легенди, оповіді.

2. Використати достовірні дані про родину:

документи генеалогічного характеру і приватно-публічного змісту: метрики, свідоцтва, довідки, посвідчення, дипломи, майнові акти, розпорядження тощо; архівні джерела (за бажанням).

3. Проаналізувати й узагальнити зібрану інформацію:

упорядкувати альбом родинних фотографій;
створити генеалогічну схему Роду;
скласти родинний літопис (у довільній формі).

Вказати:

скільки поколінь охоплює зібрана інформація (окремо по лінії батька і матері);
найстарших представників Роду (за датами життя);
традиції наслідування чоловічих і жіночих імен;
особливості родинної обрядовості за регіонами проживання;
чи простежується наслідування освіти в родині?;
скільки поколінь мають вищу освіту і яку?;
чи простежується наслідування професії в родині?;
чи простежується наявність родинної династії?;
як відзначаються в родині: День Матері? День Повноліття?

Джерело:

Черепанова С. Філософія освіти XXI століття: пріоритет гуманітарних цінностей. Цінності. Демократія. Освіта 6 матеріали міжнародної науково-практичної конференції (28.06-2.07.2006 р.). Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікації ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава-Йонгчопінг. С.145–155. (2007).

Додаток В

МАТЕРІАЛИ ДО АНАЛІЗУ СВІТОВОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ
ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ

На початку ХХ століття в дев'ятьох провідних індустріально розвинутих країнах Заходу люди, що працюють у сучасному виробництві, не складали більшості населення (43%). У середині ХХ ст. кількість працюючих за наймом збільшилася до 66% населення і кількість таких країн різко зростає. Ця тенденція спостерігається і в країнах, що розвиваються, причому «третій світ» обігнав Захід. Продовжився і початий у ХІХ ст. процес міграції сільського населення в міста. На початку ХІХ ст. міське населення у світі становило біля 3% усього людства, у середині ХХ міськими жителями були вже 28%, а в 1990-і рр. — більше 40% населення.

З'явилися величезні мегаполіси — на північному сході США (площа 100 тис. кв. км, населення 45 млн., довжина 800 км), Хоккайдо в Японії (70-55-700), Рейнська агломерація (60-30-500). Змінився культурний світ людини, що живе в умовах міської культури; перед нею з'явився світ, наповнений тисячами спокус і послуг. Індивід став одержувати гігантську кількість інформації з систем телевізійного і комп'ютерного зв'язку, намітилися сотні і сотні соціальних контактів, спостерігається частий пошук і зміна роботи, видів діяльності, змінився ритм життя, стали наростати стресові ситуації, по-іншому відбувається оновлення змісту і форм освіти. Таким чином, більшість населення сучасного світу переселилося з тихих сіл традиційних суспільств в гігантські соціокультурні системи, що пов'язують людей різних національностей і культурних орієнтацій в єдине ціле.

Мали місце фундаментальні зміни у ХХ ст. в культурно-ціннісних орієнтаціях людей, у становленні єдиних основ загальнолюдської культури в результаті корінної зміни ставлення до сім'ї, до первинного соціального колективу, в якому живе і формується людська особистість. Традиційний інститут шлюбу змінився, і нова родина набула принципово нового змісту. Спосіб життя родини вільного працівника-городянина в різних регіонах земної кулі в ХХ ст. набув єдиних рис: не зважаючи на розходження в національних характерах, формах відносин усередині родини, почалися фундаментальні зміни в країнах, що вступають в постіндустріальний етап свого розвитку.

Відбулося зрушення в першочерговості і змісті задоволення сімейних потреб — від членів родини, які заробляють, — до дітей. У США в 1975 р. ця сімейна зміна потреб обчислювалася більш ніж 500 мільярдами доларів (близько 1/3 валового національного продукту). Оскільки індивідуальне споживання становило в той час 60% валового національного продукту, то це означало, що змінилися зміст і спрямованість загальнонаціональних витрат споживачів. Працюючі глави родин, що мають можливість купити за допомогою грошей будь-що і задовольнити будь-як потреби, передавали ці засоби родині як духовно-емоційну і культурну основу буття своєї особистості. У патріархальній родині діти рано починали трудове життя, розглядалися як здобувачі засобів, як спосіб забезпечення старості. У ХХ ст. дітей вважають найбільшою цінністю родини, позбавляються від утилітарних цінностей продовження роду або спадкування могутності родини, розглядаючи їх як індивідуальну цінність. Для молоді продовження дитинства означає можливість долучитися до вершин світової культури, засвоїти принципово нові моральні, емоційні і інтелектуальні цінності; таким чином відбувається входження особистості молоді людини до світової культури. Зміна культурних орієнтацій виявилася головною передумовою розвитку нової якості людської особистості, вимогою зміни її життя. У 1950-60 рр. в низці розвинутих країн зміна структури сімейних потреб і орієнтація на створення складно розвинутої робочої сили нового покоління (тієї, що забезпечить високі заробітки в майбутньому) привела до звільнення з-під влади масового конвеєрного виробництва. Гнучкість, мобільність зміни потреб, безперервне формування все нових і нових потреб сприяли виробленню нових форм життя, культурних стереотипів. Ця ситуація зафіксована в концепції споживачього суспільства,

де вперше в історії пропозиція товарів і послуг стала перевищувати попит. Спочатку це вело до виникнення пасивної людини-споживача, але надалі, в ході диференціації споживчого попиту, зменшення потреби в стандартизованій продукції на користь товарів, виготовлених малими серіями, відбулася й істотна зміна соціально-економічного характеру. Технології масового виробництва і засновані на них системи управління великих корпорацій з їх ієрархічною формою організації праці виявилися малоефективними; з'явився ринок нових гнучких технологій. На основі технологічної революції виникла сучасна інноваційна економіка, в якій умовою виживання в ринковій боротьбі виявилася безперервна зміна, пошук, відновлення економічних форм господарювання.

Із названих вище причин замкнута статична особистість людини індустріального суспільства принципово змінилася, стала динамічною. Соціальний і культурний динамізм сучасного життя порушив як національно, так і культурно обмежені кордони людського розвитку і вони набули мінливості, плинності, що уподібнюється давньогрецькому божеству Протею, що набував різних образів: дракона, води, лева, вогню. Протеївський стиль життя сучасної людини — безперервне прагнення до новацій, пошуку оригінальних нестандартних рішень — не є патологічним і активно «впроваджується» в різні типи національних культур (Р. Ліфтон).

Іншим значущим аспектом стало те, що закріплене в масовій свідомості протиставлення Сходу і Заходу («Захід є Захід, Схід є Схід, і разом їм не зійтися») — нині неадекватно відображує реальну ситуацію. Навіть географічно поняття Сходу не містить величезних цивілізацій Південної Америки або Африки, та й на самому Сході японська і індійська культури мають свої принципи побудови і свої специфічні й унікальні досягнення. Сучасні дослідження виявляють дивовижну пластичність самотніх національних культур в сприйнятті і адаптації ринкових механізмів. Підтвердженням цьому є дослідження Хофстеда про культурні різниці країн і дію ринкової економіки. Висновки вченого ґрунтуються на опитуванні транснаціональних компаній, що працюють в 100 країнах світу; у першому блоці розвинутих країн розглядаються держави з сильною ринковою і підприємницькою економікою (<http://www.geerthofstede.nl>). Тут виділені дві підгрупи. Перша — Великобританія і Канада. В культурі цих суспільств панують явно виражений індивідуалізм і так звані чоловічі культурні цінності. Індивідуалістична культурна традиція означає, що люди воліють діяти насамперед поодино, поза колективом. Чоловічі культурні цінності — це орієнтованість на успіх, тверду конкурентну боротьбу, кінцевий результат. У другому блоці — такі країни, як Швеція або Японія, де панують більш м'які колективістські цінності, причому з'ясовано, що близькі по ментальних установках дії суб'єктів господарювання США і, наприклад, Швеції значною мірою не збігаються (американці заявляють про те, що стиль роботи шведських підприємців викликає в них головний біль).

Характерна установка для колективістських культур — в процесі ухвалення рішення запитувати, а не віддавати розпорядження — сприймається американськими менеджерами як ознака слабості, як дії, що підривають авторитет керівника. У США генотиповим героєм, культурним ідеалом є насамперед особистість-одинак, яка або відновлює справедливість, або встановлює закон, або добивається ділового успіху. У Скандинавії підприємці ж воліють діяти колективно, «зграсю», а шведський соціалізм з його соціально орієнтованою економікою виявився досить довговічним.

Цікаво відзначити, що такі зразкові в техногенному відношенні країни, як Японія, ґрунтуються на національних формах культурного розвитку. Техногенна цивілізація своєрідно прижилася в умовах особливих культурних установок. Нетрадиційні взаємини людини і природи, особистості й суспільства, закладені в ментальних установках японської культури, зробили стимулюючий вплив на розвиток сучасної ринкової інноваційної економіки. Тому в Японії виникли своєрідні організаційні форми культури. Культурно-національні риси японського характеру виявляються в прихильності до колективних форм організації праці. Так, керівник, перш ніж прийняти рішення, прагне узгодити його на всіх низових рівнях. Колективістська культура японців проявляється і в тому, що вони схильні до демократичних форм

взаємодії під час трудової діяльності — «усі разом і всі однаково». Тому рівень заробітної плати директора і рядового фахівця мало відрізняється, як у країнах з чоловічими цінностями, наприклад, у США. Навіть підприємці в Японії не гребують включитися безпосередньо в виробничий процес, стають до верстата, конвеєра або розбирають ділові папери.

Характерною для сучасної епохи стає не замкнутість, не закритість, а взаємодія і взаємозбагачення національних культур. Так, характерна для Сходу цінність колективізму виявилася деякою мірою прийнятною і для США — країни високорозвиненої індивідуалістичної культури. Здавалося, що перевага цінностей, зв'язаних з самостійністю, прагненням до прийняття одноособових рішень, високими бійцівськими і конкурентними якостями не дає можливості змінитися стилю керівництва, проте авторитарний стиль керівництва в сучасному виробництві часто виявляється неефективним. Наприклад у відомій фірмі IBM відбулися корінні зміни, зв'язані з системою управління. Їх називають «вищою формою організованої анархії» (Д. Мерсер). Авторитарний, строго вертикальний, з чіткою підпорядкованістю низів верхам стиль керівництва виявляється мало придатним для інноваційної економіки і тому витісняється більш демократичними формами спілкування, де панують ідеї координації, самостійності і колективістської форми прийняття рішень.

Але некритичне, механічне перенесення культурних форм спілкування і життя неможливе. Національна культура — це пластичне ціле, що змінюється як ціле еволюційним чином. Трансплантація, механічна заміна одного елемента іншим не може дати позитивних результатів. Цікавий приклад з гуртками якості, що виникли в Японії як засіб залучення робітників до боротьби за якість продукції. Цей рух ґрунтувався на базових культурно-психологічних цінностях.

Японця з дитинства виховують в рамках двох морально-ціннісних канонів — обов'язку вдячності і обов'язку вірності, тому співробітник за рахунок своїх сил, свого часу працює в гуртку якості під впливом таких національно-культурних стереотипів поведінки. Коли в 1970-і рр. гуртки якості стали з'являтися в США, то через кілька років вони були впроваджені в 230 американських компаніях. Однак незабаром з'ясувалося, що тільки 8 із них дали позитивний ефект, адже культурний етос американців з їх яскраво вираженим індивідуалізмом відкидав роботу, засновану на інших культурних підставах.

Для китайської культури характерний оптимістичний світогляд, спокійне ставлення до життя і смерті. Людина живе в єдиному Всесвіті, де живі і мертві перебувають в тісному зв'язку. Це єдиний світ, де небуття і буття взаємно переходять і взаємно обумовлюють одне одного. На рівні повсякденної свідомості ця філософська мудрість виражається у формах різного роду обрядів, культу предків, віри в існування померлих серед живих. Звідси й дивні з точки зору європейця звичаї, наприклад, дарування труни небезпечно хворій людині. Це знак уваги і доброго ставлення. На смерть потрібно дивитися без страху, з задоволенням.

Умираючий подібний людині, що відправляється в далеку подорож. Звідси й характерне для китайської культури уявлення про споконвічну єдність світу. На відміну від європейської культури, роздвоєної на світ явищ і сутностей, природних феноменів і Абсолюту, в китайській цивілізації неіснує переживання, відчуття існування поза межного, трансцендентного, говорячи мовою Канта. На думку Вебера, саме роздвоєність між поцейбічним і потойбічним стала причиною активності європейця і його відношення до світу. Прагнення до пізнання Абсолюту, сутності стало однією з причин виникнення європейської науки.

Прагнення стерти розрив між реальним і ідеальним стало фундаментом характерного для європейської культури активізму, бажання перетворити світ. Натомість у китайській культурі з її опорою на конфуціанський принцип тлумачення світу як «кращого з можливих» панує ідея пристосування до існуючого споконвічно природного і соціального середовища.

Джерело: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>

Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю *031 Релігієзнавство* галузі знань *03 Гуманітарні науки*
Кваліфікація: *Магістр релігієзнавства*.
Релігієзнавець. Викладач ВНЗ

Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

1. Профіль освітньої програми зі спеціальності
031 Релігієзнавство (за спеціалізацією «Релігія та сучасні соціальні процеси»)

1 - Загальна інформація

Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу

Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», кафедра філософії.

Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу

Ступінь вищої освіти: магістр.

Кваліфікація: Магістр релігієзнавства.

Релігієзнавець. Викладач ВНЗ

Офіційна назва освітньої програми

Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 031 Релігієзнавство.

Тип диплому та обсяг освітньої програми

Диплом магістра, одиничний, 90 кредитів ЄКТС, термін навчання: 1 рік 4 місяці, заочна форма навчання.

Наявність акредитації

Національна агенція забезпечення якості вищої освіти; освітня програма впроваджується з 01.07.2018 р.

Цикл / рівень НРК України – 7 рівень, FQ-EHEA - другий цикл, EQF-LLL – 7 рівень.

Передумови Наявності ступеня вищої освіти бакалавр/спеціаліст/магістр.

Мова(и) викладання Українська.

Термін дії освітньої програми Термін дії - 5 років.

Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми

www.dano.dp.ua

2.- Мета освітньої програми

Освітня програма підготовки магістрів релігієзнавства передбачає їхній розвиток в особистісному, професійному та соціальному плані, а її результатом є формування ключових професійних компетентностей, а саме здатності ефективно розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі релігієзнавства, розкривати взаємозв'язок між сучасними соціальними процесами та релігієзнавчим змістом освітньої практики як під час навчання, так і безпосередньо у процесі професійної діяльності.

3. Характеристика освітньої програми

Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за Галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 031 Релігієзнавство, спеціалізація «Релігія та сучасні соціальні процеси»). ОП є міждисциплінарною, включає: наявності) - обов'язкові компоненти - 54 кредити ЄКТС (60 %) від 90 кредитів – вибіркові компоненти - 36 кредитів ЄКТС (40 %) від 90 кредитів.

Орієнтація освітньої програми

Освітньо-професійна прикладна

Основний фокус освітньої програми та спеціалізації

Вища освіта в галузі релігієзнавчого знання зі спеціальності «Релігієзнавство», спеціалізації «Релігія та сучасні соціальні процеси». Ключові слова: сучасна релігійна фі-

лософія, філософія релігії, основи християнської етики та моралі; релігійна складова духовної культури.

Особливості програми

Інноваційний та дослідницький характер профільної підготовки за спеціальністю.

4. Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання

Придатність до працевлаштування

Викладацька робота у вищих навчальних закладах та закладах середньої освіти, експертна діяльність в науково-дослідницьких установах; закладах культури, бібліотеках і музеях; суспільних, громадських та релігійних організаціях, фондах; засобах масової інформації; органах державної влади та місцевого самоврядування.

Подальше навчання

Можливість навчання за програмою 8 рівня НРК України, третього циклу FQ-EHEA, 8 рівня EQFLLL.

5. Викладання та оцінювання

Викладання та навчання

Студентсько-центроване навчання, самонавчання, проблемно-орієнтоване навчання, індивідуально-творчий підхід.

Оцінювання

Оцінювання навчальних досягнень здійснюється за національною шкалою, за 100-бальною шкалою та оцінками ЄКТС. Види контролю: поточний, модульний, підсумковий контроль, самоконтроль. Форми контролю: усне опитування, письмові та усні екзамени, заліки, презентації, практика, есе, участь у конференціях та круглих столах, курсова робота, захист дипломної роботи.

5 - Програмні компетентності

Інтегральна компетентність

Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій в процесі переосмислення наявних знань та/або ІК професійної практики. *Загальні компетентності (ЗК)* 1. *Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу*, що передбачає здатність оперативно аналізувати значні масиви текстів, генералізувати їх в загальну смислову структуру, виявляти слабкі місця, логічну чи смислову уразливість аргументації. ЗК 1 2. *Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми*, що передбачає здатність до нестандартного розв'язання задач, самостійності міркувань та умовиводів, навички інтелектуального пошуку. ЗК 2 3. *Здатність генерувати нові ідеї (креативність)*, що передбачає прагнення до відкриття нового, залучення нестандартних смислів, в т.ч. з інших предметних царин. ЗК3 4. *Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях*, що передбачає кмітливість, оперативність і динамічність інтелектуальної реакції, стійкість у мисленевих випробуваннях і доланні пізнавальних утруднень. ЗК 4 5. *Здатність проведення досліджень на відповідному рівні*, що передбачає вміння застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні стратегії і засоби. ЗК 5 6. *Здатність до критичного осмислення проблем* у навчанні та професійній діяльності. ЗК6 7. *Здатність працювати автономно*, що передбачає вміння самостійно ставити перед собою завдання, визначати необхідні для їх виконання засоби і застосовувати їх для досягнення належного результату. ЗК 7 8. *Здатність вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання державною мовою*, що передбачає вміння писати власні тексти аналітичного та публіцистичного характеру в різних форматах (огляд, есе, реферат, стаття, комплексна аналітична робота) та застосовувати необхідні процедури (редагування, коректура, звірка) при підготовці тексту до публікації). ЗК 8 *Фахові компетентності спеціальності (ФК)* 1. Усвідомлення місця релігієзнавчих проблем у системі філософських знань. ФК 1 2. Профільоване знання та розуміння релігієзнавчих основ осягнення сутності, місця, функцій соціальних явищ та процесів, фундаментальних положень, категорій та понять релігієзнавства та здат-

ність ставити на цій основі складні світоглядні питання. ФК 2 3. Поглиблене, профільоване знання та розуміння релігієзнавства; здатність розробляти на цій основі концептуально-парадигмальні засади конкретних релігієзнавчих досліджень та здатність розв'язувати на цій основі складні задачі науково-дослідницького характеру. ФК 3 4. Поглиблене, профільоване знання та розуміння спеціальних та галузевих релігієзнавчих напрямків і здатність розробляти на цій основі концептуальні засади конкретних наукових досліджень. ФК 4 5. Здатність розробляти практичні рекомендації за результатами проведених конкретних релігієзнавчих досліджень. ФК 5 6. Здатність розв'язувати комплексні проблеми в процесі релігієзнавчо-спрямованого осмислення соціальної діяльності, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність, пов'язану з переосмисленням наявних та створенням нових цілісних знань та професійної практики ФК 6 7. Здатність оформлювати наукові публікації, реалізовувати інші форми апробації наукових результатів, готувати наукові тексти за результатами проведених конкретних релігієзнавчих досліджень. ФК 7 8. Здатність працювати автономно при підготовці кваліфікаційної роботи на основі рефлексії наявних знань, результатів власних наукових досліджень та самоменеджменту. ФК 8 9. Здатність викладати релігієзнавчі дисципліни у вищих навчальних закладах, розуміння етичних засад педагогічної діяльності та готовність дотримуватися їх у викладацькій діяльності. ФК 9 10. Готовність до науково-педагогічної діяльності у галузі релігієзнавства за бази знання методики викладання релігієзнавчих дисциплін, розуміння складових професійної компетентності педагога. ФК 10 11. Готовність до науково-педагогічної діяльності у галузі релігієзнавства на базі знання теорії та методики загальної педагогіки. ФК 11 12. Формування педагогічної культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі навичок самоорганізації та педагогічної практики. ФК 12 13. Здатність застосовувати навички соціальної роботи з релігійними громадами, розуміння змісту новітніх релігійних рухів. ФК 13 14. Здатність до полікультурної комунікації в міжконфесійних стосунках. ФК 14 15. Формування загальнокультурної компетентності через знання духовно-релігійних традицій, що відіграють ключову роль у функціонуванні та розвитку культури. ФК 15 7 - Програмні результати навчання. 1. Вміння розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій в процесі переосмислення наявних знань та/або професійної практики. РН 1 2. Вміння аналізувати, синтезувати та обговорювати сучасні теоретико-методологічні підходи в межах та поза областю дослідження, перспектив міждисциплінарних досліджень; формувати загальні уявлення про зміст педагогічної теорії та освітньої політики на рівні державних структур та місцевого самоврядування. РН 2 3. Вміння здійснювати наукову рефлексію, науково-теоретичне осмислення та аналіз релігієзнавчих вчень, ставити загальні теоретичні проблеми з дисциплін та планувати шляхи їх вирішення. РН 3 4. Генерування нових ідей у сфері науково-дослідної роботи. РН 4 5. Використання знання для здійснення практичної професійної діяльності: проведення науково-дослідницької, педагогічної, а також аналітичної діяльності. РН 5 6. Знання методології та організації наукового дослідження, застосування новітніх якісних методологічних та теоретичних принципів та підходів релігієзнавчих досліджень, інструментів аналітичних та синтетичних способів дослідження релігієзнавчої теорії, суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук. РН 6 7. Вміння шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; здійснювати аналіз та інтерпретацію наукового тексту; аналітичну оцінку соціальних процесів. РН 7 8. Відпрацювання навичок самостійної роботи; вміння ідентифікувати, ілюструвати та інтерпретувати результати роботи. РН 8 9. Вміння вирішувати науково-дослідні та педагогічні завдання державною мовою, використання знання для здійснення практичної професійної діяльності. РН 9 10. Вміння визначати теоретичні основи релігієзнавства і суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук предметне поле та проблематику релігієзнавчої теорії. РН 10 11. Вміння ставити складні світоглядні пи-

тання на основі профільованого знання та розуміння релігієзнавчих основ осягнення сутності, місця, функцій соціальних явищ та процесів, фундаментальних положень, категорій та понять релігієзнавства. РН 11 12. Вміння визначати місце та актуальну проблематику сучасного релігієзнавства у системі філософських знань; знати теоретичні основи філософії релігії, християнської етики, суміжних галузей гуманітаристики та суспільних наук. РН 12 13. Вміння здійснювати конкретні наукові дослідження на основі поглибленого, профільованого знання та розуміння. РН 13 спеціальних та галузевих релігієзнавчих напрямків; демонструвати навички інтелектуального пошуку, вміння виявляти та розв'язувати проблеми. 14. Проектування практико-орієнтованих соціальних технологій фахової діяльності через засвоєння основних методологічних принципів освітньої практики, застосовування необхідних процедур (редагування, коректура, звірка) при підготовці тексту до публікації. РН 14 15. Вміння з розв'язувати комплексні проблеми в галузі релігієзнавства, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність, пов'язану з переосмисленням наявних та створенням нових цілісних знань та професійної практики. РН 15 16. Вміння оформлювати наукові публікації, реалізовувати інші форми апробації наукових результатів, готувати наукові тексти за результатами проведених конкретних наукових досліджень. РН 16 17. Вміння самостійно працювати над підготовкою кваліфікаційної роботи на основі рефлексії наявних знань, результатів власних наукових досліджень та самоменеджменту. РН 17 18. Знання змісту етичних засад педагогічної діяльності та готовність дотримуватися їх у викладацькій діяльності. РН 18 19. Володіння сучасними методиками викладання релігієзнавчих дисциплін (в тому числі знання різних стратегій та моделей викладання), вміння застосовувати навчальні засоби, необхідні для досягнення оптимального освітнього результату. РН 19 20. Формування педагогічної культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі розуміння напрямів модернізації системи освіти України. РН 20 21. Вміння ефективно здійснювати викладацьку діяльність із застосуванням сучасної теорії та методики передання релігієзнавчих знань; виявляти та реалізовувати ефективні шляхи формування методичних вмінь та навичок на основі. РН 21 розуміння складових професійної компетентності педагога. 22. Вміння застосовувати навички соціальної роботи з релігійними громадами, розуміння змісту новітніх релігійних рухів, здатність на цій основі проектувати практико-орієнтовані соціальні технології фахової діяльності.. РН 22 23. Знання релігійно-філософських основ, змісту, проблематики та специфічних характеристик міжконфесійних стосунків, особливостей та специфіки державно-релігійних та суспільно-релігійних відносин в Україні. РН 23 24. Засвоєння інтегруючої ролі духовно-релігійних традицій у бутті культури. Вміння інтерпретувати символи сакрального мистецтва в історико-культурному, мистецтвознавчому і релігієзнавчому аспектах. РН 24 8 - Ресурсне забезпечення реалізації програми.

Кадрове забезпечення 1. Наявність у складі проектної групи науково-педагогічних працівників, на яких покладено відповідальність за підготовку здобувачів вищої освіти за певною спеціальністю – три особи, що мають науковий ступінь та вчене звання, 1 з них доктор наук. 2. Наявність у керівника проектної групи (гаранта освітньої програми): наукового ступеня та вченого звання за відповідною або спорідненою спеціальністю; стажу науково-педагогічної роботи не менш як 10 років. 3. Проведення лекцій з навчальних дисциплін науково-педагогічними працівниками відповідної спеціальності за основним місцем роботи: - які мають науковий ступінь та/або вчене звання (мінімальний відсоток визначеної навчальним планом кількості годин – 50 %) – 100%; – які мають науковий ступінь доктора наук або вчене звання професора (мінімальний відсоток визначеної навчальним планом кількості годин – 25 %) – 39 %; 4. Проведення лекцій з навчальних дисциплін, що забезпечують формування професійних компетентностей, науково-педагогічними (науковими) працівниками, які є визнаними професіоналами з досвідом роботи за фахом. 5. Наявність випускової кафедри із спеціальної (фахової) підготовки, яку очолює фахівець відповідної або спорідненої науково-педагогічної спе-

ціальності — з науковим ступенем та вченим званням. Усі науково-педагогічні працівники кафедри філософії мають наукові ступені, вісім із десяти — вчені звання. У складі випускової кафедри — четверо докторів наук, два професора, шість кандидатів наук, чотири доценти. Науково-педагогічні працівники регулярно публікують результати своїх досліджень у монографіях, статтях у фахових виданнях та збірниках матеріалів конференцій в Україні та за кордоном. *Матеріально-технічне забезпечення.* 1. Забезпеченість приміщеннями для проведення навчальних занять та контрольних заходів (кв. метрів на одну особу для фактичного контингенту студентів та заявленого обсягу з урахуванням навчання за змінами — 2,4 кв.м) — 8,4 кв.м. 2. Забезпеченість мультимедійним обладнанням для одночасного використання в навчальних аудиторіях (мінімальний відсоток кількості аудиторій) — 30 %. 3. Забезпеченість комп'ютерними робочими місцями, лабораторіями, полігонами, обладнанням, устаткуванням, необхідними для виконання навчальних планів. Здобувачі та науково-педагогічні працівники мають можливість користуватися комп'ютерними аудиторіями, проекторами тощо.

Інформаційне та навчально-методичне забезпечення. 1. Забезпеченість навчальними та робочими програмами дисципліни, методичними вказівками до виконання практичних занять, курсових та контрольних робіт, самостійної роботи студентів, пакетами контрольних завдань для перевірки знань, програмами практики — 100%; 2. Забезпеченість бібліотеки вітчизняними та закордонними фаховими періодичними виданнями відповідного або спорідненого профілю, в тому числі в електронному вигляді; 3. Наявність електронного ресурсу закладу освіти, який містить навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін навчального плану, в тому числі в системі дистанційного навчання (мінімальний відсоток навчальних дисциплін — 60 %) — 100%. З усіх дисциплін розроблено навчально-методичні комплекси, які розміщено у системі MOODLE. 9 - Академічна мобільність. *Національна кредитна мобільність. Міжнародна кредитна мобільність. Навчання іноземних здобувачів вищої освіти.*

2. Перелік компонентів освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент ОП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
<i>Обов'язкові компоненти ОП</i>			
<i>Цикл загальної підготовки</i>			
ОК 1.1	Загальна педагогіка	3	екзамен
ОК 1.2	Освітній менеджмент	3	залік
ОК 1.3	Методологія та організація наукових досліджень	4	залік
ОК 1.4	Українська ділова мова	5	екзамен
<i>Цикл професійної підготовки</i>			
ОК 2.1	Філософія релігії	6	екзамен
ОК 2.2	Метафізика та онтологія	6	екзамен
ОК 2.3	Сучасна релігійна філософія	6	залік
ОК 2.4	Філософсько-освітні підходи до викладання релігієзнавчих дисциплін	5	залік
<i>Курсові роботи</i>			
ОК 2.5	Курсова робота з дисципліни «Сучасна релігійна філософія»	1	Курсова робота

<i>Практики</i>			
ОК 2.6	Переддипломна практика	6	
<i>Дипломовання та підсумкова атестація</i>			
ОК 2.7	Випускова кваліфікаційна робота магістра	6	
ОК 2.8	Захист кваліфікаційної роботи магістра	3	
Загальний обсяг обов'язкових компонент		54	
<i>Вибіркові компоненти ОП</i>			
<i>Дисципліни вільного вибору студента</i>			
ВБ 1.1	Ірраціональний досвід в українській філософській думці	6	залік
ВБ 1.2	Соціальна робота з релігійними громадами		
ВБ 2.1	Біблієзнавство	6	екзамен
ВБ 2.2	Основи християнської етики та моралі		
ВБ 3.1	Проблеми толерантності та міжконфесійного діалогу	6	залік
ВБ 3.2	Особливості світових релігій		
ВБ 4.1	Символіка сакрального мистецтва як складова християнської культури	6	екзамен
ВБ 4.2	Релігійна складова духовної культури		
ВБ 5.1	Новітні релігійні рухи	6	залік
ВБ 5.2	Державно-релігійні та суспільно-релігійні стосунки в Україні		
ВБ 6.1	Освітні інституції у сучасній культурі	6	залік
ВБ 6.2	Духовно-етична освіта в умовах нових соціокультурних змін		
Загальний обсяг вибірових компонент		36	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		90	

3. Форми атестації здобувачів вищої освіти

Атестація випускників освітньо-професійної програми спеціальності 031 Релігієзнавство проводиться у формі захисту кваліфікаційної магістерської роботи та завершується видачею документу встановленого зразка про присудження йому ступеня магістра із присвоєнням кваліфікації: Магістр релігієзнавства. Релігієзнавець. Викладач ВНЗ за спеціалізацією: «Релігія та сучасні соціальні процеси». Метою захисту магістерської кваліфікаційної роботи є встановлення відповідності рівня науково-дослідницької підготовки випускника вимогам, що висувають до здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в галузі гуманітарних наук за спеціальністю 031 Релігієзнавство. Захист магістерської кваліфікаційної роботи відбувається у відкритому режимі (публічно). Магістерська кваліфікаційна робота з релігієзнавства є самостійним дослідженням із релігієзнавчої проблематики, яке містить елементи наукового пошуку і передбачає узагальнення, систематизацію й оцінку наявних у релігієзнавстві підходів до вирішення досліджуваної проблеми. Виконання магістерської кваліфікаційної роботи передбачає поглиблення, закріплення та застосування теоретичних знань та розвиток практичних навичок, а також виявлення його здатності обрати тему наукового дослідження, обґрунтувати дослідницьку мету і завдання, аналізувати наукове проблемне питання; формулювати висновки й узагальнення; визначати теоретичне значення одержаних

результатів, окреслювати перспективи подальших досліджень проблеми.

4. Механізми внутрішньої системи забезпечення якості освіти

Законодавчою базою формування системи внутрішнього забезпечення якості в КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» виступає Закон України «Про вищу освіту» (розділ 5, стаття 16). За вимогами Закону система внутрішнього забезпечення якості є одним з трьох елементів системи забезпечення якості вищої освіти. В КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» функціонує внутрішня система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, яка передбачає здійснення таких процедур і заходів: 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти; 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; 3) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; 4) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; 5) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; 6) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; 7) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників і здобувачів вищої освіти.

5. Практика здобувачів

Практика здобувачів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців і проводиться на оснащених відповідним чином базах практики. Вид та обсяг практики, передбаченою освітньою програмою підготовки фахівців, відображений у таблиці.

№ з/п	Вид практики (семестр, в якому проводиться практика)	Кількість кредитів (тривалість практики в год.)	Заплановані результати	Зміст практики	Звітність
1.	Передиплома (3 семестр)	6 кредитів (180 год.)	РН 1, РН 15, РН 18, РН 19, РН 21	Збір матеріалів для дипломної роботи, складання навчальних матеріалів та проведення занять	Щоденник проходження практики, звіт по практиці та його захист

6. Перелік нормативних документів, на яких базується ОПП

1. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. за 2145-УІІІ – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року за 1556-VII. - Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26 листопада 2015 р. за 848-УІІІ - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>

4. Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності» (зі змінами, внесеними згідно із Законом 867-VIII від 08 грудня 2015 р.) – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/222-19>

5. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 року за 1341 - Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>

6. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 року за 266. - Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>

7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 року за 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти». - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usinovivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendaczivi-shhodo-rozroblennya-standartiv-vishchoi-osviti/>

8. Лист Міністерства освіти і науки України від 28 квітня 2017 р. 1/9-239.

9. Класифікатор професій: ДК 003: 2010 / [розроб.: М. Гаврицька та ін.]. - К.: Соцінформ: Держспоживстандарт України, 2010. - 746 с. Освітньо-професійна програма оприлюднюється на сайті КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» (www.dano.dp.ua) до початку прийому на навчання до КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» відповідно до Правил прийому. Відповідальність за проведення освітньо-професійної програми та забезпечення якості вищої освіти несе гарант освітньої програми.

ДОДАТОК 1

до ОПП магістра зі спеціальності 031 Релігієзнавство

Анотації дисциплін ОПП у структурно-логічній схемі викладання

I. Цикл загальної підготовки

1.1. Обов'язкові дисципліни загальної підготовки

ОК 1.1 Загальна педагогіка

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» є: опанування студентами основами педагогічних знань та успішне застосування їх на практиці.

Завдання дисципліни:

- сформулювати уявлення про навчання та виховання особистості;
- навчити орієнтуватися в закономірностях, принципах процесу навчання та виховання;
- опанувати знаннями про різні форми, методи, засоби навчання і виховання;
- оволодіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних і проблемних педагогічних ситуацій у сім'ї, колективі;
- дати поняття про педагогіку як науку; розкрити її становлення і розвиток, основні категорії, систему педагогічних наук та зв'язок педагогіки з іншими науками;
- навчити студентів використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення; залучення до діяльності творчого характеру (виступу, доповіді, плану дії тощо).

Предмет навчальної дисципліни: Дослідження закономірностей педагогічних явищ і процесів. Теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів навчання та виховання. Вивчення передового педагогічного досвіду і розвиток на цій основі сучасної педагогіки.

Основний зміст дисципліни. Педагогіка як наука. Основні категорії педагогіки. Історія педагогіки. Система педагогічних наук. Зв'язок педагогіки з іншими дисциплінами. Педагогічний процес як система. Педагогічна діяльність як система. Теорія освіти і навчання (дидактика). Сутність процесу виховання. Теорія виховання. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 1.1/ ВБ 1.2, ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ОК 1.2 Освітній менеджмент

Мета і завдання навчальної дисципліни. Мета дисципліни: розкрити закономірності, принципи та методи управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу (НЗ). Показати роль та методи ефективної управлінської діяльності керівника НЗ. Підготувати студентів-магістрантів до управлінської та кадрово-педагогічної діяльності.

Завдання дисципліни:

- аналіз теорій менеджменту освіти; ознайомлення із принципами, функціями, методами, завданнями менеджменту освіти;
- визначення понять «державне» та «внутрішнє» управління;
- охарактеризувати систему управлінської діяльності керівника НЗ; прогнозування розвитку системи управління НЗ;
- аналіз розвитку ефективних управлінських моделей в освіті;
- визначити психологічну характеристику сучасного керівника НЗ.

Предмет навчальної дисципліни: процес навчання та виховання студентів вищого навчального закладу в умовах реформування та модернізації системи в Україні, формування компетентнісних якостей менеджера в системі освіти.

Основний зміст дисципліни. Сутність управління; сфери і типи управління; особливості управління освітніми організаціями; зарубіжні та вітчизняні теорії управління; сутність менеджменту освіти; закономірності, принципи, функції, завдання менеджменту освіти; зарубіжні та вітчизняні моделі менеджменту; теорія систем; система освіти України; керуюча та керована підсистеми; система державного управління НЗ; функції внутрішнього управління НЗ; роль керівника в управлінській системі освіти. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 1.1/ ВБ 1.2, ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ОК 1.3 Методологія та організація наукових досліджень

Мета і завдання навчальної дисципліни. Навчальний курс спрямований на формування у студентів методологічної та методичної рефлексії, що є необхідною умовою для самостійної творчої науково-дослідницької роботи. Методологічна та методична підготовка повинна стати базою для продовження навчання в аспірантурі.

Мета дисципліни: оволодіння методологією та методами наукового дослідження, формування системи знань про критерії науковості та вимоги щодо організації та аргументації дослідження, аналізу його результатів.

Завдання дисципліни: засвоєння студентами предмета, призначення та основних функцій методології наукового пізнання; засвоєння студентами специфіки наукового дослідження; розуміння логіки перевірки наукових гіпотез; розуміння логіки розгортання наукових тверджень.

Предмет навчальної дисципліни: теоретико-методологічні основи наукової діяльності, методологічний базис наукового знання, форми розвитку і системи організації пізнавального процесу. Основний зміст дисципліни. Методологія наукового знання. Критерії науковості знання. Форми організації наукового знання. Загальні характеристики наукової діяльності. Принципи наукового пізнання. Засоби та методи наукового дослідження. Співвідношення теоретичних та емпіричних методів у науковому дослідженні. Пошук та формулювання наукової теми. Категоріальний апарат наукового дослідження. Структура наукової аргументації. Помилки аргументації висновків. Співвідношення конструктів та фактів у дослідженні. Форми подання результатів дослідження. Вимоги до оформлення результатів наукового дослідження. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у третьому семестрі на другому курсі навчання паралельно з ОК 2.4, ВБ 5.1/ ВБ 5.2.

ОК 1.4 Українська ділова мова

Мета та завдання навчальної дисципліни. Метою вивчення дисципліни є формування необхідних комунікативних, мовних, мовленнєвих компетентностей та компетенцій особистості в сфері професійно-освітнього спілкування в усній і письмовій формах, закріплення навичок практичного володіння слухачами державною мовою у різних видах та стилях мовленнєвої діяльності, забезпечення українськомовного середовища для засвоєння професійної лексики з метою вільного використання її в управлінській та викладацькій діяльності й діловій сфері.

Завдання курсу: оволодіння діючими нормами українського правопису; поповнення словникового запасу слухачів курсу власне українською, професійною, загальноживаною, діловою лексикою та науковою термінологією; засвоєння правил складання та оформлення окремих зразків ділової документації державною мовою; удосконалення вправності слухачів під час усного та писемного мовлення у контексті наукового стилю, у професійній галузі та інших комунікативних ситуаціях; здобуття навичок фахового перекладу, правильного використання української лексики під час перекладу та оформлення документів.

Предмет вивчення у дисципліні: лексика української мови, власне українська, загальноживана, професійна лексика; стійкі сполуки слів та терміни; способи словотворення в українській мові; використання у мовленні правильних граматичних форм

частин мови; комунікативно доцільне використання синтаксичних конструкцій; монологічне й діалогічне, усне й письмове мовлення для забезпечення освітньої діяльності.

Основний зміст дисципліни: Мовленнєвознавчі поняття, нормативність і правильність українського правопису, орфоепічні норми, норми слововживання, граматичні форми. Багатство лексики, увага до власне українських слів, терміни, професіоналізми. Композиція мовлення. Лексико-граматичні засоби відтворення комунікативних намірів на письмі, розрізнення синтаксичних конструкцій. Вимоги до професійних текстів: об'єктивність викладу, логіка, послідовність, інформативність, точність, лаконічність, зв'язність. Культура усного і писемного мовлення та стилістика. Ділові папери та різні жанри мовлення. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 2.1, ОК 2.2, ОК 2.3, ВБ 1.1/ ВБ 1.2, ВБ 2.1/ ВБ 2.2, ВБ 3.1/ ВБ 3.2, ВБ 4.1/ ВБ 4.2, ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

II. Цикл професійної підготовки

2.1. Обов'язкові дисципліни професійної підготовки

ОК 2.1. Філософія релігії

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою курсу «Філософія релігії» є ознайомлення студентів з питаннями, які складають головний зміст філософії релігії, допомогти їм усвідомити місце релігієзнавчих проблем у системі філософських знань.

Завданням цього курсу є: дати характеристику предмету, структури та методології філософії релігії, розкрити її міждисциплінарні зв'язки з іншими галузями гуманітарного знання (філософія, літературознавство, історія, історія філософії, релігієзнавство, етика, культурологія, логіка, мовознавство, антропологія); представити сучасні погляди на сутність, проблематику та дисциплінарну структуру філософії релігії, її морфологічну модель; розкрити місце філософської рефлексії у релігієзнавчому комплексі; охарактеризувати головні форми філософії релігії: філософське релігієзнавство та філософську теологію, проаналізувати особливості їх змісту; розглянути основні конфесійні різновиди та напрями релігійної філософії.

Предмет навчальної дисципліни: природа, сутність, структуру, зміст та роль релігії у життєдіяльності особи та історії духовного розвитку суспільства, її вплив на духовне життя народів та суспільний прогрес.

Основний зміст дисципліни. Вступ до філософії релігії. Особливості релігієпізнання. Релігія як об'єкт та предмет універсального вивчення. Форми релігієпізнання та релігієзнавства. Філософія релігії як особливий тип філософствування, галузь філософського знання та її форми. Богословсько-теологічні джерела релігійної філософії. Філософська теологія в системі конфесійного релігієзнавства. Філософія релігії як складова частина науково-академічного релігієзнавства. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.2; ВБ 1.1/ ВБ 1.2; ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ОК 2.2. Метафізика та онтологія

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою курсу «Метафізика та онтологія» є філософське осмислення специфіки метафізичних та онтологічних проблем як головних складових релігійної філософії.

Відтак завданням цього курсу є:

- розглянути основні метафізичні та онтологічні концепції;
- розвинути навички дослідження метафізично-онтологічних проблем; формувати інтегральне бачення філософських проблем;
- забезпечити концептуальну та методологічну базу підготовки фахівців у галузі релігієзнавства.

Предмет навчальної дисципліни - основні поняття й категорії, методи та проблематика метафізики та онтології.

Основний зміст дисципліни. Предмет метафізики та онтології. Великі метафізичні парадигми. Метафізика особи. Метафізика цінностей. Основні питання онтології. Ок-

ремі аспекти становлення онтології. Онтологія та проблема духу. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1; ВБ 1.1/ ВБ 1.2; ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ОК 2.3. Сучасна релігійна філософія

Мета і завдання навчальної дисципліни. Даний курс має за мету формування цілісного світогляду сучасної людини, студента, шляхом осмислення унікальних новітніх релігійно-філософських концепцій. Сучасна релігійна філософія прагне розкрити сутність релігії із позиції власної іманентності. Особливість релігійної філософії ґрунтується на феномені релігійної віри. Складність курсу полягає в науково-теоретичному осмисленні та аналізі релігійно-філософських вчень.

Відтак завданням цього курсу є: ознайомлення студентів з особливостями предметної ідентифікації сучасних релігійно-філософських вчень та актуальними проблемами, що досліджуються ними; сприяння розвитку критичного, креативного та рефлексивного мислення студентів; формування методологічної компетентності студентів; розвиток їх дослідницької культури.

Предмет навчальної дисципліни - сукупність світоглядних релігійних теорій (ідей), які зумовлюють методологію сприйняття світу та особистості, становлення відповідного типу особистості.

Основний зміст дисципліни. Актуальність та специфіка предмета релігійної філософії в контексті сучасної філософської культури. Специфіка вихідних ідей, принципів, понять та категорій релігійної філософії. Історичний та релігійно-теологічний виток філософського напрямку. Філософсько-парадигмальні особливості та проблемність методологічних принципів філософського напрямку в системі сучасного філософського знання. Творчість провідних релігійних філософів. Спорідненість релігійної філософії з наближеними до неї філософськими напрямками та вченнями. Гуманістичний потенціал сучасної релігійної філософії. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.5, ВБ 2.1/ ВБ 2.2; ВБ 4.1/ ВБ 4.2, ВБ 4.1/ВБ 4.2.

ОК 2.4. Філософсько-освітні підходи до викладання релігієзнавчих дисциплін

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою курсу «Філософсько-освітні підходи до викладання релігієзнавчих дисциплін» є дослідження тенденцій розвитку теорії та практики викладання релігієзнавчих дисциплін на підставі розгляду концептуальних основ та базисних характеристик освітніх моделей та підходів.

Відтак завданням цього курсу є: розкрити філософські основи та теоретико-методологічні ресурси становлення та розвитку релігієзнавчої освіти; проаналізувати основні загально-педагогічні проблеми в галузі релігієзнавчої освіти виявити закономірності, тенденції, перспективні напрямки та орієнтири розвитку релігієзнавчої освіти розглянути теоретико-методологічне обґрунтування новітніх підходів до впровадження релігійної освіти.

Предмет навчальної дисципліни - сукупність філософсько-освітніх підходів, що зумовлюють методологію викладання релігієзнавчих дисциплін в державних навчальних закладах

Основний зміст дисципліни. Релігія як предмет вивчення. Релігійна освіта як педагогічна проблема. Парадигмальні підходи до реалізації релігійної освіти. Типологізація існуючих в сучасному світі підходів до організації та впровадження релігійної освіти в державних навчальних закладах Сучасні моделі релігійної освіти: стан та перспективи розвитку. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у третьому семестрі на другому курсі навчання паралельно з ОК 1.3, ВБ 5.1/ ВБ 5.2.

2.2. Дисципліни вільного вибору студента

ВБ 1.1. Ірраціональний досвід в українській філософській думці

Мета і завдання навчальної дисципліни. Звернення до джерел української історико-філософської спадщини не втрачає своєї актуальності. За умов прилучення української філософії до європейського історико-філософського дискурсу ми маємо можливість пі-

діймати з національної духовної скарбниці приховані істини, знаходити нові рішення відомих проблем, аналізувати той пласт знань, що залишився за межами розумового осягнення дійсності. У сучасному світі раціоналізм переживає глибоку кризу та виступає предметом критики. Виникає потреба застосування до наукового аналізу інших форм досвіду, які б змогли запропонувати альтернативне бачення суспільних процесів. На відміну від одноманітності раціональності, ірраціональний досвід не має розумових обмежень у світосприйнятті, проникає в трансцендентні виміри людського буття. Ірраціоналізм базується на розгляді людини як індивідуальності з власним внутрішнім світом, який шляхом побудови логічних міркувань збагнути неможливо. Саме тому метою навчальної дисципліни «Ірраціональний досвід в українській філософській думці» є засвоєння студентами ідей, концепцій, поглядів представників української філософської думки, в центрі яких перебуває феномен ірраціонального.

Відтак завданням цього курсу є:

- розкриття витоків ірраціонального досвіду в українській філософській думці;
- викладення сутнісних рис ірраціонального досвіду на рубежі XVI- першої половини XVIII ст.;
- визначення місця ірраціональних явищ у філософії Григорія Сковороди;
- окреслення особливості ірраціональних тенденцій в українській філософській традиції XIX ст.

сприяння усвідомленню студентами місця і ролі української філософії в світовому філософському дискурсі;

- сприяння формуванню світоглядних, духовно-моральних цінностей студентів.

Предмет навчальної дисципліни генеза ірраціонального досвіду в українській філософській думці.

Основний зміст дисципліни. Особливості українського менталітету. Ірраціональні тенденції епохи Княжої доби. Ірраціональне пізнання в концепціях українських мислителів XVI - поч. XVII ст. Феномен ірраціонального в історико-філософській спадщині діячів братських шкіл та представників Києво-Могилянської академії. Ідея «внутрішньої людини» у філософії Г. Сковороди. Концепт віри в академічній філософії України. Філософсько- антропологічний кордоцентризм доби українського романтизму. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ВБ 1.2. Соціальна робота з релігійними громадами

Метою курсу є формування у майбутніх спеціалістів когнітивного (знання), операційного (уміння) та мотиваційного компонентів готовності до соціальної роботи з релігійними громадами різного типу, оскільки сьогодні соціальна робота в різних релігійних громадах набуває все більшого значення. Сприяти і допомагати формуванню світогляду магістрантів, розкриваючи перед ними перспективи соціального розвитку України в умовах сьогодення, що вимагають зосередження уваги суспільства на вирішенні міжконфесійних проблем.

Завдання курсу:

- ознайомлення з підходами до трактування поняття «громада»;
- дослідження зарубіжного досвіду соціальної роботи з релігійними громадами, ознайомлення з концепціями та моделями соціальної роботи з релігійними громадами;
- сприяння розумінню технологічних аспектів організації соціальної взаємодії з релігійними громадами;
- розвиток вмінь та навичок залучати представників релігійних громад до співпраці.

Предмет навчальної дисципліни - теоретичні та прикладні аспекти соціальної роботи з релігійними громадами, моделі та підходи до організації такого виду діяльності.

Основний зміст дисципліни. Сучасні підходи до розуміння громади. Теоретичні основи соціальної роботи в громаді. Особливості роботи з релігійними громадами. Ретроспективний огляд соціальної роботи в громадах України. Соціальні служби та форми

роботи з населенням в громадах зарубіжних країн. Ресурсне забезпечення соціальної роботи з релігійними громадами. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 6.1/ ВБ 6.2.

ВБ 2.1. Біблієзнавство

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою вивчення курсу «Біблієзнавство» є оволодіння знаннями про Біблію як сакральний та культурницький феномен, осмислення специфіки та історії створення Біблійних текстів та принципів інтерпретації, історичних напрямів дослідження та тлумачення Біблії як релігійного та філософсько-культурологічного феномену

Основними завданнями вивчення дисципліни «Біблієзнавство» є знання специфіки та історії створення біблійних текстів, структури та змісту Біблії; знайомство з принципами інтерпретації, історичними напрямками дослідження та тлумачення Біблії; ознайомлення з історією перекладів біблійних текстів; формування навичок аналізу біблійних текстів; здатність виявляти історико-культурологічний контекст біблійних сюжетів; формування навичок здійснення компаративного аналізу філософсько-моральних доктрин Старого та Нового Заповітів. Предметом вивчення навчальної дисципліни є історичне походження, зміст, переклади та склад (канон) книг Святого Письма.

Основний зміст дисципліни.. Соціально-історичний та філософсько-світоглядний контекст формування біблійних текстів. Склад та структура Біблії; канони Старого й Нового Заповітів. Апокрифічні тексти біблійної традиції. Моральна концепція Біблії. Переклади Біблії мовами народів світу: історія і сучасність. Переклади Біблії українською мовою. Збереження тексту Біблії: манускрипти та видання. Принципи інтерпретації Біблії: біблійна герменевтика. Історичні напрями дослідження і тлумачення Біблії. Біблія як культурний феномен. Антропологічні виміри трансцендентного в Біблії. Світ Біблії у соціально-побутовому, культурологічному та природознавчому аспектах. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 3.1/ ВБ 3.2, ВБ 4.1/ВБ 4.2.

ВБ 2.2. Основи християнської етики та моралі

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою курсу «Основи християнської етики» є філософське осмислення системи моральної аксіології та етичної традиції християнства з урахуванням досліджень біблеїстики, екзегетики та антропології.

Відтак завданнями цього курсу є:

- окреслити джерельну базу формування християнської етики;
- проаналізувати основні категорії християнської етики;
- дослідити етичні тексти Святого Письма;
- розглянути етапи розвитку християнської етики як науки;
- ознайомити з прикладними проблемами християнської етики;
- проаналізувати моральну проблематику сучасності в контексті християнської етики.
- забезпечити концептуальну та методологічну базу підготовки фахівців для викладання християнської етики.

Предмет навчальної дисципліни - основні поняття, категорії, особливості та проблематика християнської етики.

Основний зміст дисципліни. Основні категорії християнської етики. Джерела християнської етики. Специфіка християнської моралі. Розвиток християнської етики у філософсько-теологічній думці. Прикладні проблеми християнської етики. Моральна проблематика сьогодення крізь призму християнської етики. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 3.1/ ВБ 3.2, ВБ 4.1/ВБ 4.2.

ВБ 3.1. Проблеми толерантності та міжконфесійного діалогу

Мета і завдання навчальної дисципліни. Проблема толерантності є однією з важливих проблем людства, оскільки нетерпимість породжує релігійні переслідування, протистояння, війни. Формування толерантних відносин у релігійному середовищі

напряму пов'язано із реальним забезпеченням свободи совісті, свободи релігії, рівності релігійних організацій. Тому метою даного курсу є формування здатності до полікультурної комунікації в міжконфесійних стосунках.

Завданням цього курсу є:

- засвоєння філософської основи толерантного ставлення у міжконфесійних стосунках через усвідомлення ключових понять толерантності;
- формування, поглиблення та конкретизація знань про толерантність як основу міжконфесійних стосунків,
- засвоєння навиків кваліфікованого аналізу і регулювання питань, що стосуються реалізації ідеалів свободи совісті або вдосконалення міжконфесійних відносин
- формування навичок виявлення та попередження правопорушень та конфліктних ситуацій у сфері забезпечення свободи совісті та діяльності релігійних організацій.

Предмет навчальної дисципліни: Предметом вивчення навчальної дисципліни є релігійно-філософські основи, зміст, проблематика та специфічні характеристики толерантності як основи міжконфесійних стосунків

Основний зміст дисципліни. Історичний розвиток проблеми толерантності. Поняття про толерантність та інтолерантність. Причини міжконфесійних конфліктів. Відповідальність за порушення законодавства про свободу совісті та релігійні організації. Міжконфесійний діалог та філософські підходи до його реалізації. Нові виклики у міжконфесійних стосунках Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 2.1/ ВБ 2.2, ВБ 4.1/ВБ 4.2.

ВБ 3.2. Особливості світових релігій

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою вивчення курсу «Особливості світових релігій» є ознайомлення з існуючими особливостями традицій світових релігій; розширення знання щодо основних понять, функцій та структурних елементів релігії як феномену людської історії; вивчення історії розвитку духовних, культових, обрядових та ритуальних практик світових релігій, умов виникнення основних вчень та формування їх регіональної, культурної специфіки.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- знання особливостей віровчення, культу та церковної організації світових релігій;
- формування навичок аналізу змісту теорії та історії світових релігій, орієнтації в основних підходах у вивченні світових релігій;
- усвідомлювати місце світових релігій в історії духовного розвитку людства.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є походження, структура, функції та специфіка світових релігій

Основний зміст дисципліни. Буддизм: передумови виникнення, основні особливості буддистського вчення, напрями та школи сучасного буддизму, етичні та психологічні аспекти вчення. Християнство: передумови виникнення, історія розвитку традиційного християнства, основи віровчення; особливості конфесійного різноманіття. Іслам: суспільно-історичні причини виникнення та ідейні джерела формування ісламу; мусульманська філософія і теологія. Основні напрями в ісламі: сунізм, шиїзм, харіджизм. Наслідки сучасної політизації ісламу та ісламізації політики. Фундаменталізм (ваххабізм). Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 2.1/ ВБ 2.2, ВБ 4.1/ВБ 4.2.

ВБ 4.1. Символіка сакрального мистецтва як складова християнської культури

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою викладання навчальної дисципліни «Символіка сакрального мистецтва як складова християнської культури» є ознайомлення з провідними напрями релігійного мистецтва, що дозволяє пізнати, простежити, проаналізувати і зрозуміти складний процес сакральної творчості та поступове перетворення його на християнські знаки та символи.

Відтак завданням цього курсу є:

- ознайомлення студентів з основними видами та напрямками релігійного мистецтва;
- розкриття сутнісного значення християнського символу;
- опрацювання християнських символів та знаків як провідних чинників сакрального мистецтва;
- формування поглибленого розуміння сутності релігійного мистецтва;
- надання навичок аналізу художнього образу сакрального твору з точки зору його мистецької цінності.

Предмет навчальної дисципліни «Символіка сакрального мистецтва як складова християнської культури» є християнське сакральне мистецтво як феномен духовної культури, найвидатніші витвори релігійного мистецтва, концептуальні положення творення християнського символу.

Основний зміст дисципліни. Сакральне мистецтво як феномен християнської культури. Сутність християнського символу. Сислове навантаження знаку у християнській релігії. Провідні напрями просторових видів сакрального мистецтва: архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладне мистецтво. Музика й література як втілення часових мистецтв у християнстві. Культурологічний вимір сакрального мистецтва. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 2.1/ ВБ 2.2, ВБ 3.1/ВБ 3.2.

ВБ 4.2. Релігійна складова духовної культури

Мета і завдання навчальної дисципліни. Метою курсу «Релігійна складова духовної культури» є донесення до студентів формуючої ролі релігії у піднесенні духовної культури, важливості вивчення культурологічних проблеми для розвитку особистісного світогляду, формування цілісного, системного уявлення про розвиток духовності протягом суспільної історії; ознайомлення студентів із сучасними питаннями культурології взагалі та релігійної її складової зокрема, висвітлення цивілізаційно-світоглядних проблем через культуру; розширення і поглиблення знань студентів з питань історії сакральної культури, шляхом ознайомлення їх із визначними пам'ятками релігійного мистецтва як виразом духовних цінностей людства.

Завдання курсу:

- набуття здатності орієнтуватися в структурі сучасної культури у контексті загальнолюдських культурних та духовних цінностей;
- оволодіння основними теологічними концепціями поняття духовної культури;
- опрацювання провідних цивілізаційно-циклічних теорій історико-культурного розвитку;
- окреслення ролі релігії у формуванні світової та української культури.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є духовна культура, релігійні системи, сакральні цінності, культурні надбання, проблеми духовності, суспільна роль культури та релігії, логіко-філософська рефлексія історії сакральної культури.

Основний зміст дисципліни. Сутність і структура культури. Історико-філософські погляди на духовну культуру. Релігія як сфера духовної культури. Формування основних теоретичних параметрів духовної культури. Еволюція дефініції «духовна культура». Історія духовної культури в синергетичній парадигмі. Роль релігійного чинника та проблеми самовизначення людини в культурі. Релігійні аспекти культурологічних проблем сучасності. Сакральна складова культури. Українська духовна культура у загальносвітовому контексті. Сучасна духовна культура: динаміка та тенденції розвитку. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у другому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.4, ОК 2.3, ВБ 2.1/ ВБ 2.2, ВБ 3.1/ВБ 3.2.

ВБ 5.1. Новітні релігійні рухи

Мета і завдання навчальної дисципліни. Мета навчальної дисципліни «Новітні релігійні рухи» полягає у формуванні цілісного уявлення про феномен нетрадиційних релігійних рухів і культів закордоном і в Україні

Завдання курсу:

- аналіз з позицій сучасного релігієзнавства сутності і конкретних форм прояву новітніх релігійних рухів;

- ознайомлення із основними напрямками досліджень різних аспектів функціонування сучасних нетрадиційних релігій, їх класифікаціями у вітчизняному і закордонному релігієзнавстві;

- аналіз причин, соціальних, економічних, політичних і психологічних передумов виникнення нетрадиційних релігійних рухів і культів;

- ознайомлення із правовим регулюванням діяльності новітніх релігійних течій, відношення до них традиційних конфесій України, політичних партій і рухів.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є сфера феноменів новітніх релігійних рухів, різноманіття релігійних течій та їхніх характерних рис.

Основний зміст дисципліни: Вступ у дисципліну. Неохристиянські, орієнтальні, синкретичні релігійні течії. Неоязичництво, квазінаукові та деструктивні культури. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у третьому семестрі на другому курсі навчання паралельно з ОК 1.3, ОК 2.4.

ВБ 5.2. Державно-релігійні та суспільно-релігійні стосунки в Україні

Мета і завдання навчальної дисципліни. Навчальний курс «Державно-релігійні та суспільно-релігійні стосунки в Україні» спрямований на розкриття магістрантам сутності, структури та методології відносин церкви з державою і суспільством. Теоретико-методологічна підготовка повинна сприяти формуванню наукового світогляду, прищеплювати моральні, естетичні та інші якості особистості, виховувати толерантне ставлення до віруючих всіх конфесій та шанування загальнолюдських цінностей. Це покликано розширити релігієзнавчу підготовку магістрантів; сприяти формуванню комплексного історично-теологічного ядра їх світобачення, зміст якого творить суттєвий вплив на ефективність їх професійної діяльності та на їх самореалізацію як релігієзнавців.

Метою вивчення курсу «Державно-релігійні та суспільно-релігійні стосунки в Україні» є ознайомлення магістрантів з проблемами функціонування і розвитку системних державно-релігійних, а також суспільно-релігійних відносин, розв'язання яких визначає стратегію демократичних реформ в Україні.

Завдання курсу: засвоєння магістрантами класифікації державно-церковних відносин та їх

вихідні засади розвитку; розуміння магістрантами особливості відносин держави і церкви в релігійній, політичній, економічній, соціальній і освітній сферах; розуміння моделі відносин держави і церкви в Україні.

Предмет навчальної дисципліни: суспільні відносини, які виникають у сфері релігійно-державних відносин у зовнішньо-організаційній та внутрішньо-організаційній діяльності їх суб'єктів.

Основний зміст дисципліни: Теоретико-методологічні засади дослідження суспільно-релігійних та державно-релігійних відносин. Право і релігія в системі суспільного регулювання. Вплив релігії на процес формування права. Релігія та її роль у суспільному регулюванні. Відносини держави і церкви: правовий аспект. Громадянський вибір суспільно-релігійних відносин. Конфліктогенний потенціал суспільно-релігійних відносин. Взаємодія політики та державної влади і релігійних організацій. Релігійна складова в практиці українського державотворення. Забезпечення національних інтересів у відносинах воєнної організації України і релігійних інститутів. Політика України щодо релігії в контексті трансформацій сучасного світу. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у третьому семестрі на другому курсі навчання паралельно з ОК 1.3, ОК 2.4.

ВБ 6.1. Освітні інституції в сучасній культурі

Мета і завдання навчальної дисципліни. Навчальна дисципліна «Освітні інституції в сучасній культурі» спрямована на вивчення динаміки розвитку освітніх інституцій в

умовах сучасних соціокультурних змін. Метою вивчення навчальної дисципліни є ознайомлення магістрантів із особливостями побудови та функціонування сучасних освітніх інституцій, розкриття їхніх культурних смислів та людинотворчого потенціалу.

Завдання вивчення дисципліни:

- засвоєння магістрантами функцій та змісту освітніх інституцій, їхніх організаційних форм та специфіки побудови.

- формування педагогічної культури щодо розуміння особливостей освітніх інновацій та характеру їхнього застосування;

- формування навичок самоосвітньої діяльності, розуміння культуротворчої ролі освітніх інституцій, шляхів духовного зростання особистості.

Предметом вивчення дисципліни є організаційні форми освітніх інституцій у сучасній культурі.

Основний зміст дисципліни. Динаміка культурних інновацій і соціальних змін. Освітні інституції у сучасних соціокультурних контекстах. Функціональний потенціал освітніх інституцій та їхніх організаційних форм у сучасній культурі. Плюралізація і децентралізація форм середньої та вищої освіти. Культурне значення ідеї університету. Культурні смисли і людинотворчий потенціал безперервної освіти. Інституційний вимір реформування системи освіти України. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 1.1/ ВБ 1.2.

ВБ 6.2. Духовно-етична освіта в умовах нових соціокультурних змін

Мета і завдання навчальної дисципліни. Навчальна дисципліна «Духовно-етична освіта в умовах нових соціокультурних змін» спрямована на вивчення теоретико-методологічних засад духовно-етичної освіти в сучасному освітньому просторі України. Нові умови соціокультурної реальності актуалізують проблему духовного аспекту освіти оскільки характеризують її ціннісні орієнтири та якісний потенціал.

Метою вивчення навчальної дисципліни є оволодіння теоретико-методологічними засадами духовно-етичної освіти та практичними навичками розвитку методологічної культури педагога як основи його професійної компетентності.

Завдання вивчення дисципліни:

- теоретична підготовка студентів з основ духовно-етичної освіти та формування у них розвинутої методологічної культури.

- поглиблення знань про моральні засади педагогічної професії, сутність і функції професійної етики вчителя.

- формування в студентів умінь щодо саморозвитку духовного потенціалу як важливої умови ефективності педагогічної діяльності.

- формування практичних навичок щодо використання методів формування ціннісних орієнтацій особистості в навчальних закладах.

Предметом вивчення дисципліни є основні складові духовно-етичної освіти в інформаційному суспільстві та процес формування методологічної культури педагога.

Основний зміст дисципліни. Основні поняття у сфері духовно-етичної освіти. Морально-етичні принципи та духовність людини. Духовний розвиток особистості: гіпотези, теоретична модель. Духовний аспект у формуванні сучасного мислення педагога. Методологічна культура сучасного педагога. Етика як основа формування і самовдосконалення педагога. Етичні засади сучасних педагогічних систем. Місце у структурно-логічній схемі: вивчається у першому семестрі на першому курсі навчання паралельно з ОК 1.1, ОК 1.2, ОК 1.4, ОК 2.1, ОК 2.2, ВБ 1.1/ ВБ 1.2.

Джерело: www.dano.dp.ua

Освітньо-професійна програма
 Галузь знань 03 Гуманітарні науки
 Спеціальність 034 Культурологія
 Академічна кваліфікація: *магістр культурології*
 Професійна кваліфікація: *викладач закладу вищої освіти*
 Освітній рівень: *другий (магістерський)*
 Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Профіль освітньої програми зі спеціальності 034 Культурологія

1- Загальна інформація	
Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу	Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53, 14013, кафедра філософії та культурології
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Другий ступінь вищої освіти, магістр культурології
Офіційна назва програми	Культурологія
Тип диплома та обсяг програми	Диплом магістра, викладача культурології, другий ступінь вищої освіти 90 кредитів ЄКТС
Наявність акредитації	-
Цикл/рівень	НРК України – 7 рівень, FQ-EHEA – другий цикл, QF-LLL – 7 рівень.
Передумови	Наявність ступеня бакалавра
Мова(и) викладання	Програма викладається українською та англійською мовами
Термін дії освітньої програми	1 рік 4 місяці
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty
– Мета освітньої програми	
Набуття професійних компетентностей магістра культурології із доступом працевлаштування в сфері наукових досліджень з культурології та в закладах соціокультурної спрямованості та можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії.	
3 – Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація)	Культурологія: теорія культури та способи інтерпретації культурно-історичних процесів і форм культури в глобальному та регіональному контекстах; методологія культурних досліджень та культурологічної прaxeології; стратегії соціокультурних трансформацій суспільства; моделювання та проектування культурних змін; теоретико-методологічні засади культурних проектів. Загальна підготовка (25%), професійна та практична підготовка (75%). Нормативні навчальні дисципліни – 75%, дисципліни вільного вибору студента – 25%. Практична підготовка (навчальні та виробничі практики) – 10%.
Основний фокус освітньої програми та спеціалізації	Фундаментальна освіта в галузі «Культурологія» та у сфері вищої освіти
Особливості програми	Програма є професійно орієнтованою і спрямована на формування професійних компетентностей магістра культурології з доступом до працевлаштування в сфері наукових досліджень з культурології та у профільній і вищій школі, можливістю продовження навчання за програмою доктора філософії.
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	Робочі місця в університетах або наукових організаціях, наукові посади у сфері комунікації, управління та досліджень. Посади викладача у профільній та вищій школі. викладач закладу вищої освіти; дослідник у галузі культурології; викладач-асистент культурологічних дисциплін; викладач художньої культури та інтегрованого курсу «мистецтво» професійного навчально-виховного закладу; співробітник художнього та історичного музею; співробітник картинної галереї, виставкового центру, меморіального комплексу; редактор культурологічного блогу, мистецтвознавчої колонки в ЗМІ; інспектор-методист керівників мистецьких гуртків у державних і приватних навчально-виховних закладах; - науковий співробітник науково-дослідних інститутів у галузі історії та теорії культури.
Подальше навчання	Можливість навчання на третьому рівні вищої освіти або за суміжними спеціальностями за другим рівнем. Набуття ступеня доктора філософії в галузі культурологія.
5 – Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Основні підходи, методи та технології: компетентнісне та практично орієнтоване навчання в самостійному та інтерактивному режимі. Лекції, практичні проблемні заняття, виконання проектів, підготовка магістерської роботи.
Оцінювання	Поточний, модульний і підсумковий контроль, що здійснюється через заліки та екзамени, тестування, есе, презентації, виконання творчих завдань, захисти виробничої та науково-дослідної практики, захист магістерської роботи.
6 – Програмні компетенції	
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати спеціалізовані задачі й практичні проблеми у галузі професійної діяльності культуролога або у процесі навчання, що передбачає застосування теорії і методів культурології, а також характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності (ЗК)	<p>Навчальні:</p> <p>ЗК 1. Здатність до критичного мислення під час опрацювання наукової та методичної літератури з культурології та методики її викладання;</p> <p>ЗК 2. здатність спілкуватися (усно та письмово) державною та іноземною мовами на рівні, що відповідає професійним потребам;</p> <p>ЗК 3. здатність генерувати та репрезентувати нові ідеї під час розв'язання професійних і практичних завдань у стислій формі усного чи писемного спілкування, використовуючи інформаційні технології та відповідний науковий культурологічний тезаурус;</p> <p>ЗК 4. здатність сприймати культурні відмінності у відповідності до їх контексту;</p> <p>ЗК 5. здатність працювати в міждисциплінарній команді.</p> <p>ЗК 6. здатність до самонавчання та підвищення кваліфікації у галузі наукових досліджень з культурології та методики її викладання;</p> <p>ЗК 7. здатність брати на себе відповідальність за ефективність роботи (індивідуальної та групової).</p> <p>Науково-дослідницькі:</p> <p>ЗК 8. Здатність експлікації культурного феномену, із застосуванням методологічних практик сучасної культурології; виявляти та вирішувати актуальні проблеми культурологічної думки з подальшим втіленням дослідницького матеріалу у процес навчання;</p> <p>ЗК 9. здатність досліджувати зміст текстів у контексті конкретної культури, виявляти її зв'язки з іншими культурами, давати науково-методологічну оцінку явищам культурного процесу в Україні та за її межами.</p> <p>Аналітичні:</p> <p>ЗК 10. Здатність виявляти та аналізувати проблеми світової та вітчизняної культури, культурно-естетичні потреби, культурні особливості та ресурси різних соціальних груп;</p> <p>ЗК 11. здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері викладання культурології, мистецької педагогіки, соціокультурної роботи та художніх практик.</p> <p>Контрольні:</p> <p>ЗК 12. Здатність визначати ступінь і глибину засвоєння учнями й студентами навчального матеріалу, використовуючи різноманітні прийоми й засоби поточного та підсумкового контролю знань з культурології;</p> <p>ЗК 13. здатність здійснювати контроль за написанням наукових робіт студентів та оцінювати науково-методичного рівень занять, організованих іншими педагогами, здатність до самоаналізу, самокритики, самоконтролю.</p>
Фахові компетентності (ФК)	<p>Освітньо-виховні:</p> <p>ФК 1. Здатність до критичного усвідомлення варіативності культурології у контексті методологічних змін в гуманітарних та соціальних науках;</p> <p>ФК 2. здатність до професійної взаємодії з представниками інших спеціальностей, а також залучення до розв'язання культурних проблем представників громадськості;</p> <p>ФК 3. здатність до усвідомлення взаємозв'язку культурних текстів та контекстів (естетичних, політичних, комунікативних тощо).</p> <p>ФК 4. здатність підготовки та використання в процесі педагогічної діяльності навчально-методичної документації;</p> <p>ФК 5. здатність усвідомлювати соціальну місію культуролога, можливості та особливості практичного використання культурологічного знання; здатність виявляти характер культурних потреб суспільства або його окремих груп, визначати способи їх задоволення та шляхи забезпечення культурних прав і свобод людини.</p> <p><i>Додатково для освітньо-професійних програм:</i></p> <p>ФК 6. Здатність до пошуку інноваційних способів розв'язання актуальних суспільних проблем на основі системного розуміння розмаїття культурних норм;</p> <p>ФК 7. здатність професійно визначати ресурси культурного розвитку суспільства, критерії соціальної ефективності культурних практик;</p> <p>ФК 8. здатність розробляти, презентувати та впроваджувати культурні проекти, здійснювати їх експертизу з використанням сучасних соціальних та інформаційно-комунікаційних технологій;</p> <p><i>Додатково для освітньо-наукових програм:</i></p> <p>ФК 9. Здатність до визначення ефективності сучасних теоретичних підходів та концепцій та їх апробації; здатність до різноманітних інтерпретацій феноменів культури та культурних процесів;</p> <p>ФК 10. здатність самостійно планувати, організувати та здійснювати наукові дослідження артефактів культури та культурних процесів у відповідності до поставлених завдань;</p> <p>ФК 11. здатність накопичувати ґрунтовні знання з дисциплін теоретичного та історико-культурного циклу та з спеціальних культурологічних дисциплін відповідно до обраної галузі;</p> <p>ФК 12. здатність проводити науково-теоретичний аналіз необхідних стратегічних культурних завдань з позицій шкіл, напрямків, теорій тощо, які конституують основний корпус вітчизняної та західної культурології;</p> <p>ФК 13. здатність засвоїти контекст, витоки, ґенезу та основні моменти розвитку культурологічної науки та презентувати знання на високому рівні риторичної культури;</p> <p>ФК 14. здатність організувати та сприяти функціонуванню системи культурологічного навчання та виховання (державного та недержавного секторів).</p> <p>Комунікативні:</p> <p>ФК 15. Здатність забезпечувати писемну й усну комунікацію в різних галузях культури, на основі кваліфікованого перекладу в межах наукової спеціальності;</p> <p>ФК 16. здатність застосовувати у процесі комунікативної діяльності різні типи обробки інформації (доповідь, реферування, анотація, коментар, резюме) з опорою на сучасні електронні мережі з метою ефективної комунікації;</p> <p>ФК 17. готовність до здійснення будь-яких форм та видів комунікації з видавництвами фахових культурологічних журналів та ЗМІ;</p> <p>ФК 18. здатність адекватно розуміти і презентувати власну та інші культури, будувати міжкультурне спілкування на принципі толерантності та виховувати мультикультурну особистість.</p> <p>Консультативні:</p> <p>ФК 19. Здатність надавати фахову консультацію студентам під час виконання ними навчального плану та наукових досліджень з історії та теорії культури;</p>

	<p>ФК 20. здатність надавати науково-консультативну допомогу фізичним та юридичним особам у межах культурологічної компетенції. Науково-просвітницькі: ФК 21. здатність організувати наукову конференцію (семінар) з актуальної культурологічної проблеми, а також презентацію наукового видання тощо; ФК 22. здатність використовувати фахову кваліфікацію для підвищення загальної культури громадян різних вікових категорій за допомогою ораторської майстерності під час публічних виступів, читань та лекцій (зокрема на радіо й телебаченні). Прогностичні: ФК 23. здатність здійснювати аналіз, систематизацію та прогноз розвитку і трансформації певних культурних та, зокрема, мистецьких явищ і тенденцій; ФК 24. здатність виділити перспективні методологічні принципи для розбудови культурологічних наук; ФК 25. здатність моделювати культурні потреби певних соціальних груп та використати це у навчальному процесі та науковій роботі.</p>
7 – Програмні результати навчання	
Знання, розуміння, уміння й навички	<p>ПРН 1. знання основних понять і концепцій культурології, вільне оперувати культурологічним матеріалом у контексті гуманітарного знання; ПРН 2. системне розуміння культурологічних дисциплін для здійснення науково-дослідної роботи; ПРН 3. розуміння здобутків класичної та новітньої культури; ПРН 4. уміння використовувати понятійний апарат сучасної культурології; ПРН 5. уміння висловлювати й обґрунтовувати свою позицію у міжкультурному та професійному діалозі; ПРН 6. уміння інтерпретувати інформацію в усній формі, перекладати та реферувати її письмово; ПРН 7. уміння створювати медіатексти культурологічного змісту й аналізувати їх за смисловими та структурними критеріями; ПРН 8. уміння застосовувати знання з інформатики, користуватися технічними засобами перекладу та викладацької діяльності, прийомами та методами викладання культурології та культурологічних дисциплін; ПРН 9. уміння визначати емпіричні, теоретичні та практичні компоненти культурологічних знань, їхню роль і функції; ПРН 10. навички методичного збору інформації про культурні процеси та явища; ПРН 11. навички культурологічного аналізу з метою соціально-культурних прогнозів, надання практичних рекомендацій; ПРН 12. уміння дати культурологічну оцінку сучасним культурним процесам; ПРН 13. уміння компетентно будувати інформаційне спілкування в професійному й непрофесійному колі з урахуванням наявного соціокультурного контексту; ПРН 14. уміння поєднувати традиційні методи навчання з мультимедійними засобами; ПРН 15. уміння аналізувати та розуміти психолого-педагогічні явища і процеси у вищому навчальному закладі з метою використання адекватних та оптимальних заходів навчання та виховання; ПРН 16. уміння аналізувати культурні процеси та впливи в діахронічному та синхронічному аспектах; ПРН 17. уміння аналізувати сучасну культуру та мистецтво в аксіологічному, прaxeологічному та дидактичному аспектах; ПРН 18. уміння аналізувати соціокультурні процеси, що відбуваються в межах української культури та в площині взаємовпливів української та європейської, української та світової культур; ПРН 19. уміння моделювати розвиток та трансформації світової та української культури в прогностичному аспекті; ПРН 20. навички інноваційного, креативного та відповідального виконання обов'язків викладача культурологічних дисциплін у вищих навчальних закладах; ПРН 21. уміння розробляти та реалізовувати соціокультурні проекти і програми; ПРН 22. навички дотримання етичних принципів та стандартів соціокультурної роботи; ПРН 23. навички вільного володіння англійською мовою у фаховій площині; ПРН 24. уміння науково обґрунтовувати вибір принципів навчання та виховання, розв'язувати різні педагогічні завдання щодо проблем у вищій школі, характеризувати різні психолого-педагогічні моделі спілкування у вищій школі, аналізувати наслідки своєї педагогічної діяльності; ПРН 25. уміння обґрунтовувати концептуальні основи, структуру і зміст засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо); ПРН 26. навички систематичної самоосвітньої культурологічної діяльності.</p>
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	100 % викладацького складу мають наукові ступені та звання. Залучено чотири доктори наук.
Матеріально-технічне забезпечення	Наявні спеціалізовані аудиторії для проведення лекцій, семінарів, тренінгів, круглих столів.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	В освітньому процесі використовуються ІКТ
9 – Академічна мобільність	
Національна кредитна мобільність	-
Міжнародна кредитна мобільність	-
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	Не передбачається

Перелік компонент освітньо-професійної програми та їхня послідовність

Перелік компонентів освітньої програми

Код н/д	Компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
Обов'язкові компоненти ОПП 1. ЦИКЛ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ			
ОК 1.	Педагогіка вищої школи	2	екз
ОК 2.	Вступ до спеціальності	2	екз
ОК 3.	Іноземна мова (англійська)	18	залік, екзамен
ОК 4.	Вища освіта України та Болонський процес	1	залік
Вибіркові компоненти ОПП 1.2. Дисципліни вільного вибору студента			
ВК 1	Спецкурс філософсько-культурологічного спрямування (Філософія освіти)	2	залік
ВК 2	Спецкурс філософсько-культурологічного спрямування (Інтерпертація та її методологія)		
ВК 3	Методика наукового дослідження у сфері вищої освіти	2	залік
ВК 4	Методика наукового дослідження лінгв. науки		
ВК 5	Методика наукового дослідження культуролог. науки		
ВК 6	Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Медіаосвіта і медіаграмотність)	3	екзамен
ВК 7	Спецкурс з актуальних проблем професійно-педагогічної культури (Педагогічний менеджмент)		
ВК 8	Спецкурс з інформаційних дисциплін (Основи інформатики)	2	залік
ВК 9	Спецкурс з інформаційних дисциплін (Використання обчисл. техніки в навч. процесі Intel)		
ВК 10	Англійська мова за професійним спрямуванням	2	залік
ВК 11	Спецкурс з лінгвокультурології англійською мовою		
2. ЦИКЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ			
2.1. Нормативні навчальні дисципліни			
ОК 5.	Історія та теорія зарубіжної культури	9	екзамен
ОК 6.	Українська культура: європейський цивілізаційний контекст	3	екзамен
ОК 7.	Історія науки і техніки в контексті культури	3	залік
ОК 8.	Теоретичне і практичне музеєзнавство	3	екзамен
ОК 9.	Методика викладання культурології	4	екзамен
ОК 10.	Методика викладання культурологічних дисциплін	3	екзамен
ОК 11.	Культура Європи та Америки ХХ-ХХІ ст.	3	екзамен
ОК 12.	Актуальні проблеми сучасної зарубіжної і вітчизняної культурології	3	екзамен
ОК 13.	Етнокультурні та соціокультурні виміри сміхової культури	3	залік
2.2. Дисципліни вільного вибору студентів (вибіркові навчальні дисципліни)			
ВК 13	Компаративна міфологія	3	залік
ВК 14	Культура народів Африки та Азії	3	залік
ВК 15	Спецкурс з проблем сучасного візуального мистецтва	2	залік
ВК 16	Культурні репрезентації фобій в сучасній цивілізації		
ВК 17	Культурні трансформації інформаційного суспільства	2	залік
ВК 18	Культура в період глобалізації		
ВК 19	Науково-дослідна практика	1	залік
3. Практична підготовка			
ОК 14.	Виробнича культурологічна (комплексна) практика	5	залік
ОК 15.	Виробнича асистентська практика у вищій школі	5	залік

Студент самостійно обирає один із блоків дисциплін

Структурно-логічна схема ОП

I семестр	II семестр	III семестр
ОК 2	ОК 7	ОК 1
ОК 3	ОК 3	ОК 3
ОК 4	ОК 8	ОК 9
ОК 5	ОК 5	ОК 5
ОК 6	ОК 10	ОК 11
ВК 1 ВК 2	ВК 7 ВК 8	ОК 12
ВК 4 ВК 5 ВК 6	ВК 11 ВК 12	ОК 13
ВК 13	ВК 14 ВК 19	ОК 14
		ОК 15
		ВК 9 ВК 10
		ВК 15 ВК 16
		ВК 17 ВК 18

3. Форма атестації здобувачів вищої освіти

Атестація здобувачів вищої освіти освітнього рівня «магістр» спеціальності 034 Культурологія здійснюється у вигляді публічного захисту кваліфікаційної роботи або комплексного іспиту зі спеціальності.

Кваліфікаційна робота передбачає проведення самостійного наукового дослідження або розв'язання складної спеціалізованої задачі практичного культурного значення із застосуванням теоретичних методів.

Кваліфікаційна робота має бути перевірена на плагіат.

Джерело: <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>

Освітньо-професійна програма «Культурологія»
Другого рівня вищої освіти за спеціальністю
034 Культурологія галузі знань 03 Гуманітарні науки
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

1. Профіль освітньо-професійної програми зі спеціальності 034 Культурологія
1. Profile of the educational program from the specialty 034 Culturology

1 – Загальна інформація	
Повна назва закладу вищої освіти	Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка Poltava National V.G. Korolenko Pedagogical University
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Магістр за спеціальністю «Культурологія» Master (Master of Arts in Culturology)
Офіційна назва освітньо-професійної програми	Культурологія Culturology
Тип диплому та обсяг освітньо-професійної програми	Диплом магістра, одиничний, 90 кредитів ЄКТС, термін навчання – 1 рік 4 місяці
Цикл/рівень	другий (магістерський) рівень: НРК України – 8 рівень, FQ-EHEA – другий цикл, EQF – LLL – 8 рівень
Передумови	Освітній ступінь бакалавр, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, освітній ступінь магістр (перехресний вступ)
Мова(и) викладання	Українська мова
Термін дії освітньо-професійної програми	1 рік 4 місяці
Інтернет – адреса постійного розміщення опису освітньо-професійної програми	http://pnp.u.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php
2 – Мета освітньо-професійної програми	
Опанування магістрами загальних і фахових компетентностей, що дозволять їм оволодіти основними знаннями, вміннями, навичками аналітичної, експертної, навчальної, консультативної, інформаційної, комунікативної, організаційно-методичної діяльності у соціально-гуманітарній сфері.	
3 – Характеристика освітньо-професійної програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	03 Гуманітарні науки, 034 Культурологія (обов'язкові навчальні дисципліни та практики: вибіркові навчальні дисципліни (66:24)
Орієнтація освітньо-професійної програми	Освітньо-професійна Магістр має володіти методами аналітики в гуманітарній галузі, формами і прийомами організації культурно-освітньої діяльності.
Основний фокус освітньо-професійної програми та спеціалізації	Вища культурологічна освіта (галузь знань 03 Гуманітарні науки) Ключові слова: культура, освіта, культурно-освітня діяльність
Особливості програми	Програма спрямована на вивчення наукових, теоретичних і практичних курсів, що пов'язані з ефективною реалізацією аналітичних, дослідницьких та практичних навичок у культурно-освітній сфері.
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування:	Випускник має право обіймати такі посади згідно Класифікатора професій України ДК 003:2010 (чинний) станом на 26.10.2017 р.: Завідувач парку культури та відпочинку (1229.6). Вища посадова особа громадської організації (у галузі культури, освіти, благодійності, прав людини та ін.) (1143.4). Голова (інша вища посадова особа) відділення громадської організації (гуманітарної, спеціалізованої) (1143.4).
за додатковою спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	Методист культурно-освітнього закладу (2455.2). Методист позашкільного закладу (2359.2). Інспектор-методист (2352). Вихователь-методист (2351.2). Педагог-організатор (2359.2).
за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	Екскурсознавець (2481.2). Завідувач бюро (кінопересувок, подорожей, екскурсій) (1229.6).
Подальше навчання	Навчання на наступному третьому рівні доктора філософії
5 – Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Особистісноцентроване навчання. Інноваційні та інтерактивні методи навчання. Викладання проводиться у формах лекцій (мультимедійних, інтерактивних), практичних занять, самостійної роботи, консультацій із викладачами тощо.
Оцінювання	Поточний та модульний контроль, усні та письмові екзамени, есе, презентації, тести, контрольні роботи, захист результатів практики, атестаційний екзамен.

6 – Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані, практичні задачі у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів культурології й характеризується комплексністю та невизначеністю умов.
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК 2. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні. ЗК 3. Здатність планувати та управляти часом. ЗК 4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 5. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності. ЗК 6. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК 7. Здатність приймати обґрунтовані рішення. ЗК 8. Навички міжособистісної взаємодії. ЗК 9. Здатність розробляти та управляти проектами.
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	ФК 1. Здатність використовувати знання фундаментальних наук у предметній області. ФК 2. Здатність застосовувати знання про сучасні досягнення в предметній області. ФК 3. Здатність вивчати і критично аналізувати наукову інформацію зі спеціальності. ФК 4. Здатність розуміти основні проблеми історії української культури в контексті світового культурного розвитку. ФК 5. Уміння висловлювати власну позицію з актуальних проблемних питань культурології. ФК 6. Готовність поглиблювати спеціалізовані знання в культурології. ФК 7. Здатність обґрунтовано обирати та ефективно використовувати інноваційні технології з метою забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку. ФК 8. Здатність проводити аналіз культурологічної діяльності організацій засобами експертної оцінки і проектування програми їхнього розвитку. ФК 9. Здатність підтримувати функціонування систем галузевого менеджменту.
Фахові компетентності за додатковою спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	ФК 10. Здатність оперувати нормативно-правовою базою в культурно-освітній сфері. ФК 11. Здатність взаємодіяти з учасниками освітнього та культурно-мистецького процесу. ФК 12. Здатність до формування корпоративної культури організації, забезпеченні внутрішніх та зовнішніх комунікацій різного рівня.
Фахові компетентності за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	ФК 13. Здатність оцінювати природно-ресурсний потенціал регіонів. ФК 14. Здатність розробляти різні види турів з урахуванням потреб цільових груп споживачів.
– Програмні результати навчання (ПРН)	
	ПРН 1. Оперувати основними концепціями, теоріями предметної області. ПРН 2. Продемонструвати власну позицію з проблемних питань предметної області. ПРН 3. Визначати проблеми філософії та методології науки. ПРН 4. Застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях. ПРН 5. Складати тексти з наукових проблем. ПРН 6. Оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань. ПРН 7. Користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в наукових установах та закладах культури. ПРН 8. Визначати мету інноваційної діяльності, обґрунтувати необхідність внесення запланованих змін у роботу. ПРН 9. Організувати та здійснювати різноманітні види соціокультурної діяльності на основі узагальнення культурологічного досвіду. ПРН 10. Застосовувати різні форми, методи та засоби аналізу діяльності працівників, закладів культури. ПРН 11. Використовувати індивідуальні й групові прийоми прийняття конструктивних рішень щодо організації та управління колективною творчою діяльністю, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід. ПРН 12. Володіти технологіями організації та реалізації культурних практик. ПРН 13. Розробляти необхідну документацію з предметної області. ПРН 14. Перекладати іншомовні професійні тексти українською мовою, користуючись спеціалізованими термінологічними, електронними словниками. ПРН 15. Використовувати методи культурологічного аналізу в предметній області. ПРН 16. Готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень англійською (німецькою, французькою), українською мовою інформацію про свої професійні зацікавлення, визначні відкриття в галузі майбутнього фаху, наукові події тощо.
за додатковою спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	ПРН 17. Організувати роботу семінарів, лекцій, читань, симпозіумів, зустрічей, брейнстормингів тощо. ПРН 18. Використовувати, адаптувати та розробляти методичний інструментарій, нормативні документи, інформаційні матеріали для здійснення професійної діяльності. ПРН 19. Формувати корпоративні цінності, розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у професійній діяльності, дотримуючись правових та етичних норм, а також враховуючи ментальні та культурні особливості колективу (організації).

за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	<p>ПРН 20. Володіти навичками з організації діяльності щодо надання основних видів туристичних послуг.</p> <p>ПРН 21. Уміти забезпечувати належний рівень якості екскурсійних послуг.</p> <p>ПРН 22. Вести перемовини, організувати та підтримувати комунікації з органами влади, науково-дослідними установами, інформаційно-аналітичними службами, засобами масової інформації.</p>
Знання та розуміння	<ul style="list-style-type: none"> – знання методології організації наукових досліджень; – знання основних підходів до трактування історії української культури; – розуміння основних понять та концепцій філософської антропології; – знання основ аналітики текстів та візуальної аналітики; – знання специфіки формування соціальної свідомості та особливості реалізації культурних ідей, образів та смислів (у тому числі мистецьких), зокрема за допомогою різноманітних знакових систем (вербальних, невербальних); – розуміння технологій соціокультурного проектування; – знання інноваційних технологій організації та реалізації культурних практик.
Знання та розуміння за спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – знання законодавства України у сфері культури та освіти; – знання методики організації дозвілєвих заходів; – знання змісту, форм і методів культурно-освітньої діяльності.
Знання та розуміння за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	<ul style="list-style-type: none"> – знання законодавства України у сфері туризму; – знання методики організації та проведення екскурсій; – знання форм надання рекреаційних послуг.
Застосування знань та розуміння	<ul style="list-style-type: none"> – здатність застосовувати основні підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань; – здатність виділяти основні проблеми історії української культури в контексті світового культурного розвитку; – здатність застосовувати методи візуальної аналітики та аналізу текстів; – здатність здійснювати критичний відбір знакових систем (вербальних та невербальних) та соціальних технологій у відповідності до характеру культурної проблеми, що підлягає розв'язанню; – здатність організувати й планувати власну професійну діяльність, а також діяльність колективів (державних, громадських, комерційних) у сфері культури; – здатність розраховувати кошторис проведених заходів; – здатність аналізувати ринок культурно-дозвілєвих послуг.
Застосування знань та розуміння за спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – здатність здійснювати методичну роботу в культурно-освітніх установах; – здатність до викладання культурологічних дисципліни; – здатність організувати різноманітні форми культурно-освітньої діяльності.
Застосування знань та розуміння за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	<ul style="list-style-type: none"> – здатність організувати та проводити екскурсії; – здатність надавати рекреаційні послуги.
Формування суджень	<ul style="list-style-type: none"> – оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань; – мати власну точку зору з питань культурологічної проблематики у широких соціальних і дисциплінарних контекстах; – оцінювати еволюцію знакових систем мистецтв (вербальних і невербальних); – оцінювати послуги у сфері культури, в тому числі інноваційні; – оцінювати політику менеджменту персоналу в культурно-освітньому закладі.
Формування суджень за спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – оцінювати методичний рівень та професійну компетентність працівників культурно-освітніх установ.
Формування суджень за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство	<ul style="list-style-type: none"> – оцінювати конкурентоспроможність туристичних бюро.
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	<p>Якісний склад науково-педагогічних працівників, які здійснюють професійну підготовку магістрів освітньо-професійної програми «Культурологія», відповідає ліцензійним умовам. Освітній процес забезпечують науково-педагогічні працівники кафедр університету, серед яких, доктори, кандидати наук, професори, доценти, старші викладачі. Викладачі, що забезпечують реалізацію даної програми, мають відповідну базову освіту, необхідну кількість публікацій у фахових, науково-метричних виданнях, беруть активну участь у науково-практичних конференціях різного рівня (міжнародних, всеукраїнських, регіональних). Усі науково-педагогічні працівники, відповідно до укладених графіків, проходять підвищення кваліфікації у закладах вищої освіти.</p>
Матеріально-технічне забезпечення	<p>Матеріально-технічне забезпечення включає приміщення навчально-виробничого призначення: лекційні аудиторії, кабінети, лабораторії інженерної та комп'ютерної графіки, обчислювальної техніки, освітній дизайн-центр, музей «Народних промислів», бібліотеку, гуртожитки, їдальню, медичний пункт.</p>
Інформаційне та навчально- методичне забезпечення	<p>Навчальний процес забезпечено навчально-методичною документацією з усіх видів навчальних занять і практик; авторськими розробками професорсько-викладацького складу відповідно до освітньо-професійної програми та навчального плану спеціальності; матеріалами університетського репозитарію (Institutional Repository of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University) та фондів бібліотеки імені М.А.Жовтوبрюха Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.</p>

2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент освітньо-професійної програми

Код о/к	Компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Обов'язкові компоненти ОПП			
ОК 1.	Іноземна мова у професійній діяльності	3	залік
ОК 2.	Організація наукових досліджень	3	залік
ОК 3.	Цивільна безпека	3	залік
ОК 4.	Актуальні проблеми сучасної культурології	4	залік
ОК 5.	Філософська антропологія	7	залік
ОК 6.	Історіографія історії української культури	7	залік
ОК 7.	Аналітика у сфері культури	7	екзамен
ОК 8.	Семіотика культури	7	екзамен
ОК 9.	Паблік рилейшнз у політичній культурі	3	залік
ОК 10.	Сучасні нетрадиційні релігійні вчення	7	екзамен
ОК 11.	Виробнича практика зі спеціальності	6	залік
ОК 12.	Виробнича практика зі спеціальності	6	залік
ОК 13.	Атестація	3	екзамен
Загальний обсяг обов'язкових компонент:		66	
Вибіркові компоненти ОПП. Підготовка за спеціальністю			
ВБ 1.01	1. Синтез мистецтв в українській культурі / 2. Західноєвропейська естетика ХХ ст.	4	залік
ВБ 1.02	1. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів / 2. Філософія ринкових відносин	4	залік
ВБ 1.03	1. Соціокультурне проектування / 2. Менеджмент соціокультурної діяльності	4	залік
Підготовка за додатковою спеціалізацією за вибором студента Організація культурно-освітньої діяльності			
ВБ 2.01	1. Правове забезпечення культурно-освітньої діяльності	4	екзамен
ВБ 2.02	1. Методика організації та проведення дозвіллевих заходів	4	екзамен
ВБ 2.03	1. Методика культурно-освітньої діяльності	4	екзамен
Підготовка за додатковою спеціалізацією за вибором студента Екскурсознавство			
ВБ 2.01	1. Правові засади екскурсійної діяльності	4	екзамен
ВБ 2.02	1. Рекреаційний туризм	4	екзамен
ВБ 2.03	1. Методика організації екскурсійної роботи	4	залік
Загальний обсяг вибіркових компонент:		24	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ		90	

2.2. Структура освітньо-професійної програми

№ з/п	Код о/к	Назва компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Тип компоненти
1		2	3
<i>I семестр</i>			
1.	З.01	Іноземна мова у професійній діяльності	Обов'язкова, цикл загальної підготовки
2.	П.01	Актуальні проблеми сучасної культурології	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
3.	П.02	Філософська антропологія	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
4.	П.03	Історіографія історії української культури	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
5.	П.05	Семіотика культури	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
6.	П.06	Паблік рилейшнз у політичній культурі	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
7.	В.2.01	Правове забезпечення культурно-освітньої діяльності Правові засади екскурсійної діяльності	Вибіркова, цикл підготовки за додатковою спеціалізацією
<i>II семестр</i>			
8.	З.02	Організація наукових досліджень	Обов'язкова, цикл загальної підготовки
9.	П.03	Історіографія історії української культури	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
10.	П.07	Сучасні нетрадиційні релігійні вчення	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
11.		Виробнича практика зі спеціальності	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
12.	В.1.01	1. Синтез мистецтв в українській культурі / 2. Західноєвропейська естетика ХХ ст.	Вибіркова, цикл підготовки за спеціальністю
13.	В.1.02	1. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів / 2. Філософія ринкових відносин	Вибіркова, цикл підготовки за спеціальністю
14.	В.2.02	Методика організації та проведення дозвіллевих заходів Рекреаційний туризм	Вибіркова, цикл підготовки за додатковою спеціалізацією
<i>III семестр</i>			
15.	З.03	Цивільна безпека	Обов'язкова, цикл загальної підготовки
16.	П.04	Аналітика у сфері культури	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
17.		Виробнича практика зі спеціальності	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
18.		Атестація	Обов'язкова, цикл професійної підготовки
19.	В.1.03	1. Соціокультурне проектування / 2. Менеджмент соціокультурної діяльності	Вибіркова, цикл підготовки за спеціальністю
20.	В.2.03	Методика культурно-освітньої діяльності Методика організації екскурсійної роботи	Вибіркова, цикл підготовки за додатковою спеціалізацією

2.3. Результати навчання та зміст навчальних дисциплін освітньо-професійної програми

Опис навчальної дисципліни Іноземна мова у професійній діяльності

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	3 / 90
Форма контролю	залік
Мета	формуванню комунікативну компетенцію майбутніх магістрів, яка забезпечує ефективне спілкування іноземною мовою в особистісній, публічній, освітній та професійній сферах у межах окресленої програмою тематики та самостійного оволодіння ними інформацією з англомовних джерел.
Результати навчання за навчальною дисципліною	складати тексти з наукових проблем; перекладати іншомовні професійні тексти українською мовою, користуючись спеціалізованими термінологічними, електронними словниками; готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень англійською (німецькою, французькою) мовою інформацію про свої професійні зацікавлення, визначні відкриття в галузі майбутнього фаху, наукові події тощо; уміти знаходити, творчо інтерпретувати необхідну інформацію в іншомовних джерелах, використовуючи сучасні інформаційні технології.
Зміст дисципліни	Автобіографія. Позитивний професійний імідж. Візитівка. Резюме та особливості його написання. Самопрезентація. Наука і професійна діяльність. Робота з текстом професійної тематики. Інноваційні відкриття у галузі майбутнього фаху. Структура наукової доповіді. Презентація наукової доповіді.

Опис навчальної дисципліни Організація наукових досліджень

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	3 / 90
Форма контролю	залік
Мета	оволодіння теоретичними знаннями з питань організації наукових досліджень, формування навичок постановки наукових проблем і їхнього вирішення на теоретичному й емпіричному рівнях.
Результати навчання за навчальною дисципліною	застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань у науковому дослідженні; продемонструвати власну позицію з проблемних питань під час написання наукового дослідження; складати тексти з наукових проблем.
Зміст дисципліни	Вибір напрямку наукового дослідження. Поняття наукової проблеми. Поняття теми дослідження. Визначення об'єкта, предмета та теми дослідження. Порядок здійснення наукового дослідження. Етапи дослідницької роботи. Пошук, накопичення та обробка наукової інформації. Пошук інформації в бібліотеці. Комп'ютерні технології пошуку інформації. Порядок обробки та групування інформації. Проведення теоретичних досліджень. Експериментальні дослідження. Загальні вимоги до проведення експерименту. Типові помилки в проведенні експерименту. Робоче місце експериментатора та організація експерименту. Обробка результатів експериментальних досліджень. Основи теорії випадкових помилок та методів оцінки помилкових похибок у вимірюваннях. Методи графічної обробки результатів експерименту. Елементи теорії планування експерименту. Оформлення результатів наукової роботи. Прийоми викладення матеріалів наукового дослідження. Мова та стиль наукової роботи. Впровадження та ефективність наукових досліджень. Апробація та оприлюднення наукового дослідження. Впровадження результатів наукових досліджень. Ефективність і перспективи наукових досліджень.

Опис навчальної дисципліни Цивільна безпека

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	3 / 90
Форма контролю	залік
Мета	формування у студентів здатності творчо мислити, вирішувати складні проблеми інноваційного характеру та приймати ефективні рішення у сфері цивільної безпеки з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності випускників, а також досягнень науково-технічного прогресу.
Результати навчання за навчальною дисципліною	оперувати основними концепціями, теоріями цивільної безпеки; застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань у науковому дослідженні.
Зміст дисципліни	Особливості організації цивільної безпеки. Концептуальні аспекти дисципліни «Цивільна безпека». Моніторинг небезпек, спричинених надзвичайними ситуаціями. Цивільна безпека у закладах освіти України. Правила поведінки і способи дій в умовах надзвичайних ситуацій. Прогнозування обстановки та планування заходів захисту в зонах радіоактивного, хімічного і біологічного зараження. Інформування населення в умовах виникнення надзвичайних ситуацій та правила поведінки і способи дій в цих умовах. Психологічна допомога. Оцінка життєво важливих потреб населення у надзвичайних ситуаціях. Вплив параметрів людського фактору на управління безпекою у надзвичайних ситуаціях. Сильнодіючі отруйні речовини. Протидія домашньому насильству. Домашнє насильство – суспільна небезпека. Нормативно-правова база у сфері запобігання та протидії насильству в сім'ї і юридична відповідальність за його вчинення. Гендерні чинники насильства. Роль учителя у протидії домашньому насильству. Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству.

Опис навчальної дисципліни Актуальні проблеми сучасної культурології

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	формування розуміння актуальних методологічних і загальнотеоретичних проблем культурології в контексті трансформаційних процесів сучасної культури.
Результати навчання за навчальною дисципліною	продемонструвати власну позицію з актуальних проблем сучасної культурології; застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; оперувати основними концепціями, теоріями з актуальних проблем сучасної культурології; використовувати методи культурологічного аналізу в предметній області; складати тексти з наукових проблем.
Зміст дисципліни	Вступ. Структура, зміст і проблематика курсу «Актуальні проблеми сучасної культурології». Теоретичні проблеми сучасної культурології в контексті її класичних варіантів. Роль основних концептів постмодернізму в методології пізнання сучасної культури. Сучасні концепції культури вітчизняної та зарубіжної культурології, їх критичний аналіз.

Опис навчальної дисципліни Філософська антропологія

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	7 / 210
Форма контролю	залік
Мета	знання теоретичних засад філософської антропології, розуміння феномену людського буття у філософському дискурсі.
Результати навчання за навчальною дисципліною	визначати проблеми філософії та методології науки; складати тексти з наукових проблем; оперувати основними концепціями, теоріями філософської антропології.
Зміст дисципліни	Філософська антропологія, її генезис. Проблемне поле і дисциплінарний статус філософської антропології. Предмет філософської антропології. Поняття філософської антропології. Проблема антропології у філософському дискурсі. Людина в історії філософії і культури. Феномен людського буття. Природа і сутність людини. Проблема антропогенезу у філософії і науці. Філософські концепції антропології. Уявлення про сутність людського буття в філософії Античності. Християнська філософська антропологія і її головні засади. Уявлення про людину в філософії доби Відродження. Образ людини у філософії Нового часу. Ірраціоналістичні концепції людини XIX-XX століття. Тіло і тілесність в контексті філософської рефлексії. Екзистенційний вимір людського буття. Проблема людини в сучасній філософії. Філософія свідомості людини в системі соціальних відносин.

Опис навчальної дисципліни Історіографія історії української культури

Семестр	1, 2
Загальна кількість кредитів/годин	7 / 210
Форма контролю	залік
Мета	простежити історичну еволюцію становлення і розвитку української культурологічної думки.
Результати навчання за навчальною дисципліною	продемонструвати власну позицію з проблемних питань історіографії історії української культури; складати тексти з наукових проблем; оперувати основними концепціями, теоріями розвитку історії української культури.
Зміст дисципліни	<p>Формування уявлень та поглядів на культуру в українському соціокультурному просторі XVIII-XIX століть. Вступ до курсу. Основні підходи до трактування історії культури. Культурологічна проблематика у творах українських мислителів XVIII століття. Романтизм і його вплив на розвиток культурологічних ідей в Україні першої половини XIX століття. Культурологічні ідеї в академічному та політичному дискурсі на українських землях у другій половині XIX століття.</p> <p>Становлення української культурології та її розвиток у першій половині XX століття. Основні напрями розвитку української культурологічної думки кінця XIX – початку XX століть. Культурологічна думка в Україні у 20-30-х роках XX століття. Дослідження культури у працях представників української еміграції.</p> <p>Українська культурологія у другій половині XX – початку XXI століть. Культурологічна думка в Україні другої половини XX століття. Культурологічні школи в сучасній Україні.</p>

Опис навчальної дисципліни Аналітика у сфері культури

Семестр,	3
Загальна кількість кредитів/годин	7 / 210
Форма контролю	екзамен
Мета	формування комплексних знань та практичних навичок з аналітики у сфері культури.
Результати навчання за навчальною дисципліною	застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; продемонструвати власну позицію в аналітиці проблемних питань у сфері культури; складати тексти з наукових проблем; використовувати методи культурологічного аналізу.
Зміст дисципліни	<p>Культура як текст. Аналітика у сфері культури як об'єкт вивчення і навчальна дисципліна. Зміст, мета і завдання аналітики у соціокультурній діяльності. Використання навичок аналітики у практиці фахівця-культуролога.</p> <p>Аналітика текстів. Методика аналізу тексту. Побудова текстів різних жанрів для вирішення різних цілей: наукових (обґрунтування наукових проєктів, стратегій, підготовка звітів), комерційних (як-от просування текстів в інтернет-середовищі), управлінських («переклад» розпоряджень мовою офіційної документації).</p> <p>Візуальна аналітика. Аудіальна аналітика. Теоретико-методологічні засади візуальної та аудіальної аналітики. Візуальний символізм об'єктів культури, просторів, середовищ, соціальних практик і буденних дій. Технологічні аспекти візуалізації інформації. Особливості використання візуалізованої інформації для здійснення аналітики у сфері культури.</p>

Опис навчальної дисципліни Семіотика культури

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	7 / 210
Форма контролю	екзамен
Мета	мати уявлення про основні теоретичні аспекти семіотики культури: знаки та знакові системи, оволодіти основними поняттями та термінологією, розкрити зв'язки семіотики та теорії комунікацій, аналізувати явища та тенденції, пов'язані з сучасними процесами комунікації у сфері культури та мистецтва.
Результати навчання за навчальною дисципліною	застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; оперувати основними концепціями, теоріями семіотики культури; використовувати методи культурологічного аналізу в предметній області; складати тексти з наукових проблем семіотики культури.
Зміст дисципліни	<p>Семіотика як наука. Основні поняття та визначення семіотики. Предмет семіотики. Призначення і можливості семіотики. Будова знака. Субзнаки: часткові знаки. Явища, що поєднують знакові та незнакові (утилітарні) функції. Принципи класифікації знаків та знакових систем Оптичні знаки Слухові та звукові знаки Ольфакція. Знаки пахощів. Тактильні знаки. Знаки, пов'язані зі смаковими відчуттями. Дві фізичні оболонки мовного знаку: самодостатність та автономність звуків та літер.</p> <p>Перспективи науки про знаки. Динаміка культури. Єдність семіотичного континууму. Посередницька функція та середнє положення природної мови у просторі природних та штучних семіотик. Становлення семіотичних ідей. Знакові системи культури.</p> <p>Знакові системи мистецтва. Художня семіотика людських рухів. Семіотика театрального дійства. Семіотика художнього зображення. Семіотика слова. Семіотика звуку.</p>

Опис навчальної дисципліни Паблік рилейшнз у політичній культурі

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	3 / 90
Форма контролю	екзамен
Мета	створення цілісної системи знань теорії і практики цивілізованих комунікацій з громадськістю для об'єктивного осмислення соціально-економічних та політичних процесів
Результати навчання за навчальною дисципліною	оперувати основними концепціями, теоріями паблік рилейшнз у політичній культурі; продемонструвати власну позицію з проблемних питань зв'язків з громадськістю; використовувати індивідуальні й групові прийоми прийняття конструктивних рішень щодо організації та управління колективною творчою діяльністю, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід.
Зміст дисципліни	Теоретичні засади системи паблік рилейшнз. Паблік рилейшнз – зв'язки з громадськістю. Паблік рилейшнз в функціональній структурі організації. Витоки та історія розвитку паблік рилейшнз. Громадськість у сфері паблік рилейшнз. Громадська думка і паблік рилейшнз. Практичні механізми паблік рилейшнз. Управління процесом паблік рилейшнз. Створення іміджу. Лобювання. Виборча кампанія.

Опис навчальної дисципліни Сучасні нетрадиційні релігійні вчення

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	7 / 210
Форма контролю	екзамен
Мета	простежити історичну еволюцію становлення й розвитку сучасних нетрадиційних релігійних систем, їх організаційну структуру, методи діяльності та ідеологічні особливості.
Результати навчання за навчальною дисципліною	оперувати основними концепціями, теоріями сучасних нетрадиційних релігійних вчень; продемонструвати власну позицію з проблемних питань нетрадиційних релігій; застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях.
Зміст дисципліни	Вступ до курсу. Основні підходи до трактування нетрадиційної релігійної системи. Проблема визначення поняття «нетрадиційна релігійна система». Основні критерії класифікації нетрадиційних релігійних систем. Нетрадиційні релігії сучасності. Неохристиянство. Неоіндуїзм. Необуддистські течії. Загальна характеристика синтетичних релігій. Синтетичні релігії сучасності. Езотеричні об'єднання. Загальна характеристика сайєнтологічних рухів. Сайєнтологічні об'єднання сучасності. Загальна характеристика неоязичницьких (рідновірських) рухів. Неоязичницькі організації в Україні.

Опис виробничої практики зі спеціальності

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	6 / 180
Форма контролю	залік диференційований
Мета	<i>оволодіння навичками професійної науково-дослідницької, експозиційної, науково-методичної діяльності у закладах культури.</i>
Результати навчання за навчальною дисципліною	застосовувати основні наукові підходи і методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких і практичних завдань, у тому числі в міждисциплінарних галузях; визначати мету інноваційної діяльності, обґрунтовувати необхідність внесення запланованих змін у роботу; складати тексти з наукових проблем; користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в наукових установах та закладах культури; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань; використовувати методи культурологічного аналізу в практичній діяльності.
Зміст дисципліни	Вивчення діяльності науково-дослідних, експозиційних, науково-методичних відділів, відділів фондів закладів культури (музеїв, бібліотек, науково-дослідних установ, навчальних інституцій). Розробка необхідної документації (складання наукових довідок, тематико-експозиційних планів, опису фондів тощо). Участь та проведення наукових, мистецьких заходів закладу (організація тематичних виставок, проведення культурно-просвітницьких лекцій, презентацій, творчих зустрічей з видатними діячами культури).

Опис виробничої практики зі спеціальності

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	6 / 180
Форма контролю	залік диференційований
Мета	<i>формування навичок організаційної та управлінської діяльності у закладах культури.</i>
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в наукових установах та закладах культури; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань; володіти технологіями організації та реалізації культурних практик; розробляти необхідну документацію; використовувати індивідуальні й групові прийоми прийняття конструктивних рішень щодо організації та управління колективною творчою діяльністю, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід; застосовувати різні форми, методи та засоби аналізу діяльності працівників, культурно-освітніх закладів.
Зміст дисципліни	Вивчити структуру закладу, його функції та завдання, систему управління. Здійснити аналіз видів інформаційної продукції і послуг установи. Вивчити та проаналізувати інформаційне забезпечення спеціалістів (установи). Визначити методи маркетингових досліджень, які застосовуються у закладі. Вивчити досвід і напрями впровадження інноваційних заходів новітніх технологій у бізнес-процесі. Участь у підготовці основних виробничих документів (аналітичних звітів, доповідних матеріалів) із питань діяльності обраного об'єкта, розробці бізнес-плану (відповідно до індивідуального завдання), організації і проведених заходів, які проводяться на базі практики.

Опис навчальної дисципліни Синтез мистецтв в українській культурі

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	формування уявлень про специфіку світу мистецтва в Україні та його еволюцію від первісної доби до сучасності
Результати навчання за навчальною дисципліною	продемонструвати власну позицію з проблемних питань предметної області; використовувати методи культурологічного аналізу в предметній області; оперувати основними концепціями систематизації мистецтв; готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень інформацію про свої професійні зацікавлення в галузі мистецтва.
Зміст дисципліни	Синтез мистецтв. Поняття, природа та функції мистецтва. Вступ до курсу. Поняття синтезу мистецтв. Генеза і соціальна сутність мистецтва. Мистецтво як складова духовного життя. Мистецтво як форма суспільної свідомості та художнього пізнання світу. Художній образ як цілісна та завершена характеристика життєвого явища. Роль індивідуальності митця у створенні художнього образу. Специфіка художнього образу в мистецтві. Художній твор: зміст та форма. Художня форма як матеріалізація змісту. Композиція як структурна побудова художнього твору. Українське мистецтво первісного періоду й Середньовіччя. Стародавнє мистецтво України. Мистецтво скіфів і сарматів. Пластика і художні вироби киммерійців, скіфів, сарматів I тис. до н.е. Цивілізаційні системи на тодішніх українських землях: скотарсько-хліборобсько-стєпова і антично-полісно-міська. Відповідна трансформація мистецтва пластики. Античне мистецтво Північного Причорномор'я. Загальна характеристика античної культури і мистецтва. Релігійно-міфологічна система античного світобачення. Головні галузі грецької культури, види мистецтва. Синтез та еволюція мистецтв Київської Русі. Українське мистецтво від Ренесансу до початку XXI століття. Мистецтво Ренесансу на теренах України. Засади мистецтва українського Мистецтва українського бароко. Мазепинське бароко. Українське мистецтво XIX століття. Мистецтво XX століття.

Опис навчальної дисципліни Західноєвропейська естетика XX ст.

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	формування системних знань про теоретичні й методолого-практичні засади західноєвропейської естетики XX століття
Результати навчання за навчальною дисципліною	продемонструвати власну позицію з проблемних питань предметної області; використовувати методи культурологічного аналізу в предметній області; оперувати основними концепціями західноєвропейської естетики XX ст; готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень інформацію про свої професійні зацікавлення західноєвропейською естетикою.
Зміст дисципліни	Теоретичні й методолого-практичні пошуки західноєвропейської естетики XX століття. Західноєвропейська естетика – становлення проблематики науки. Філософія другої половини XIX століття як теоретична основа естетики кінця XIX – початку XX століть. Марксизм і марксистська естетика в осмисленні основ формування естетичного почуття. Удосконалення понятійно-категоріального апарату естетики, розгляд естетичних проблем у контексті культурно-історичного процесу. Західноєвропейська естетика: теорія та історія проблеми. Теоретико-методологічне обґрунтування естетичних концепцій XX століття. Західноєвропейська естетика XX століття і мистецька практика. <i>Естетичний потенціал художньої творчості.</i> <i>Художнє життя сучасного суспільства.</i> Зміна художнього методу та можливість існування різних напрямів, течій, індивідуальних стилів художників. Виникнення проблеми орієнтації в розмаїтті художніх творів, виникнення проблеми смаку. Формування інституту літературно-художньої критики. Тісний зв'язок критика, естетики, мистецтвознавства. Різниця у висхідних методологічних поглядах на природу мистецтва та його соціальні функції. Мистецтво як засіб спілкування.

Опис навчальної дисципліни Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	оволодіння навичками роботи менеджера освіти, технологіями оцінки цілісного педагогічного процесу закладу
Результати навчання за навчальною дисципліною	оперувати основними концепціями менеджменту; продемонструвати власну позицію з проблемних питань менеджменту ЗНЗ; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених завдань; користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в установах; визначити мету інноваційної діяльності, обґрунтувати необхідність внесення запланованих змін у роботу.
Зміст дисципліни	Менеджмент як наука і мистецтво управління. Предмет наукового менеджменту, його історія. Проблеми реорганізації освіти та модернізації управління школою в сучасних умовах України. Освітній менеджмент і «логіка здорового глузду». Стратегічний менеджмент у роботі керівника загальноосвітнього навчального закладу. Стратегічний менеджмент в освіті. Навчальні заклади нових структур як орієнтир для створення ефективної школи. Визначення рівня розвитку колективу закладу. Планування роботи ЗНЗ. Технології оцінки цілісного педагогічного процесу закладу. Особистість менеджера освіти. Стиль керівництва як провідний засіб реалізації владних повноважень керівником ЗНЗ. Технології самоменеджменту директора школи та вчителя.

Опис навчальної дисципліни Філософія ринкових відносин

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	формування системи знань про особливості ринкових відносин, їх становлення та розвиток в Україні в період глобалізації та інформаційної революції
Результати навчання за навчальною дисципліною	оперувати основними концепціями, теоріями філософії ринкових відносин; продемонструвати власну позицію з проблемних питань філософії ринкових відносин; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання проблем управління у великому бізнесі; використовувати індивідуальні й групові прийоми прийняття конструктивних рішень щодо організації та управління господарством, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід.
Зміст дисципліни	Поняття «ринкові відносини». Людина у світі ринкових відносин. Ринкові відносини і техніка. Держава, політика та ринкові відносини. Філософія ринку: історичні та сучасні підходи, школи та інтерпритації. Наукове і правове підґрунтя становлення та розвитку ринкового суспільства в Україні. Мистецтво управління. Мистецтво реалізовувати. Ставлення до власності. Феномен успіху. Наближення до досконалості.

Опис навчальної дисципліни Соціокультурне проектування

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	формування практичних навичок з соціокультурного проектування для розв'язання соціальних проблем у професійній діяльності.
Результати навчання за навчальною дисципліною	застосовувати основні наукові підходи й методи науково-дослідної діяльності під час розв'язування дослідницьких та практичних завдань проекту; складати тексти для соціокультурного проекту; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання поставлених у соціокультурному проекті завдань; користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в наукових установах та закладах культури; організувати та здійснювати різноманітні види соціокультурного проектування діяльності на основі узагальнення культурологічного досвіду; володіти технологіями організації та реалізації культурних практик.
Зміст дисципліни	Теоретичні й методологічні основи соціокультурного проектування. Основи проектування. Проектне мислення, складові та шляхи формування (Н.Г. Алексєєв). Класифікація типів проектного мислення: «побутове», «емпіричне», «теоретичне» і «квазітеоретичне». Проектна ідея, проект. Пошук та розробка варіантів рішень розглянутої проблеми (на індивідуальному та соціальному рівнях) з урахуванням наявних ресурсів і оцінка можливих наслідків реалізації кожного з варіантів. Вибір найбільш оптимального рішення і його проектне оформлення. Соціокультурне проектування як особливий вид діяльності. Проектна компетентність особистості. Методика організації та здійснення соціокультурного проектування. Технологія розробки та реалізації соціокультурного проекту. Етапи соціокультурного проектування. Характеристика процесу управління проектами. Звіт за результатами проекту.

Опис навчальної дисципліни Менеджмент соціокультурної діяльності

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	залік
Мета	вивчення управлінської діяльності соціокультурною сферою в умовах ринкових відносин та економічних основ діяльності організації, підприємств, вивчення сутності та особливостей використання методів маркетингу для досягнення поставлених цілей.
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що визначають роботу в наукових установах та культурно-освітніх закладах; організувати та здійснювати різноманітні види соціокультурної діяльності на основі узагальнення культурологічного досвіду; володіти технологіями організації та реалізації культурних практик; застосовувати різні форми, методи та засоби аналізу діяльності працівників культурно-освітніх закладів.
Зміст дисципліни	Специфіка менеджменту у сфері культури. Розвиток та застосування методів соціокультурного менеджменту в Україні. Особливості продукту сфери культури та феномен свідомості щодо його сприйняття. Соціальна значимість послуг сфери культури. Механізми менеджменту у сфері культури. Спільність та відмінність класифікацій методів менеджменту (зміст, застосування та взаємодія). Управління організацією як системою. Організаційно-правові форми підприємництва в сфері культури. Технології прийняття рішення у соціокультурному менеджменті. Сутність методів менеджменту, види рішень у менеджменті (організаційно-розпоряджувальні, соціально-психологічні). Сучасні форми вироблення, прийняття та реалізації рішень. Ризик прийняття рішень в умовах ринку. Управління конфліктами у сфері культури. Природа конфлікту та управління конфліктною ситуацією в організації. Види конфліктів. Умови та причини виникнення конфліктів. Методи розв'язання конфліктів. Поняття комунікації. Комунікації у менеджменті. Процес комунікації. Види комунікацій у сфері культури.

Опис навчальної дисципліни Правове забезпечення культурно-освітньої діяльності

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	формування системи знань про законодавче регулювання сфери культури та освіти в сучасній Україні
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами культурно-освітньої сфери; використовувати, адаптувати та розробляти методичний інструментарій, нормативні документи, інформаційні матеріали для здійснення професійної діяльності; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання проблем правового забезпечення культурно-освітньої сфери; готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень інформацію про правове забезпечення культурно-освітньої діяльності.
Зміст дисципліни	Вступ до курсу. Основні юридичні поняття у культурно-освітній сфері діяльності. Конституційні основи культурно-освітньої сфери діяльності. Закон України «Про освіту». Закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про зашкільну освіту». Основні терміни та положення законодавства у сфері культури. Закон України «Про культуру». Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу». Закон України «Про музеї та музейну справу». Основні підзаконні акти у сфері освіти і культури.

Опис навчальної дисципліни Методика організації та проведення дозвілєвих заходів

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	формування системи знань та уявлень про планування, організацію й проведення культурно-дозвілєвих програм.
Результати навчання за навчальною дисципліною	володіти методикою організації культурних практик; організувати та здійснювати різноманітні види соціокультурної діяльності на основі узагальнення культурологічного досвіду; визначати мету інноваційної діяльності, обґрунтовувати необхідність внесення запланованих змін у роботу під час проведення дозвілєвих заходів; формувати корпоративні цінності, розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у професійній діяльності, дотримуючись правових та етичних норм, а також враховуючи ментальні та культурні особливостей колективу (організації).
Зміст дисципліни	Соціокультурні ініціативи у сфері дозвілля. Організація комплексних дозвілєвих програм. Традиційні та інноваційні форми проведення масових заходів. Методика як сукупність методів, прийомів доцільного виконання соціально-культурної діяльності. Правові аспекти проведення масового заходу в Україні. Типологічний ряд сценаріїв: різновиди сценаріїв театралізованих масових заходів. Специфіка підготовки й проведення дозвілєвих заходів. Технологія підготовки і проведення культурно-дозвілєвих заходів. Підготовка та проведення тематичних естрадних, концертних програм. Вимоги до сценаріїв та місця проведення музичних фестивалів заходів в Україні та світі. Національно-патріотичне виховання під час проведення дозвілєвих заходів. Здійснення заходів з активізації національно-патріотичного виховання дітей та молоді на всіх рівнях такої діяльності у тісній взаємодії між державою та інститутами громадянського суспільства на принципах взаємозацікавленого співробітництва. Методичні рекомендації з організації та проведення заходів національно-патріотичного спрямування.

Опис навчальної дисципліни Методика культурно-освітньої діяльності

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	формування системних знань про теоретичні й методолого-практичні засади культурно-освітньої діяльності
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що регламентують культурно-освітню діяльність; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання культурно-освітніх завдань; застосовувати різні форми та засоби аналізу культурно-освітньої діяльності; організувати роботу семінарів, лекцій, читань, симпозиумів, зустрічей, брейнстормингів тощо.
Зміст дисципліни	Предмет і принципи методики культурно-освітньої діяльності. Зміст культурно-освітньої діяльності. Методи культурно-освітньої діяльності. Проблема вибору методу в залежності від форми культурно-освітньої діяльності. Форми організації культурно-освітньої діяльності. Особливості методики організації культурно-освітньої діяльності. Методика освітньої роботи. Зміст, форми та методи навчально-освітньої роботи. Комбінований урок, урок-лекція, урок-семінар, урок-практикум, урок-лабораторне заняття. Інтерактивні методики та їх застосування у навчально-освітній діяльності. Зміст та форми позашкільної роботи. Зустрічі. Тематичні виставки. Музичні вечори, лекторії, науково-освітні вечори, усний журнал. Диспут. Гра як форма культурно-освітньої діяльності. Методика проведення рольових і змагальних ігор. Інноваційні форми роботи методиста: методичний ринг, психолого-педагогічний брейнстормінг, методичний міст, методичний діалог, методичний фестиваль.

Опис навчальної дисципліни Правові засади екскурсійної діяльності

Семестр	1
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	формування системи знань про законодавче регулювання екскурсійної діяльності в сучасній Україні.
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами сфери туризму; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання проблем правового забезпечення екскурсійної діяльності; готувати й оприлюднювати у формі усних презентацій або письмових повідомлень інформацію про правові засади екскурсійної діяльності.
Зміст дисципліни	Вступ до курсу. Основні юридичні поняття туристичної сфери. Конституційні основи туристичної діяльності. Закон України «Про туризм». Закон України «Про охорону культурної спадщини». Міждержавний стандарт ГОСТ 28682.2-95 «Туристсько-екскурсійне обслуговування». Положення про порядок видачі дозволів на право здійснення туристичного супроводу фахівцям туристичного супроводу від 24.09.2004 р. № 83.

Опис навчальної дисципліни Рекреаційний туризм

Семестр	2
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	засвоєння теоретичних та методичних основ функціонування закладів рекреаційного туризму, вивчення умов розвитку рекреаційних комплексів, набуття практичних навичок з територіальної організації рекреаційної діяльності.
Результати навчання за навчальною дисципліною	володіти методикою організації рекреаційного туризму; організувати та здійснювати екскурсії на основі узагальнення культурологічного досвіду; визначати мету інноваційної діяльності, обґрунтувати необхідність внесення запланованих змін у роботу під час надання рекреаційних послуг; володіти навичками з організації діяльності щодо надання основних видів туристичних послуг.
Зміст дисципліни	Формування рекреаційних комплексів, їх спеціалізації та видів у сучасних умовах. Аналіз функціональної, галузевої та територіальної структури рекреаційно-туристичного комплексу України. Механізми вдосконалення системи забезпечення рекреаційних потреб населення. Принципи раціонального використання національних рекреаційно-туристичних ресурсів. Проектування найбільш ефективних форм надання рекреаційних послуг.

Опис навчальної дисципліни Методика організації екскурсійної роботи

Семестр	3
Загальна кількість кредитів/годин	4 / 120
Форма контролю	екзамен
Мета	створення комплексу знань з методики організації екскурсійної роботи та вироблення практичних навичок оволодіння технологією розробки туристичних маршрутів.
Результати навчання за навчальною дисципліною	користуватися нормативно-правовими і програмно-методичними документами, що регламентують екскурсійну діяльність; оцінювати власні потенційні можливості, реальність обраних способів та шляхів розв'язання екскурсійних завдань; уміти забезпечувати належний рівень якості екскурсійних послуг; вести перемовини, організовувати та підтримувати комунікації з органами влади, науково-дослідними установами, інформаційно-аналітичними службами, засобами масової інформації.
Зміст дисципліни	Принципи та методи організації екскурсії. Етапи підготовки екскурсії. Методика розробки нової теми. Методика підготовки екскурсовода до проведення чергової екскурсії. Методика проведення екскурсії. Показ екскурсійних об'єктів: вибір місця розташування екскурсійної групи, розташування екскурсійної групи, послідовність показу об'єктів екскурсії, засоби показу об'єкта, прийоми екскурсійного показу, (показ наочних посібників, розповідь екскурсовода). Прийоми розповіді екскурсовода: опис або характеристика об'єкта, прийоми пояснення, коментування (репортажу), реконструкції, локалізації подій, порівняння, рух у екскурсії, цитування в екскурсії. Культура мови екскурсовода. Техніка мовлення екскурсовода. Методика післяекскурсійної роботи.

3. Форма атестації здобувачів вищої освіти

Атестація здобувачів другого рівня вищої освіти, які навчаються в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка за освітньо-професійною програмою «Культурологія» здійснюється в формі атестаційних екзаменів: із професійної підготовки за спеціальністю та із професійної підготовки за додатковою спеціалізацією, які мають на меті встановлення сформованості у здобувача загальних і фахових компетентностей та рівня досягнення ними програмних результатів навчання, передбачених даною Освітньо-професійною програмою.

За результатами екзаменів атестаційною комісією, призначеною наказом ректора Університету, приймається рішення про присудження (відмову в присудженні) кваліфікації магістр культурології.

За умови опанування циклу вибіркових дисциплін за додатковою спеціалізацією за вибором студента «Організація культурно-освітньої діяльності» та успішного складання атестаційного екзамену із професійної підготовки за додатковою спеціалізацією здобувачеві вищої освіти додатково присуджується кваліфікація: «Методист культурно-освітнього закладу», про що робиться відповідний запис лише в додатку до диплома.

За умови опанування циклу вибіркових дисциплін за додатковою спеціалізацією за вибором студента «Екскурсознавство» та успішного складання атестаційного екзамену із професійної підготовки за додатковою спеціалізацією здобувачеві вищої освіти додатково присуджується кваліфікація: «Екскурсознавець», про що робиться відповідний запис лише в додатку до диплома.

Атестація здійснюється відкрито й публічно.

У разі відмови атестаційною комісією у присудженні здобувачеві кваліфікації, передбаченої даною Освітньо-професійною програмою, він отримує Академічну довідку встановленого зразка.

Джерело: <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>

Освітньо-професійна програма

Історія та археологія, другого рівня вищої освіти (магістр)

За спеціальністю 032 *Історія та археологія*

Спеціалізація: *Європейські студії*

Галузь знань: 03 *Гуманітарні науки*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

1. Профіль освітньо-професійної програми «Історія та археологія. Європейські студії»

1 - Загальна інформація

Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра всесвітньої історії та методик навчання, кафедра історії України.

Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу

Академічна кваліфікація: Магістр історії та археології

Професійна кваліфікація: Історик, вчитель історії, фахівець з європейських студій

Освітньо-професійна програма другого рівня вищої освіти (магістр) за спеціальністю Історія та археологія. Європейські студії.

Тип диплому та обсяг освітньої програми

Диплом магістра одиничний, 90 кредитів ЕКТС, термін навчання 1 рік 4 місяці

2 - Мета освітньо-професійної програми

Підготовка історика, вчителя історії й фахівця з європейських студій з глибокими фундаментальними знаннями, навичками міждисциплінарного історичного дослідження, конкурентоспроможного фахівця, здатного будувати свою діяльність на основі проектування, креативного та творчого підходу, партнерства у комунікації та забезпечувати зв'язок між історичною наукою і суспільною свідомістю у науковій та педагогічній діяльності.

3 - Характеристика освітньої програми

Предметна область(галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності)

Обов'язкові дисципліни

I. Цикл загальної підготовки - 28 кредитів.

1.1. Гуманітарна підготовка - 7 кредитів.

1.2. Фундаментальна підготовка - 21 кредит.

II. Цикл професійної підготовки - 24 кредити.

2.1. Психолого-педагогічна підготовка - 9 кредитів.

2.2. Науково-предметна підготовка - 15 кредитів.

Дисципліни вільного вибору студента - 20 кредитів

Блок 1 - 20 кредитів

Блок 2 - 20 кредитів

Практична підготовка - 9 кредитів

Атестація - 9 кредитів

Орієнтація освітньої програми. Освітньо-професійна (для магістра) Програма ґрунтується на загальновідомих наукових результатах із врахуванням сучасного розвитку історичної науки, орієнтує на актуальну спеціалізацію (європейські студії), в рамках якої можлива подальша професійна кар'єра. Орієнтована на глибоку спеціальну підготовку, науковців, учителів історії, працівників державних установ та громадських організацій, ініціативних фахівців, здатних генерувати нові ідеї та знання на базі сучасних досягнень науки, готових до безперервного і актуального навчання.

Основний фокус освітньої програми та спеціалізації. Історично-цивілізаційний розвиток народів Європи (етнонаціональні, ідентифікаційні, міграційні, державотворчі процеси, суспільно-політичні, економічні трансформації).

Особливості програми. Міждисциплінарна та багатопрофільна підготовка фахівців, що володіють науковим інструментарієм для теоретичних, експериментальних досліджень та практичної діяльності з історії та археології і європейських студій. Програма базується на сучасних наукових знаннях про цілі і цінності історичної освіти, проблеми історичного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, традиційні та інноваційні підходи до їх вирішення. Розвиває перспективи як європейської, так і світової історії, глибокі знання і критичний підхід до національної та світової історіографії.

4 - Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання

Придатність до працевлаштування

Посади історика-дослідника, консультанта з питань історії, археології та європейських студій; молодшого наукового співробітника в галузі історії; вчителя історії в загальноосвітніх навчальних закладах, працівника наукових та громадсько-суспільних установ, органів державної влади і місцевого самоврядування, мас-медіа.

Посади за ДК 003:2010:

232 Викладач середніх навчальних закладів

2442.1 Молодший науковий співробітник (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія)

2442.1 23667 Науковий співробітник (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія)

2442.1 Науковий співробітник-консультант (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія)

2442.2 20187 Археолог

2443.2 Експерт із суспільно-політичних питань

2443.2 Історик

2443.2 Історик (економіка)

2443.2 Історик (політика)

2443.2 Історик (суспільні відносини)

2443.2 Консультант з питань історії

2443.2 Консультант із суспільно-політичних питань (в партіях та інших громадських організаціях)

Подальше навчання. Можливість навчатися за програмою третього циклу за галуззю знань, що узгоджується з отриманим дипломом магістра, можливість викладання, доступ до спеціалізованих досліджень з історії та європейських студій.

5 - Викладання та оцінювання

Викладання та навчання. Лекційні курси поєднуються із семінарськими заняттями, робочими зустрічами. Переважно навчання відбувається в групах, з дискусіями та підготовкою презентацій, самостійно та в малих групах. Загальний стиль навчання - студенто-орієнтований, активний, отримання фахових та спеціалізованих компетенцій забезпечено комплексним поєднанням обов'язкових дисциплін та предметів спеціалізації, науково-дослідної практики та атестації, які дозволяють моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Для реалізації програми студент має пройти виробничу практику, написати та успішно захистити магістерську роботу обсягом 65-90 сторінок, на написання та захист якої виділяється значна частина часу.

Оцінювання. Усні та письмові екзамени, заліки, виступи на семінарах, презентації, проектна робота, захисти практики та випускна кваліфікаційна робота. Атестація здійснюється у формі: захист кваліфікаційної роботи магістра з історії, випускний екзамен зі спеціалізації Європейські студії.

6 - Програмні компетентності

Інтегральна компетентність

Здатність розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі історії, археології, архівознавства, музеєзнавства, пам'яткознавства, етнології та ін., в процесі різнопланової фахової діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, а також характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності (ЗК)

Інструментальні компетентності (ІК)

ІК 1. Компетентність у сфері інновацій та вдосконалення — поінформованість з проблем інновацій в галузі історія, використання різноманітних освітніх технологій і засобів навчання.

ІК 2. Мовна компетентність - використання мови як засобу для усної та письмової комунікації, обміну знаннями, ідеями.

ІК 3. ІКТ компетентність - впевнене і критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи та спілкування.

ІК 4. Інформаційна — здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

Міжособистісні компетентності (МК)

МК 5. Комунікативна — готовність спілкуватися із спільнотами для розвитку професійних знань і вмінь, осмислення практик та контекстів.

МК 6. Міжособистісна компетентність — уміння будувати суб'єктно-суб'єктні відносини у професійній діяльності, здатність до активної співпраці та роботи в команді.

МК 7. Особистісна компетентність — здатність до саморозвитку, самоаналізу, ідентифікації у професійній діяльності.

Системні компетентності (СК)

СК 8. Знання і розуміння предметної області та розуміння професії. Здатність вчитися і бути сучасно навченим.

СК 9. Компетентність у галузі науки — здатність використовувати науковий інструментарій для теоретичних та експериментальних досліджень у навчальній, практичній і професійній діяльності

СК 10. Практична компетентність — здатність застосовувати на практиці знання та дослідницькі вміння, здатність до організації і планування, готовність до прийняття самостійних рішень, відповідальність за результати діяльності

СК.11. Соціальна компетентність — здатність до адаптації та дії в новій ситуації, здатність до співпраці, генерувати ідеї, розв'язувати проблеми.

СК 12. Загальнокультурна — цінування та повага різноманітності та мультикультурності.

Фахові компетентності спеціальності (ФК)

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

2. Спроможність використовувати міждисциплінарні підходи для проведення порівняльних досліджень і узагальнень щодо природи етнонаціональних і державотворчих процесів, наявності спільного та відмінного у світовій історії.

3. Знання законів наукового, соціального і професійного мислення, володіння комплексним, інтеграційним, історичним, динамічним, ситуаційним, системним підходами до наукового аналізу, здатність практично послуговуватись методами історичного дослідження.

4. Вміння отримувати знання з різних комунікативних потоків, працювати з джерелами історичної інформації, використовувати високі стандарти текстового аналізу.

5. Вміння формулювати оцінки і версії історичних подій відповідно до загальнолюдських цінностей певного часу та певної групи людей.

6. Вміння визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснень історичних фактів, явищ, процесів, використовувати комплекс наукових дефініцій для вирішення науково-практичних завдань.

7. Здатність до світоглядного самовизначення, усвідомленого ставлення до історичної пам'яті як частини культурного капіталу, формування на її основі соціально-моральної позиції особистості.

8. Виявлення знань та розуміння наукових основ певної тематичної області, методології дослідження історичного процесу у національному, європейському та світовому контекстах.

9. Здатність до перетворювальної навчальної та дослідницької діяльності на основі прогнозування, планування, конструювання і моделювання явищ, процесів, систем. Уміння розробляти проекти та управляти якістю виконуваної роботи.

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

11. Знання теоретико-методологічних основ європейських студій.

12. Здатність застосовувати сучасні методики і освітні технології для забезпечення ефективної діяльності в різних галузях європейстики та європейських студій.

7 - Програмні результати навчання

Студент виявляє знання і розуміння

1. Сутності, етапів та особливостей інтеграційних процесів у Європі, організаційних та правових засад Європейського Союзу.

2. Історії та культури українського козацтва та його світових аналогів.

3. Основних теоретичних підходів до вивчення європейської ментальності, творчого доробку дослідників.

4. Особливостей створення, діяльності різноманітних регіональних і міжрегіональних міжнародних організацій.

5. Специфіки формування європейської ментальності в історичній, соціокультурній динаміці.

6. Особливостей національного менталітету європейців.

7. Загальних тенденцій соціального розвитку міст Європи в історичній ретроспективі.

8. Суті процесу європейської інтеграції і основних напрямів подальшої конвергенції країн-учасниць.

9. Теоретичних основ політики держави, права у їх історичному розвитку, періодизації розвитку світової та вітчизняної політико-правової наукової думки.

10. Основних напрямків, механізмів та інструментів зближення України із Європейським Союзом. Студент демонструє здатність

11. Аналізувати правові та інституціональні виміри співробітництва України та ЄС, виявляти перспективи та наслідки сучасних інтеграційних процесів і місця в них України.

12. Аналізувати специфіку військових конфліктів кожної історичної епохи Європи, їх політичні й військові наслідки, встановлювати причини перемог і поразок, робити висновки.

13. Осмислювати тенденції розвитку європейської інтеграції в цілому, та тенденції трансформації політичної системи Європейського Союзу.

14. Здійснювати порівняльний аналіз закономірностей становлення і розвитку держави та права в країнах Європи.

15. Складати етнопсихологічну характеристику європейців, ідентифікувати ментальність, реконструювати світоуявлення, матеріальне і нематеріальне життя, людську психологію та щоденну практику, властиву соціальним верствам певної історичної епохи.

Студент демонструє готовність

16. Соціальної взаємодії, займати активну громадянську позицію та робити усвідомлений вибір в умовах сучасного політичного плюралізму.

17. Застосовувати теоретичні здобутки європейської археології у побудові історичних концепцій, використання артефактів як базових елементів історичних реконструкцій.

18. Самостійно оцінювати динаміку європейської інтеграції, основні концепції та проекти європейського об'єднання, їх значення для формування європейської ідентичності та сучасних інтеграційних процесів в Європі.

19. До відкритості та толерантності в становленні комунікації в зоні інтенсивної взаємодії різних культур.

20. Ефективної передачі інформації про європейську інтеграцію та європейське співробітництво України.

8 - Ресурсне забезпечення реалізації програми

Кадрове забезпечення

Процес навчання забезпечують провідні фахівці кафедр, в складі 5 докторів наук та 16 кандидатів наук.

Матеріально – технічне забезпечення

Наявна матеріально-технічна база, забезпечує проведення всіх видів підготовки, навчальної та науково-дослідної роботи студентів. Обладнаний комп'ютерний клас. Діють лабораторії: Науково-дослідна лабораторія «Історичне краєзнавство Уманщини»; Науково-дослідна лабораторія «Археологія Уманщини»; Науково-дослідна лабораторія «Відродження нації»;

Інформаційне та навчально-методичне забезпечення

Навчальний процес забезпечений навчально-методичними комплексами, підручниками та посібниками. Навчальні курси розміщені в системі дистанційного навчання Моогіе. Наукові роботи завантажені в інституційний репозитарій.

9 - Акадeмічна мобільність

Національна кредитна мобільність

Укладені договори з:

– ДП «Український дитячий центр «Молода гвардія»» (для здійснення педагогічної діяльності та проходження виробничої практики).

– ТОВ «Лижна школа» (Буковель) для проведення практик студентів та надання методичної допомоги майбутнім вчителям.

– Уманською загальноосвітньою школою I-III ступенів 14 Уманської міської ради Черкаської області від 1 вересня 2016 року (для проведення виробничої практики).

– Уманською загальноосвітньою школою I-III ступенів 3 Уманської міської ради Черкаської області від 1 вересня 2016 року.

– Уманський НВК 17 «Загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний заклад» Уманської міської ради Черкаської області від 1 вересня 2016 року.

– Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів 11 ім. М.П. Бажана Уманської міської ради Черкаської області від 1 вересня 2016 року.

– НВК «Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів 10 – медична гімназія» Уманської міської ради Черкаської області від 1 вересня 2016 року Уманським навчально-виховним комплексом «загальноосвітня школа I-III ступенів 7 – колегіум» від 7 лютого 2017 року.

Міжнародна кредитна мобільність

Реалізуються програми подвійного диплома:

– Університет в м. Порту (Португалія);

– Тракійський університет в м. Стара Загора (Болгарія);

– Державна вища школа професійної освіти ім. Іполіта Цегельського в м. Гнезно (Польща);

Поморська академія в м. Слупську (Польща);

– Державна вища професійна школа імені Я.А. Коменського в м. Лешно (Польща);

– Академія імені Яна Длугоша в м. Ченстохові (Польща);

– Інститут європейської культури Познанського університету імені Адама Міцкевича в м. Гнезно (Польща);

– Державна вища школа професійної освіти в м. Хелмі (Польща).

Навчання іноземних здобувачів вищої освіти

Передбачена можливість навчання іноземних студентів. Іноземні студенти навчаються за окремим навчальним планом, в якому за рахунок дисциплін гуманітарного циклу виділено 600 годин (20 кредитів) на вивчення мови навчання впродовж 4 років з

виходом на державний екзамен. З метою оптимізації навчального процесу для іноземних студентів і подолання мовного бар'єру вченою радою університету (Протокол 19 від 27 червня 2017 року) та Наказом 526 о/д від 12 липня 2017 р. російську мову визначено як мову навчання для іноземних громадян з Туркменістану, Азербайджану, Узбекистану, Вірменії, Грузії, Киргизстану, що вступатимуть до університету у 2017 році на освітній рівень «бакалавр», за умови формування окремих повноцінних груп у кількості не менше 12 осіб.

2. Перелік компонентів освітньо-професійної програми та її логічна послідовність

2.1. Перелік компонентів ОПП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти(роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
<i>Обов'язкові компоненти ОПП</i>			
<i>Цикл загальної підготовки</i>			
1.1	<i>Гуманітарна підготовка</i>		
OK 1	Ділова іноземна мова 4 Екзамен	4	Екзамен
OK 2	Філософія історії 3 Залік	3	Залік
1.2	<i>Фундаментальна підготовка</i>		
OK3	Методологія історії 3 Залік	3	Залік
OK4	Історіографія всесвітньої історії 3 Екзамен	3	Екзамен
OK5	Історія археологічної науки	3	Залік
OK6	Культурно-історичний розвиток світових цивілізацій	3	Екзамен
OK7	Історія міжнародних відносин	3	Екзамен
OK8	Історія української діаспори	3	Екзамен
<i>II Цикл професійної підготовки</i>			
<i>2.1 Психолого-педагогічна підготовка</i>			
OK9	Педагогіка профільної школи	3	Екзамен
OK10	Психологія профільної школи	3	Залік
OK11	Магістерський семінар	3	Залік
<i>2.2 Науково-предметна підготовка</i>			
OK12	Історія української державності	3	Екзамен
OK13	Історія держави і права зарубіжних країн	3	Екзамен
OK14	Історія міжнародних організацій	3	Екзамен
OK15	Військова історія України	3	Екзамен
OK16	МН історій у профільній школі	3	Екзамен
Загальний обсяг обов'язкових компонентів		52	
<i>Вибіркові компоненти ОПП</i>			
<i>Вибірковий блок №1</i>			
ВБ 1.1	Європейський Союз і Україна	3	Екзамен
ВБ 1.2	Українське козацтво та його світові аналоги	4	Екзамен
ВБ 1.3	Історія європейської інтеграції	4	Екзамен
ВБ 1.4	Військова історія Європи	3	Екзамен
ВБ 1.5	Історія європейської ментальності	3	Залік
ВБ 1.6	Історія сучасного світу	3	Залік
ВБ 1.7	Цивільний захист та ОП в галузі	3	Залік
<i>Вибірковий блок №2</i>			
ВБ 2.1	Європейський вектор зовнішньої політики України	3	Екзамен
ВБ 2.2	Військові спільноти на Великому Кordonі	4	Екзамен
ВБ 2.3	Право Європейського Союзу	4	Екзамен
ВБ 2.4	Нації та націоналізм в Центрально-Східній Європі	3	Екзамен
ВБ 2.5	Інтеграційні процеси в Європі	3	Залік
ВБ 2.6	Глобальні проблеми сучасності	3	Залік
ВБ 2.7	Охорона праці в галузі	3	Залік
Загальний обсяг вибіркових компонентів:		20	
<i>Практична підготовка</i>			
П.01	Виробнича практика	9	Залік
Атестація		9	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		90	

2.2. Структурно-логічна схема ОПП**3.Форми атестації здобувачів вищої освіти**

Атестація випускників освітньої-професійної програми спеціальності 032 Історія та археологія, європейські студії проводиться у формі задачі комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціалізації та у формі захисту випускної кваліфікаційної роботи магістра з історії й завершується видачею документу державного зразка про присудження їм ступеня магістра із присвоєнням академічної кваліфікації: Магістр історії та археології та професійної кваліфікації: Историк, вчитель історії, фахівець з європейських студій. Атестація здійснюється відкрито і публічно.

Джерело: <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>

Освітньо-наукова програма

035.01.01 *Українська мова та література*

другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 *Філологія*

галузі знань 03 *Гуманітарні науки*

Ступінь вищої освіти: *Магістр*

Кваліфікація: *Філолог-дослідник, викладач вищого навчального закладу;*

фахівець з компаративістики / фундаментальної та прикладної лінгвістики

1. Профіль освітньої програми зі спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.01 «Українська мова і література» 1 – Загальна інформація	
Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу	Київський університет імені Бориса Грінченка
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Магістр, Філолог-дослідник, викладач вищого навчального закладу; Фахівець з компаративістики / фахівець з фундаментальної та прикладної лінгвістики
Офіційна назва освітньої програми	035.01.01 Українська мова і література
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом магістра, одиничний, 120 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 10 місяців
Наявність акредитації	Впровадження в 2017 році
Цикл/рівень	Другий (магістерський) рівень / 8 рівень НРК
Передумови	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мова(и) викладання	Українська
Термін дії освітньої програми	2022 р.
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	http://kubg.edu.ua/
2 – Мета освітньої програми	
Надати освіту в галузі української філології, забезпечити фундаментальну теоретичну і практичну підготовку кваліфікованих кадрів для виконання професійних завдань науково-педагогічного, науково-дослідницького та інноваційного характеру в галузі сучасного мовознавства та літературознавства, підготувати випускників до самостійної науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності у наукових закладах, вищих та середніх освітніх закладах різного типу.	
3 – Характеристика освітньої програми	
Предметна область	- <i>Об'єкти вивчення та/або діяльності:</i> лінгвістичні і літературознавчі концепції та ідеї, технології навчання української мови і літератури теорії з метою формування нового науково-освітнього простору. - <i>Цілі навчання:</i> формування у здобувачів вищої освіти комплексу знань, умінь та навичок для застосування у професійній діяльності у сфері лінгвістики, літературознавства, методики навчання української мови і літератури. - <i>Теоретичний зміст предметної області:</i> теорія філологічної науки і теорія наукових галузей, які відповідають предметній спеціалізації (українська мова і література; порівняльне літературознавство; фундаментальна і прикладна лінгвістика), соціокультурної комунікації, освіти, культури, управління. - <i>Методи, методики та технології:</i> Студентоцентроване навчання, що передбачає демократичні засади викладання, зокрема особистісно орієнтований, діяльнісний, творчий підходи, інтеграція наукової та навчальної діяльності. - <i>Інструменти та обладнання:</i> мультимедійні проектори, комп'ютерні й мережеві програмовані пристрої. - <i>Співвідношення обсягів обов'язкової та вибіркової частин:</i> 4:1 - <i>Частка виробничих практик:</i> 27 кредитів ЄКТС (22,5 %)
Орієнтація освітньої програми	Освітньо-наукова

Основний фокус освітньої програми		Спеціальна
Особливості програми		Акцент на високому рівні професійної підготовки, глибоких знаннях із мовознавства, літературознавства. Загальна освіта в галузі української філології. Об'єктом професійної діяльності є мови в теоретичному, практичному, історичному і порівняльно-типологічному аспектах; література (українська та світова) з урахуванням закономірностей розвитку в різних країнах. Спеціальна підготовка з порівняльного літературознавства або фундаментальної і прикладної лінгвістики (у межах спеціалізації).
4 – Придатність випусників до працевлаштування та подальшого навчання		
Придатність до працевлаштування		Магістр-філолог може працювати в науковій, літературно-видавничій, освітній галузях; на викладацьких, науково-дослідних та адміністративних посадах у вищих навчальних закладах 1-4 рівнів акредитації; у друкованих та електронних засобах масової інформації, PR-технологіях, у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо.
Подальше навчання		Мають право продовжити навчання на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти. Магістр підготовлений для продовження освіти за програмою підготовки доктора філософії (Ph.D.) в аспірантурі за спеціальностями: 10.02.01 – українська мова; 13.00.02 – теорія та методика навчання української мови; 10.02.15 – загальне мовознавство; 10.01.01 – українська література; 10.01.05 – порівняльне літературознавство; 10.01.06 – теорія літератури.
5 – Викладання та оцінювання		
Викладання та навчання		Грунтуються на принципах студентоцентризму та індивідуально-особистісного підходу; реалізуються через навчання на основі досліджень, посилення практичної орієнтованості та творчої спрямованості у формі комбінації лекцій, практичних занять, самостійної навчальної і дослідницької роботи з використанням елементів дистанційного навчання, виконання творчих і дослідницьких проєктів, виробничих практик, підготовки і захисту кваліфікаційної магістерської роботи
Оцінювання		Внутрішня система забезпечення якості освіти Університету здійснює безперервний моніторинг якості освітніх послуг, що представлені поточно-підсумковим контролем: письмові та усні екзамени, заліки, курсові роботи, поточні модульні контрольні роботи, звіти з практики, тести оцінюються відповідно до уніфікованої системи нарахування балів Київського університету імені Бориса Грінченка (Наказ № 60 від 27.02.2015, «Про затвердження тимчасового положення про організацію освітнього процесу»)
6 – Програмні компетентності		
Інтегральна компетентність		Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК-1	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
ЗК-2		Здатність бути критичним і самокритичним.
ЗК-3		Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.
ЗК-4		Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
ЗК-5		Здатність працювати в команді та автономно.
ЗК-6		Здатність спілкуватися іноземною мовою.
ЗК-7		Цінування та повага різноманітності та мультикультурності.
ЗК-8		Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
ЗК-9		Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
ЗК-10		Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності).
ЗК-11		Здатність проведення досліджень на належному рівні.
ЗК-12		Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	ФК-1	Здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і
ФК-2		Здатність осмислювати мистецтво слова як систему систем, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства.
ФК-3		Здатність до критичного осмислення історичних надбань та новітніх досягнень філологічної науки.

	ФК-4	Володіння методами наукового аналізу і структурування мовного й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів.
	ФК-5	Усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для здійснення фахової науково-дослідницької роботи, її презентації науковій спільноті та захисту інтелектуальної власності на її результати.
	ФК-6	Здатність професійно застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації: мовознавства, літературознавства, фольклористики, перекладознавства, прикладної лінгвістики, літературної критики тощо.
	ФК-7	Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень.
	ФК-8	Здатність чітко й виразно висловлювати думку, використовувати знання законів техніки мовлення: правильна постановка дихання, розвиток голосу, чітка та зрозуміла дикція, нормативна орфоєпія.
	ФК-9	Володіння експресивними, емоційними, логічними засобами мови та здатність спрямовувати їх для досягнення запланованого прагматичного результату.
	ФК-10	Здатність планувати, організовувати, здійснювати і презентувати прикладне дослідження в галузі філології.
	ФК-11	Здатність планувати, організовувати, здійснювати і презентувати наукове теоретичне і прикладне дослідження в галузі філології.
	ФК-12	Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.
	ФК-13	Здатність формувати нові знання, ідеї, концепції в галузі філології.
7 – Програмні результати навчання		
Знання та розуміння	ПРН-3-1	Демонструвати глибокі знання в галузі гуманітарних наук та застосування їх методів у різних видах професійної діяльності. Застосування філософських ідей у власних дослідженнях. Глибоке розуміння роль науки, освіти і культури в розвитку цивілізації, знання структури, форм і методів наукового пізнання, їх еволюції, методології наукових досліджень; здатність кваліфіковано пояснити феномен мови і мистецтва, їх роль у людському житті; знання правових та етичних норм, які регулюють міжособистісні відносини у професійних колективах.
	ПРН-3-2	Виявити глибокі знання та розуміння основних теоретичних дисципліни в обсязі, необхідному для розв'язання професійних науково-дослідних і науково-педагогічних завдань; мовознавчі та літературознавчі дисципліни в синхронії та діахронії; усіх розділів української мовознавчої науки та історії української літератури.
	ПРН-3-3	Демонструвати знання психолого-педагогічної теорії педагогіки та психології вищої школи та готовності застосовувати її на практиці; методологічних основ і категорій педагогіки та психології вищої школи; нових освітніх та інформаційних технологій, сучасних засобів навчання та використання їх у педагогічному процесі; професійне володіння методикою навчання мови та літератури, уміння її застосовувати у власній педагогічній діяльності; знання методики викладання української мови та літератури у вищій школі; раціональних способів підвищення професійної компетентності; управління всіма структурними ланками освіти, педагогічним процесом; здатність ефективно здійснювати комунікативно-навчальні функції (з охопленням інформаційного, мотиваційно-стимулюючого та контролюючого компонентів); конструктивно-проектні функції: планувати і творчо конструювати робочий процес у цілому, а також процес робочого конкретного матеріалу з урахуванням особливостей типу закладу; організаторської функції: реалізувати плани з урахуванням особливостей типу професійного закладу; творчо розв'язувати методичні задачі в процесі роботи, вносити до планів науково виважені корективи з метою досягнення бажаного результату.

	ПРН-3-4	Усвідомити проблеми сучасної лінгвістики; систему лінгвокультурологічних знань, специфіку мовних картин світу й відповідних особливостей мовної поведінки носіїв; принципи лінгвістичного аналізу тексту; засвоїти знання про мову як суспільне явище, її зв'язок з мисленням, культурою та суспільним розвитком народу; про походження та розвиток мови, історію лінгвістичних учень і методологію мовознавчих досліджень; про співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників у формуванні мовлення
	ПРН-3-5	Виявити глибоке усвідомлення закономірностей розвитку і функціонування української мови, в тому числі української літературної мови; знання про систему мови, її рівні, зв'язок підсистем мови, основні одиниці мови та мовлення; про сучасні напрями в науці про мову (комунікативний, функціональний, соціолінгвістичний, крос-культурний тощо) та їх значення для практики навчання мови та літератури; вільна орієнтація в українській лексикографії, вміння користуватися всіма видами мовознавчих термінологічних словників.
	ПРН-3-6	Демонструвати глибокі знання і розуміння загальних властивостей художньої літератури, практична здатність аналізувати літературні твори як твори мистецтва, осмислювати мистецтво слова як систему систем, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства, мати уявлення про поетику літературного твору, художнього тексту, про множинність його інтерпретацій, варіативність підходів; знання про літературу як вид художньої творчості, її пов'язаність з історією та станом духовної культури народу; обговорювати й аналізувати твори сучасної та класичної літератури з точки зору їхнього ідейно-естетичного змісту, композиційних та індивідуально-стильових особливостей; вільне володіння принципами та методами літературознавчого аналізу художнього тексту та інтерпретації літературного твору; глибоке знання проблеми вивчення літературних напрямів, стилів, системи художніх образів і жанрів, сюжетно-композиційних особливостей творів, засобів художньої виразності.
	ПРН-3-7	Демонструвати глибокі знання з типології стилів (епохи, національних літератур, напрямків, шкіл, окремих письменників) і жанрів; знання традиційних сюжетів, образів і мотивів (міфологічні, легендарно-фольклорні, літературні, історичні, легендарно-церковні) в художніх літературах різних країн; базові знання з компаративної поетики. Усвідомлення природи і сутності національних традицій в галузі літератури та мистецтва. Вміння вирізняти загальносвітове, європейське і специфічно національне в розвитку літератури.
Застосування знань та розуміння	ПРН-У-1	Бути здатними до всіх видів робіт з різними типами текстів (письмових, усних і віртуальних, включаючи гіпертексти і текстові елементи мультимедійних об'єктів): здатний до створення, інтерпретації (аналіз мовної та літературної інформації), трансформації (коректура, редагування, коментування, систематизування, узагальнення, реферування та анотування) і поширенню (здійснення в різноманітних комунікативних ситуаціях усної та письмової комунікації, як міжособистісної, так і масовою, у тому числі міжкультурної та міжнаціональної) різних типів текстів (усний виступ, огляд, анотація, реферат, доповідна записка, звіт та інші документи; офіційно-діловий, публіцистичний, рекламний текст і т. п.);
	ПРН-У-2	Самостійно проводити науково-дослідну роботу, пов'язану з українською мовою та літературою; аналізувати, інтерпретувати і представляти результати науково-дослідних і практичних робіт за затвердженими формами. Здатність ставити і вирішувати на основі наявних даних прикладні завдання, пов'язані з використанням мови та літератури в процесах освіти, комунікації та управління.

	ПРН-У-3	Вміти працювати з науковою літературою, визначати суть та характер нерозв'язаних наукових проблем; вміння узагальнювати й класифікувати емпіричний матеріал, вирішувати завдання пошукового та проблемного характеру тощо.
	ПРН-У-4	Виявляти спроможність працювати самостійно та в групі, вміння отримати результат в умовах обмеженого часу з наголосом на професійну сумлінність та унеможливлення плагіату.
	ПРН-У-5	Пояснювати професійно з історичних позицій явища і факти рідної мови, пропагувати культуру української мови, систематично підвищувати свій фаховий рівень; застосовувати раціональні засоби пошуку, відбору та використання інформації, орієнтуватись у новинках мовознавства та літературознавства.
	ПРН-У-6	Володіти іноземною мовою за професійним спрямуванням; вміти вести іноземною мовою бесіду-діалог наукового характеру, користуватися правилами мовного етикету, читати літературу зі спеціальності, перекладати тексти філологічної проблематики, складати анотації, реферати, наукові виступи іноземною мовою.
	ПРН-У-7	Ефективно застосовувати ІКТ-технології у науково-дослідній і науково-педагогічній діяльності.
	ПРН-У-8	Виявити вміння та компетенції для забезпечення ефективного управління охороною праці та поліпшення умов праці з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу та міжнародного досвіду, а також в усвідомленні нерозривної єдності успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці у конкретній галузі; стресостійкість.
	ПРН-У-9	Підвищувати власний професійний рівень, вдосконалювати кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання української мови і літератури у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; логічно будувати педагогічний процес у навчальних закладах різного типу і рівня акредитації.
	ПРН-У-10	Уміти застосовувати філологічні знання в процесі навчання в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів та оновлювати зміст навчання.
	ПРН-У-11	Уміти аналізувати досвід роботи, здійснювати самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, виділяти та переборювати недоліки в професійній діяльності.
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми		
Кадрове забезпечення		
Матеріально-технічне забезпечення	Обладнані мультимедійними проекторами аудиторії і комп'ютерні класи.	
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Бібліотечні електронні ресурси, електронні наукові видання, електронні навчальні курси із можливістю дистанційного навчання та самостійної роботи, хмарні сервіси Microsoft.	
9 – Академічна мобільність		
Національна кредитна мобільність		
Міжнародна кредитна мобільність		
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	Згідно ліцензії передбачається підготовка іноземців та осіб без громадянства.	

2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент ОП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Формування загальних компетентностей			
ОДЗ.01	Освіта як соціальне явище	5	Іспит, іспит залік
ОДЗ.02	Філософія освіти	3	іспит
ОДЗ.03	Соціологія освіти	2	залік
ОДЗ.4	Наукова іноземна мова	4	залік
Формування фахових компетентностей			
I. Обов'язкові компоненти ОП			
1. Навчальні дисципліни			
ОДФ.01	Прикладні технології	4	Іспит, залік, залік
	Охорона праці в галузі	1	залік
	Інтелектуальна власність	1	залік
	<i>ІКТ в науковому дослідженні і педагогічній діяльності</i>	2	екзамен
ОДФ.02	Методологія і методи філологічних досліджень		Залік, залік
	<i>Методологія і методи лінгвістичних досліджень</i>	2	залік
	<i>Методологія і методи літературознавчих досліджень</i>	2	зал
ОДФ.03	Загальне мовознавство	4	іспит
ОДФ.04	Сучасні аспекти лінгвістики	7	Залік, залік, залік
	Комунікативна лінгвістика	2	залік
	Лінгвокультурологія	2	залік
	Соціолінгвістика	1	
	<i>Історико-лінгвістичні реконструкції в українському мовознавстві</i>	2	залік
ОДФ.05	Сучасна теорія та історія літератури	4	Залік, залік
	Сучасна теорія літератури	2	залік
	<i>Новітня українська література. Майстерність критичної інтерпретації</i>	2	залік
ОДФ.06	Семіотика тексту	5	іспит
	<i>Жанрово-стильові моделі сучасної української літератури</i>	2	іспит
	<i>Міфологія і фольклор</i>	2	іспит
ОДФ.7	Філологічний аналіз тексту	4	залік
	<i>Лінгвістичний аналіз тексту</i>	2	
	<i>Літературознавчий аналіз тексту</i>	2	
ОДФ.8	Актуальні проблеми вивчення філологічних дисциплін		
	<i>Історіографія української словесності</i>	2	
	<i>Системна організація української мови</i>	2	
	<i>Науковий стиль української мови і фахове термінознавство</i>	2	
ОДФ.9	Педагогіка і психологія вищої школи	4	іспит
ОДФ.10	Методика викладання у вищій школі	5	іспит
	<i>Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі</i>	2	
	<i>Методика викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі</i>	2	
ОДФ.11	Методика профільного навчання	4	залік
	<i>Методика профільного навчання української мови</i>	2	
	<i>Методика профільного навчання української літератури</i>	2	
Всього теоретичне навчання		51	-

2. Практика			
ОП.1	Виробнича (педагогічна в старших класах)	6	
ОП.2	Виробнича (асистентська /без відриву)	10,5	залік
ОП.3	Переддипломна (науково-дослідна)	6	залік
Всього практика		22,5	-
3. Атестація			
ОА.1	Магістерська робота	7,5	ОА.1
	1. Написання магістерської роботи	6	
	2. Захист магістерської роботи	1,5	
Всього атестація		7,5	-
Загальний обсяг обов'язкових компонент		90	
II. Вибіркові компоненти ОП			
ВД 1.01	Вибір з каталогу курсів	25,5	Заліки, іспити
ВП.1.01	Виробнича практика (зі спеціалізації, без відриву)	4,5	Заліки
Загальний обсяг вибірових компонент		30	
Загальний обсяг освітньої програми		120	

2. Форма атестації здобувачів вищої освіти

Атестація випускників освітньої програми спеціальності 035 Філологія спеціалізації 035.01 «Українська мова і література» проводиться у формі захисту кваліфікаційної магістерської роботи й завершується видачею документу встановленого зразка про присудження йому ступеня магістра із присвоєнням кваліфікації: філолог-дослідник, викладач вищого навчального закладу; фахівець з компаративістики / фахівець з фундаментальної та прикладної лінгвістики. Атестація здійснюється відкрито і публічно.

Джерело: <http://kubg.edu.ua/>

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ: монография. М. : РГИУ, 2007. 286 с.
3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 332 с.
4. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів та студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія [за ред. С. О. Сисоевої]. К. : ВІПОЛ, 2001. С. 75-88.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. К. : Либідь, 1998. 558 с.
6. Амеліна С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Серія «Педагогіка і психологія», Педагогічні науки. 2 (8), 2014. С. 9-13.
7. Амеліна С. М. Зарубіжний досвід формування термінологічного складника перекладацької компетентності. Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 45. 2015. С.208-213.
8. Амеліна С. М. Теорія перекладу (курс лекцій). К.: КОМПРИНТ, 2015. 180 с.
9. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
10. Андреев А. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета. Новая и новейшая история. 2003. 3. С. 48-60.
11. Андреев А. Ю. «Гумбольдт в России»: министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине 19 века. Отечественная история. 2004. 2. С. 37-55.
12. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України. 2013. 1. С. 5-10.
13. Андрущенко В. Роздуми про освіту. К.: Знання України, 2008. 819 с.
14. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. К.: Знання України, 2011. 1099 с.
15. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. Філософія освіти. Київ : Майстер-клас, 2005. 2. С. 6-19.
16. Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. Вища освіта України. 2015. 3. С. 5-13.
17. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Гузій Н. В. Педагогіка вищої школи: підручник [за ред. В. Г. Кременя]. К. : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
18. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. К. : Твім-інтер, 2003. 391 с.
19. Аристотель. Сочинения : в 4-х т.. М. : Полит. литература, 1983. Т. 4. 148 с.
20. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М. : Прометей, 1994. 352 с.
21. Арцишевська М. Р., Арцишевський Р. А. Інтеграція змісту освіти : монографія; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук.-метод. центр світоглядної освіти молоді. Луцьк : Вежа, 2007. 311 с.
22. Ахиезер А. С. Как открыть «закрытое общество». М.: ИЧП «Издательство Магистр». 2007. 40 с.
23. Байдацька Н. М. Моніторинг якості знань студентів як соціально-педагогічна проблема. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. [ред. кол.: І. А. Зязюн та ін.]. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. Вип. 7. С. 238-241.
24. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М. : Советский художник, 1981. 206 с.
25. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-ге, доповн. Житомир : ПП «Рута», Вид. «Волинь», 2008. 232 с.
26. Барроуз Л. К. Европа университетов. Высшее образование в Европе. 1989. Т. 14, 1. С. 32-40.

27. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. Спб. : Азбука, 2000. 336 с.
28. Безменова И. К., Гулевич О. А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением : [реф. обзор]. М.: РПО, 1999. 144 с.
29. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. Высшее образование в России. 2012. 10. С. 111 – 116.
30. Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике : опыт, проблемы, перспективы. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. у-та, 2005. 298 с.
31. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
32. Бердяев Н. А. О значении человека. М. : Мысль, 1993. 320 с.
33. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М. : Совершенство, 1998. 192 с.
34. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия, 1995. 336 с.
35. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід; науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
36. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры : Два философских введения в XXI век. М. : ЮНИТИ, 1991. 413 с.
37. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. 141 с.
38. Блауберг И. В., Юдин Е. И. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 244 с.
39. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII — начале XX вв. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 224 с.
40. Бобрицька В. Аксіологічний дискурс ідеї університетської освіти у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції. Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка, 2011. С. 56-60.
41. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. Одеса : «ТЕС», 2000. 148 с.
42. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.
43. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. 1(11). С. 37-40.
44. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояния кризисного сознания. Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. М.: ИФАИ. 1991. С.59-73.
45. Бойчук І. Д. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2014. 45. С. 44-49.
46. Бондар С. Схоластика — універсальна форма раціонального філософствування. Університетська кафедра. Культурологія. Аксіологія. Філософія. Етнологія. Дискусії. Рецензії. Анотації: альманах [голов. ред. Ю. Вільчинський]. К. : КНЕУ, 2012. Вип. 1. С. 134-142.
47. Бондар В. І. Дидактика : підручник. К. : Либідь, 2005. 264 с.
48. Бондаренко Л. Акмеологія та аксіологія: нові акценти в інноваційному освітньому просторі. Сучасна школа України. 2015. Серп. (8). С. 13-16.
49. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК. М. ; Ростов н/Д. : Учитель, 1999. 560 с.
50. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 304 с.
51. Бочкарева С.М. Особенности тьюторства в современной зарубежной высшей школе. Высшее образование сегодня. 2011. 3. С. 9-11.
52. Бричок С. Б. Психолого-педагогічна діагностика як провідний компонент діяльності вчителя. Зб. наук. праць Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. Рівне. Вип. 2. 2015. С. 134-142.

53. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. Психологический журнал. 1999. Т.20, 5. С. 38-44.
54. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М. : URSS, 2008. 230 с.
55. Буюева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры. Вопросы философии. 1996. 2. С. 3—9.
56. Бузова О. Д. Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами поліхудожнього виховання : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2012. 168 с.
57. Буркова Л. В. Аксіологічний компонент професійних компетентностей для фахівців соціономічних професій. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. 9. С. 5-9.
58. Бучило Н. Ф., Чумаков А. Н. Философия. М.: ПЕР СЭ, 2001. 447 с.
59. Войнаровська Л. І. Аксіологічні виміри людини в умовах глобальних трансформацій соціуму. Філософські обрії. 2015. 34. С. 68—77. URL:
60. Василенко В. А. Ценность и ценностные отношения. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 41-49.
61. Василенко В. Цінність і оцінка. К., 1964. 124 с.
62. Васильева Н. В. О месте гуманитарного знания на пороге третьего тысячелетия. СПб, 2006. 124 с.
63. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. : Збір. наук. праць. Львів : Сполом, 2010. 460 с.
64. Васянович Г. П., Дегтярьова Г. С., Клос Є. П. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. 5. С. 214-222.
65. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для виховників учителів і укр. родин. 2-ге вид. Брюссель ; Торонто ; Нью Йорк ; Лондон ; Мюнхен : Центр. упр. спілки укр. молоді, 1987. 208 с.
66. Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
67. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. К. : Основи, 1994. 261 с.
68. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
69. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. Высшее образование в России. 2010. 5. С. 32-37.
70. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М., 2003. 80 с.
71. Верже Ж. Средневековый университет учителя. Alma mater : вестн. высш. шк. 1997. 2. С. 43-47 ; 4. С. 33-36 ; 5. С. 36-40.
72. Весна М. А. Педагогическая синергетика. Курган : Изд-во КГУ, 2001. 405 с.
73. Винничук (Коровіна) Р. Аксіологічний потенціал інноваційних змін у вищій школі. Людина в умовах мінливості соціокультурного простору : духовно-практичний вимір : матеріали між нар. наук.-практ. конф. (3-4 червня 2016 р.) [Ред.-упор. : Р. І. Олексенко, М. В. Будько]. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II: Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С.37-40.
74. Винничук (Коровіна) Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. Молодий вчений. 2018. 2.2 (54.2). С.93-96.
75. Винничук (Коровіна) Р. В. Дизайн у системі сучасного соціокультурного простору. Соціокультурні тенденції розвитку сучасного мистецтва та дизайну. Матер. IV Міжн. наук.-практ. конф. (5-9 листопада 2018 р.), ХНТУ [за ред. Якимчук О.В.]. Херсон: ХНТУ, 2018. С. 36-38.
76. Винничук (Коровіна) Р., Кравченко Л. Концепція підготовки фахівців гуманітарної галузі на аксіологічних засадах. Українська професійна освіта. 2018. 3. С. 9-14. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/11347>.
77. Винничук (Коровіна) Р. Культурологічна парадигма професійного розвитку особистості: аксіологічний аспект. Українська професійна освіта. 2017. 2. С. 78-84. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8963>.

78. Винничук (Коровіна) Р. В. Культурологічний дискурс проблем соціокультурної динаміки. Молодий вчений. 8.1 (48.1). 2017. С. 5-9.
79. Винничук (Коровіна) Р. В. Парадигма університетської професійної освіти: ціннісний вимір фахової компетентності. Молодий вчений. 2018. 5.3 (57.3). С. 75-79.
80. Винничук (Коровіна) Р. В. Потреби гармонійного здоров'я як найважливішої загальнолюдської цінності. Формування здоров'язберезувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27 – 28 квітня 2017 р.). Полтава : ПНПУ, 2017. С. 144-149.
81. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науковометодичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. 1996. 238 с.
82. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. [за ред. В. Г. Кременя] ; автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Шинкарук. К. : Освіта, 2004. 384 с.
83. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Либідь, 2005. 400 с.
84. Войцеховский К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность [под. ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева]. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 147-154.
85. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
86. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
87. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития //http://psyedu.ru/view.php?id=79. 2002.
88. Гаврилюк М. В. Моніторинг якості освіти як одна із функцій Британського освітнього менеджменту. Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. Ялта : [б. в.], 2008.
89. Галагузова Ю. Н. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода. Педагогическое образование и наука. 2013. 6. С. 129-133.
90. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
91. Гартман Н. Этика [перевод А. Б. Глаголева]. СПб.: Владимир Даль, 2002. 708 с.
92. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. 950 с.
93. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 3 М. : Мысль, 1977. 471 с.
94. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.
95. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «ШколаПресс», 1995. 448 с.
96. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособ. Изд-во С.-Петербургского уни-та, 1992. 148 с.
97. Глоба Т. М. Генеза проблеми виховання загальнолюдських цінностей у зарубіжній науковій думці. Наукові праці Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 3. Донецьк: ДНВЗ «ДонНТУ», 2009. С. 14-18.
98. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. К. : Поисково-издательское агентство, 1998. 251 с.
99. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: монографія. Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 388 с.
100. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Изд. МГУ, 1977. 246 с.
101. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [вид. друге, доп. й виправл.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
102. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. Дидактика професійної школи : зб. наук. праць [ред. кол.: С. У. Гончаренко]. Хмельниц. нац. ун-т. Вип. І. Хмельницький, 2004. 183 с.

103. Гриневиц Л. Стандарти навчальних досягнень як складова моніторингу якості освіти в США [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_3_21.
104. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практич. посібник. К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 312 с.
105. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К.: Знання України, 2002. 580 с.
106. Гумбольдт В., Зубрицька М., Балик Н., Рибчинська З. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні. Ідея Університету: Антологія. Львів: Літопис, 2002. С. 25-33.
107. Гуревич П. С. Философские ракурсы культуры. Москва : Изд-во Омега-Л, 2009. 427 с.
108. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М., 2000. С. 96.
109. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. М.: МГУ, 1981. 108 с.
110. Дем'яненко Н. М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2009. Вип. 1. С. 48-54.
111. Дем'яненко Н. М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів. Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). 2013. 3-4. С. 128-140.
112. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження. Проблеми освіти: Наук. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. 78, Ч. 1. С. 19-26.
113. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. Вища освіта України. 2011. 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т.1. С. 81-86.
114. Дем'яненко Н. М. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. Полтава, 2010. Вип. 2. С. 44-52.
115. Дем'яненко Н. М. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. Рідна школа. 2013. 3. С. 12-16.
116. Дем'яненко Н. М. Тьюторство — технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. Вип. 2. С. 106-116.
117. Державний стандарт початкової загальної освіти. Почат. освіта. 2011. 18 (594). 46 с.
118. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія [за ред. Н. Г. Нічкало]. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
119. Дичківська І. М. Інновації педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
120. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.webcitation.org/65Qfguz0C> (дата звернення 23.09.2014).
121. Дяченко М. В. Філософські виміри культури. Х. : ХДАК, 2007. 205 с.
122. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія [А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін. ; за заг. ред. О. О. Фунтікової]. Запоріжжя : КПУ, 2008. 392 с.
123. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол ред. В. Г. Кремень] К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
124. Євтух М., Волощук І. Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти. Філософія освіти. 2006. 2. С. 7-13.
125. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.
126. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета. Педагогика. 2008. 3. С. 99-105.

127. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. Вып. 2. 157 с.
128. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». К.: Політехніка, 2003. 195 с.
129. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. М. : Академия, 2001. 192 с.
130. Зайченко І. В. Педагогіка. К. : Освіта України, 2008. 528 с.
131. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
132. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Верховна Рада УРСР ; Закон від 23.05.1991 1060-ХІІ. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
133. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
134. Зандкюлер Г. Й. Кризис знания, недостаток способности суждения и рискованные стратегии компенсации [пер. с нем. В. Абашник]. Наукові записки ХЕПУ, 2(15), 2013. С. 77-81.
135. Засоби діагностування якості підготовки фахівців (пакети тестових завдань, комплексних контрольних робіт); кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М. П. Драгоманова [за ред. Н. М. Дем'яненко]. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 224 с.
136. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М.: Гардарики, 2002. 331 с.
137. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини. Ідея Університету: Антологія. Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Балик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 7-23.
138. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу. Педагогічна і психологічна наука в Україні : Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5-ти томах. К., 2007. Т.4. : Педагогіка і психологія вищої школи. С. 153-168.
139. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К. : МАУП, 2000. 312 с.
140. Зязюн І. Аксиологічні критерії вікової психології. Естетика і етика педагогічної дії. К. ; Полтава, 2013. Вип. 5. С. 21 – 42. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2572/1/Zyazyun1.pdf>.
141. Иванько Л. И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции. Культурная деятельность: опыт социологического исследования. М.: Наука, 1981. С. 50-151.
142. Игненькам К. Педагогическая диагностика ; пер. с нем. М. : Педагогика, 1991. 240 с.
143. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. Педагогіка і психологія. 1997. 1. С. 118-123.
144. Інформаційне суспільство [Текст]: дефініції: людина, її права, інформація, інформатика, інформатизація, телекомунікації, інтелектуальна власність, ліцензування, сертифікація, економіка, ринок, юриспруденція [В. М. Брижко та ін.]. К. : Інтеграл, 2002. 220 с.
145. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. К., 2004. 171 с.
146. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. трудов. Вып. 1. Под ред. В. С. Мухиной. М.: Наука, 1979. 101 с.
147. Каган М. С. Морфология искусства. М. : Искусство, 1972. 280 с.
148. Каган М. С. Философия культуры. Спб. : Петрополис, 1996. 416 с.
149. Кайдалова Л. Г. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів-технологів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Харків, 2007. 18-19. С. 51-56.
150. Кайдановская Е. А. Задачи современного архитектурного образования. European Applied Sciences, 2013. 8. С. 62-65.

151. Кайдановська О. Теоретико-методичні основи образотворчої підготовки архітекторів у вищих навчальних закладах. Автореф. дис... д. пед. н. 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К. 2015. 42 с.
152. Кайдановська О. О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. 368 с.
153. Кайдановська О. О. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів-архітекторів. Вища освіта України. Додаток 2 до 3, том III (28). 2011. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 94-104.
154. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа. Высшее образование в России. 2012. 4. С. 92-97.
155. Калашников В.Г., Маджуга А.Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа. Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова. 2010. 5. С. 34-44.
156. Калошин В., Гоменюк Д. Загальнолюдські цінності в освіті. Управління школою. 2019. 4/6. С. 41 – 49.
157. Канигін Ю., Кушерець В. Біблія і сучасна наука. К. : Знання України, 2008. 227 с.
158. Кант и кантианцы. Критические очерки одной философской традиции: Сб. М.: Наука, 1978. 360 с.
159. Кант И. Основы метафизики нравственности и практического разума. Метафизика нравов. СПб, 1995. 528 с.
160. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения : в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 237-242.
161. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Под ред. А. М. Арсеньева] М.: Педагогика, 1982. 704 с.
162. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
163. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості: монографія. К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 219 с.
164. Карпов А.О. Контуры новой дидактики. Народное образование. 2010. 2. С. 162-168.
165. Каррье Г. Культурные модели университета. Alma mater : вестн. высш. шк. 1996. 3. С. 14-30.
166. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения. Вестник ЦМО МГУ. 2009. 3 (Проблемы современного образования). С. 87-91.
167. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення : навч. посіб.; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ, 2004. 128 с.
168. Кедров Б. М. О методе изложения диалектики: Три великих замысла. М. : Наука, 1983. 475 с.
169. Киссель М. А. Экзистенциализм и проблема «переоценки ценностей». Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 219-234.
170. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник для вищих навч. закладів. КНУКіМ. К. : Альтерпрес, 2002. 510 с.
171. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб.: Евразия, 1998. 352 с.
172. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. Педагогика. 1997. 1. С. 34-39.
173. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
174. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х. 2009. 32 с.
175. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти. Філософські обрії. 2003. 10. С. 260-271.
176. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Спб : Алетейя, 2002. 414 с.

177. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.
178. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ». Ростов н/Д «МарТ», 2005. 448 с.
179. Козлакова Г. А., Маригодов В. К., Слободянюк А. А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты) [ред.: А. А. Слободянюк]. Севастополь : Изд-во «СевГТУ», 2001. 267 с.
180. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.
181. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Пансофия. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 285-469.
182. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки. Тернопіль : Навч. книга. Богдан, 2002. 408 с.
183. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Рівне : Волин. береги, 2009. 384 с.
184. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.
185. Коровіна (Винничук) Р. В. Виховання загальнолюдських цінностей у літературній спадщині і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Автореф. дис.... канд. пед. н. : 13.00.01. Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. 2011. 20 с.
186. Коровіна (Винничук) Р. В. Виховання загальнолюдських цінностей у літературній спадщині і громадсько-просвітницькій діяльності В. Г. Короленка. Дис.... канд. пед. н. : 13.00.01. Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. 2011. 234 с.
187. Коровіна (Винничук) Р. В. Ідеї полікультурного виховання особистості у творах В.Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2010. 8 (107). С. 66-69.
188. Коровіна (Винничук) Р. В. Морально-естетичні засади виховання особистості у творчості та діяльності В. Г. Короленка. Бердянськ : БДПУ, 2010. С. 122-127.
189. Коровіна (Винничук) Р. В. Наукові підходи до вивчення освітньо-філософських ідей у спадщині В. Г. Короленка. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Вип. LV, ч. III. Слов'янськ : СДПУ, 2011. С. 188-196.
190. Коровіна (Винничук) Р. В. Філософсько-культурологічні погляди В. Г. Короленка на культурно-історичну спадщину. Імідж сучасного педагога. 2009. 5 (94). С. 14-16.
191. Коровіна (Винничук) Р. В. Філософсько-освітні погляди В. Г. Короленка. Імідж сучасного педагога. 2004. 7-8. С. 63-67.
192. Коровіна (Винничук) Р. В. Вплив європейської і американської культурної традиції на формування світогляду В. Г. Короленка. Євробюлетень. Полтава, 2010. С. 45-48.
193. Коровіна (Винничук) Р. В. Вплив західноєвропейської літератури на формування естетичної програми В. Г. Короленка. Всеукр. конф. «VII Короленківські читання», 26-27 жовтня 2008 р.: зб. матер. Полтава, 2009. С. 95-101.
194. Коровіна (Винничук) Р. В. Для чого створена людина? (три іпостасі нашого великого земляка В.Г. Короленка: людина, громадянин, письменник). Витоки. 2004. С. 194-197.
195. Коровіна (Винничук) Р. В. До проблеми філософсько-культурологічних поглядів В. Г. Короленка. Міжрегіон. наук.-практ. конф. Полтавського факультету КНУКіМ «Українська культура: історичний вимір та сучасна парадигма», 25-26 квітня 2005 р.: зб. матер. Полтава, 2005. С. 24-26.
196. Коровіна (Винничук) Р. В. Ідеї буддизму в художньому сприйнятті В. Г. Короленка. Всеукр. конф. «VI Короленківські читання», присвячена 60-річчю присвоєння імені В. Г. Короленка Полтавському державному педагогічному університету, 18-19 жовтня 2006 р.: зб. матер. Полтава, 2007. С. 61-66.
197. Коровіна (Винничук) Р. В. Інтелігенція античної доби (постать Сократа у творчому осмисленні В.Г. Короленка). Слов'янський збірник. Вип. IX. Полтава, 2010. С. 224-232.
198. Коровіна (Винничук) Р. В. Критичне осмислення культурно-історичної спадщини у філософсько-культурологічних поглядах В.Г. Короленка. Культуролог. Часопис каф. культурології ПДПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2008. 1. С. 29-32.

199. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблема «схід-захід» у творчості В.Г. Короленка. Культуролог. Часопис каф. культурології ПДПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2009. 2. С. 56-61.
200. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблема особистості у світогляді В.Г. Короленка. Міжнар. наук. конф. Чернівецького наці. ун-ту ім. Юрія Федьковича «Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри», 26-27 жовтня 2007 р.: зб. матер. Чернівці, 2007. С. 244-246.
201. Коровіна (Винничук) Р. В. Проблеми особистості у творчості Володимира Короленка (погляд через 100 років). Слов'янський збірник. Вип. VII. Полтава, 2008. С. 82-90.
202. Коровіна (Винничук) Р. В. Світоглядно-теоретичні засади творчості В. Г. Короленка. Слов'янський збірник. Вип. V. Полтава, 2006. — С. 221-225.
203. Коровіна (Винничук) Р. В. Чоловіки у пошуках долі (культурологічні аспекти повісті В.Г. Короленка «Без язика»). Слов'янський збірник. Вип. VIII. Полтава, 2009. С. 284-292.
204. Костєва Ю. І. Розвиток гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах (друга половина ХХ — початок ХХІ століття). Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.01. Республік. вищий навч. заклад «Кримський гуманітарний університет. Ялта. 2014. 20 с.
205. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
206. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1996. 224 с.
207. Кравченко Л. М. Підготовка менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04; Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2009. 40 с.
208. Кравченко П. А. Магістратура у системі рівнів вищої освіти сучасної України. Магістратура: історія становлення, перспективи розвитку. Полтава, 2004. С.5-9.
209. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. К.: Основи, 1994. 124 с.
210. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
211. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб. К. : Освіта України, 2005. 440 с.
212. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Освіта України. 5 жовтня 2000 р. 40.
213. Кузин В. С. Психология. Под ред. Б. Ф. Ломова. М. : Высш. шк., 1982. 256 с.
214. Кузнецова В. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 17 с.
215. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. [ред. З. Н. Курлянд]. К. : Знання, 2012. 390 с.
216. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. 338 с.
217. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
218. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.
219. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации: монография. Ижевск: Филиал изд-ва Нижегородского ун-та при УдГУ, 1992. 236 с.
220. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. Психологія і суспільство. 2003. 2. С. 19-37.
221. Лассуэлл Г. Д. Принцип тройного воздействия: ключ к анализу социальных процессов. 1994. 1. С 135-143.
222. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
223. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. 1. С. 20-27.

224. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
225. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопр. философии*. 1996. 4. С. 35-44.
226. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
227. Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений. Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. М.: СГУ, 2005. 263 с.
228. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
229. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. К. : Шкільний світ, 2006. 128 с.
230. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. К. : Магістр, 1996. 256 с.
231. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М. : Интеллект-Центр, 2002. 296 с.
232. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори : статті, лекції, виступи. К. ; Харків : Рад. шк., 1950. 303 с.
233. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 384 с.
234. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука : логико – методологический анализ. М. : Мысль, 1983. 280 с.
235. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 424 с.
236. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
237. Мейзель И. А. Наука и проблема ценностей. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 50-64.
238. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие : комплексный подход: опыт поиска, перспективы. М. : Искусство, 1988. 318 с.
239. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
240. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : монографія. К. : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
241. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика : Художественное образование на Украине: теория и практика [О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
242. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової: монографія [під заг. ред. О. М. Полатайко]. Дніпропетровськ : Адверта, 2014. 305 с.
243. Модульна технологія навчання / О. П. Мікуляк та ін. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2002. 246 с.
244. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. 3-тє вид., доп. К. : КДНК, 2001. 607 с.
245. Моль А. Социодинамика культуры. М. : Прогресс, 1973. 406 с.
246. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт. Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; [за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова]. К.: Таксон, 2014. 144 с.
247. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики [під заг. ред. О. І. Локшиної]. К. : «К.І.С», 2004. 160 с.
248. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02. К., 2004. 20 с.
249. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 Педагогіка вищої школи [за ред. Н. М. Дем'яненко] ; Нац. пед. університет ім. М. П. Драгоманова. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Ч. 1. 190 с.; Ч. 2. 140 с.

250. Найдъонов О. Г. Філософські аспекти історичного розвитку концептуальних основ вищої освіти. Гілея. Наук. вісник : зб. наук праць [гол. ред. В. М. Вашкевич] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Українська Академія наук. К., 2014. Вип. 87 (8) : Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. С. 305-309.
251. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.04. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 12 с.
252. Настенко Л. Г. Праксеологічні основи професійної діяльності. Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 березня 2013 р. К., 2013. С. 158-160.
253. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 16 с.
254. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. К., 2012.
255. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М. : Просвещение, 1987. 255 с.
256. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. К.: Абрис, 1995. 336 с.
257. Нечаев В. Д., Вербицкий А. А. О концепции современного гуманитарного образования. Высшее образование в России. 2011. 3. С. 420.
258. Никитина Н.Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы. Педагогика культуры: Научнопросветительский педагогический журнал. Интернет-версия. 2010. URL: <http://pedagogika-cultura.narod.ru/private>
259. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія : Наук.-теорет. та інформ. ж-л Академії педагогічних наук України. 2008. 1. С. 57-69.
260. Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців : монографія; Ін-т пед. технологій. Луцьк : Твердиня, 2010. 390 с.
261. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [Е. С. Полат и др.]. М. : Академия, 2000. 272 с.
262. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения. Вопр. философии. 2002. 11. С. 124-134.
263. Ньюмен Дж. Г. Идея университета [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. Минск: БГУ, 2006. С. 7-9.
264. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: моногр. К. : Знання, 2003. 450 с.
265. Оконь В. Введение в общую дидактику ; пер. с польского. М. : Высшая школа. 1990. 382 с.
266. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : монографія [ред. Л. Г. Коваль] ; М-во культури і мистецтв України; КДІК. К. : [б. в.], 1996. 253 с.
267. Омельченко Ж. «...Ми мусимо навчитися мислити по-новому»: Загальнолюдські цінності в духовній культурі суспільства. Рідна школа. 1999. 10. С. 12-13.
268. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання : Християнсько-філософська ноологія. Львів : Логос, 1998. 338 с.
269. Онищенко В. Виховний ідеал у контексті педагогічної аксіології: традиція і новаторство. Естетика і етика педагогічної дії. К. ; Полтава, 2013. Вип. 5. С. 42 – 53. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2573/1/Onyshchenko.pdf>.
270. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія [за заг. ред. І. А. Зязюна]. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
271. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета : (Фрагменты). Alma mater : вестн. высш. шк. 2003. 7. С. 44-54.
272. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М. : Искусство, 1991. 587 с.
273. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія [Беднарська Наталія та ін.] ; [за ред. Василя Кременя та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, Вища пед. шк. Спільки пол. вчителів (м. Варшава, Республка Польща), Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка (м. Київ, Україна). К. : Едельвейс, 2013. 459 с.

274. Осипов Г. М. Методы экспериментальной работы. М. : Наука, 1981. 54 с.
275. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
276. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) [за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.
277. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. Мистецтво та освіта : Наук.-метод. ж-л, 2008. 2. С. 13-17.
278. Официальный сайт исследовательского центра Г. Холстеде [Электронный ресурс] <http://www.geerthofstede.nl>
279. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
280. Пальчевський С. С. Педагогіка. К. : Каравела, 2007. 576 с.
281. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. 880 с.
282. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. за ред. З. Н. Курлянд, К. : Знання, 2007. 495 с.
283. Педагогіка вищої школи [за ред.: В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. К. : Пед. думка, 2009. 256 с.
284. Педагогічний словник [за ред. М. Д. Ярмаченка]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
285. Пелех Л. Р. Аксіологічна направленість організованого педагогічного процесу. Science and education. A new dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. 11(10). Issue: 20. P. 85-90. Режим доступу: www.seanewdim.com
286. Пелех Л. Р. Аксіологічна освіта: філософсько-методологічний аналіз змісту та завдань. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка] Слов'янськ : СДПУ, 2012. Спецвип. 10. С. 200-210.
287. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне : ПП ДМ, 2014. 402 с.
288. Пелех Л. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2015. 40 с.
289. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход). Мир психологии. 1999. 1. С. 141-146.
290. Петрий П. В. Духовные ценности. М.: Академия, 1998. 114 с.
291. Петрик В. М. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: монографія. К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. 331 с.
292. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К., 2000. С. 274-297.
293. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М. : Пед. общество России, 1999. 354 с.
294. Плахотнік О. В. Між освітою і свободою: аксіологічні перипетії. Гуманітарний часопис. 2009. 1. С. 12-19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2009_1_4
295. Повзун В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен. Электрон. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования». С. 42-56. Режим доступу: <http://openport.ru/axiology/docs/19/17.pdf>
296. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
297. Позінкевич Р. О. Освіта в системі культури : монографія. Луцьк : Вежа, 2000. 348 с.
298. Постанова Кабінету міністрів України 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p>
299. Поташник М. М. Школа и органы образования: трудный поиск взаимодействия. Директор школы. 1995. 1. С. 7-12.
300. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М. : УРСС, 2000. 310 с.

301. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика [Козловська І. М., Кміт Я. М. — ред.]; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Львів. наук.-практ. центр. Львів : Сполом, 2004. 244 с.
- 302.Прозерский В. В. Проблема ценности и оценки в философии Д. Дьюи. Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 171-180.
303. Професійна діагностика. К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.
304. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія [Валентин Олексійович Моляко (наук. кер. авт. кол.)] ; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Лабораторія психології творчості. К. : Пед. думка, 2008. 207 с.
- 305.Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії. Автореф. дис... канд. пед.. н. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2014. 20 с.
- 306.Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 229 с.
307. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. для студ. вузів. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. К. : Вища школа, 1996. 236 с.
- 308.Риккерт Г. Философия жизни. К.: Ника-Центр, 1998. 512 с.
309. Родигіна І. В. Філософські основи компетентнісного підходу в освіті. Педагогіка і психологія. 2015. 1. С.14-20.
310. Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту» : Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publication/article?art_id=247526620/
311. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие : как человек видит и воспринимает мир. М. : Наука, 1996. 203 с.
- 312.Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу. Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1998. 132 с.
313. Роменець В. А. Психологія творчості. К. : Либідь, 2001. 288 с.
314. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. Наукові записки. 1: Психолого-педагогічні науки. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. С. 5-8.
- 315.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Издательство АН СССР, 1957. 328 с.
- 316.Рудельсон Е. А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа). Проблема ценности в философии. М. Л.: Наука, 1966. С. 128-144.
317. Руденко О., Руденко З., Ревуцька Н. Вітчизняні традиції університетської освіти та вимоги сьогодення у контексті європейських цінностей. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2015. Вип. 15. С. 275 – 279. (Педагогічні науки). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5356><http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5356>
318. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2005. 360 с.
- 319.Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. К.: Наукова думка, 1976. 152 с.
320. Савченко Е. А. Духовно-нравственные ценности: аксиологические классификации. Педагогическое образование и наука. 2013. 6. С. 20 – 27.
- 321.Сагатовський М. І. Цінності і їх роль у житті суспільства і людини. Філософія: Підручник. К.: Вища школа, 1995. С. 424-435.
322. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 2006. 816 с.
- 323.Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.
324. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
325. Сікорський П. І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах. Львівський держ. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2001. 8 с.
326. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа. Alma Mater (Вестник высшей школы). 2001. 11. С. 50-56.

327. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. для студентов, высших пед. учеб. завед. М. : Школ. пресса, 2002. 512 с.
328. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
329. Слоневська І., Пірошенко С. Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. Педагогічний дискурс, Вип. 18, 2015. Pedagogical Discourse, Volume 18, 2015. С. 196-200.
330. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. М. : Академия, 2003. 304 с.
331. Сова М. О. Основи інтеграції художньо-культурологічних знань. Мелітополь : Таврія, 2003. 448 с.
332. Соколов Э. В. Основные идеи общей теории ценностей Р. Б. Перри. Проблема ценности в философии. М.-Л.: Наука, 1966. С. 154-170.
333. Соловйова Ю. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2006. 21 с.
334. Соловйова Ю. О. Педагогічні умови формування аксіологічної культури майбутнього вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. Вип. 22. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т. 2004. С. 155-159.
335. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя засобами іноземної мови та літератури. Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. Харків: Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2005. Вип. 27. С. 36-42.
336. Соловьев А. А. Образование в контексте смены типов рациональности: дис... канд. філос. наук: спец: 09.00.11 «Социальная философия». Волгоград, 2009. 155 с.
337. Социальная философия: Учебник [Под. общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача]. К.-Харьков: Единорог. 2002. 735 с.
338. Соціолого-педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. В. В. Радул]. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
339. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. К. : Рад. школа, 1979. 654 с.
340. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики : [Виступ на Загальних зборах Академії педагогічних наук України 7 грудня 2005 р.]. Шлях освіти. 2006. 1. С. 2-7.
341. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. 1(11). С. 41-45.
342. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. Педагогіка і психологія. 1997. 1. С. 105-111.
343. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знания. М. : МГУ, 1984. 344 с.
344. Тараненко К. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології у процесі вивчення фахових дисциплін : дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2018. 255 с.
345. Теория и практика личностно ориентированного образования. Круглый стол. Педагогика. 1996. 5. С. 72-80.
346. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Л.-Х.: «Каравела», 2006. 300 с.
347. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.01. Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2007. 36 с.
348. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
349. Ткачова Н. О., Ткачов С. І. Духовні цінності та громадянське виховання молоді: монографія. Харків: ХГУ «НУА», 2003. 88 с.
350. Тоффлер Е. Третья волна: пер. з англ. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.

351. Троїцька Т., Куліда О. Методологічні контури аксіологізації вищої освіти: комунікативно-діалогічний вектор. Українська професійна освіта. 2018. 3. С. 15–20. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/11348>.
352. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 343 с.
353. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968. 121 с.
354. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 48 с.
355. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособ. К.: ООО «Международ. фин. агенство», 1998. 30 с.
356. Уваров П. Ю. Университеты и идея европейской общности. Европейский альманах. История. Традиции. Культура. М., 1993.
357. Урсул А. Д. Интегративно-загальнонаукові тенденції та філософія. М., 1981.
358. Утюж І. Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст : автореф. дис ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 36 с.
359. Утюж І. Принципи постмодернізму в освіті. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2013. 56. С. 63-72.
360. Утюж І. Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. 44. С. 38-42.
361. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. М. : Учпедгиз, 1964. 734 с.
362. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии. Педагогика. 2008. 2. С. 19-27.
363. Фасоля А. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури. Матеріали міжнарод. наук.-прак. конф. «Гуманізм та освіта». 2010. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fasolya.php>
364. Філіпенко А. С. Теоретико-методологічні виміри університету. Ідея університету: сучасний дискурс: матеріали міжнародної конференції 27 травня 2011 року, м. Київ. К., 2011. С. 19-21.
365. Філософія освіти: навч. посіб. [заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 329 с.
366. Філософія: Підручник [заг. ред. М. І. Горлача та ін.]. Харків: Консул, 2000. 672 с.
367. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. К.: Голов. РЕД. УРЕ, 1986. 800 с.
368. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
369. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие, 2014. 560 с.
370. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М. : Академ. проект, 2000. 496 с.
371. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
372. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. [сост., М. Г. Ярошевский]. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
373. Фромм Э. Человек для себя: Пер с англ. Мн.: Коллегиум, 1992. 253 с.
374. Фурман А. В. Психокультура української ментальності : [наук. вид.]. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.
375. Фурман А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології. Вітакультурний млин: Методологічний альманах. 2007. С. 43-46.
376. Фурман А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. Психологія і суспільство. 1. 2010. С. 94-99.
377. Фурман А. Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики. Психологія і суспільство. 2016. 4. С. 89-103.
378. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М. : АО «КАМІ». Издательский центр «ACADEMIA». 1995. 245 с.
379. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления [пер. с нем. В. В. Библихина]. М. 1993. 447 с.
380. Хайдеггер М. Время картины мира. Современные концепции культуры и человека. М. : Знание, 2001. С. 208-249.
381. Хакен Г. Синергетика. М. : Мысль, 1985. 320 с.
382. Хьюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы. Перспективы: вопросы образования. 1992. 3. С. 26-32.
383. Ценности. Философский словарь [под ред. И. Т. Фролова]. М.: Политиздат, 2001. С. 534.
384. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.

385. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984. 171 с.
386. Чайка В. М. Основы дидактики. К. : Академія, 2011. 240 с.
387. Чайка В. Аксіологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя. Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2006. Вип. 21, Ч. 2. С. 16-24.
388. Черепанова С. Філософія освіти XXI століття: пріоритет гуманітарних цінностей. Цінності. Демократія. Освіта [матер. між народ. наук.-практ. конф. (28.06-2.07.2006 р.)]. Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава-Йонгчопінг, 2007. С.145-155.
389. Чубарева О. Освіта як чинник підвищення ролі естетичного в аксіологічному полі сучасних студентів. Вища освіта України. 2016. 3. С. 79-84.
390. Шалак В. И. Современный контент-анализ: Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М. : Омега-Л. 2004. 272 с.
391. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 340 с.
392. Шевнюк О. Л. Культурологія: навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.
393. Шевченко Г. П., Фунтікова Н. В. Образне мислення і процес його формування у студентської молоді засобами мистецтва : монографія; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 134 с.
394. Шелер М. Избранные произведения [под. ред. Д. Лунгиной]. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 419 с.
395. Шелер М. Положення людини в космосі. Зарубіжна філософія ХХ століття. [за ред. Г. І. Волинки]. К.: Довіра, 1993. С. 146-152.
396. Шелер М. Формы знания и образования. Избранные произведения. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 490 с.
397. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. СПб. : Искусство, 1996. 445 с.
398. Шемшурина А. И. Аксиологические основы воспитания. М., 2012. 138 с.
399. Шердаков В. Н. Иллюзия добра: Моральные ценности и религиозная вера. М.: Политиздат, 1982. 287 с.
400. Ширшов Е. В., Чурбанова О. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов. М., 2006. 308 с.
401. Шульгіна В., Яковлев О. Інтерпретація теорії культури, мистецтва і освіти в сучасній українській науці (2005-2012рр.) : наук. вид. К. : НАКККіМ, 2012. 228 с.
402. Щедровицкий П. Г. «На повороте». Курс лекций. Лекция 3. Институциональные изменения в сфере образования. 7 ноября 1998 г. <http://vwww.uscr.citvline.ru/-idcr;ast>
403. Щолокова О. П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. МО України ; ІЗМН ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. К. : ВІПОЛ, 1996. 172 с.
404. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.
405. Ягодзінський С. М. Наукова раціональність та раціоналізм в освіті. Практична філософія. Київ : ПАРАПАН. 2010. 2 (36). 235 с.
406. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007. 567 с.
407. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 76-93.
408. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
409. Якиманская И. С., Ушакова М. А. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е изд. М. : Сентябрь, 2000. 110 с.
410. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. 86 с.
411. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М. : Знание, 1971. 47 с.
412. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 528 с.
413. Ящук І. Етична аксіологія як основа виховання сучасної студентської молоді. Вітоки педагогічної майстерності. Полтава, 2012. Вип. 9. С. 340-345. (Педагогічні науки). URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10278>.
414. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Tallahassee : Univ of Florida. HBJCP, 1986. 527 p.
415. Gutmann A. What Counts as Quality in Education [Finifter D.H., Baldwin R. G., Thelin J. R.]. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. New York: ACE/McMillan, 2000.

416. Hannan A. Innovating In Higher Education: Contexts For Change In Learning Technology [Electronic resource]. *British Journal of Educational Technology*, 2005. 36 (6). P. 975–985. Access mode : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2005.00568.x/abstract>.
417. Haug G., C. Tauch Summary and Conclusion. *Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague*. 2001. 5 p.
418. Herbert A. *The Pedagogy Of Creativity*. Abingdon, Oxon, England : Routledge, 2010. 160 p.
419. Hickman R. *The Art And Craft Of Pedagogy*. London : Bloomsbury, 2011. 192 p.
420. Hogenraad R. Force and Influence in Content Analysis: The Production of New Social Knowledge [Electronic resource]. *Quality and Quantity*, 2003. 37 (3). P. 221-238. Access mode : http://www.academia.edu/5251490/Force_and_Influence_in_Content_Analysis_The_Production_of_New_Social_Knowledge. [20.08.2014].
421. Inglehart R. *Modernization, Cultural Change, and Democracy*. Cambridge University Press. New York, 2005. 464 p.
422. Jaspers K. *Die der univtrrsital*. Berlin ; Heidelberg ; N. Y., 1980. 522 p
423. Knight J., Wit H. *Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries*. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
424. Knight P., Trowler P. *Departmental Leadership In Higher Education*. Buckingham, England : Society for Research into Higher Education, 2001. 218 p.
425. Laseau P. *Graphic Thinking For Architects & Designers*. New York. 2001. 246 p.
426. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. Cambridge, 2003. P. 9-27.
427. Maassen, Peter A. Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots. *European Journal of Education*. Vol. 32, no 2. 1997: P. 111-127.
428. Magna Charta Universitatum 2017: Режим доступу: www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum
429. Miles M. *New Practices, New Pedagogies*. London: Routledge, 2011. 256 p.
430. Palmer P., Zajonc A., Scribner M. *The Heart Of Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 256 p.
431. Perry R. B. *Realms of Value. A Critique of Human Civiliza R.B. Perry*. Harward University Press, Cambridge Mass, 1952.
432. Pragmatism [Електронний ресурс]. Режим доступу : *Britannica Online Encyclopedia* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/473717/pragmatism>. 2012.
433. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus-Toronto-London Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
434. Rokeach M. *The nature of human values*. New York : Free Press, 1973.
435. Sartre J.-P. *I'Etre et le Neant*. Paris: Ctallimard, 1943. 722 h.
436. Steeples C., Jones C. *Networked Learning: Perspectives And Issues*. London : Springer, 2002. 365 p.
437. Scott P. *Globalization and the Uni ersity*. Keynote address presented at the 52-nd Bi-Annual Conferenct of CRE/Association of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999.
438. Tan A. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Hackensack, N.J. : World Scientific Pub. Co., 2007. 648 p.
439. Thomson P., Sefton-Green Ju. *Researching Creative Learning: Methods and Issues*. London : Routledge, 2010. 224 p.
440. Weber R. P. *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1990. 96 p.
441. <http://chnpu.edu.ua/faculties/filolog-faculty>
442. <http://cordis.europa.eu/>
443. <http://history.udpu.org.ua/trevte-menvu-2/osvitni-prohramy>
444. <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>
445. <http://pnpu.edu.ua/ua/osvitniProgrami.php>
446. <https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profil/>
447. https://studme.com.ua/.../sotsiologicheskoe_nasledie_znanetskogo_tomasa.htm
448. www.dano.dp.ua

Наукове видання

ВИННИЧУК Рената Володимирівна

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОЇ
ГАЛУЗІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ,
ПРАКТИКА**

Монографія

Науковий і літературний редактор: Л. М. Кравченко

Коректор: Ю. А. Васюк

Дизайн та верстка: А. І. Тимошук

Здано до друку 22.08.2019 р.

Формат 60x84/8

Папір офсетний. Друк офсетний

Гарнітура BalticaC. Ум.-друк. арк. 28.4.

Наклад 300 прим. Зам. 1928

Віддруковано: ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 3817 від 01.07.2010 р.