

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Світлана Соломаха

**ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Методичні рекомендації

КИЇВ – 2024

УДК 378:378,091.18.011.3-051].011.33(072)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 6 від 30 травня 2024 р.)

Рецензенти:

Вовк М.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України;

Миропольська Н.Є. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання і мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України.

Соломаха С.О.

Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти: методичні рекомендації / Світлана Соломаха. – Київ. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2024. – 117 с.

У змісті методичних рекомендацій здійснено узагальнення освітніх інновацій, розроблено технологічне та організаційно-методичне забезпечення процесу поширення інновацій у психолого-педагогічній складовій підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. Зокрема, розроблено тематичні психолого-педагогічні модулі, зміст яких спрямовано на оновлення змісту і структури підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних закладів освіти, формування їхньої методичної та психолого-педагогічної компетентності.

Використання матеріалів методичних рекомендацій в освітньому процесі позитивно впливатиме на забезпечення якісної загальної професійної педагогічної підготовки та науково-спрямованої діяльності майбутніх викладачів відповідно до сучасних вимог організації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти в умовах магістратури.

Адресовано студентам, магістрантам, викладачам закладів вищої педагогічної освіти, науковцям, що досліджують проблеми теорії і практики підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Психолого-педагогічний компонент підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти	9
1.2. Компетентнісна спрямованість підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти.....	26
Використані джерела.....	38
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	42
2.1. Виявлення стану готовності викладачів закладів вищої освіти до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки магістрів на компетентнісних засадах.....	42
2.2. Розроблення науково-методичного супроводу щодо оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.....	59
Використані джерела	112
ДОДАТКИ.....	116

ВСТУП

Збройна агресія Російської Федерації проти України зумовила нові виклики для системи вищої освіти в державі, зокрема і для закладів вищої педагогічної освіти. Стратегією розвитку українського суспільства є підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки педагогічних кадрів високої кваліфікації, що вимагає формування у тих, хто навчає активної громадянської позиції на основі поваги до прав людини, духовних цінностей українського народу, національної самобутності, оборонної свідомості та громадянської стійкості.

Значний потенціал щодо виконання цих завдань міститься у системі педагогічної освіти, яка сприяє підвищенню рівня соціальної інтеграції молоді, формуванню її готовності діяти самостійно і відповідально, адекватно оцінювати і реагувати на процеси, що відбуваються у державі та світі.

Педагогічна освіта є сферою освітньої практики, що забезпечує умови для формування професійних компетентностей майбутніх педагогів у процесі оволодіння тими, хто навчається, пізнавальним, практичним, соціальним досвідом та розвитку особистісних якостей педагогів. Основною тенденцією сучасної педагогічної освіти є її налаштованість на постійне оновлення та еволюційні перетворення освітніх ресурсів у контексті прогресивних і незворотних змін, пов'язаних з глобальними викликами в усіх сферах суспільного життя. Усе відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей.

«Головним завданням трансформації педагогічної освіти є забезпечення її випереджувального розвитку. Відповідно до цього, рівень

освіченості (включаючи усереднений рівень здобутої формальної освіти) педагогічної спільноти повинен постійно зростати за рахунок підвищення освітнього рівня молодих фахівців, а також особистісного розвитку педагогічних працівників. Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки та вдосконалення педагогічних працівників. Педагогічним працівникам закладів освіти має надаватись моральне та матеріальне заохочення для підвищення їхнього освітнього рівня» [1, с.9].

Професійна діяльність викладача закладу вищої педагогічної освіти займає чільне місце у державотворенні, формуванні національної свідомості, громадянської ідентичності, духовної культури суспільства. Тому важливим є вирішення спектру проблем, пов'язаних з обґрунтуванням оновленого змісту і структури підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних закладів освіти, дослідженням специфіки формування їхньої методологічної, методичної, психолого-педагогічної та інформаційної компетентності, що потребує модернізації змісту освітньо-професійних програм на основі поєднання нових концептуальних підходів до викладання теорії і практики педагогічної освіти.

Зміна освітньої парадигми вимагає спрямування освітнього процесу на формування у майбутніх фахівців професійних якостей, відповідно до нової стратегії діяльності закладів вищої освіти, спрямованої не на завершення освіти тих, хто навчається, а на створення фундаменту їх майбутньої неперервної професійної освіти, особистісного самовдосконалення, розширення і поновлення знань і умінь, необхідних у їх майбутній професійній діяльності. Основою цих змін є зміна концепції та підходів до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, зокрема в умовах магістратури.

Інноваційні процеси, що поширюються у сучасній освіті створюють протиріччя між вимогами до рівня фахової підготовки майбутніх викладачів

закладів вищої освіти та наявним рівнем їх підготовки. «Сьогодні темпи зміни знань та технологій прискорюються, і те, чому навчали навіть декілька років тому, вже може бути застарілим або абсолютно непотрібним. Навчальні плани та програми адаптуються до сучасних реалій, але не так швидко як цього вимагає час, подекуди залишаючись консервативними та дещо відірваними від практичних потреб. Це створює величезну прогалину між теорією та практикою, не даючи студентам актуальних знань та навичок, необхідних для успішного працевлаштування та кар'єрного зростання» [2, с. 20].

Таким чином, істотно змінюються функції викладача закладу вищої педагогічної освіти, важливим є не тільки впровадження інноваційних технологій навчання задля забезпечення високої ефективності навчання. Зважаючи на досвід країн Європейського Союзу стосовно програмування освіти, увага практиків сьогодні зосереджується, передусім, на формуванні складових змісту освітньої діяльності.

Провідними тенденціями оновлення забезпечення майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є: розробка освітніх програм підготовки магістрів, основою яких є: Державний стандарт базової середньої освіти (2020) [3]; Державний стандарт профільної середньої школи (2024) [4]; Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) [5]; Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – спеціальність – А1 освітні науки [18], а також тісний зв'язок між освітньо-професійною програмою та програмами навчальних дисциплін; диференціація та оновлення змісту навчання на різних рівнях вищої освіти, зокрема на магістерському рівні; варіативність змісту вищої педагогічної освіти з урахуванням національного та європейського контенту навчання; особистісна орієнтація професійної підготовки; збільшення та оновлення психолого-педагогічної складової підготовки магістрів та її компетентісна спрямованість тощо.

У підготовці майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти сьогодні намічається тенденція, що свідчить про те, що більшість викладачів, які мають високу компетентність у фаховій галузі, мають труднощі методичного та психолого-педагогічного характеру, пояснюючи цей феномен застарілим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу, що викладаються зокрема у магістратурі. Тому виникає потреба у формуванні стратегії оновленого змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на компетентнісній основі.

Про важливість психолого-педагогічного компоненту підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти в умовах магістратури свідчать останні рішення МОН України. Вступ до магістратури передбачає проведення єдиного вступного іспиту (ЄВІ), який містить два блоки: тест загальної навчальної компетентності (ТЗНК) і тест з іноземної мови (англійської, іспанської, німецької, французької). Для вступу на спеціальності галузей знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», 01 «Освіта / Педагогіка» (окрім «Фізичної культури та спорту»), потрібно пройти єдине фахове вступне випробування (ЄФВВ). Програма тесту з педагогіки та психології (наказ МОН № 426 від 1 квітня 2024 р.) передбачає 4 тематичні розділи: 1. Основи педагогіки та психології. 2. Історія і теорія педагогіки та психології. 3. Методи дослідження у педагогіці та психології. 4. Прикладні психолого-педагогічні засади освіти, навчання, виховання та розвитку особистості. Відповідно виникає необхідність кардинального перегляду змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на бакалаврському освітньому рівні [6].

Отже, освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти України потребує внесення до освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки майбутніх викладачів компетентностей, необхідних для належного виконання педагогічних завдань з урахуванням обстановки воєнного стану. Одним із головних завдань є удосконалення освітньо-професійних програм та навчальних планів, які за своїм змістом і

практичною спрямованістю повинні поєднувати в собі принципи спеціалізації та індивідуалізації підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, дотримання яких дозволить підвищити фаховий рівень майбутніх педагогів. У цьому процесі важливе місце відводиться сприянню особистісно-професійному розвитку сучасних здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ I. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічний компонент підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти

Сучасний освітній процес характеризується не тільки передачею знань і технологій, а й формуванням творчих компетентностей, морально-етичних якостей, готовності до неперервного навчання протягом усього життя, оскільки освіта закладає основи не тільки професійної, але й громадської, соціальної, особистісної самоідентифікації особистості. У тому числі і вища освіта, педагогічна зокрема.

Педагогічна освіта повинна відповідати сучасним вимогам, а саме: поєднання світового досвіду організації навчання та новітніх освітніх технологій з найкращими надбаннями традиційної системи навчання; гнучкість та прогностичність; інтеграція рівнів, видів, змісту освіти, навчальних потреб слухачів і держави, суміжних галузей (науки, виробництва тощо); розвиток ключових компетентностей та навичок ХХІ століття; інноваційність тощо.

У цьому процесі вагому роль відіграє система підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої педагогічної освіти, яка здатна забезпечити студентів системою знань про закономірності організації освітнього процесу, форми, методи, технології формування фахових якостей майбутніх педагогів, сформувати у студентів психолого-педагогічні компетентності, що відповідають вітчизняним та світовим стандартам управління освітнім процесом у закладах вищої педагогічної освіти. У цьому контексті важливого значення набуває психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах магістратури.

Підготовка викладача вищої школи до професійної діяльності є складним, багаторівневим феноменом педагогічної науки, який є об'єктом

багатьох наукових досліджень, зокрема філософських (В. Андрущенко, В. Кремень, П. Саух); компаритивістських (Н. Авшенюк, К. Годлевська, К. Котун, О. Огієнко, Л. Пуховська); педагогічних, зокрема у галузі неперервної освіти, освіти дорослих та підготовки викладачів вищої школи (О. Аніщенко, В. Бурназова, В. Вітвицька, М. Вовк, Р. Горбатюк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, О. Кривильова, В. Лозова, Л. Лук'янова, С. Сисоєва, Н. Ничкало, Л. Хомич); специфіку психолого-педагогічної складової підготовки майбутніх педагогів розглядали І. Бех, В. Бобринська, А. Булда, Ю. Гвоздецька, С. Гура, О. Коваленко, О. Мельніченко, І. Каньковський, Л. Козак, Е. Помиткін, О. Субіна, С. Ткачук, С. Ящук та інші; особливості компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців (Т. Десятов, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко Л. Хоружа); модернізація підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури (Н. Батечко, Л. Беземчук, В. Бондар, С. Вітвицька, Н. Мачинська, Н. Мирончук, О. Момот, М. Корнієнко, Л. Кайдалова, В. Кравченко, Н. Щокіна та інш.).

Підготовка фахівців в умовах магістратури здійснюється в Україні відповідно до законодавчих і нормативно-правових документів про освіту: Національної доктрини розвитку освіти (2002); Законів України «Про вищу освіту» (2014); «Про освіту» (2017); Положенню про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (наказ МОН України № 977 від 11.07.2019 р.); Професійному стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021); Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018); Концепції Нової Української школи (2018); Державному стандарту базової середньої освіти (2020); Державному стандарту профільної середньої школи (2024); документів, які безпосередньо регламентують підготовку магістрів: Концепції організації підготовки магістрів (2010), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011); Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – спеціальність – А1 освітні науки.

За визначенням С. Гончаренка педагогічна освіта є «системою підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів, викладачів тощо) для загальноосвітніх шкіл та інших освітніх закладів у педагогічних університетах, педагогічних училищах, у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні-спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки» [7, с.158].

Як зазначає М. Вовк «основними чинниками оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема змісту психолого-педагогічної складової є реалізація положень концепції Нової української школи, державних стандартів базової середньої і профільної школи, імплементація компетентнісної парадигми в освітніх програмах на рівні фахової передвищої освіти, на бакалаврському і магістерському освітніх рівнях, урахування компетентностей відповідно до професійних стандартів вчителя, викладача, цифровізація освіти, дистанційний і змішаний формат навчання тощо» [8, с. 43-54].

Згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів [1, с. 3].

В. Бурназова переконливо доводить, що «освіта є ключовим фактором розвитку суспільства, а викладач – головним рушієм цього процесу. У сучасному світі, що стрімко змінюється, роль викладача стає ще більш значущою. Він не просто навчає, а й формує особистість, готує молоде покоління до життя в соціокультурному просторі, який постійно еволюціонує. «Сьогодні нагальною є зміна ролі викладача. Якщо раніше викладач був основним джерелом інформації та знань, то сьогодні він повинен виступати в ролі наставника, коуча та фасилітатора. Його завдання – не просто передавати знання, а допомагати студентам самостійно здобувати,

аналізувати та застосовувати інформацію. Необхідно перейти від пасивного засвоєння до активного навчання. Необхідність адаптації до індивідуальних потреб здобувачів освіти, де кожен студент унікальний і має свої сильні сторони, стилі навчання та потреби є також однією з основних. Традиційні уніфіковані освітні програми вже не відповідають таким вимогам. Необхідно впроваджувати більш гнучкі, індивідуалізовані підходи, які дозволять розкривати потенціал кожного студента та допомагати йому в особистісному розвитку» [2, с. 23].

Підготовка майбутніх викладачів до викладацької діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України здійснюється в умовах магістратури. Трансформаційні зміни, що відбуваються у сфері вищої освіти в Україні, зумовлюють необхідність оновлення програмового забезпечення підготовки фахівців, здатних до наукової та професійної діяльності інноваційного характеру. Актуалізується підготовка магістрів як потенційно найбільш компетентних працівників, спроможних реалізувати державні стратегії та задовольнити особисті запити в ринкових умовах за складних конкурентних обставинах, що висуває високі вимоги до якості вищої освіти. Важливого значення набуває проблема розробки оновлених освітньо-професійних програм, навчальних планів та програм навчальних дисциплін, засобів діагностики результатів освітньої діяльності, особливо на другому рівні вищої освіти. Зростає фаховий інтерес до програмового забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів, доцільний у контексті європейської орієнтації української освіти [9, с. 61–65].

Позитивним зрушенням у системі підготовки педагогів у закладах вищої педагогічної освіти є поступове оновлення змісту і структури фахової підготовки студентів на компетентнісній основі. Змістові характеристики освітнього процесу, відображені у програмових документах, трактуються дослідниками і практиками як педагогічні цінності сучасної освіти, що мають довгостроковий характер і є ключовим компонентом усіх освітніх програм підготовки майбутніх педагогів будь якого профілю і рівня освіти. Фахівці

підкреслюють важливість оновлення психолого-педагогічної складової освітніх програм, визначають її засадниче значення щодо удосконалення результатів освітньої діяльності вищої педагогічної освіти.

Традиційне навчання пов'язане з нормами освіти, що вимагають від педагогів сформувати в учнів певну базу знань, умінь і навичок. Проте традиційне навчання як система є консервативним, замкненим і не враховує особистих потреб тих, хто навчається. Саме тому сучасна магістерська освіта потребує створення інноваційного середовища, щоб подолати застарілий зміст, структуру, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці. Сьогодні важливо здійснити узагальнення освітніх інновацій, розробити технологічне та організаційно-методичне забезпечення процесу поширення інновацій у психолого-педагогічній складовій підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Як зазначає Н. Батечко, «запровадження та розбудова інституту магістратури в Україні сприяє вирішенню завдань щодо підготовки викладачів вищої школи у вищих навчальних закладах. З огляду на це формування в умовах магістратури професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, спрямованої на забезпечення ефективності освітнього процесу у вищих навчальних закладах, набуває значної актуальності» [10, с.4].

Завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі, післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог.

Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду.

Особливим завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування. Особи, які здобули другий (магістерський) рівень і продемонстрували здатність до дослідницької роботи у галузі освіти, мають заохочуватись до здобуття третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти. Переваги при вступі на програми другого (магістерського) рівня вищої освіти повинні надаватись особам, які здобули практичний досвід педагогічної роботи в закладі освіти не менше двох років після отримання диплома бакалавра [1, с. 9–10].

Підготовка майбутніх викладачів вищої школи особливо потребує розробки нового змісту навчання. Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку. Важливою ланкою підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності є психолого-педагогічна складова. «Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, – зазначав І.Зязюн, – що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як

загальний гуманістичний ідеал наук. Це є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея» [11, с. 20-38].

Психолого-педагогічна складова підготовки майбутніх викладачів пов'язана з формуванням відповідних умінь і навичок використання у професійній діяльності набутих під час навчання фундаментальних та прикладних знань у педагогічній галузі; здійсненням комплексного аналізу психолого-педагогічних явищ і процесів у контексті освіти тих, хто навчається; набуттям вмінь проектування суб'єкт-суб'єктних відносин між тими, хто навчається і тими, хто навчає на засадах діалогічності, співтворчості в організації педагогічної комунікації; отриманні знань щодо психолого-педагогічних особливостей професійно-педагогічного спілкування, запобігання конфліктів у педагогічному середовищі; формуванні вмінь планування навчальної діяльності за фаховим напрямком, розробляти навчальну та навчально-методичну документацію; створенні інноваційних навчальних методик та освітніх технологій.

Професійна підготовка викладачів вищих навчальних закладів передбачає реалізацію ґрунтовної бази знань у галузі майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. Від результатів психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів залежить, багато в чому, успішність їх викладацької діяльності, оскільки саме в ній концентрується цілісна серцевина духовного і творчого потенціалу, шліфуються педагогічні здібності та особистісні якості фахівця.

Необхідно зазначити, що психолого-педагогічна теорія і практика включає зміст як педагогічної, так і психологічної освіти, структуру освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл, але при цьому обмежено досліджує проблеми сучасної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних. Це зумовлено тим, що педагогічні університети постали перед викликами, зокрема щодо адаптації магістерських освітніх програм до міжнародних стандартів якості освіти, проблеми із забезпеченням якісної

практичної підготовки магістрів, пов'язані з невизначеністю щодо питань фінансування проведення практики у закладах освіти, технологічних викликів, що вимагає від університетів постійної адаптації та інновацій у підготовці магістрів.

Варто зазначити, що педагогічна теорія та практика різнобічно вивчає зміст педагогічної освіти, структуру освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл тощо, мало торкаючись такої важливої проблеми, як підготовка майбутніх викладачів вищих закладів освіти, зокрема, педагогічних. Низька активність наукових досліджень у цій галузі не спонукає до розвитку практичну сторону підготовки викладачів та не стимулює її підтримку з боку держави.

Важливою складовою нашого дослідження є визначення понятійного апарату, зокрема поняття «підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури» розглядається більшістю дослідників як цілісна, поліфункціональна, динамічна, відкрита нелінійна педагогічна система з притаманною їй ієрархічною побудовою, системоутворюючими зв'язками, спрямована на створення нової інтегративної якості (сукупності якостей) – професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи подається як інтегрована професійно-особистісна характеристика викладача, що відображає результат його педагогічної підготовки, рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, визначений сукупністю ціннісних і мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі.

Разом з тим, на думку О. Гури, науково обґрунтована система такої підготовки є недостатньо сформована, майже відсутнє цілісне науково-методичне забезпечення психолого-педагогічної компоненти професійної підготовки магістрантів; з одного боку, задекларовані ідеали та принципи особистісноорієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення

комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, з іншого – домінує когнітивно-орієнтований, «зунівський» підхід до визначення змісту, форм і методів його підготовки [12].

О. Проценко вважає навчання у магістратурі у вищому навчальному закладі важливим етапом формування професійної компетентності майбутнього викладача, а умови магістратури сприятливими для подолання вузькоспеціальної компетентності майбутнього фахівця, оскільки педагогічна діяльність вимагає осмислення широкого спектра педагогічних, психологічних, соціальних та інших проблем, пов'язаних з освітою [13, с.171–182].

Незначний період професійної підготовки майбутніх викладачів у межах магістратури, зауважує Т. Приходько, ставить додаткові вимоги щодо педагогічної інтенсифікації її змісту. Внаслідок тривалості професійної підготовки у магістратурі від одного до двох років (причому майже півроку триває магістерська практика) саме інтенсифікація навчального процесу, переконана дослідниця, забезпечить ефективність формування готовності магістрантів до викладацької діяльності [14].

Розкриваючи специфіку професійної підготовки педагога в умовах магістратури, В. Кушнір аналізує особливості педагогічного процесу у вищій школі. На думку науковця, така підготовка передбачає такі структурні елементи: предметний, методичний, практичний і методологічний. До предметного належить підготовка з фаху та психолого-педагогічних дисциплін. Методична підготовка охоплює знання різних форм, методів, методик, засобів організації педагогічного процесу. Предметна та методична підготовка формують предметні знання. Однак жодна сукупність предметних знань, переконаний дослідник, не може замінити методологічні знання. Практична підготовка педагога певною мірою формує в майбутнього фахівця живі знання про педагогічну реальність, уміння і навички, які дозволяють керувати цією реальністю. Методологічна підготовка є одним із

найскладніших аспектів професійної підготовки педагога. Методологічну підготовку не можна замінити теоретико-предметною, однак вона вимагає високих предметних знань повинна насамперед забезпечувати широку психолого-педагогічну і методичну підготовку [15].

При цьому посібники, плани, програми та підручники з теорії та методики навчання повинні створюватися фахівцями-предметниками, спільно з педагогами. Викладати ж такі предмети, вважає О. Сиротіна, повинні фахівці-предметники після спеціальної, «посиленої» психолого-педагогічної підготовки [16, с. 193–197].

Враховуючи зазначене, вважаємо за доцільне для розкриття розуміння дефініції «професійна підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури» виокремити такі ключові моменти:

– професійна підготовка майбутніх педагогів – це цілісна система із множиною пов’язаних між собою компонентів (елементів, підсистем);

– результатом професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів є засвоєння магістрантами такої сукупності систематизованих знань, умінь і навичок, які дадуть змогу фахівцю самостійно та відповідально вирішувати дослідницькі і практичні завдання, творчо використовувати та розвивати досягнення культури, науки і техніки у майбутній професійно-педагогічній діяльності;

– професійна підготовка викладачів передбачає неперервне професійне самовдосконалення та розвиток особистості педагога [10, с. 61–62].

У чинному Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначається, що магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Зазначено, що освітньо-наукова програма магістра обов’язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. У Законі вже конкретизовано обсяги освітньо-професійної програми підготовки

магістрів до 90-120 кредитів ЕКТС, обсяг освітньо-наукової програми 120-кредитів ЕКТС [17].

Навчання в магістратурі реалізує три функції: освітню – набуття студентами необхідних для виконання професійно-педагогічної діяльності знань, умінь та навичок; науково-дослідницьку – навчання магістрантів дослідницькій діяльності; професійну – готує випускників до виконання професійних функцій викладача. Навчаючись у магістратурі, майбутній викладач повинен оволодіти професійними вміннями та навичками викладання у вищій школі, методикою підготовки і проведення навчальних занять у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики та власних наукових інтересів [10, с. 61–62].

Отже, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань у певній галузі народного господарства. Магістратура є складовою частиною системи ступеневої освіти, однією з форм підготовки науково-педагогічних, наукових та керівних кадрів.

Головна мета магістратури – підготовка фахівців з поглибленими теоретичними та спеціальними знаннями, які оволоділи методами та засобами наукових досліджень, вмінням самостійно на високому рівні вести наукову, педагогічну та управлінську роботу. Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не можна перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням Міносвіти, може бути встановлене термін півтора року).

Здобуття кваліфікації магістра може здійснювати на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між освітньо-професійною програмою спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року). Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра.

На рівні фахової магістерської підготовки відбувається не тільки синтез отриманих раніше знань та їх поглиблення, але й надається можливість аналізувати індивідуальну освітню програму, що розкриває творчі і науково-дослідні здібності особистості. Останнє досягається шляхом значної частки елективних курсів у програмі навчання, так і за рахунок індивідуальної науково-дослідної роботи, що проводиться під керівництвом найдосвідченіших авторитетних науково-педагогічних кадрів [10, с.156-162].

Важливу роль у цьому процесі відіграє психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів вищої школи. Психолого-педагогічна підготовка – це процес оволодіння певними компетенціями у досягненні професійного рівня педагога, передумовами формування якого є удосконалення виконання основних виробничих функцій, що відповідають певним видам психолого-педагогічної діяльності. Більшість практиків педагогічної освіти вважають, що усі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів.

За визначенням С. Вітвицької, педагогічна освіта для різних освітніх ступенів з відповідних спеціальностей охоплює «фундаментальну психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку... Педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім

традиційних навчальних дисциплін (дидактики, теорії виховання, історії педагогіки), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, сучасних педагогічних технологій та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей» [19, с. 45].

У Педагогічному словнику (2001) психологічна підготовка особистості до професійної діяльності визначається як «процес формування психологічної готовності до продуктивної участі у професійній діяльності через ряд етапів (інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний), що забезпечують становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури особистості» [20, с. 353].

Г. Ржевський загальними цілями вивчення психологічних дисциплін у магістратурі визначає: «по-перше, формування в магістрантів у процесі навчання системи провідних предметних знань, умінь, навичок, а також умінь оперувати цими знаннями, творчо використовувати їх при розв'язанні різноманітних пізнавальних, професійних і практичних життєвих задач (основна дидактична лінія навчання); по-друге, розвиток особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, формування професійно значущих якостей, наукових переконань, позитивного ставлення до педагогічної професії, розвиток творчого мислення (основна виховна лінія); по-третє, вдосконалення загальної культури мислення, формування навичок логічного, самостійного і творчого, професійно спрямованого мислення, сприяння розвитку тих розумових і пізнавальних умінь, якими викладач вищого навчального закладу повинен оперувати як професіонал, а саме: аналізувати, виділяти суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити різні способи виконання завдань, порівнювати їх між собою, виражати свої думки виважено і грамотно» [21, с. 86].

Л. Козак психолого-педагогічну підготовку розглядає як складову цілісного процесу формування особистості майбутнього фахівця в системі професійної освіти у закладі вищої освіти, що спрямована, передусім, на

формування професійно-педагогічного та соціального досвіду фахівця шляхом засвоєння ним системи психолого-педагогічних понять, знань, умінь і способів дії; методична підготовка – завершальна стадія цілісного процесу формування особистості майбутнього фахівця, процес, який інтегрує соціально-гуманітарну, природничонаукову, психолого-педагогічну, загально-професійну і спеціальну (галузеву) підготовки та спрямований на оволодіння технологією педагогічної діяльності» [22, с. 29–35].

Провідною ідеєю дослідження О. Кривильової є положення про те, що з метою підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів доцільним є створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності відповідно до стандартів вищої освіти, Національної рамки кваліфікацій та професійних вимог до викладачів. О. Кривильова уточнила сутність основних понять: 1) психолого-педагогічна підготовка – це зовнішній вплив на внутрішній стан особистості за допомогою створення відповідних організаційно-педагогічних умов з метою досягнення нею оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності; 2) зовнішня психолого-педагогічна підготовка – це організований освітній процес зі створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності; 3) внутрішня психолого-педагогічна підготовка – це процес оволодіння студентами певними компетенціями в досягненні психолого-педагогічної компетентності, передумовами формування якої є вдосконалення виконання основних професійних функцій, що відповідають певним видам психолого-педагогічної діяльності [23, с.15].

Ю. Гвоздецька виділяє такі компоненти психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: 1) «базова психолого-педагогічна підготовка (загально-педагогічна)», що передбачає вивчення основ дидактики та історії педагогіки, основ психології; 2) «фундаментальна психолого-педагогічна підготовка», метою якої є вивчення загальної, педагогічної та професійної психології, професійної педагогіки та

інших дисциплін психолого-педагогічного спрямування; 3) «наукова психолого-педагогічна підготовка», що має на меті роботу над курсовим проєктом з методики професійного навчання та дипломним проєктом; 4) «функціональна психолого-педагогічна підготовка», метою якої є опанування методики професійного навчання, методики виховної роботи, методики гурткової та позакласної роботи, тощо) та застосування отриманих знань під час виконання завдань технологічної педагогічної і виробничої педагогічної практик; 5) «творча психолого-педагогічна підготовка», що спрямована на створення та реалізацію творчих проєктів, участь в олімпіадах, конкурсах підсумком яких є випускна атестація» [24, с. 75 – 76].

А. Булда і О. Субіна вважають, що психолого-педагогічна підготовка магістрів потребує системної роботи, пов'язаної з формуванням у них психолого-педагогічних компетенцій – насамперед, знань в галузі теорії і практики вищої школи, вмінь та навичок використовувати у навчальному процесі знання фундаментальних основ сучасних досліджень, проблем і тенденцій розвитку педагогічної галузі, здійснення комплексного наукового аналізу психолого-педагогічних явищ і процесів, умінь керування дослідницькою діяльністю студентів, як то написання магістерської дипломної роботи, проєкту, дисертації.

Важливе значення відводиться набуттю студентами вмінь проектувати суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студент» на рівні співпраці та співтворчості, планувати навчальну діяльність за напрямком фахової підготовки; необхідності формування знань та вмінь організації навчально-методичної роботи, а саме – розробляти навчально-методичну та наукову документацію. У процесі фахової магістерської підготовки необхідно сформувати у студентів чіткі уявлення про педагогічний менеджмент як сучасну теорію управління освітою, його основні поняття, принципи та функції.

Майбутнім фахівцям необхідно опанувати проблематикою психолого-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти: професійно-

педагогічного спілкування, типології особистості викладача, його педагогічної культури та професійної майстерності, психології комунікативної взаємодії викладача зі студентами, запобігання конфліктів у педагогічному середовищі, педагогічних технік викладання та профілактики синдрому професійного вигорання. Необхідно також студентам навчитися застосовувати у майбутній педагогічній діяльності психо-діагностичні методики, самостійно пояснювати їх висновки та результати, творчо реалізовувати їх у вирішенні реальних педагогічних ситуацій. «Формуючи відповідні компетентності у магістрантів, важливо досягти засвоєння ними закономірностей ними функціонування системи вищої освіти, її складових, ознайомлення з інноваційними технологіями, формами, прийомами та методами організації навчання у вищій школі. Важливо, щоб майбутні викладачі опанували прийоми прогнозування перспектив вищої освіти в Україні в контексті інтеграції в Європейський освітній простір, досліджувати пріоритетні напрямки перетворень та інновацій в галузі освіти в Україні на світовому та європейському просторі» [25, с. 70].

Успішне вирішення завдань формування психолого-педагогічних компетентностей майбутніх викладачів значною мірою залежить від сучасного навчально-методичного забезпечення підготовки магістрів у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням її фахової спрямованості різних галузей та рівнів освіти. Специфіка психолого-педагогічної підготовки передбачає не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки орієнтацію фахівців на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання тощо.

Як зазначає О. Гура «зміст професійної психолого-педагогічної підготовки має бути зорієнтований не тільки на традиційний «знанєвий» підхід, а й на організацію освітнього середовища процесуально, створення умов для постійної професійної самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи: постійний рух від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження і вихід на новий, більш високий рівень

особистісної та професійної самоорганізації. Сталість цього процесу в поєднанні з певним психолого-педагогічним змістом забезпечить усвідомленість особистістю концептів професійної підготовки та особистісну відповідальність за ефективність результатів майбутньої викладацької діяльності. Причому викладач отримає необхідні знання, досвід і навички самостійної роботи, а також оволодіє певним механізмом (методом) професійної самоорганізації, який він у подальшому зможе «передавати» студентам. У нього сформуються вміння ставити різні за масштабністю педагогічні завдання і розробляти методи їх вирішення, оптимально структурувати навчальний матеріал, оцінювати ступінь досягнення поставлених цілей тощо. Отже, психолого-педагогічна підготовка викладача ВНЗ потребує комплексних психолого-педагогічних форм і методів навчання, що передбачають як активізацію й підтримку процесів самоорганізації особистості, так і змістовне їх «наповнення» [12].

Підвищення якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів є можливим не лише за рахунок активізації їхніх внутрішніх ресурсів, серед яких системоутворювальним фактором є система цінностей як один із центральних механізмів внутрішньої регуляції соціальної поведінки людини, але й завдяки чітко окресленим стратегічним векторам змін щодо професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури, зокрема через актуалізацію: формату підготовки професійно мобільного викладача; компетентнісної складової у становленні професіонала; оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх викладачів; практико орієнтованої спрямованості підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти.

1.2. Компетентнісна спрямованість підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти

Навчання магістрів у закладах вищої педагогічної освіти базується насамперед на якісній складовій освітнього процесу, його компетентнісній спрямованості. Протягом останнього періоду становлення української педагогічної науки проходили тривалі дискусії щодо понять «компетентність» та «компетенція». Зрештою, науковці зійшлися на думці, що «компетенція» – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, вміння, навички, способи діяльності. Компетенція стає особистісною характеристикою в процесі засвоєння знань, набуття вмінь і навичок, перетворюючись на компетентність. Водночас «компетентність» – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності. У контексті визначення сучасною світовою педагогічною спільнотою компетентісно спрямованого вектору освіти як чинника якості професійної підготовки та конкурентоспроможності майбутніх фахівців, особливої ваги набувають питання професійної компетентності педагогічного персоналу.

Компетентнісний підхід дозволяє педагогу ефективно діяти як у стандартних, так і у нестандартних ситуаціях, самостійно визначаючи напрямок, пріоритети, змістове наповнення освітнього процесу, ресурс розвитку та рівень освіченості тих, хто навчається. Разом з тим, він є постійним стимулом для саморозвитку, самовдосконалення тих, хто навчає. Оскільки компетентність не зводиться до обсягу опрацьованої інформації та набутими вміннями і навичками, а визначається володінням педагогом практико орієнтованими компетентностями, а саме вміннями: бачити і формувати проблему, мобільно застосовувати отримані знання у педагогічній ситуації, знаходити шляхи раціонального її вирішення, самостійно, критично, творчо мислити, генерувати нові ідеї, усвідомлювати де і коли здобуті знання можуть бути використані у педагогічній роботі, грамотно обирати методи, форми, освітні технології, з метою гнучко адаптувати власні педагогічної дії,

працювати, використовуючи діалогічні стратегії організації освітнього процесу.

У педагогічних джерелах [10, 27, 28, 29] вирізняють визначення термінів «компетентність» і «компетенція», розглядаючи «компетентність» як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або навчальну діяльність. Поняття компетентність багатогранне і включає в себе кваліфікаційний компонент (когнітивну й операційно – технологічну складову) та мотиваційний компонент (особистісні якості). «Компетенція» визначається як сфера (галузь) знань чи життєдіяльності, у якій особа виявляє рівень знань, умінь і навичок, майстерності і підготовленості до виконання праці за визначеною спеціальністю. Компетентність – це підґрунтя для виокремлення компетенцій, що забезпечують професіоналізм фахівців.

На чітку диференціацію термінів «компетентність» та «компетенція» вказує Н. Батечко, обґрунтовуючи, що компетенція містить сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знання, вміння, навички, способи діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що обіймає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. «Поняття «компетенція» і «компетентність» є значно ширшими, ніж поняття знання, вміння та навички, тому що вони охоплюють мотивацію особистості, її ціннісні орієнтації, її здібності долати стереотипи, відчувати проблеми, проявляти гнучкість мислення, самостійність та вольові якості. У такому разі можемо говорити, що компетентнісний підхід частіше виступає як опонент вище згаданих, поняттєвій традиційній тріаді (ЗУНи). У цьому контексті «зунівська» парадигма іноді прямо ототожнюється з образом «закритого», тоталітарного суспільства. Тоді як компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, в якому продуктом процесів

соціалізації, навчання, професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістичного орієнтованого вибору. Традиційна знаннєво-орієнтована система освіти виявилася неефективною у сучасних умовах, про що свідчать приклади із реального життя, а саме – найуспішніші випускники закладів вищої освіти не можуть реалізувати себе у професійній діяльності, вони відчують свою непотрібність у сучасному суспільстві. Усе це відбувається тому, що знаннєво-орієнтована освіта замкнулася сама на собі, створила велику кількість форм, які не існують ніде, крім самої сфери освіти процесу» [10, с. 49].

Компетентнісний підхід є інтеграцію змісту й технологій реалізації загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів підготовки з метою формування певних компетенцій майбутніх педагогів, що сприяють їхній швидкій адаптації й успішній професійно-педагогічній діяльності та розв'язанню професійних завдань впродовж усього життя. Н. Батечко зазначає, що «професійна компетентність» – це системне інтегральне явище щодо суб'єкта професійної діяльності, що включає не тільки його фахові знання, уміння і навички, професійно важливі особистісні якості, набутий фаховий досвід, що забезпечують мотиваційну готовність до успішної реалізації діяльності, позитивне ставлення до цілей, завдань, змісту і результатів своєї професійної діяльності і є більш загальним по відношенню до фахової компетентності. Професійна компетентність носить інтегрований характер, еднаючи професійні знання, інтелектуальні навички, вміння. За своєю сутністю це поняття визначає коло повноважень та професійних навичок, що дають право людині вирішувати певне коло завдань у сфері діяльності [10, 52].

У словнику «Педагогічний Освіта в Україні: теорія і практика» (2021) фахові компетентності педагога визначаються як «спектр специфічних професійних якостей педагога, що формується у співвіднесеності з предметними результатами відповідно до освітньо-професійної (освітньо-

наукової) програми, за якою здійснюється підготовка педагога на бакалаврському, магістерському, докторському рівнях. У рекомендаціях до розроблення стандартів (2017) [27] акцентовано увагу на визначенні фахових компетентностей, на основних вимогах їхнього формулювання: орієнтовна кількість спеціальних компетентностей, як правило, не перевищує 5-20 компетентностей з урахуванням рівня вищої освіти; спеціальні (фахові, предметні) компетентності варто формулювати як здатності випускника вирішувати певні проблеми й завдання, отримувати певні результати, застосовувати в професійній діяльності певні теорії та методи тощо; рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проєкту ЄС TUNING; стандарт визначає вимоги лише до спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які є спільними для всіх можливих освітніх програм у межах спеціальності; заклад вищої освіти у своїй освітній програмі може формулювати описи додаткових до Стандарту спеціальних (фахових, предметних) компетентностей; формулювати узагальнені описи спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які охоплюють відповідний перелік компетентностей Стандарту; формулювати інший перелік спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, описи яких у сукупності охоплюють усі вимоги Стандарту; деталізувати описи спеціальних (фахових, предметних) компетентностей Стандарту відповідно до спеціальності. Стандарт має передбачати встановлення додаткових обов'язкових компетентностей відповідно до вимог професійних стандартів для освітніх програм, які передбачають надання відповідної професійної кваліфікації та/або спрямовані на підготовку фахівців для професій, для яких запроваджене додаткове регулювання. З-поміж найвагоміших фахових компетентностей педагога в науковому дискурсі виокремлюються такі, як-от: педагогічна, психологічна, методична, мовнокомунікативна, іншомовна, цифрова, інформаційна, предметна, соціальна тощо, а також педагогічна майстерність, педагогічна культура та ін.» [28, с. 283–285].

Отже, можливо дати визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача» як інтегрованої професійно-особистісної характеристики викладача закладу вищої освіти, що відображає рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості, результат його педагогічної підготовки, який визначається сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у закладі вищої освіти. У загальному вигляді структура професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи має динамічні та статичні складові: теоретичні знання, вміння та навички; риси, якості особистості педагога, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до професійно-педагогічної діяльності у вищій школі та до навчання і самовдосконалення впродовж життя, здатність викладача діяти у різних професійно-педагогічних ситуаціях, набуваючи при цьому досвіду професійного та особистісного зростання.

Предметні компетенції відображені у програмах конкретних навчальних дисциплін і реалізуються в програмовому забезпеченні освітнього процесу, компетентності ж мають особистісний характер і пов'язані з опануванням суб'єктом навчальної діяльності певними, як правило, заданими компетенціями, тому більше залежать від методичного забезпечення засвоєння знань, умінь, формування уявлень і ставлень, оціночних суджень та ціннісних орієнтирів школярів і студентів.

Компетентнісний підхід на всіх рівнях вищої освіти спонукає насамперед до відповідної розробки програмового забезпечення підготовки магістрів та більш чіткого визначення освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, що в Законі України «Про вищу освіту» трактувався як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності [17].

У контексті компетентнісного підходу формування професійно-педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів розглядається як результат їх професійно-педагогічної підготовки. Компетентнісний підхід було спрямовано для обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. Взаємодія аксіологічного та компетентнісного підходів реалізується у гуманістичній місії, на яку має бути спрямована професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти.

Як зазначає В. Бурназова, «до ключових компетентностей сучасного освітянина належать: експертність у предметній галузі, педагогічна майстерність, цифрова компетентність, інноваційність та креативність. Сучасний освітянин повинен бути справжнім експертом у тій галузі, в якій викладає. Це означає глибоке розуміння предмета, здатність аналізувати та синтезувати інформацію, а також постійно оновлювати свої знання відповідно до останніх наукових досягнень. Така компетентність дозволяє створювати ефективні навчальні програми та цікаво викладати матеріал, надихаючи здобувачів освіти на пізнання нового. Крім ґрунтовних знань, викладач повинен володіти сучасними педагогічними технологіями та методиками. Це означає вміння організувати освітній процес, застосовувати різноманітні форми та методи навчання, враховувати індивідуальні особливості здобувачів, створювати сприятливе освітнє середовище. Також важливими є навички ефективної комунікації, емпатії та вміння мотивувати здобувачів до навчання. Сучасний освітянин повинен вільно орієнтуватися в цифровому світі та використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі. Це включає в себе вміння застосовувати різноманітні цифрові інструменти, ресурси та платформи для організації навчання, підвищення його ефективності, а також розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти. Важливо також розуміти питання кібербезпеки та цифрової гігієни. Сучасний освітянин повинен бути творчою особистістю, здатною до генерування нових ідей,

впровадження інноваційних підходів та методик у навчанні. Це допомагає зробити освітній процес більш захоплюючим та ефективним, стимулювати пізнавальну активність та критичне мислення у здобувачів. Важливо також уміти адаптувати нові підходи до конкретних освітніх потреб та умов» [2, с. 25].

В. Бобрицька стверджує, що результатом професійної підготовки магістрів освітніх наук є набуття студентами компетентностей – загальних і фахових (базових і спеціальних). Загальні компетентності включають: – світоглядну (здатність висловлювати мотиваційне та особистісне ставлення до інформації та смислу її застосування в експертній, управлінській, дослідницькій діяльності як суб'єкта змін в системі освіти та педагогіки); – методологічну (здатність до застосування методів наукового пізнання; здійснення науково-дослідної діяльності; створення дослідницьких проєктів, «start-up»; методологічно та технологічно грамотно здійснювати наукове дослідження, інтерпретувати його результати; ефективно висвітлювати, поширювати знання щодо наукових досліджень та інновацій у галузі освіти та педагогіки); – громадянську (здатність виявляти активну громадянську позицію та інтегрованість в сучасне суспільство; здатність обґрунтовувати і відстоювати власні та колективні рішення, ідеї; виявляти власну національну свідомість та ідентичність; здатність організувати і проводити заходи з інформування педагогічної громадськості з питань щодо стану та перспектив розвитку освітньої політики у порівняльних аспектах міжнародної та вітчизняної суспільствознавчої традиції); – комунікативну (здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ефективної комунікації, презентації наукових доробків та ідей, експертних оцінок, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, виконання професійних завдань усного, писемного мовлення; здатність застосовувати монологічними та діалогічними формами спілкування у процесі обміну навчальною інформацією, узгодження дій та спільної діяльності для комплексного аналізу явищ і процесів, що виникають у сфері освіти); – інформаційну (здатність аналізувати інформацію з різних

джерел в контексті основних тенденцій сучасного розвитку освіти та педагогіки (загальнонаціональний і міжнародний вимір), з питань реформування й модернізації всіх ланок національної системи освіти за період незалежності України, користуватися бібліотеками (традиційними і електронними); професійно володіти основними методами, способами і засобами набуття, зберігання, оброблення інформації; створювати презентації та ефективно використовувати мультимедійні технології, програмне забезпечення для виконання освітньо-професійних завдань); – самоосвітню (здатність до рефлексії власного освітнього та професійного досвіду; критичної оцінки результатів діяльності, зокрема експертної, управлінської, дослідницької; готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення).

До фахових компетентностей А. Бобрицькою включено такі: «науково-освітню (здатність застосовувати знання фундаментальних основ, сучасних теоретико-методологічних досліджень проблем і тенденцій розвитку освітньої політики у комплексному аналізі явищ і процесів, що виникають у сфері освіти в Україні та інших країнах світу; здатність оперувати науковою термінологією науки про освіту; розуміти системність, взаємозв'язок і цілісність різних явищ і процесів у сфері освіти; знаходити оптимальні засоби реалізації принципу творчої взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу під час співпраці й реалізації управлінських рішень); – дослідницьку (здатність до наукового пошуку, володіння методологією і методами педагогічного експерименту, особистісно значущими якостями дослідника; розв'язання педагогічних завдань шляхом розуміння фундаментальних основ освітніх та педагогічних наук; визначення мети, завдань, стратегії науково-дослідної діяльності; застосування аналізу, узагальнення, класифікації, синтезу, конкретизації для концептуалізації дослідження, формулювання висновків; впровадження нових освітніх технологій у власну дослідницьку та педагогічну діяльність; генерування нових ідей, створення та інтерпретації нових знань відповідно теми

наукового дослідження; візуалізації отриманих результатів та їх презентації на захисті магістерської роботи; виявлення креативних здібностей для самостійного вирішення дослідницьких завдань з актуальних проблем освітньої політики); суб'єкту (здатність до виконання завдань на розвиток й оцінку власної навчально-професійної діяльності, визначення рівня сформованості професійної компетентності з теоретичних і прикладних проблем освітньої політики, переосмислення особистісного та професійного досвіду, самоаналізу результатів особистісно-професійної поведінки і діяльності); – діагностичну (здатність проводити моніторинг освітніх досягнень, освітніх змін, інновацій тощо; володіння діагностичним здійснення моніторингу освіти, інструментарієм оцінки якості освітньої діяльності та її результатів; оцінювати наукову та практичну цінність завдань, які вирішуються у галузі освіти та педагогіки теоретичними й емпіричними методами). До спеціальних фахових компетентностей магістра включено: експертну (здатність застосовувати знання фундаментальних основ, сучасних теоретико-методологічних досліджень проблем і тенденцій для оцінювання результативності дій держави, освітянської спільноти, громадянських інститутів у комплексному аналізі явищ і процесів, що виникають у галузі освіти в Україні та інших країнах світу); – організаційно-управлінську (здатність орієнтуватися у нормативно-правовому забезпеченні розвитку сучасної освіти; здатність проявляти лідерський потенціал у вирішенні організаційно-управлінських завдань; дотримуватися норм корпоративної етики; планування й організація управлінської діяльності у закладі освіти)» [29, с. 46–54].

Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи базується на засадах компетентнісного підходу, який пов'язуємо з отриманням конкретного результату на кожному етапі професійного становлення та оволодінням конкретними компетенціями, зорієнтованими на формування психолого-педагогічної компетентності (як кінцевого результату). До психолого-педагогічних компетентностей

процесуальної діяльності професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, Н. Батечко відносить такі компетентності, як: володіння основами педагогічної майстерності; володіння сучасними методами та інтегрованими технологіями навчання; навички управління навчально-пізнавальною та самостійною роботою студентів; навички полікультурного виховання; навички використання в навчально-виховному процесі здоров'язберезувальних технологій. Практика переконливо доводить, що сучасному викладачеві закладу вищої освіти доводиться вирішувати різноманітні комплексні педагогічні задачі, успіх яких залежить від володіння ним педагогічною майстерністю, методами та інтерактивними технологіями навчання. Поліфункціональна структура професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти уможливорює перспективи його особистісно-професійного саморозвитку як лідера, творця, дослідника, проектувальника й організатора навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів, тобто менеджера освітнього процесу [10, с. 219].

М. Вовк підкреслює, що якісні зрушення у підготовці сучасного вчителя передбачають утвердження компетентнісної парадигми у педагогічній освіті, що в умовах українських реалій набуло законодавчо-нормативного врегулювання: затверджено більшість стандартів вищої освіти галузі 01 Освіта / педагогіка, Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти (2021) тощо. У серпні 2024 р. Оновлено і затверджено Професійний стандарт «Вчителя закладу загальної середньої освіти» (наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29 серпня 2024 р.) [30]. Відповідно до зазначеного стандарту унормовуються основні компетентності вчителя, формування яких мають забезпечувати освітні компоненти відповідних освітніх програм, насамперед це психолого-

педагогічні дисципліни. З-поміж окреслених компетентностей зміст психолого-педагогічних дисциплін має структуруватися з урахуванням спрямованості на формування компетентностей: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язберезувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, здатність до навчання впродовж життя. Наявність означених компетентностей дозволяє виконувати спектр професійних функцій, що ґрунтується а ціннісній парадигмі, що включає: повагу до особистості здобувача освіти й визнання пріоритету його зацікавлень, досвіду, власного вибору, прагнень, ставлення у визначенні мети та організації освітнього процесу, підтримку пізнавального інтересу й наполегливості; становлення вільної особистості здобувача освіти, підтримка його самостійності, підприємливості, ініціативності, впевненості в собі; розуміння важливості розвитку мислення й пошанування істини; плекання в здобувачів освіти любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля; утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії здобувачів освіти між собою та з дорослими; формування в здобувачів освіти, громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови; формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності й територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів і суспільно-державних (національних) цінностей України тощо (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»..., 2024). Проектування означених компетентностей у зміст психолого-педагогічної підготовки передбачає оновлення змісту дисциплін (педагогіка, психологія, методики викладання фахових дисциплін, педагогічна майстерність, історія педагогіки тощо), що

має ґрунтуватися на засадах цифрової педагогіки, медіаосвіти, персонології педагогічної науки, міждисциплінарності, теорії і практики комунікації, культурно-ціннісної, україноцентричної парадигми [8, с. 43–54].

Вивчення проблеми дослідження в педагогічній теорії вказує на те, що сучасні теоретичні підходи до психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти є різноманітними і базуються на загальних засадах педагогічної освіти.

Таким чином, зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти потребує суттєвого реформування та оновлення, а також вирішення проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів на компетентнісних засадах. В ході вирішення проблеми оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки необхідно враховувати такі тенденції, як : інтеграція змісту психолого-педагогічних та методичних знань; оновлення змісту та збільшення обсягу взаємозв'язків між психолого-педагогічними дисциплінами; формування методичної компетентності та готовності до різноманітних дій у професійно-педагогічній діяльності.

Необхідно розробити та впровадити педагогічні умови удосконалення та розвитку змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти у період післявоєнного оновлення країни, які можуть стати інструментом, що сприятиме усуненню виявлених недоліків. Тому доцільним є розробка науково-методичного супроводу та імплементація організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти України.

Використані джерела:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti>., 25 с.

2. Бурназова В. Освітнянин майбутнього покоління: роль креативного викладача в соціокультурному просторі // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – Вип. 2, 2024. – С. 20 – 27.

С. 203. Державний стандарт базової середньої освіти: Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти // Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. – 471 с. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

4. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) // Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03. 2021р. № 610. – 18 с. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf

5. Державний стандарт профільної освіти: Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти // Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#Text>

6. Єдине фахове вступне випробування (ЄФВВ). Програма тесту з педагогіки та психології (Наказ Міністерства освіти і науки України № 426 від 1 квітня 2024 р.). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/vstup-2024/Zatverdzeni.prohramy.YEVI-YEFVV/01.04.2024/Pro.zatv.Prohr.predm.testu.z.pedahohiky.ta.psykholohiyi-nakaz-426-01.04.2024.pdf>

7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с., С.158

8. Вовк М., Грищенко Ю., Соломаха С. Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України / Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». Том 1. Випуск 9: [Гол. ред. Г. Сотська]. Київ: ТАЛКОМ. С. 43-54. URL: <https://www.unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/101/94>.

9. Корнієнко М. Тенденції розвитку програмового забезпечення іншомовної підготовки магістрів-філологів у закладах вищої освіти України на сучасному етапі / Нова педагогічна думка. – 2022. – № 4 (112), С.61–65.

10. Батечко Н.Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретики-методологічні засади: монографія / Н. Г. Батечко; за ред. Д-ра пед. наук, проф. Цехмістера Я. В.; Нац. Ун-т біоресурсів і природовикористання України. – Київ: Едельвейс, 2014. – 707 с.

11. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? / Іван Андрійович Зязюн // Етика і естетика педагогічної дії: Зб. наук. праць, Вип. 3. – Київ – Полтава, 2012. – С. 20-38.

12. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗЦДМУ», 2006. – 332 с.

13. Проценко О.Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні / О.Б. Проценко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – С. 171–182.

14. Приходько Т.П. Педагогічна спрямованість змісту та інтенсифікація процесу магістерської підготовки у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т.П. Приходько. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el-_gurnal/pages/vyp7/ronf3/PrihodkoTP.pdf.

15. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В.А. Кушнір. – Кіровоград : ВЦ КДПУ, 2001. – 338 с.

16. Сиротіна О.О. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи / О.О. Сиротіна // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2011. – Т. 3. – № 1–2. – С. 193 – 197.

17. 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>

18. Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки, 2021. – Київ. – МОН України. – 15 с.

19. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти // Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 302 – 347.

20. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

21. Ржевський Г. Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності // ВІСНИК КНТЕУ: Актуальні проблеми психології, 2012. – № 4. – С. 86.

22. Козак Л. Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2016. Вип. 3 – 4. С. 29 – 35.

23. Кривильова О. А. Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 37 с.

24. Гвоздецька Юлія Психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання: дефінітивний аналіз / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету Вип. 4, 2023. – С. 75 – 76.

25. Булда, А. А., & Субіна О. О. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів як важлива складова їх професійного становлення. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького: Зб. наук. праць, 2019, Вип. 2. – С. 70. Режим доступу: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3286> с. 68

26. Драч І.І. Аналіз досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І. Драч // Зб. наук. праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. № 42. – С. 138–14.

27. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2017). URLРежим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>

28. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник / укл. М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Н.О. Філіпчук, С.В. Ходаківська; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. – 328 с. – С. 283 – 285.

29. Бобрицька В.І. Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури / В. Бобрицька // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». – Т. 2І. – С. 46 – 54.

30. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Виявлення стану готовності викладачів закладів вищої освіти до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки магістрів на компетентнісних засадах

З метою виявлення стану готовності викладачів закладів вищої освіти до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки магістрів на компетентнісних засадах було здійснено констатувальний експеримент. План реалізації дослідно-експериментальної роботи передбачав послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність двох етапів дослідження, на кожному з яких вирішувались певні завдання, застосовувались відповідні методи і прийоми.

Завданнями *діагностичного етапу* були: 1) Вивчення нормативно-правових документів щодо аналізу проблем розвитку змісту професійної підготовки магістрів у закладах вищої педагогічної освіти (робочих планів, програм, силабусів, методичних рекомендацій та іншого методичного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного циклу з метою виявлення об'єктивних можливостей для організації та викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, зміст яких відповідає вимогам щодо підготовки сучасного викладача вищої школи і які характеризуються можливостями: створенням активного середовища наукового пошуку та педагогічної творчості; реалізації інноваційних педагогічних технологій, в тому числі й інформаційних, що ґрунтуються на особистісно орієнтованому стилі спілкування, діалозі, взаємодії і доброзичливій вимогливості; формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом. 2) Узагальнення досвіду викладання

циклу психолого-педагогічних дисциплін викладачами закладів вищої педагогічної освіти у контексті оновлення програмного забезпечення професійного розвитку майбутніх викладачів, а також виявлення основних труднощів в їхній роботі та з'ясування причин.

Завданнями *прогностичного етапу* були: визначення критеріїв та показників та діагностика рівнів готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін; виявлення сучасного стану та педагогічних умов організації й викладання психолого-педагогічних дисциплін з оновленим змістом у закладах вищої педагогічної освіти; розробка рекомендацій щодо організації та викладання психолого-педагогічних дисциплін з оновленим змістом у магістрів у закладах вищої педагогічної освіти; прогнозування очікувальних результатів.

На діагностичному етапі констатувального експерименту звернулись до контент-аналізу робочих навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін у магістрів різних педагогічних спеціальностей та вивчили досвід практичної діяльності викладачів, які викладають у магістрів психолого-педагогічні дисципліни у педагогічних університетах України. Зокрема, в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Серед діагностичних заходів було проведено анкетування викладачів психолого-педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів освіти, вивчення навчальної та методичної документації, (робочих) програм з дисциплін психолого-педагогічного спрямування, було з'ясовано, що дисципліни психолого-педагогічного спрямування є важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої

педагогічної освіти України, згідно зі стандартами освіти за спеціальністю А1 «Освітні науки» відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалавр та магістр.

Навчаючись у магістратурі, майбутній викладач повинен оволодіти професійними вміннями та навичками викладання у закладі вищої освіти, методикою підготовки і проведення навчальних занять у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики та власних наукових інтересів.

В ході діагностичного етапу дослідження розглянуто зміст підготовки студентів магістратури в контексті їх професійно педагогічної діяльності у закладах вищої освіти України. Зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців формується на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) та результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена підготовка із загального та професійного блоків, формується готовність і відповідні компетентності для виконання фахових завдань на основі якісно нових знань та науки. Метою навчання в магістратурі є підготовка до педагогічно-професійної та наукової діяльності. Зміст кожної навчальної дисципліни загальної та професійної підготовки має формуватися з урахуванням наукової галузі знання, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти і професійного саморозвитку майбутнього фахівця та проектуватися на майбутню професійну діяльність і розвиток загальних та професійних компетентностей.

Основна мета загальної підготовки – це формування загальних компетентностей фахівця. Магістр освітніх, педагогічних наук повинен бути широко ерудованим фахівцем, володіти фундаментальною науковою базою, що дозволяє йому орієнтуватися в комплексі світоглядних проблем сучасної науки, опанувати логіку розвитку наукового знання, психологію наукової творчості, опрацювати методологію педагогічних досліджень.

З'ясовано, що успішне засвоєння магістром основних досягнень, тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки, педагогічної інноватики, сутності процесів навчання і виховання у закладах вищої педагогічної освіти, методики викладання, сучасних підходів до моделювання педагогічної діяльності, форм організації навчального процесу, педагогічного проектування і педагогічних технологій, особливостей розвитку студентів та професійного становлення особистості сприяє поглибленню педагогічної, психологічної, методичної, дослідницької, соціально-комунікативної компетенцій, удосконаленню вмінь викладати обраний предмет у закладах вищої освіти. Магістр освітніх наук повинен набути знань, умінь та навичок розв'язання педагогічних, науково-методичних і організаційно-керівних завдань для здійснення навчання, виховання і розвитку студентів, самоорганізації у професійній діяльності та професійного зростання.

Проведений аналіз психолого-педагогічних, методичних джерел з метою виявлення об'єктивних можливостей для організації та викладання дисциплін психолого-педагогічного спрямування (в рамках освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності А1 «Освітні науки» дозволяють зробити певні узагальнення щодо їх змісту та особливостей реалізації:

- програми підготовки майбутніх викладачів мають психолого-педагогічну та науково-дослідницьку спрямованість;
- складовими змісту освітньо-професійних програм підготовки є обов'язкова (нормативна) та вибіркова частини, які відображено в навчальних планах підготовки;
- нормативна (обов'язкова) складова загальної та професійної підготовки у різних закладах освіти представлена різними навчальними дисциплінами;
- з метою забезпечення індивідуалізації навчання у навчальних планах передбачені вибіркові навчальні дисципліни, які обирає студент;

Виявлено, що у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів широко використовуваними є такі організаційні форми навчання: проблемні лекції, лекції-дискусії, практичні заняття, стажування магістрантів у закладах вищої освіти, самостійна робота (виконання творчих завдань, розробка проектів робочих програм, конспектів різних видів занять, аналіз науково-методичної літератури та нормативних документів), курсове проектування, науково-дослідна робота; дискусія; методи контекстного навчання, методи інтерактивного навчання; міні-тренінги; портфоліо, кейс-метод, презентації та інші.

Таким чином, аналіз навчальних програм щодо змісту психолого-педагогічних дисциплін засвідчує фахову специфіку їхнього змісту, що зумовлене, насамперед, ресурсами закладів вищої освіти, програми психолого-педагогічної підготовки магістрів сформовано з урахуванням загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців.

Наступним важливим завданням прогностичного етапу констатувального етапу експерименту було здійснення анкетування з метою з'ясування проблем викладання психолого-педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх викладачів педагогічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти. Для цього була розроблена анкета (Додаток А). В опитуванні брали участь 100 респондентів – викладачів та магістрів закладів вищої педагогічної освіти.

Коли викладачів та магістрів спитали «На Вашу думку, яким чином необхідно вдосконалити у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін?, вони віддали перевагу таким напрямам: а) структурування змісту предметів психолого-педагогічного циклу на міждисциплінарній основі; б) посилення науково-дослідного характеру вивчення навчального матеріалу фаховій галузі освіти; в) практична зорієнтованість змісту на забезпечення мобільності педагогів; г) врахування орієнтованість змісту на міжнародну співпрацю та педагогічної співпраці вітчизняних освітян та

зарубіжних; д) суттєве оновлення змісту психолого-педагогічного компонента у контексті дерусифікації його змісту.

Питання «Чи є потреба у створенні сучасного інноваційного науково-методичного супроводу проведення дисциплін психолого-педагогічного циклу у магістратурі?» не викликала сумніву ні у викладачів, ні у магістрів. Всі реципієнти погодились з такою необхідністю, зазначивши водночас, що науково-методичний супровід має забезпечувати змішаний формат offline і online навчання.

Запитання «Як Ви вважаєте, чи мотивує магістрантів щодо майбутньої професійної діяльності вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ході їх підготовки у закладах вищої педагогічної освіти?» викликало бурхливу дискусію, у якій здебільше викладачі були переконані у тому, викладання дисциплін з педагогіки і психології дійсно мотивує майбутніх викладачів до майбутньої професійної діяльності. Натомість, магістри розділилися у свої відповідях – одні погоджувались з викладачами, інші вважали, що головними дисциплінами у професійній підготовці мають бути фахові дисципліни з обраної спеціалізації. Особливо це переконання панувало у магістрів природничих, фізико-математичних та історичних спеціалізації, мовляв, якщо викладач буде фахівцем у своїй галузі, то це і буде визначати їх рівень викладацької майстерності. Були й такі, що погоджуючись з викладачами про необхідність засвоєння психолого-педагогічних знань і умінь, разом з тим зазначали, що контент психолого-педагогічної складової морально застарів і потребує оновлення, особливо у частині збільшення практичних інноваційних занять таких як: тренінги, майстер-класи, педагогічні практикуми, педагогічні майстерні тощо, що на їх думку значно покращить практику викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, змістивши акцент з занадто теоретизованого їх контексту на діяльнісно-творчий контекст.

На питання «Як Ви вважаєте, чи достатня кількість кредитів, на Вашу думку, передбачено навчальними планами підготовки майбутніх

викладачів на викладання психолого-педагогічних дисциплін?» викладачі відповіли негативно. Причина криється у тих самих недоліках, що були нами виявлені під час аналізу навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Питання «Яким психолого-педагогічним дисциплінам у магістерській підготовці Ви надали перевагу (теоретичним, методичним, практичним)?» також розділило реципієнтів – викладачі переконували, що усі психолого-педагогічні дисципліни мають важливе значення у підготовці магістрів. Магістри водночас віддали перевагу практичним і частково, методичним предметам, зауваживши про застарілість теоретичного матеріалу і монотонність та «сухість» у викладенні лекційних матеріалів викладачами.

На питання «Які психолого-педагогічні дисципліни у магістерській підготовці потребують суттєвого оновлення, а від яких, на Вашу думку необхідно відмовитись як від застарілих чи неефективних?» викладачі спочатку не сприйняли позитивно і не погодились з необхідністю відмовитись від деяких предметів як застарілих (спрацював ефект збереження погодинного навантаження), а коли їм натомість, запропонували наповнити застарілий контент новою, цікавою інформацією за рахунок урізноманітнення тематики занять, форм, методів, видів, технологічних засобів організації педагогічної діяльності, почали жваво обговорювати виявлення об'єктивних можливостей для організації та викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу у новому контенті. Магістри пропонували повністю оновити теоретичний матеріал.

Коли магістрів спитали «На Вашу думку, яким чином необхідно вдосконалити у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін?», віддали перевагу таким напрямам: а) структурування змісту психолого-педагогічних дисциплін на міждисциплінарній основі; б) посилення науково-дослідного характеру вивчення навчального матеріалу фаховій галузі освіти; в) урізноманітнення форм, методів, видів, технологічних засобів організації педагогічної діяльності; г) оновлення застарілого

теоретичного матеріалу, заснованого здебільшого на російських джерелах ще радянських часів; д) необхідність оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін щодо повноцінного відображення специфіки майбутньої професійної діяльності магістрів.

Отже, анкетування засвідчило, що контент психолого-педагогічної складової морально застарів і потребує оновлення, як у частині теорії так і частинах практики проведення занять.

На прогностичному етапі експерименту було визначено компоненти готовності викладачів закладів вищої освіти до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів на компетентнісних засадах – *мотиваційний, когнітивний і діяльнісний*, що відповідають критеріям та показникам готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів та здійснено діагностику рівнів її сформованості.

Було розроблено такі основні критерії та показники :

Мотиваційно-цільовий, що визначає наявність спонукальних мотивів педагогічної діяльності викладачів, показниками якого визначено: а) професійні потреби, що виявляються у прагненні оволодіння професійно-педагогічними знаннями, творчими вміннями, в особистісній зацікавленості в цьому, морально-вольовій наполегливості, відповідальності; б) самовизначеність, що виявляються у пошуку свого «професійного – Я» і місця в житті (проявами, градаціями становлення цієї якості є функціональний інтерес, розвиваюча допитливість, показова або епізодична зацікавленість); г) мотивацію на осмислення сутнісної фахової специфіки педагогічної діяльності й адекватної аргументації своїх суджень, що виявляється у стійкій потребі застосовувати свої знання, творчий досвід в обраній професійній сфері; сформованість потреб й стійких домінуючих мотивів до розвитку фахових компетентностей та власного саморозвитку у педагогічній діяльності.

Когнітивно-операційний критерій готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів визначає готовність і здатність застосовувати психолого-педагогічні інноваційні знання й технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів; адекватне розуміння суті конкретної педагогічної проблеми (завдання); вміння ефективно вирішувати управлінські завдання в конкретній ситуації професійної діяльності. Показниками когнітивно-операційного критерію є:

- а) знання сучасних психолого-педагогічних інноваційних методик і технологій та навички їх застосування викладачем у практичній фаховій діяльності;
- б) здатність викладача здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, проектувати педагогічні дії, визначати стратегію використання психолого-педагогічних знань й освітніх технологій у навчально-виховному процесі;
- в) вміння перебудовувати застарілі та розробляти нові педагогічні технології.

Для визначення **праксеологічно-діяльнісного** критерію готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів передбачалось, що організація процесу засвоєння викладачами знань, набуття вмінь та навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого діяльнісного застосування. За таких умов саме досвід творчої педагогічної діяльності викладача дозволяє йому самостійно переносити у нову ситуацію раніше засвоєні знання і вміння; бачити нову функцію вже знайомого об'єкта; приймати альтернативи рішення проблеми та оригінальні засоби її вирішення тощо. Показниками праксеологічно-діяльнісного критерію є:

- а) володіння способами творчих дій, що спрямовують педагогічні дії викладача на діалогічну стратегію спілкування з учнями;
- б) креативне використання викладачем доцільних і адекватних видам занять з магістрантами методів і способів навчально-

виховної діяльності; в) транспонування загальних психолого-педагогічних знань і умінь у площину фахової педагогічної діяльності.

Відповідно до системи критеріїв та показників доцільно виокремити *рівні* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів: адаптивно-професійний рівень (низький); концептуально-продуктивний рівень (середній); методологічно-творчий (високий) рівень.

Визначення критеріїв та рівнів готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів дозволило визначити специфіку діагностичного інструментарію експерименту.

Були використані такі методики і діагностичні тести, як:

1. Анкета щодо з'ясування можливостей оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх викладачів педагогічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти. (Додаток А).

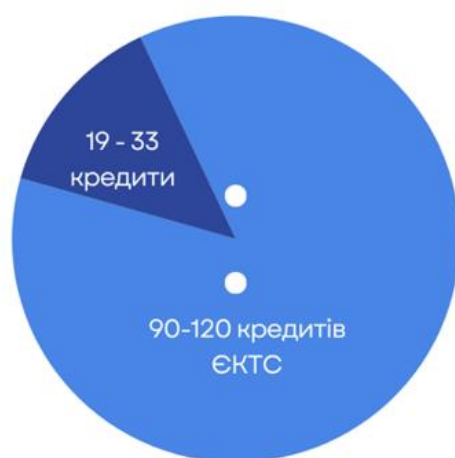
2. Виконання тестових та практичних творчо-евристичних завдань. Оцінювання за методом експертних оцінок (рейтингу) [Предметний тест з педагогіки та психології_2024 Базовий рівень <https://dist-vstup.pnu.edu.ua/data/content/748/e3e2d343e083c17e50f967322fe75e32.pdf>]; [1].

3. Староста В.І. Тестові завдання з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник / В.І. Староста, В.В. Росул; за ред. В.І. Старости. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – 148 с. – С – 77] [2].

На наступному етапі експерименту було здійснено порівняльний аналіз освітньо-професійних програм закладів вищої педагогічної освіти, що дозволив визначити динаміку кількісних і якісних показників загального обсягу кредитів компонентів освітніх програм підготовки магістрів в університетах України у викладанні психолого-педагогічних дисциплін магістрів спеціальності А 4 – середня освіта в межах 2020-2023 рр.

Вивчаючи проблеми змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на магістерському освітньому рівні у закладах вищої

педагогічної освіти, констатовано, що психолого-педагогічні дисципліни є важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти України, згідно зі стандартами освіти А1 – «освітні науки». Зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців формується з урахуванням встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) та результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена психолого-педагогічна, практична підготовка, формується готовність і відповідні компетентності для виконання фахових завдань на основі якісно нових знань та інновацій педагогічної науки і практики. У результаті вивчення освітніх програм, силабусів психолого-педагогічних дисциплін магістерських програм було з'ясовано, що з 90 – 120 кредитів програми 19 – 33 кредити орієнтовно відведено на вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування.



У результаті вивчення освітніх програм, силабусів психолого-педагогічних дисциплін магістерських програм було визначено зміст психолого-педагогічної підготовки, зокрема **обов'язковий освітній компонент**: Педагогіка / Інноваційна педагогіка / Актуальні питання інноваційного розвитку освіти / Теорія та історія педагогіки (4 – 6 кредитів); Педагогіка профільної школи (3 – 4 кредити); Психологія / Психологія (за професійним спрямуванням) / Психологія освіти (3 – 6 кредитів); Психологія

профільної школи (3 – 4 кредити); Філософія освіти / Філософія і соціологія освіти (3 – 4 кредити); Методика викладання математики (української мови, хімії...) у закладах загальної середньої освіти (6 — 8 кредитів); Методика навчання математики (української мови, хімії...) у профільній школі (6 – 8 кредитів); Методика навчання математики (української мови, хімії...) у профільній школі (6 – 8 кредитів); Методологія (організація) наукових досліджень (3 – 4 кредити); Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін / методики викладання (за предметними спеціалізаціями) (1 – 6 кредитів); Інформаційні технології в освіті/ Хмарні і мобільні технології (3 – 4 кредити).

Вибірковий ОК: Методика навчання математики (української мови, хімії...) в Новій українській школі (6 – 8 кредитів); Основи інклюзивної освіти (3 – 4 кредити); Педагогічні технології у старшій (профільній) школі (3 – 4 кредити); Методика дистанційного і змішаного навчання (3 – 4 кредити); Академічна культура педагога-дослідника (4 кредити); Правове забезпечення освіти (3 кредити); Педагогічна риторика (3 кредити); Практикум з методики навчання української мови (математики, географії...) (3 кредити); Методика навчання математики (української мови, хімії...) в Новій українській школі (6 – 8 кредитів); Основи інклюзивної освіти (3 – 4 кредити); Педагогічні технології у старшій (профільній) школі (3 – 4 кредити); Методика дистанційного і змішаного навчання (3 – 4 кредити).

Аналіз програм з психолого-педагогічних дисциплін засвідчує фахову специфіку їхнього змісту, що зумовлене насамперед особливостями педагогічного фаху і особливостями фокусу освітніх програм. На магістерському рівні надається поглиблена психолого-педагогічна, практична підготовка, формується готовність і відповідні компетентності для виконання фахових завдань на основі якісно нових знань та інновацій педагогічної науки і практики. Процес навчання у магістратурі має метою формування у студентів загальнодоступних і професійних компетенцій, передбачених освітніми стандартами, оскільки підготовка магістрів

спрямована на подолання неузгодженості моделі підготовки та динаміки розвитку предметної галузі, урахування потреб сучасного ринку праці. Таким чином, аналіз навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного спрямування засвідчує деяку специфіку їхнього змісту, що зумовлене, насамперед, ресурсами закладів вищої освіти. Зміст навчальних програм психолого-педагогічної підготовки магістрів сформовано з урахуванням загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців.

На основі аналізу освітніх програм магістрів вищих педагогічних закладів освіти України ми визначили спільні і відмінні риси психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Спільним для всіх програм є акцент на комбінації теоретичних знань і практичних навичок, а також на підготовці студентів до науково-дослідницької роботи, що підтверджується наявністю курсів з методології наукових досліджень та підготовки магістерської роботи. Крім того, у магістерських програмах чільне місце займають курси, пов'язані з педагогічною психологією, що вказує на важливість розуміння психологічних аспектів навчання та виховання у вищій школі.

Однак є й особливості у підходах до психолого-педагогічної підготовки в українських університетах, адже кожен університет має унікальну специфіку підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури, що відображає його основні наукові і педагогічні пріоритети й зумовлює багатогранність і різноманітність підходів до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки студентів. Серед них виділимо наступні:

- розуміння важливості забезпечення студентам достатньо практичного досвіду в умовах реальних освітніх установ. Проте не в кожному університеті є можливості забезпечення повноцінного практичного досвіду;

- технологічні виклики – інтеграція новітніх технологій в освітній процес є важливою, але також вимагає від університетів значних ресурсів та рівня підготовки викладачів;

- необхідність розробляти гнучкі програми, які можуть бути адаптовані під вирішення конкретних педагогічних проблем магістрів;

- підготовка майбутніх викладачів до роботи у міжнародному освітньому середовищі, що потребує постійного оновлення програм та підходів до навчання магістрів з урахуванням адаптації до міжнародних стандартів.

Отримані дані засвідчили, що причинами, які впливають на зниження ефективності фахової підготовки майбутніх викладачів у вищому педагогічному закладі, у тому числі й на формування психолого-педагогічних компетенцій є: у змісті таких предметів як педагогіка та педагогіка вищої школи, а також у методиках навчання фаховим дисциплінам частково дублюються тематика лекційних і практичних занять, програми курсів здебільшого не адаптовано до змішаного навчання і дистанційного формату організації освітнього процесу; різко зменшено кількість тем щодо формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів, а також скорочено тематику історії педагогіки. Бракує тематики, пов'язаної із вивченням сучасних ідей і персоналій національних педагогічних діячів, діяльність яких замовчувалась у радянських джерелах; у змісті психолого-педагогічного компонента здебільше панує застарілий теоретичний матеріал, заснований здебільшого на російських джерелах ще радянських часів; зміст психолого-педагогічних дисциплін не повно відображає специфіку майбутньої професійної діяльності; викладачі у своїй діяльності застосовують застаріле навчально-методичне забезпечення; у більшості програм психолого-педагогічного циклу спостерігається відсутність міжпредметних зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного та фахового циклів; переважає дискретність вивчення історико-педагогічних дисциплін та дисциплін з методології

педагогічних досліджень; подекуди спостерігається слабка мотивація викладачів щодо оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, а також застосовувати психолого-педагогічні інноваційні знання й технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів.

Разом з тим, у більшості освітньо-професійних програм серед психолого-педагогічних дисциплін з'явилися курси з вивчення методології і методів науково-педагогічних досліджень, у тому числі і авторські курси, сфокусовані на вивчення питань порівняльної педагогіки, теорії і практики андрагогіки у контексті європейського і глобального розвитку освіти.

Сьогодні у навчальних закладах України існує проблема вибіркового дисциплін. Психолого-педагогічний контент підготовки майбутніх викладачів все більше є предметом вивчення у межах варіативних дисциплін. Найперше, контент вибіркового дисциплін обумовлений ресурсами факультету чи університету, викладається у конкретному семестрі й обмежений визначеною кількістю студентів, що, насправді, не є свідченням реалізації студентами вибору. Натомість останні роки намітилась тенденція зменшення кількості годин, відведених на психолого-педагогічні дисципліни за рахунок виведення їх з нормативної (обов'язкової) складової циклів підготовки і перенесення їх до контенту вибіркового дисциплін, зокрема на природничих та історичних факультетах.

Ці виклики та перспективні підходи відображають динаміку розвитку освітнього процесу в умовах магістратури в університетах України та показують напрями оновлення змісту психолого-педагогічної освіти.

Ураховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що зміст психолого-педагогічної професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти потребує суттєвого реформування та оновлення, а також вирішення проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів на компетентнісних засадах. Необхідно розробити та впровадити педагогічні умови удосконалення та

розвитку змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти у період післявоєнного оновлення країни, які можуть стати інструментом, що сприятиме усуненню виявлених недоліків. Тому доцільним є розробка науково-методичного супроводу та імплементація організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти України.

Визначення компонентів готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін фахової підготовки магістрів дозволило визначити **педагогічні умови** удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти:

1. Самовизначеність викладача, що виявляється у пошуку свого «професійного – Я» і місця в житті (проявами, градаціями становлення цієї якості є функціональний інтерес, розвиваюча допитливість, показова або епізодична зацікавленість);

2. Мотивація на осмислення сутнісної фахової специфіки педагогічної діяльності й адекватної аргументації своїх суджень, що виявляється у стійкій потребі застосовувати свої знання, творчий досвід в обраній професійній сфері; сформованість потреб й стійких домінуючих мотивів до розвитку фахових компетентностей та власного саморозвитку у педагогічній діяльності.

3. Готовність викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів, що визначає готовність і здатність застосовувати психолого-педагогічні інноваційні знання й технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів;

4. Адекватне розуміння суті конкретної педагогічної проблеми (завдання); уміння ефективно вирішувати управлінські завдання в конкретній ситуації професійної діяльності: а) прагнення до отримання

знань сучасних психолого-педагогічних інноваційних методик і технологій та здобуття навичок їх застосування викладачем у практичній фаховій діяльності; б) здатність викладача здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, проектувати педагогічні дії, визначати стратегію використання психолого-педагогічних знань й освітніх технологій у навчально-виховному процесі; в) вміння перебудовувати застарілі та розробляти нові психолого-педагогічні методики і технології;

5. Організація процесу засвоєння викладачами знань, набуття вмінь та навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого діяльнісного застосування. За таких умов саме досвід творчої педагогічної діяльності викладача дозволяє йому самостійно переносити у нову ситуацію раніше засвоєні знання і вміння; бачити нову функцію вже знайомого об'єкта; приймати альтернативи рішення проблеми та оригінальні засоби її вирішення тощо. Ця умова передбачає: а) володіння способами творчих дій, що спрямовують педагогічні дії викладача на діалогічну стратегію спілкування з учнями; б) креативне використання викладачем доцільних і адекватних видам занять з магістрантами методів і способів навчально-виховної діяльності; в) транспонування загальних психолого-педагогічних знань і умінь у площину фахової педагогічної діяльності.

6. Орієнтування майбутніх викладачів на постійну самоосвіту, саморозвиток, професійне самовдосконалення.

Дослідження стану готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів виявили необхідність розроблення науково-методичного супроводу психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці магістрів з урахуванням ключових компетентностей, де важливим є вирішення ряду проблем, пов'язаних з обґрунтуванням оновленого змісту і структури підготовки майбутніх викладачів вищої школи, дослідженням

специфіки формування їхньої методологічної, методичної, психолого-педагогічної та інформаційної компетентності.

2.2. Розроблення науково-методичного супроводу щодо оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

В організації освітнього процесу важливу роль відіграють дисципліни художньо-естетичного спрямування: музика, образотворче мистецтво, хореографія, художня культура тощо. Професійна педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів та студентів, їх здатність до сприймання, оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Важливими складовими педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є: професійно-педагогічна компетентність це комплекс інтеграції психолого-педагогічних знань і умінь (аналіз особливостей фізіологічного і психоемоційного стану студентів, організації позитивного особистісно орієнтованого простору для культурного діалогу, вміння ставити завдання і приймати рішення, аналізувати педагогічні ситуації); фахової компетентності (система знань і умінь в галузі мистецтва та методики виховання через мистецтво; культурологічна компетентність у контексті знань з художньої культури).

Зміст професійно-педагогічної компетенції викладачів мистецьких дисциплін багатоаспектний, оскільки формується водночас на всіх рівнях: культурологічному, методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Ця багатоаспектність потребує від викладача постійного оновлення знань; розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, майстерно володіти мистецько-педагогічними технологіями. Професійно-педагогічна компетентність викладача мистецтва визначається рівнем сформованості взаємопов'язаних компонентів: художньо-естетичного

досвіду (естетичні переживання, естетичне відношення, естетична свідомість, художньо-естетична ерудиція, художньо-естетичний світогляд, оцінки, смаки); етичної спрямованості мистецько-педагогічної діяльності (постановка і вирішення завдань естетичного виховання та мистецької освіти студентів на засадах морального самовдосконалення, діалогічність міжособистісного та художнього спілкування, етико-естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань); позитивного пізнавально-активного поля (уміння емоційно-образно викласти навчальний матеріал, вибудувати художню драматургію уроку, створити естетичний образ педагогічної дії, естетично переживати й етично оцінювати власні педагогічні дії).

З метою вирішення проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на компетентнісних засадах було здійснено аналіз освітньо-професійних програм другого рівня вищої освіти (магістрів) за спеціальностями: А4 Середня освіта (Музичне мистецтво); А4 Середня освіта (Образотворче мистецтво); А4 Середня освіта (Хореографія); Б5 Музичне мистецтво; А3 Початкова освіта в таких закладах вищої педагогічної освіти, як: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань; Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, м. Полтава; Чернівецький національний ун-т імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, під час якого було визначено зміст психолого-педагогічного компонента професійної освіти майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11].

Аналіз показав, що зміст психолого-педагогічних дисциплін потребує суттєвого оновлення, зокрема стосовно змісту таких дисциплін мистецького спрямування серед обов'язкових компонентів ОПП, як: філософія мистецтва, мистецька педагогіка, методика викладання фахових

дисциплін, мистецтво з методикою навчання мистецької освітньої галузі, музична педагогіка, музична психологія, психологія мистецтва тощо.

До змісту зазначених психолого-педагогічних дисциплін освітньо-професійних програм було розроблено змістові модулі, що містять оновлений матеріал, який сприятиме розвитку професійно-педагогічних компетентностей майбутніх викладачів мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти, що складаються із взаємопов'язаних складових художньо-естетичного досвіду (естетичні переживання, естетичне відношення, естетична свідомість, художньо-естетична ерудиція, художньо-естетичний світогляд, оцінки, смаки) тощо.

В ході засвоєння матеріалу оновленого змісту вище означених дисциплін магістранти набувають таких фахових компетентностей, зокрема:

ФК – 1 здатність володіти системою мистецько-педагогічних категорій з метою вирішення дослідницьких і практичних завдань, вільно оперувати категорійно-понятійним апаратом педагогіки та психології мистецької освіти та методами мистецько-педагогічних досліджень, здійснювати актуальне наукове дослідження з проблем загальної мистецької (музичної, образотворчої, хореографічної тощо) освіти; ФК–2 здатність володіти концептуальними основами сучасних інноваційних технологій загальної мистецької освіти, ефективно використовувати інноваційні та традиційні методи в освітньому процесі з урахуванням регіонального мистецько-педагогічного досвіду; ФК – 3 здатність до реалізації провідних положень теорії та методики мистецької освіти у закладах вищої педагогічної освіти; здійснювати методичний супровід освітньої діяльності в організаціях, які опікуються проблемами загальної мистецької (музичної, образотворчої, хореографічної тощо) освіти; ФК – 4 здатність обґрунтовувати та втілювати педагогічно-виконавський задум та здійснювати інтерпретацію мистецького (музичного, образотворчого, хореографічного) твору засобами професійно-педагогічного мовлення у контексті художньо-естетичного світобачення; ФК – 5 усвідомлення процесів світоглядного розвитку особистості засобами

мистецтва в історичному контексті у поєднанні з естетичними ідеями конкретного історичного періоду; ФК – 6 здатність збирати, аналізувати та синтезувати художню інформацію й застосовувати її для теоретичної, виконавської, педагогічної інтерпретації; ФК – 7 здатність до філософського осмислення сутності художньо-естетичного світогляду людини у різних культурно-історичних контекстах та застосування філософсько-мистецьких знань в науковій та професійній діяльності; ФК – 8 здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; ФК – 9 здатність взаємодіяти з аудиторією для донесення мистецького матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу.

Матеріал модуля також сприяє розвитку у магістрантів м'яких навичок «soft skills» таких як: емоційний інтелект, комунікативність, креативність: вміння мислити нешаблонно, знаходити нестандартні підходи до розв'язання завдань, відсутність стереотипів, критичне мислення тощо.

Тематичний блок: Чинники світоглядного становлення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Змістовий модуль 1. Світогляд як вища духовна цінність, інтегруюча основа культури і внутрішнього світу людини (Лекція 2 год.)

Людство здавна прагнуло пояснити навколишній світ і виявити свої зв'язки з ним. Питання, що визначають як людині жити й у чому шукати смисл свого життя є світоглядними проблемами філософії, оскільки будь-яка філософія є світоглядом, тому що вона містить найбільш загальні уявлення про світ і місце в ньому людини. Об'єктивна обумовленість цього полягає у тому, що філософія ставить й вирішує питання про первинність по відношенню буття і свідомості. Буття і свідомість є фундаментальними філософськими категоріями й якщо буття є об'єктивною реальністю всього

сущого у світі, то свідомість є якістю людини, яка дозволяє їй не тільки відображати буття, а й змінювати його.

Головним фокусом, в якому концентруються всі світоглядні проблеми є людина та її відношення до світу, а також світ у його відношенні до людини. «Філософія – квінтесенція світогляду, концентрат найважливіших методів і принципів світовідношення» [12, с. 11.].

Людина є природною й соціальною людиною одночасно, у чому виявляється єдність її біологічного і духовного начал. Завдяки своїй свідомості людина організовує своє життя так, щоб задовольнити біологічні й духовні потреби. Духовність людини твориться, зберігається і передається поколінням у певних соціокультурних формах – філософії, релігії, моралі, мистецтві, поєднання яких формує світогляд як окремої особи, так і соціуму в цілому. Функціями світогляду є: тлумачення, розуміння світу (когнітивна); оцінювання його, пошуку смислу буття (аксіологічна); освоєння, опанування й перетворення світу (праксеологічна).

Досліджуючи проблему духовного осягнення дійсності людиною, Р. Арцишевський дає визначення поняття «світогляд», як певної концепції світу і концепції людини, яка забезпечує орієнтацію у зовнішньому світі й у внутрішньому світі людини й становить серцевину й основу людської індивідуальності, що впливає на норми людської поведінки, на ставлення людини до праці, до інших людей, на характер життєвих прагнень, ідеалів, цілей тощо. «Світогляд особистості формується двома шляхами: шляхом усвідомлення загальної картини об'єктивної реальності, її глибинних основ, законів, а також шляхом самоусвідомлення та самопізнання особистості» [13, с. 116].

Р. Арцишевський визначає предметом світогляду взаємодію людини зі світом, конкретизуючи на рівні з'ясування менш загальні проблеми взаємодії «людина ↔ природа», «людина ↔ суспільство», «людина ↔ культура», «людина ↔ нація» тощо, у співвідношенні через розкриття існуючих між ними генетичних, структурних, функціональних та інших зв'язків.

Досліджуючи еволюцію тлумачення світогляду в історичній ретроспективі філософської думки, Р. Арцишевський зазначає, що сам термін «світогляд» став використовуватися лише в кінці XVIII століття, а таке пізнє виникнення даного поняття пов'язано з тим, що виділення і усвідомлення суто світоглядної проблематики, для означення якої знадобилось введення нового поняття, відбулися на досить високому рівні розвитку і диференціації суспільної свідомості. Безпосередніми причинами його виникнення, на думку філософа, послужили, по-перше, виявлення спільності світоглядних проблем у різних формах (мистецтві, філософії, релігії) і на різних етапах розвитку суспільної свідомості і, по-друге, те, що у зв'язку з прогресуючим виділенням з колись єдиної галузі науково-філософських знань окремих наук, гостро постало питання про статус самої філософії, її місце і роль в духовній культурі і взаємовідношеннях з іншими духовними витворами, що також призвело до її усвідомлення як до особливого світогляду [13, с. 69–116.].

Дослідники тенденції становлення поняття світогляду від І. Канта, Й.Г. Фіхте, Ф.В.Й. Шеллінга, Г.В.Ф. Гегеля, Л. Фейєрбаха до сучасних філософів, стверджують, що всі вони «незмінно спиралися на розуміння світогляду як вищої духовної цінності, як інтегруючої основи культури і внутрішнього світу людини, що забезпечує їх неповторність і цілісність» [13, с. 134.].

Німецький філософ К. Ясперс присвятив спеціальне дослідження психології світоглядів, оскільки світогляд не тільки окремих індивідів, а й соціальних спільнот, відбиваючись крізь призму епох отримує різну забарвленість, спрямованість: від оптимістичного, гармонійного до песимістичного, трагедійного сприйняття буття. Інтелектуальні розуміння та емоції й почуття по різному виявляються у світоглядних системах, що визначає їхню різноманітність. Наприклад, у міфології і релігії світовідчуття, світопереживання переважає над розумінням, у філософії і науці – навпаки. У різних формах художньої культури, мистецтві зокрема, можна виявити

різноманітні грані й рівні поєднання світовідчуття, світопереживання із смисловим розумінням тощо. Філософський аргумент, на який спирається К. Ясперс, полягає у тому, що світогляд людини формується в рамках суб'єкт – об'єктної опозиції, що знаходить своє вираження у відносинах між внутрішніми переживаннями людини і об'єктивними феноменами буття. Тому процес розвитку світогляду не є нейтральним процесом, оскільки містить в собі не тільки об'єктивний досвід особи, а включає елементи захисних реакцій людської психіки (стратегії подавлення й витіснення), що захищає свідомість, шукаючи в ідеальних формах культури захист від лякаючої різноманітності і непередбаченості людського існування. Світогляд, таким чином, іноді набуває форми «герметизуючої упаковки», у якій екзистенція закріплює себе у боротьбі проти досвіду, що порушує її захисні обмеження. Завдання особистості полягає в тому, щоб позбавити власну екзистенцію обмежень, якими вона оточує себе. Особливий сенс у цьому процесі належить культурі. Культура – це «духовний процес» становлення особистості у часі. Будь-яка культура є результат діяльності людини з певним типом світогляду. Процес становлення світогляду особистості через засвоєння цінностей культури може змінити духовну ситуацію епохи, вирішити проблеми загальнолюдських цінностей, знайти шляхи досягнення взаєморозуміння різних типів суспільств, народів, релігій. К. Ясперс наполягав на нерозривності життя і вчення й переконував, що справжній філософ має пережити те, про що він пише, «оскільки відсторонення, безособистісність світосприйняття робить мислення «вихолощеним», а його носіїв – «порожніми мислителями»» [14, с. 190–220].

Філософи загалом відзначають складність і багаторівневість світоглядної системи, яка поділяється на індивідуальну і суспільну форми. У феномені світогляду інтегрується загальнолюдське й особистісне, оскільки носіями світогляду є як окрема особистість, так і соціальні спільноти, професійні групи, нації, народи тощо. Світогляд окремого індивіду формується під впливом суспільства – спонтанно або цілеспрямовано й

завдяки соціуму індивід стає особистістю. Водночас світогляд завжди вирізняється особистісною своєрідністю, у якій знаходить своє вираження специфічний життєвий досвід даного індивіда. Важливість індивідуальних зусиль у формуванні світогляду особистості відмічали більшість дослідників цього феномену.

В. Кремень, В. Ільїн визначають світогляд як певного роду знання про світ, людину і одночасно оцінка людиною світу і самої себе..., адже кожен з нас – «дзеркало і відлуння Всесвіту», і в той же час – унікальна частина світу. «Світогляд – це своєрідна інтегративна цілісність знання і цінностей, розуму і почуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої недосконалості» [15, с. 17 – 18].

І. Бойченко виділяє у світогляді декілька структур за характерними ознаками: 1) за рівнем світовідношення; 2) за підсистемами світогляду; 3) за його смисловими концептами. Структура світогляду за І. Бойченком охоплює три підсистеми: пізнавальну, ціннісну і поведінкову. Всі вони формуються одночасно у процесі розвитку світогляду, разом з тим на певних етапах розвитку кожна з підсистем відіграє домінуючу роль.

Світогляд має різноманітні функціональні прояви, відомі більше як функціонали: на чуттєвому рівні це *світовідчуття, світосприйняття, світовідношення, світопереживання*, на раціональному – *світоспоглядання, світорозуміння*; на практичному рівні – *світооцінення, світоосвоєння, світоперетворення*. Це форми реалізації функцій світогляду. Вони демонструють різні грані його значення у пізнанні й соціальній практиці. Визначення типу функціоналу допомагає з'ясувати предмет, об'єкт і суб'єкт світогляду. Нерідко вони вживаються як синоніми. Проте, на думку вчених, між всіма цими поняттями хоча й існує тісний зв'язок і єдність, разом з тим вони функціонують у певній ієрархічній послідовності.

Світогляд виражає найвищі цілі (сенси і цінності) життєдіяльності індивіда, спільноти, суспільства в цілому; життєві стратегії (концепції, програми, плани) обраного шляху досягнення цих цілей певними засобами

(практичні принципи, установки). Але першочергово для вибору цілей необхідні знання, що стали переконаннями. Ієрархія становлення світогляду починається з накопичення знань про світ → через переживання і почуття → оцінення → до світоперетворення. При цьому, оцінення є фундаментом світогляду будь-якого індивіду, суспільства, що об'єднує усі складові у динамічне якісно-інтегративне ціле, дозволяючи усвідомити індивіду пріоритети, цінності суспільства [16, с. 236].

Методичні вказівки:

Лектор має підвести студентів до визначення поняття «світогляд», як певної концепції світу і концепції людини, яка забезпечує орієнтацію у зовнішньому світі й у внутрішньому світі людини й становить серцевину й основу людської індивідуальності, що впливає на норми людської поведінки, на ставлення людини до праці, до інших людей, на характер життєвих прагнень, ідеалів, цілей тощо.

Необхідно дослідити еволюцію тлумачення світогляду в історичній ретроспективі філософської думки, від І. Канта, Й.Г. Фіхте, Ф.В.Й. Шеллінга, Г.В.Ф. Гегеля, Л. Фейєрбаха до сучасних філософів, які стверджували, що всі вони «незмінно спиралися на розуміння світогляду як вищої духовної цінності, як інтегруючої основи культури і внутрішнього світу людини, що забезпечує неповторність і цілісність у її розвитку й диференціації суспільної свідомості.

Особливо необхідно наголосити, що процес становлення світогляду особистості через засвоєння цінностей культури може змінити духовну ситуацію епохи, вирішити проблеми загальнолюдських цінностей, знайти шляхи досягнення взаєморозуміння різних типів суспільств, народів, релігій. Оскільки світогляд окремого індивіду формується під впливом суспільства – спонтанно або цілеспрямовано й завдяки соціуму індивід стає особистістю. Водночас світогляд завжди вирізняється особистісною своєрідністю, у якій знаходить своє вираження специфічний життєвий досвід даного індивіда.

Важливість індивідуальних зусиль у формуванні світогляду особистості відмічали більшість дослідників цього феномену.

Одним із завдань лектора є розкриття здатності світоглядної свідомості людини до духовного формування та перетворення світу через образи, смисли, ідеали і цінності, акцентуючи на евристичній дієвості і орієнтаційно-смісловому характеру світогляду, який набуває статусу духовного регулятиву життєдіяльності людини, оскільки має потенціал щодо конструювання нових ідеалів, що породжують нові цілі. Це дає можливість світогляду «стати воістину буттєвим проявом особистості, духовним імпульсом її життєдіяльності».

Адже світогляд не лише сукупність знань про світ, це швидше, своєрідний синтез різноманітних смислів осягнення світу людиною, проекція особистісних емоцій і почуттів у процесі внутрішнього освоєння знань, адже формується й розвивається не тільки світогляд, а й особистість з її життєвими смислами, установками, переконаннями, ідеалами, отже розвиток світогляду відбувається не тільки у процесі виховання і освіти, а й у самовихованні, самовдосконаленні, самоосвіті тощо.

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення сутності поняття «світогляд» у контексті буття і свідомості, що є фундаментальними філософськими категоріями.
2. Розкрийте складність і багаторівневість світоглядної системи, яка поділяється на індивідуальну і суспільну форми. Як у феномені світогляду інтегрується загальнолюдське й особистісне?
3. Як визначення типу функціоналу допомагає з'ясувати предмет, об'єкт і суб'єкт світогляду?
4. Дайте пояснення як від світогляду залежить ціннісний вибір, переконання, ідеали, вибір й в кінцевому рахунку вчинки людини?
5. Який особливий сенс у процесі світоглядного становлення особистості належить культурі?

Змістовий модуль II. Розвиток художньо-естетичного світогляду як процес формування й розвитку естетичної свідомості особистості (Семінарські заняття – 4 год.)

Естетичні та художні категорії – є духовні моделі естетичної практики, що історично змінюються і розвиваються, відображаючи певні етапи у розвитку пізнання й опанування світу. Художньо-образний спосіб втілення духовного досвіду відносин зі світом засвідчує потребу людини постійно виявляти своє ідеальне життя у феноменах, природа яких естетична, оскільки сфера естетичної ідентифікації художньої творчості є тим простором, в якому свідомість людини утворює нові смисли. Як стверджує В. Мовчан, «естетичне – це універсальна форма закріплення досвіду відношення людини до світу, універсальне джерело живлення людського духу... Цілісність світобачення, світорозуміння та світовідношення відображається у художніх феноменах, постаючи реальним свідченням небайдужості, цілісності відношення до світу. Ідеальна предметність – поліфункціональна. Вона поєднує ідеальні функції (задовольняє конкретні духовні запити), слугує практичному (в ідеальних формах) опануванню реальним світом і своїми естетичними якостями формує гармонійність духовних структур людини» [17].

Потреба людини в естетичному світоспогляданні й естетичній діяльності відома ще з часів Античної культури, де філософське осмислення суті естетичного досягли досить високого рівня розвитку: Геракліт, Демокріт, Емпедокл, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур з усією певністю відстоюють положення про те, що естетичне має свій початок у властивостях, відносинах і закономірностях буття. Міра, пропорційність, гармонія частин, єдність різноманіття, цілісність розглядаються названими мислителями як об'єктивні основи прекрасного. У античній Греції зародилися і естетичні теорії і вчення про Красу.

Важливою проблемою естетики є відношення мистецтва до дійсності. Антична естетика основою мистецтва визначає мімезис – специфічне і

різноманітне наслідування. Трактують терміну «мімезис» (*від грецького mimesis – наслідування, відтворення, пригадування*). Спочатку мімезис був мовою священнодійства, мовою культового танцю, що визначався єдністю рухів, музики і слова. У Платона означає уподібнитися іншому голосом і поведінкою (образом). В античному світі мімезисом вважалась імітація особи фізичними або голосовими засобами. У «Поетиці» Аристотеля художню творчість (поезис), визначено як імітацію (мімезис) дії (праксис). мімезис визначено як «копію» «копій», адже митець копіює буття, яке вже є копією божественних ідей.

Мистецтво, таким чином, є уподібненням природи, хоча фактично сама природа у Аристотеля є художнім твором. Різноманітні форми мистецтва є специфічним уподібненням (мімезис) природним та штучно створеним формам буття. Художник, за Аристотелем, є внутрішньо вільним у виборі предметів, засобів та способів своєї творчості. Проте він не позбавлений значного простору для креативно-мистецької діяльності на ниві малярства, поезії та музики. *Мімезис* – центральне поняття естетики Аристотеля.

Мистецтво, як уподібнення Краси, зауважує А. Пустовіт, зображає не одиничне, а загальне, не те, що було, а те, що могло б бути. Поезія уподібнює, а не відтворює; відтворює, точно реєструє те, що сталося – історія. Мистецтво уподібнюється рівню не одиничного, а сутнісного буття і не стільки реального, скільки можливого. Це можливо-сутнісне буття зображується у одиничному, в конкретних діях і характерах, проте у цьому одиничному залишається тільки те, що служить сутнісному. Таким чином, і Платон, і Аристотель пишуть про те, що мистецтво – це уподібнення, але вкладають у це поняття різний смисл. За Платоном, мистецтво копіює речі, що є «тінями» ідей, тобто створює тінь тіні; за Аристотелем, *мистецтво схоже на філософію, тому що пізнає загальне*» (за А. Пустовітом).

Таким чином, створюючи, сприймаючи мистецтво, діючи у мистецькому полі – людина не тільки пізнає загальне, сутнісне в житті, а й творить нову реальність, а разом з нею «переплавляє у тиглі художнього» свій світогляд, створює нове життя. Це заставляє нас задуматись над тим, що творчість людини, художня зокрема, створюючи нову реальність, може потенційно проектувати майбутнє. У педагогічному сенсі це визначає важливість формування і розвиток естетично та етично спрямованої світоглядної культури особистості у освітній практиці, мистецькій зокрема.

Класичні поняття «мімезис – наслідування» і «пойезис – створення нового» отримала своє обґрунтування у європейській традиції з того моменту як «Поетика» Арістотеля увійшла до культурного обігу і за її стандартами стали створювати теорію образотворчих мистецтв. У середині XVI століття європейська традиція сформулювала усі основні положення теорії творчості, які здобули філософське обґрунтування у класичній естетиці XVIII – початку XIX століть. Новоєвропейська теорія творчості, яка пізніше оформилась у теорію генія, народжувалась не у результаті відмови від античної концепції мімезиса, а у формі її переосмислення. В ході розвитку естетики у рамках традиційного положення теорії «уподібнення природі» народжувались нові ідеї взаємовідношення людини і оточуючої дійсності. Історична еволюція уявлень про створення природи «Богом-майстром» привела до концепції «Бога-художника», суть якої полягає у протиставленні мистецтва Бога як першомоделі, мистецтву людини як уподібнення, але не буквального, а переосмисленого. «Краса в природі – це річ, – писав І. Кант, – краса в мистецтві – це прекрасне уявлення про річ» [18, с. 148].

Художник з ремісника-майстра перетворюється на елітарного митця, здатного створювати власну естетику, вкладаючи у художній твір новий смисл. Критерієм досконалості авторської естетики є не уподібнення природі, а рівень витонченості естетичної свідомості, фантазії, творчості й художньої майстерності автора. «Геній – це талант (природне обдарування), який дає мистецтву правило. Оскільки талант, як природжена продуктивна

спроможність художника, сам належить до природи, то можна було б сказати і так: геній – це природжені задатки душі (*ingenium*), через які природа дає мистецтву правило» [18, с. 143].

Арістотель вперше в античній філософії вводить поняття *катарсису* (від *гр. katharsis* — *очищення*). За вченням Арістотеля, трагедія через страждання і страх призводить до звільнення від афектів страху, гніву, страждання, болю, розгубленості, збентеження, смутку й перетворення негативних афектів у позитивні почуття: милосердя, співчуття, задоволення, радості, душевного піднесення. Очищення, за Арістотелем, незводимо до психологічних практик, морального заспокоєння добродійностей душі або навіть естетичного задоволення і естетичної оцінки. Оскільки для Арістотеля найбільшим із задоволень є пошуки істини і довершеної краси через осягнення їх розумом, то тоді, зрозуміло, що трагічне очищення, за Арістотелем, – це розумне очищення.

Арістотель у своїй естетичній теорії художньо-творчого першопринципу дійшов висновку про заданість, обумовленість трагічності самого життя. Тому що завжди існує конфлікт між світовою заданістю і людськими прагненнями й волею, втіленими в їхніх діях і вчинках. Життя трагічне. Але цю трагедію життя зможе зрозуміти лише той, хто у її глибині бачить не трагічну, а ідеальну дійсність, що призводить до перетворення людини і через страждання, очищення виводить її на більш високий рівень особистісного розвитку, а разом з тим перетворюється і саме життя. Художній досвід трагедії акумулює запас вражень, поступово перетворюючи духовний світ людини. Катарсис як поцілунок Бога, що благословляє, дарує надію і прощення. У цю мить людина ясно розуміє: за краєм відчаю стоїть одвічна Краса Буття [19, с. 173 – 174].

Сучасне розуміння катарсису як естетичної категорії передбачає, що у трагічній ситуації оживає внутрішній підсвідомий потенціал особистості її духовний досвід, що дозволяє їй миттєво пережити й зрозуміти глибинний смисл людського буття. В естетичній свідомості у внутрішній боротьбі

перемагає позитивне начало, ми злітаємо догори, переживаємо високу схвильованість душі, відчуваючи своє безсмертя через прорив у нескінченне.

Отже, катарсис є вищою формою ціннісної емоції. Специфічно людське начало знаходить форму свого втілення саме в ідеї цінності. Естетичне переживання як різновид ціннісної емоції є завжди, якоюсь мірою катарсисом, адже краса сприймається не стільки розумом, скільки емоційно й навіть, суто інтелектуальну, понадпочуттєву красу треба пережити, інакше ви опинитесь поза її впливом. Ціннісна емоція завжди позитивна. Це сфера людського, гуманного. Цінності зі знаком «мінус» не буває. Усі величини у теорії цінності зі знаком «плюс». Зло, неправда, потворність існують за межами ціннісного світу. Тільки їх подолання може викликати катарсис. Ціннісним є прекрасне, потворне не є ціннісною категорією. Лише, перетворившись на красу, потворне стає об'єктом естетичної насолоди, але для цього потрібен особливий характер об'єкта, або особливий кут зору.

Античне буття побудоване на естетичному сприйнятті світу, навіть термін «естетика» (aestheticos – чуттєвий) – грецького походження. Проте до наукового обігу цей термін увійшов лише в середині XVIII ст. Вперше його застосував німецький філософ О. Баумгартен у двохтомній праці «Aesthetica», опублікованій у 1750–1758 рр. для позначення нового розділу в філософії. О. Баумгартен увів у філософію розділ «Теорія чуттєвого сприйняття» і запропонував назвати його терміном «естетика». Він міцно укоренився у філософській термінології, і вже з XVIII століття естетику почали розуміти як науку, що вивчає лише «філософію прекрасного», або філософію мистецтва. Предметом естетики є чуттєве пізнання навколишньої дійсності з її різноманітними напрямками: природою, суспільством, людиною та її діяльністю в усіх життєвих сферах, навіть у виробничій. Естетичні почуття, переживання, естетична насолода виступають як вияви естетичного ставлення до предметів або явищ дійсності. Різноманітні естетичні відношення, що виникають у людини (соціальної групи, суспільства) до дійсності, можна віднести до загального поняття «естетичне». О. Баумгартен

твердив, що естетика базується на судженнях смаку і пізнає прекрасне, на відміну від логіки, яка оперує судженнями розуму і інтелекту у пізнанні істини. Тому до естетики він відніс філософію мистецтва, зазначаючи, що естетика це досконалість чуттєвого пізнання у світі явищ. Розвиток естетичного (чуттєвого) пізнання О. Баумгартен пов'язував із удосконаленням смаку, визначаючи предмет естетики через поняття «досконале» [19, с. 163 – 165].

Широко використовуючи поняття прекрасного, філософ не визначав ідею прекрасного предметом естетики. Ця тенденція виявилась пізніше у роботах Г.В.Ф. Гегеля, І. Канта.

Досвід естетичного пізнання світу формувався протягом тисячоліть, «не раз міняючи лоно свого розвитку: антична естетична думка розвивалась у рамках філософи, середньовічна – в контексті теології, в епоху Відродження естетичні погляди розроблялись здебільшого самими художниками, композиторами, тобто у сфері художньої практики. У XVII – XVIII століттях естетика інтенсивно розвивалась на ґрунті художньої критики і публіцистики. Етап німецької класичної естетики, що втілилась у творчості І. Канта, Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля було ознаменовано створенням цілісних естетичних систем, що охоплювали весь комплекс проблем естетичної науки.

Вагомим підґрунтям для аналізу естетичного як світоглядної універсалії стали наукові праці І. Канта, Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга, І. Фіхте, Г.В.Ф. Гегеля, О. Лосева та ін., які вивчали можливості розвитку естетики як зсередини – шляхом філософського осмислення естетичного відношення, так і зсередини, з'ясовуючи механізми реальних художніх процесів. Вони виявили особливу природу естетики яка полягає у її міждисциплінарному характері та антиномічному поєднанні двох, на перший погляд, несумісних стихій: «льоду і полум'я» – логічної конструкції, високих узагальнень, певної нормативності з яскравими імпульсами творчості, реальними парадоксами художньої форми, живими, глибокими почуттями, що супроводжують процес створення й сприйняття мистецтва. Розвиток естетичних уявлень проходив

шляхом чергування довгих періодів емпіричних спостережень з етапами розквіту великих теоретичних концепцій, узагальнюючих філософських теорій мистецтва. Більшість потужних філософів, які виступали із розгорнутими естетичними системами, добре розуміли конкретний матеріал мистецтва, орієнтувались в історичній своєрідності художніх стилів і напрямів. [19, с. 186].

Так, І. Кант, який вперше запровадив термін «світогляд» у своїй філософсько-естетичній концепції світу як осередку краси, що формує в людині здатність до естетичного судження, був переконаним в тому, що естетичне сприйняття краси, в тому числі й художньої краси мистецьких творів породжує глибоко ціннісне відношення людини до оточуючого світу й себе в ньому, зрозуміти засади й суть моральних правил, що регулюють відношення між людьми. Кантівський етичний імператив обов'язку був тісно пов'язаний з поняттям прекрасного.

І. Кант вважав, що у мистецтві ідеал людини полягає у вираженні морального, адже прекрасне є символом морально доброго. «Адже в усякому красному мистецтві суть полягає у формі, яка для сприйняття і оцінки є доцільною, коли задоволення є водночас і культурою і настроює дух до ідей, отже робить його сприятливим до більшого задоволення і розваги такого роду, – на противагу почуттєвій насолоді (що діє збудливо або зворушує), яка нічого не залишає для думки, притупляє дух і поступово робить предмет огидним, а душу – не задоволеною собою і вередливою у наслідок свідомості свого стану, недоцільного у судженні розуму. Така врешті-решт доля красних мистецтв, якщо їх не пов'язують з моральними ідеями, які тільки і несуть із собою самостійну задоволеність» [18, с. 165–166].

Ф. Шиллер розглядає красу як злагоду духа і почуття, а тому зачіпає одночасно усі здатності людини. Духовне зростання у художній творчості потребує «живого почуття, відкритого серця, міцності духа, мобілізації усієї людської природи» [20, с. 327]. Важливою у творчості Ф. Шиллера є розробка теорії естетичного виховання, головна ідея якої полягає у тому, що

об'єднуючим фактором почуттєвої і розумної сторони людини є естетичне, проявом якого є краса.

Згідно з естетичними ідеями І. Фіхте завдяки мистецтву людина від побутової свідомості піднімається до усвідомлення світу. Мистецтво вчить людину бачити світ як витвір духу, дозволяє усвідомити себе носієм краси, сприяючи розвитку цілісної особистості. Цінність естетичного споглядання форми предмета І. Фіхте пов'язує з естетичною насолодою, що призводить до морального вдосконалення, розвитку естетичного мислення, гармонізації усіх духовних структур особистості «адже воно звертається не тільки до розуму і до серця, а до усієї душі у єдності її здатностей» [21].

Ф. Шеллінг у своїх дослідженнях естетичного ідеалу спирається на філософські ідеї Ф. Шиллера, І. Фіхте і І. Канта. Зокрема, він переглянув кантівський принцип автономії естетичного, тезис Фіхте про те, що естетичне робить «трансцендентальну точку зору загальною», повністю приймає концепцію піднесеного Ф. Шиллера. Визначаючи місце мистецтва в Універсумі через діалектику безкінечного і кінцевого, Ф. Шеллінг розкриває специфіку відображення у мистецтві прекрасного і піднесеного як об'єктивацію ідеального у реальному. Мистецтво є вершиною драбини удосконалення духу. У художній творчості розвиток самосвідомості отримує своє завершення. Світ сприймається Ф. Шеллінгом як продукт художньої творчості Бога, і навпаки, будь-який твір мистецтва – своєрідний мікрокосмос. Більше того, мистецтво само по собі є еманациєю абсолютного. Ф. Шеллінг утверджує погляд на мистецтво як феномен, що має цінність само по собі і виступає як принцип людської діяльності. У мистецтві втілено цілісну людину у сукупності всіх можливих життєвих постатей – у цьому запорука гуманістичного впливу художньої творчості, вільної від будь-якої практичної зацікавленості.

Для Ф. Шеллінга *мистецтво = істині*. Загальна тенденція історичного руху мистецтва є рух від почуттєвого до духовного, поступово естетизує людську душу, гармонізує її й створює умови для внутрішнього руху: «я маю

на увазі святе мистецтво, яке древні називали зброєю богів, провісником божественних тайн, розкриттям ідей про ту ненароджену красу, неосквернений промінь якої осяює внутрішнім світом лише чисті душі, і образ якої також захищений від чуттєвого погляду і також є йому недосяжним, як і образ ненародженої істини» [22].

Естетика Г.В.Ф. Гегеля є найвищим досягненням естетичної теорії. Вона містить цілісну історію художнього розвитку людства як історію становлення чуттєвої культури і необхідних етапів становлення духовності людства. Мистецтво в естетиці Гегеля є одним із способів світовідношення, світопереживання. Ідею прекрасного Г.В.Ф. Гегель пояснював прагненням людини до самопізнання, адже «мистецтво покликане розкрити істину в чуттєвій формі і тільки воно здатне задовольнити естетичну потребу, тому що втілює ідеальний стан світу» [21].

У мистецтві, яке є першою сходинкою саморозвитку абсолютного духа, має місце сходження від абстрактних уявлень про абсолютні цінності життя до конкретизації їх у образах. Мистецтво за Гегелем – це сфера естетичного саморозвитку, де дух вільно споглядає себе. Предмет естетики Гегель визначив як «художньо прекрасне», що знаходиться посередині між безпосередньою чуттєвістю і думкою, що належить до сфери ідеального.

«Із загальною філософською системою Гегеля органічно пов'язані його естетичні погляди, адже гегелівська естетика – це спроба відтворити картину всесвітнього розвитку художньої свідомості людства. Найзагальнішою естетичною категорією в Гегеля виступає прекрасне: ідея прекрасного, прекрасне у природі й мистецтві. Аналіз прекрасного дає філософові змогу підійти до вивчення ширшої проблеми – специфіки людської чуттєвості. Краса – чуттєва форма абсолютної ідеї, а чуттєвість мистецтва спирається на почуття зору і слуху. Категорія прекрасного набуває такої вагомості, що часом постає в Гегеля засобом визначення предмета естетичної науки, хоча водночас він розуміє естетику і як філософію мистецтва. Мистецтво Гегель

вважає першим ступенем у розвитку абсолютного духу: мистецтво, релігія, філософія» [25, с. 363].

«Що стосується художнього твору, – писав І. Фіхте, – справжня його мета полягає в оживленні, звеличенні й культивуванні духу. Для цього достатньо спокійно віддатися твору мистецтва, оскільки відкрити джерело естетичної насолоди може не кожний, хоча усі покликані до насолоди мистецтвом, проте не всіх воно кличе до творчості, й навіть, до досягнення своїх сокровених таємниць. Але для того, щоб твір мистецтва був сприйнятий нами і зачепив нас, він має спочатку бути нам зрозумілим, тобто ми повинні осмислити мету художника й дійсне завдання твору, й бути здатними конструювати цю мету, як дух цілого з усіх частин твору, і назад – ці частини духу цілого. Звичайно, все це ще не є твором мистецтва, а тільки його прозаїчний елемент: справжня сутність мистецтва – лише та, що потужно захоплює і приголомшує нас, коли сприймаємо художній твір с такої точки зору [24].

Таким чином, у філософських теоріях естетика визначається як особлива форма буття свідомості, специфічне духовне поле, в якому людина знаходить одну з вищих форм буття, відчуття і переживання причетності до всього сущого. Суттєвою частиною духовного поля є мистецтво як діяльність і результат розвитку свідомості людини, її естетичного досвіду і світопереживання. «Здобуваючи в акті традиційного естетичного сприйняття або творчості досвід контакту з космічними духовними сферами, збагнувши своїм духом їхню сутність і структуру, естетичний суб'єкт далеко не завжди обмежується тільки духовною насолодою від цього. Нерідко їм оволодіває потяг до реалізації власного духовного досвіду у пересічному бутті – тоді він прагне встати на шлях перетворення (починаючи із вдосконалення своєї свідомості) і теургії. Приклади наявності естетичного начала у всіх сферах культури можна множити до безкінечності, і кожен за бажанням може зробити це сам, керуючись розумінням естетичного.

Категорії краси, калокагатії, катарсису, гри, прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного, естетичні відчуття, смаки, оцінки, переживання, ідеї, ідеали, естетичні міркування, судження є характерними і в якійсь мірі основними категоріями естетики, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві зокрема. Вони виступають мірилом людських почуттів, порухів душі. Фактично кожна з категорій визначає той чи інший аспект або принцип естетики, надає можливість увійти у смислове поле естетичного досвіду людства.

«Категорії естетики – найзагальніші поняття естетичної теорії, що відображають закономірності освоєння світу за законами краси, закріплюючи його самоцінність у мистецтві. Категорії фіксують особливості естетичного відношення до дійсності, естетичні якості дійсності, закономірності доцільної творчо-формуючої діяльності людини» [22].

Головною категорією, що визначає предмет естетики є «*естетичне*» – найбільш загальна категорія естетики, що виражає спорідненість й системну єдність усіх естетичних категорій. Категорією естетичного позначається духовно-практичний досвід у результаті якого людина отримує духовну насолоду (естетичне задоволення, духовну радість, стан катарсичного прояснення, гармонії, блаженного стану тощо). У випадку художньо-естетичного вираження цей стан виникає у процесі створення або сприйняття естетичного об'єкта або художнього твору. Стан, що переживається людиною як «естетична насолода» є свідченням досягнення одного з найвищих шаблів духовного стану суб'єкта, що виявляється у почутті повноцінної причетності до Універсуму.

Інші естетичні категорії є модифікаціями естетичного. *Піднесене* вказує на взаємозв'язок людини з вищими, трансцендентними першоосновами буття, що породжують стремління людини до саморозвитку, високі думки і почуття, дають потенційну енергію духовного злету. Це естетична категорія, яка виражає сутність явищ, подій, процесів, що мають велику суспільну значущість і впливають на життя як окремої людини, так і на долю людства в

цілому. Піднесене викликає в людини особливі відчуття і переживання, які піднімають її над усім примітивним, буденним, приземленим. Піднесене тісно пов'язане з прекрасним.

Прекрасне свідчить про цілісність сприйняття оточуючого світу у його оптимальній конкретно-чуттєвій вираженості, про адекватність смислу і форми, що його виражає. Це найвища естетична цінність, яка збігається з уявленням людини про досконалість або про те, що вдосконалює життя. Прекрасне – основна позитивна форма естетичного освоєння дійсності. В ній знаходить своє безпосереднє відображення естетичний ідеал. Найбільш близькі за значенням поняття: краса, смак, міра, гармонійне, досконале, гарне, вродливе, яскраве тощо.

Прекрасне і піднесене однаково необхідні і доповнюють одне одного. Разом з тим є специфіка у їх розумінні, адже «прекрасне є пропорційним і гармонійним, а піднесене – порушенням міри. Естетична емоція виникає тут від споглядання предмета або явища, що суттєво перевищує звичайним масштаб» .

Людині потрібні обидва виміри буття – земний, що відтворює необхідні сталі зв'язки з оточуючим світом і трансцендентний – безмежний, величний, що спрямовує дух до ідеалу, підносить його на більш високий рівень досконалості.

У процесі естетичного вдосконалення особистості важливу роль відіграє *естетичний смак* – здатність людини естетично оцінити оточуючу дійсність і мистецтво. Тому смак не тільки оцінка, а й привласнення або заперечення певних естетичних цінностей. Разом з тим, оцінка цінностей залежить не тільки від якості предмета, явища або форми, які оцінюються, а й від психічних якостей, творчих здібностей, інтелекту, інтуїції, чуттєвості, емпатії, рівня загальної культури, того хто оцінює. Тому, рівень естетичного смаку визначається як здатність людини до оцінки і відбору високо смислових духовних цінностей (І. Бех), яка визначає можливість і здатність особистості до саморозвитку.

Категорія *трагічного* – особливий вид естетичного переживання, пов'язаного із крахом піднесеного. Дійсне піднесене – це трагічне. У трагічному знаходить спасіння загальне благо, благо суспільства. Естетичне переживання виникають тут як розрада, просвітлення болісного переживання. Трагічне заставляє людину глянути «за той бік життя», зважити на вагах цінностей краси, істини, блага власні вчинки і зробити особистий вибір. Доля трагічного героя – свідомо обрана жертвовність в ім'я благої, а отже піднесеної мети, коли виникає оптимістична ситуація катарсичного просвітлення духу в усвідомленні людської величі. «В мире много сил великих, но сильнее человека нет на свете ничего» (Софокл).

Комічне (гр. *comicos* – веселий, смішний) – відображає контраст між прекрасним і потворним, піднесеним і низьким, зовнішнім лоском і внутрішньою пустотою, що претендує на значущість. Джерело насолоди комічним знаходиться у почутті зверхності щодо об'єкта сміху. Сміх – звільнення від неприємного відчуття, що виникає при зустрічі з чимось недолугим або небезпечним. За своєю природою сміх – гуманіст. У важких ситуаціях він заспокоює, піднімає дух людини. Це давня зброя проти всього відсталого, нелюдського, потворного... Між трагічним і комічним існує глибокий зв'язок. Сміх крізь сльози – полярна реакція людини на зовнішній світ.

Комічне має форми, що протистоять високим естетичним ідеалам – гумор, сатира, іронія, сарказм. Гумор – м'яка, доброзичлива форма сміху, специфічне переживання суперечливості об'єкта, в естетичній оцінці якого поєднується серйозне і смішне. Сатира – гостра форма комічного, така критика недоліків і пороків, що забезпечує їх знищення. Іронія – форма прихованого глуму, конфлікт нікчемного змісту з зовнішньою пристойністю. Сарказм – форма комічного, що викликає дошкульний сміх, який руйнує негативне в особистісному і суспільному житті. Таким чином, категорія комічного, через свої специфічні форми, відображає реалії соціального та

культурного життя суспільства, формує ідеал і систему прогресивних цінностей, критикуючи все те, що заважає їх утвердження [22, с. 127–134].

Драматичне – як естетична категорія виявляється у сутичці (колізії) протилежних вороже спрямованих одна проти одної ідей. У драматичному трагічному і комічному досягає такого ступеня проникнення, що вже неможливо говорити ні про взаємоперехід, ні про співіснування. Мова йде про нову якість – привичному ритмі життя, у якому є і сміх, і сльози, повному напружених колізій, але при цьому відкидаються крайні рішення. Історія драматичного мистецтва починається з трагедії і комедії. Потім з'являється їх синтез – драма. Драма як вид театрального мистецтва – продукт історії, але драматичне у житті існувало завжди. Його довго не помічала мельпомена, ховаючись за трагічною маскою, проте воно давно вже було відкрите іншій музи – Клію, музи історії. Починаючи з Геродота, історія розповідала про сутичку ідей і їх носіїв – людей. Тож, сьогодні ми цінуємо в історичній повісті не тільки повноту і точність фактів, глибину їх узагальнення, а й уміння передати людські пристрасті й стремління.

Потворне і низьке вказує на недолугу сферу, що свідчить про розпад форми і нівелювання смислу, згасання буття й перетворення духовного потенціалу людини у ніщо. Завданням естетики як філософської науки, є осмислення світу як єдності протилежного: піднесеного і низького, прекрасного і потворного, трагічного і комічного, але не для того щоб їх примирити, віддавши кожному своє, а для того, щоб у нашій свідомості запанувала краса і саме нею ми керувалися у житті. Володіючи єдиною сутністю, естетичні цінності, об'єднані у категорії, разом з тим безмежно різноманітні, вони можуть проявлятися і утверджуватися через свої модифікації, потребують уточнень, переходять іноді у свою протилежність, тому з'являється необхідність у деякій абсолютній цінності, яку неможливо перевершити. *Ідеал* – найбільш змістовна естетична категорія. Естетичний ідеал є досконалість, повнота прекрасного. Істина, Добро і Краса – втілення вищих духовних цінностей і загальнолюдського ідеалу.

Естетичні почуття, естетичні переживання є також вагомими категоріями естетики. Важливо розуміти, що емоції, викликані тими чи іншими почуттями – піднесеними чи низькими, прекрасними чи потворними, трагічним чи комічними ще не є естетичними. Естетичними їх робить відбиття і вираженість у певній якості художньої форми. Усі почуття отримують естетичний статус лише тоді, коли окреслений ними зміст виявляється відповідно оформленим, починає діяти на художній «території», коли емоційне переживання виражає себе через твір мистецтва, що надає йому особливий естетичний вимір, виразність, структуру, розраховану на певний ефект. Таким же точно чином й природні явища здатні посилати естетичний імпульс, коли їх сприйняття спирається на художній принцип, що дозволяє бачити за явищем – сутність, за поверхневим – символ [22, с.703].

Цікавим є погляд на сутність естетичного осягнення світу Владислава Татаркевича, що виділяє шість естетичних понять. «Були, пише він, і по сей день розрізняються три самих великих цінностей: благо, прекрасне і істина... Були і є три види дій й три способи життя: теорія, діяльність, творчість... надалі вище названі тріади відповідали поняттям: логіка – етика – естетика, наука – мораль – мистецтво... Психологи у такий спосіб розрізняють думку, волю та почуття... Були і є два види буття: природне і створене людиною, мистецтво зокрема... Розрізнялися і розрізняються два види пізнання: розумове і чуттєве (*aesthesis* і *noesis*), що поділили мислителів на сенсуалістів і раціоналістів, аж до кантівської науки про «дві основи пізнання», як синтезу розумного і чуттєвого. І пам'ятаємо: *від грецького слова aesthesis походить назва естетики...* Розрізнялися і розрізняються два чинники буття: складники та їхній уклад, елементи і форма... Форма – одне з понять, що постійно оживають знов у розміркуванні про мистецтво... Так само чітко розрізняються світ і мова: речі та знаки, або інакше речі та символи... Поза всяким сумнівом, естетика та головні її поняття належать до найзагальніших і найтривкіших інструментів людської думки. Не менш тривкі та великі її протиставлення: творчість і пізнання, мистецтво і природа, речі і знаки.

Прекрасне, вважає В. Татаркевич – це якість естетично досконалого. Естетичне переживання – психічний процес» [23, с. 7–13].

Предметом естетики В. Татаркевич визначає *мистецтво* – здатність людини-творця: а) майстерно виробляти речі і надавати їм форми; б) творити прекрасне; в) відтворювати дійсність; г) породжувати естетичне переживання; д) викликати почуттєву напругу, експресію, екстаз, струс, що призводить до катарсису. Творчість є природною якістю особистості [23, с. 32-37]. «Мистецькій твір – це відтворення речі, або конструювання форм, або передавання почувань, але тільки таке відтворення, таке конструювання, таке передавання, які здатні захоплювати, хвилювати або викликати струс» [23, с. 41].

Отже, одним з головних питань в обсязі вивчення естетики є питання про мистецтво. Естетика досліджує загальні закономірності розвитку мистецтва, які виявляються у його різновидах. Вона вивчає і власне процес художньої творчості, її суб'єкт, об'єкт та засоби творення, крім того, процес художнього сприймання мистецтва та ін., тому що мистецтво існує лише у соціально-комунікативній системі художник – мистецтво – споглядач, або художня творчість – мистецтво – художнє сприйняття. У цьому зв'язку до предмета естетики як науки належить включити такі проблеми, як художнє сприймання, художня оцінка, художні засоби, художній смак та ін. Естетика – теорія мистецтва. Вона виступає методологією мистецтвознавчих наук: історії мистецтва, теорії мистецтва, художньої критики. На відміну від інших предметів, що їх створює людина, в яких краса може бути наявною, а може бути і відсутньою, у творах мистецтва вона має бути обов'язковою, бо твори мистецтва – це завжди естетичні цінності. Якщо фільм або малюнок не приносять естетичної насолоди, вони не вважаються художніми творіннями.

Мистецтво як плід художньої творчості є предметом дослідження естетичної науки. Але естетика у даному випадку відразу стикається з тим, що кожним видом мистецтва – літературою, музикою, театром та ін. – займається спеціальна наука: літературознавство, музикознавство,

театрознавство тощо. Кожна мистецтвознавча наука досліджує той чи інший вид мистецтва, його характерні риси і якості. Але існують такі закони мистецтва, які є загальними для всіх видів мистецтва, вони об'єднують різні галузі художньої творчості. Ці закони і стають предметом пізнання естетичної науки. Так, відношення мистецтва до дійсності, відображення дійсності в мистецтві, художня творчість та інші питання вивчає естетика. Вона розкриває закони, які виступають загальними для всіх видів мистецтва, але у кожному з них вони виявляються специфічно, особливим чином, тому естетика не просто наука про мистецтво, а наука, яка досліджує загальні закони розвитку мистецтва [24, с. 5 – 8].

Таким чином, світоглядна функція естетики формує загальну систему естетичного розуміння буття, допомагаючи людині опанувати естетичними цінностями – сукупністю пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінювальних, вольових й побудувати життя за естетичними принципами. Це обумовлює не тільки величезне значення естетичних цінностей, а й загальнолюдський характер їхніх значень. Істинні естетичні цінності – це стрижень культури як особистості так і людства в цілому. Вони завжди гуманістичні й відіграють роль сукупності орієнтирів пізнавальної, практично-перетворюючої діяльності людини. Світ естетичних цінностей утворює світоглядну аксіосферу людини у вигляді ціннісних уявлень, оцінок, смаків, ідеалів, норм, канонів, моделей поведінки, психологічних механізмів дій тощо.

Естетичні цінності виникають на перетині багатоманітних суспільних відношень і діяльності людини. Зокрема у художній діяльності людина освоює особливий вид естетичної цінності – художню цінність. Твір мистецтва, або художня форма тому й відіграє таку роль у світоглядному становленні особистості, що тільки вона у своїй унікальності здатна закарбовувати неповторні комплекси значень естетичних цінностей, що складають її зміст. Краса мистецтва є важливим чинником світоглядного розвитку особистості у формах краси. Естетичний досвід сприймання мистецтва активізує уяву, пам'ять у осмислюючо-переживаючій та оцінно-

творчій діяльності, формує здатність до естетичного переживання, естетичного спілкування, духовного вдосконалення. У художній формі виявляється діалектична єдність естетичної і художньої цінності. Разом з тим, сфера мистецтва вужча естетичної сфери загалом, у якій існує безліч позахудожніх явищ.

Сьогодні відбуваються карколомні зміни в естетичній свідомості людини пост-культури, її світогляді, менталітеті, духовних установках; апагогічна функція мистецтва (від *anagoge* – піднесення, духовне осяяння, сходження до вищих світів) нівелюється, втрачається естетична природа художньої форми – у цьому контексті особливого значення набуває проблема співвідношення художнього і естетичного у світоглядній позиції викладачів мистецьких дисциплін.

Семінарське заняття 1.

Питання для обговорення:

1. Цілісність естетичного світоспоглядання людини, відображена у мистецтві.
2. Виявлення специфіки естетичного пізнання як чуттєвого світоспоглядання, світовідношення, світорозуміння тощо.

Семінарське заняття 2.

Питання для обговорення:

1. Мистецтво як смислове поле естетичного досвіду людства. Категорії естетики, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві зокрема.
2. Краса мистецтва є важливим чинником світоглядного розвитку особистості у формах краси.

Методичні вказівки:

У процесі підготовки до семінарських занять магістранти повинні підготувати повідомлення, в яких необхідно акцентувати увагу на основних аспектах щодо питань для обговорення.

Семінарське заняття 1.

При розкритті першого питання викладачу необхідно допомогти усвідомити студентам, що цілісність світобачення, світорозуміння та світовідношення відображається у художніх феноменах, постаючи реальним свідченням небайдужості, цілісності відношення до світу. Потреба людини в естетичному світоспогляданні й естетичній діяльності відома ще з часів Античної культури, де філософське осмислення суті естетичного досягли досить високого рівня розвитку: Геракліт, Демокріт, Емпедокл, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур з усією певністю відстоюють положення про те, що естетичне має свій початок у властивостях, відносинах і закономірностях буття. Міра, пропорційність, гармонія частин, єдність різноманіття, цілісність розглядаються названими мислителями як об'єктивні основи прекрасного. У античній Греції зародилися і естетичні теорії і вчення про Красу. Важливою проблемою естетики є відношення мистецтва до дійсності.

Друге питання передбачає виявлення специфіки естетичного пізнання, оскільки предметом естетики є чуттєве пізнання навколишньої дійсності з її різноманітними напрямками: природою, суспільством, людиною та її діяльністю в усіх життєвих сферах, навіть у виробничій. Естетичні почуття, переживання, естетична насолода виступають як вияви естетичного ставлення до предметів або явищ дійсності. Різноманітні естетичні відношення, що виникають у людини (соціальної групи, суспільства) до дійсності, можна віднести до загального поняття «естетичне».

Семінарське заняття 2.

Перше питання потребує визначення мистецтва як плоду художньої творчості предметом дослідження естетичної науки. І. Кант, який вперше запровадив термін «світогляд» у своїй філософсько-естетичній концепції світу як осередку краси, що формує в людині здатність до естетичного судження, був переконаним в тому, що естетичне сприйняття краси, в тому числі й художньої краси мистецьких творів породжує глибоко ціннісне відношення людини до оточуючого світу й себе в ньому, зрозуміти засади й суть моральних правил, що регулюють відношення між людьми. Кантівський етичний імператив обов'язку був тісно пов'язаний з поняттям прекрасного.

При підготовці до другого питання потрібно окреслити загальні тенденції історичного руху мистецтва, що виявляється у русі від почуттєвого до духовного, поступово естетизує людську душу, гармонізує її й створює умови для внутрішнього руху вдосконалення духу. Мистецтво є вершиною драбини удосконалення духу. У художній творчості розвиток самосвідомості отримує своє завершення. Естетика утверджує погляд на мистецтво як феномен, що має цінність само по собі і виступає як принцип людської діяльності. Категорії краси, калокагатії, катарсису, гри, прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного, естетичні відчуття, смаки, оцінки, переживання, ідеї, ідеали, естетичні міркування, судження є основними категоріями естетики, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві зокрема.

У мистецтві втілено цілісну людину у сукупності всіх можливих життєвих постатей – у цьому запорука гуманістичного впливу художньої творчості, вільної від будь-якої практичної зацікавленості. Твір мистецтва, або художня форма тому й відіграє таку роль у світоглядному становленні особистості, що тільки вона у своїй унікальності здатна закарбовувати неповторні комплекси значень естетичних цінностей, що складають її зміст. Краса мистецтва є важливим чинником світоглядного розвитку особистості у формах краси. Естетичний досвід сприймання мистецтва активізує уяву,

пам'ять у осмислюючо-переживаючій та оцінно-творчій діяльності, формує здатність до естетичного переживання, естетичного спілкування, духовного вдосконалення.

Питання та завдання для самоконтролю

1. В якій країні зародились естетичні теорії і вчення про красу?
2. Дайте визначення терміну «мімезис». Як поняття мімезису пов'язане з мистецтвом ?
3. Дайте визначення поняттю «катарсис» в античній естетиці і с порівняйте його із учасним розумінням катарсису як естетичної категорії.
4. Праці яких філософів стали вагомим підґрунтям для аналізу естетичного як світоглядної універсалії.
5. Розкрийте специфіку відображення у мистецтві прекрасного і піднесеного як об'єктивацію ідеального у реальному.
6. Підготуйте есе, презентації, або демонстрації творів мистецтва, на прикладі яких Ви поясните яким чином у мистецтві втілюються естетичні категорії краси, катарсису, гри, прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного тощо.
7. Як світоглядна функція естетики формує загальну систему естетичного розуміння буття, допомагаючи людині побудувати життя за естетичними принципами ?

Змістовний модуль III. Структура та зміст художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін (семінарське заняття 2 год; практичне заняття 2 год.)

Розвиток художньо-естетичного світогляду є перш за все процесом формування й розвитку естетичної свідомості особистості, всіх її структурних елементів: художньо-естетичних почуттів, потреб, смаків, ідеалів, оцінок, ціннісних орієнтацій тощо. Разом з тим, художня свідомість активує в собі як процес створення, так и сприйняття цінностей мистецтва,

тому усі форми естетичної свідомості, які діють у художній сфері, визначаються специфікою вираження дійсності в художньо-образній формі. Художній образ включає досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й виражає значний діапазон поглядів та знань. У цьому зв'язку до предмета естетики належить включити такі складові, як художнє сприймання, художня оцінка, художні засоби, художній смак.

Діяльність викладачів мистецтва створює підґрунтя для формування аксіологічного ставлення до мистецтва і орієнтації особистості у світі духовних цінностей. Саме у мистецтві діалектично переплітаються витончені відносини між істиною, добром і красою. Філософія знайшла для них єдиний загальний знаменник – поняття «цінність». Адже добро – це моральна цінність, краса – естетична, істина – цінність пізнавальна. Істина тісно пов'язана із добром, а краса – з добром і істиною, хоча зв'язки між ними надзвичайно багатоманітні [25, с. 136].

Все це втілюється у категорії «художнє», яка дуже тісно пов'язана з поняттям «художня форма». В естетиці – формі, в тому числі й художній, здавна відводилась значна роль як естетичній цінності. Справжні естетичні цінності є завжди гуманістичними. Це обумовлюється не тільки комплексністю значень естетичної цінності, але й загальнолюдським характером її значень – форма тому і відіграє таку роль в естетичній цінності, що тільки вона в своїй унікальності й неповторності здатна втілювати унікальні і неповторні комплекси значень естетичної цінності, що складають її зміст. Специфіка і діалектична єдність естетичної і художньої цінності виявляються у художній формі, тому варто розглянути категорії «естетичне» і «художнє» у їх взаємозв'язку.

Естетичне вираження притаманне, перш за все і у найвищій мірі, мистецтву, оскільки воно, зокрема, заради цього й отримало буття. Фактично усі багатоманітні художні мови мистецтва виникли для реалізації естетичного (= художнього) вираження. Образи і художні символи мистецтва – найбільш концентровані, максимально насичені естетичною енергією

феномени. Мистецтво як художня діяльність виявляє зворотній вплив на естетичну.

Виходячи з етимології терміну «естетика», як чуттєвого сприйняття, споглядання, більшість філософів і мистецтвознавців визначають предметом естетики співвідношення естетичного і художнього. На їхню думку, якщо предметом естетики в усі часи були краса (естетичне) і мистецтво (художнє), то неможливо взагалі розмежовувати ці поняття. Якщо визнати, що мистецтво є найбільш концентрованим вираженням естетичного відношення людини до дійсності, то зв'язок естетичного й мистецтва стає природним, двохпредметність зникає й ніяке розмежування на дві науки є неможливим.

Основним критерієм художності мистецького твору є естетичне враження, яке твір справляє на слухача, глядача і «якщо цього немає, то сміливо можна казати, що це не художній твір». Естетичне враження від художнього твору є складним процесом емоційного сприйняття, що породжує естетичну оцінку, естетичне відношення, естетичне почуття і є рухом від форми твору до його змісту.

Типи відношення особистості до світу, які моделюються мистецтвом, беруться в їх естетичному значенні. Естетична свідомість зумовлена естетичною діяльністю, яка є процесом створення естетичних цінностей, зумовлює естетичні відношення, що відображають форми і прояви людської діяльності, детерміновані естетичною потребою. Більшість людей ототожнює естетичне й художнє, оскільки обидва цих види творчості націлені на досягнення досконалості, гармонії і краси. Насправді, у власне естетичному відношенні «естетичне» і «художнє» – далеко не тотожні явища ані за сутністю, ані за об'ємом, ані за способом виявлення. *Естетичне* – це вся сукупність людської взаємодії і відносин зі світом, що націлені на досягнення гармонії з Природою, Космосом, Соціумом або Кожного з будь-яким Іншим. Для цієї взаємодії не має значення, здійснюється вона на матеріальному, фізичному або ідеальному, духовному рівні й якими засобами й у чому реалізуються результати. Тут важливо, щоб результати було здійснено,

виражено й закріплено у досконалій, гармонійній й прекрасній формі, яка б викликала у людей почуття радості, естетичного задоволення, відчуття насолоди естетичного смаку від результату творчості.

Художнє ж – є значно вужчим явищем, оскільки воно є проявом естетичної людської творчості у сфері мистецтва, основною метою якого є досягнення духовного результату, незалежно від використаних митцем засобів реалізації задуму. У таких видах мистецтва, як музика, театр, кінематограф, балет, танець, сама людина є матеріалом і засобом створення художнього образу, адже використовуючи своє тіло, пластику, голос, міміку, нервові, фізичні і психічні можливості, волю і розум, митець прагне викликати у глядачів або слухачів лише духовні переживання, хвилювання, насолоду або страждання, викликані дією сприймання художнього твору. То ж, визначаємо – естетичне передує художній діяльності, а в художній естетичне набуває свого вищого втілення, у ній закріплюються вищі досягнення й тенденції естетичної діяльності (За О.Лосєвим).

Естетичне повноцінно здійснюється лише у художньому, мистецтво ж оцінюється обов'язково у естетичному плані (М. Бахтін), естетичний об'єкт містить усі цінності світу, проте з певним естетичним коефіцієнтом».

У повсякденній реальній людській життєдіяльності естетичне й художнє взаємодіють на трьох рівнях: на рівні свідомості, що охоплює всі процеси психічного життя, на рівні практичної діяльності людини й на рівні виховання й освіти особистості й у цілому її світогляду. Ці три рівня є взаємозалежними, оскільки їх поєднує поняття культури в широкому розумінні, художньої зокрема. Чим вище рівень освіти й виховання, тим вище рівень культури особистості, її естетичної свідомості й тим досконалішим є результат її творчості, за умови мотивації людини діяти за законами гармонії, краси, досконалості. У створенні естетичного ідеалу стають надзвичайно значущими естетичне чуття й смак. За цих умов виникає взаємопроникнення чуттєвого реагування й інтелектуального осмислення власних реакцій і відчуття взаємодії із світом. Це шлях чуттєвого, розумового

й вольового збагачення, тобто світоглядного формування. Він супроводжується естетичним переживанням й творчим злетом, вищим проявом якого є екстатичний стан, який відчуває особистість, коли долає власний поріг можливостей, утверджуючи власне «Я».

Сутність художнього світогляду як особливого – художньо-образного способу опанування світу, ґрунтуючись на позиціях діяльнісного підходу. Виокремлюючи чотири основних першоеlementи людської діяльності (пізнання, ціннісна орієнтація, спілкування та перетворення реальності), що стають системоутворюючою силою культури, виявляється їх зв'язок в синкретичному субстраті художньої діяльності. Так, у мистецтві одночасно представлені пізнавальна (знання реального світу), ціннісно-орієнтаційна (оцінка життєвих явищ художником), конструктивна (кольорові, звукові, пластичні образні композиції – результат перетворення природних форм буття матерії) та комунікативна (знакові системи як спосіб передачі духовного змісту твору людям) складові культури.

Таким чином, художній світогляд, дійсно, є цілісним відображенням онтологічної системи людського буття. Однак, художній світогляд не є точною фіксацією всього того, що міститься в культурі. Він спрямований на вираження її сутності, яка знаходить свій прояв у своєрідності притаманних їй образів світу та людини. Відповідно, він починає відігравати роль «коду», який дозволяє проникнути в глибинну сутність культури, що репрезентується в художній інформації.

Отже, у естетичному переживанні ми розчиняємось у предметі, який переживаємо, а в художньому переживанні – вторгаємось своєю творчо-пізнавально-оціночною енергією у відтворювальне життєве явище й опредмечуємо себе у його образній моделі». Це творче «опредмечування себе» і є перетином естетичного і художнього, овіяних творчою енергією яка у кульмінаційний момент сприйняття художнього твору підіймає сприймаючого до власної творчості. Оскільки незалежно від естетичного та

художнього рівня розвитку людини кожний глядач або слухач є співтворцем будь якого, мистецького твору.

Естетична свідомість є формою суспільної свідомості, що відображає навколишній світ, різносторонню діяльність людини, продукти його діяльності, витвори мистецтва в уявних і оцінюваних образах. Специфічна особливість естетичної свідомості виявляється в тому, що взаємодія людини і об'єктивної дійсності переживається, оцінюється і мислиться тут суто індивідуально, з погляду відношення до історично детермінованих ідеалів втілення краси і прекрасного в реальному житті і мистецтві. Це має основи в психофізичній і соціальній природі людини. Складне по своїй структурі утворення естетичної свідомості ґрунтується на естетичному відношенні людини до дійсності. Естетичне відношення належить до сфери духовних відносин між людиною і зовнішнім світом. Воно обов'язково містить в собі елемент узагальнення, що виражається у емоційно-чуттєвому переживанні.

Естетичне відношення і на рівні найпростіших, і навіть неусвідомлених реакцій, і на рівні найглибших переживань є виявом зв'язку особи і суспільства. Сфера естетичного відношення не обмежується мистецтвом, але в мистецтві естетичне відношення відіграє визначну роль. Саме через естетичне відношення в образах мистецтва втілюються філософські узагальнення, моральні ідеали, суспільні і політичні ідеї, наукові і естетичні концепції тощо [28, с. 704].

Своїм фундаментом естетичне відношення має те, що викликає, як писав І. Кант, вільну гру «уяви, відчуттів і розуму» поєднання змістовних виразно-образотворчих форм, які люди розрізняють в тій, що оточує їх природній і суспільній реальності, де важливу роль грає і історично детермінований суб'єктивний чинник. До нього відносяться естетичні оцінні думки, закони, що відкриваються людьми, краса, що створює естетичний ідеал. Естетична свідомість по своєму складу і структурі представляє сходи, що як би підіймаються вгору, створюючи його частини: естетичні емоції, відчуття, сприйняття, смаки, потреби, ідеали, погляди, категорії і теорії а між

собою взаємозв'язані і взаємозалежні. Цілком зрозуміло, що при цьому в естетичному відношенні в рівній мірі переживаються і оцінюються як позитивні сторони дійсності, так і негативні. Естетичні відчуття формують відповідні потреби, які регулюють той, що діє на початковій стадії, стихійно розвивається, але так чи інакше впорядкований смак [18, с. 172 – 173].

Щось подібне відбувається і з тими ідеальними уявленнями, які усвідомлюються і систематизувалися як історично конкретний естетичний ідеал. Само по собі свідомість, пов'язана з певною уявністю естетичного ідеалу, вкрай багатозначно, проте воно здатне отримати логічне і однозначне оформлення на інтелектуальному рівні естетичних поглядів і теорії. Останні безпосередньо співвідносяться не тільки з відчуттями, але і з світоглядом людей і існують в руслі естетичних категорій, які охоплюють як найбільш загальні прояви естетичного в житті і мистецтві, так і саму область естетичної свідомості. В орбіті естетичної свідомості можливі самі різноманітні прямі і зворотні зв'язки між складовими його почуттєвими і раціональними ступенями. Так, світогляд, що спирається на почуттєві реакції людини, формує переконання особи, впливає на смак, багато в чому визначає установки творчого методу. У свою чергу, образи, що чуттєво сприймаються, коректують ті відвернуті ідеї, які входять в ідеал і матеріалізуються в художніх.

І. Зязюн бачить закономірність зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім, через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей. «На відміну від звичайного образу, – пише І. Зязюн, – що виникає в процесі відображувальної діяльності вищої нервової системи на ступені чуттєвого пізнання, художній образ є результатом складної аналітико-синтетичної діяльності з участю вищого ступеня пізнання – абстрактного мислення. Він несе у собі одночасно і глибокі думки, і живе

бачення світу, він містить у собі величезну пізнавальну можливість. Митець втілює в художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, і тому художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, суцього і бажаного, реального і ідеального, він є єдністю відтвореного, поясненого і оціненого» [26, с. 79].

«В цілому, – пише І.А. Зязюн, – можна говорити про Красу, прекрасне як про позитивну загальнолюдську цінність, як сферу свободи духу людини, як історичний продукт, як вузлову естетичну категорію, яка олюднює людину через засоби мистецтва, пробуджує в ній «божественну іскру» творчості, бажання творити за законами краси в ім'я безсмертя» [27, с. 4].

Естетична оцінка виявляється через категорії прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, потворного і низького. Художня оцінка виявляється через художнє судження, як вищої кульмінаційної точки сприйняття мистецького твору. Естетична оцінка ширша за художню, оскільки обумовлена рівнем культури особистості, потребами, інтересами, смаками й загальною світоглядом особистості.

Здатність діставати естетичне задоволення від діяльності, захоплюватися красою, цінувати прекрасне особливо виявляється у мистецькій (художній) діяльності особистості, формуючи художню потребу як соціально-естетичний феномен. Художня свідомість знаходиться у взаємозв'язку з естетичною свідомістю, проте не тотожна їй. Художня свідомість передбачає створення особливої реальності художнього образу. Художня мова є важливим елементом художнього образу і грає суттєву роль у визначенні художньої свідомості.

О. Семашко, досліджуючи феномен художньої потреби, як різновиду естетичної потреби, відзначав, що художня потреба з'являється у особистості тоді, коли задоволені її первинні, субстанціональні потреби, коли настає хоча б часткова гармонія в системі потреб. Разом з тим (у соціальному плані) потреба в гармонії особистості пов'язана з художньою потребою, є стійкою і постійною. «Задовольняючи засобами мистецтва, – пише він, – окремі

соціальні потреби (пізнання, спілкування та ін.), художня потреба на естетичному рівні з'єднує їх знову як гармонійно задоволені, чим і породжує соціально-позитивний ефект в усій системі потреб» [28, с. 24].

Роль художньої потреби в розвитку художньо-естетичного світогляду особистості надзвичайно важлива, оскільки за допомогою мистецтва формується установка на естетичне відношення і сприйняття дійсності, на врахування і важливість естетичної специфіки. Художня потреба в мистецькій діяльності, на думку О. Семашко, породжує соціальну ситуацію, коли мистецтво стає засобом установки особистості на формування естетичного ідеалу (а відтак і часткою її художньо-естетичного світогляду), який відтворюється у її діяльності і стає предметом волі й індивідуальності, тому що мистецтво, у вузькому розумінні, створює образ вищої досконалості життя. Тим самим художник підкреслює реальність досконалості, можливість її досягнення (що й породжує катарсис), утверджує особистість у переконанні, що належне може бути. Таким чином, суб'єкт отримує установку на універсальне відношення, до дійсності, що здатна стати реальним мотивом діючого суб'єкта і породити акт перебудови світу на засадах гармонії.

Отже, – робить висновок О. Семашко, – естетична потреба спрямована на гармонізацію відносин суспільства і середовища, а художня потреба – на оптимізацію відносин особистості і суспільства, на забезпечення процесу персоналізації, на розвиток самосвідомості і творчості особистості. Естетична і художня потреби діалектично взаємопов'язані, оскільки сутність мистецтва – суспільно-етична. Якщо в природі естетичне й утилітарне не розмежовані, то мистецтво є особливою, чи не єдиною сферою естетичного, де воно концентровано виражене в установці на особливе гармонійне перетворення людини. Художник створює ідеал, що відповідає мірі людини, і за допомогою мистецтва задає еталон, зразок відношення до дійсності, вчить бачити і створювати красу в ній. Тому не можна вирішити проблему мистецтва, розвитку художника і публіки (як соціуму) поза урахуванням

естетичної природи. *Естетичне, творче багатство світу художника – основа розвитку і багатства художнього світу публіки.* Отже, визначення художньої потреби повинне здійснюватися у зв'язку з естетичною потребою [28, с. 26].

У становленні естетичної потреби велику роль відіграє естетичний досвід сприйняття мистецтва, що потребує концентрованої уваги, зосередженості на об'єкті, значної інтенсивності і глибини відчуття. У процесі накопичення естетичних переживань, формується естетичний спосіб мислення, «чуттєво-емоційно-образне сприйняття і оцінка дійсності за законами краси». Універсальний характер мистецтва, на яке проектується і в якому відбиваються всі види суспільних відносин і потреб, пояснює природу поліфункціональності і генеруючий характер художньої потреби, як вагомого компонента світогляду особистості в цілому, й художньо-естетичного зокрема. «Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу» [29, с. 75].

І. Зязюн переконаний у тому, що естетичний досвід, будучи «духовним утворенням», впливає на всі психофізичні компоненти особистості, специфічно зв'язує її зі світом у якому людина формує естетичне соціокультурне середовище. Мистецтво, на думку І. Зязюна є формою всебічної соціалізації особистості, способом включення її в систему суспільних відносин, адаптації до них і їх перетворення, найважливішим засобом «піднесення» її духовного світу. Це надзвичайно важливий висновок щодо визначення у нашому дослідженні специфіки і змісту художньо-естетичного світогляду особистості, оскільки виявляє діалектику взаємозв'язків елементів естетичної і художньої свідомості [29, с. 76].

Оскільки істинна художня потреба як потреба в гармонії є потребою в прекрасному, вона, таким чином, формує установку особистості на естетичне сприйняття дійсності, що виявляється у формі художньо-естетичного

інтересу, спонукає до нового художньо-естетичного освоєння дійсності через діяльність у якій особистість набуває можливості для реалізації своїх ідеалів, поглядів, смаків, ціннісних орієнтацій та потреб на рівні художньо-естетичного досвіду (І. Зязюн), а відтак *художньо-естетичного світогляду* в якому ніби концентрується художньо-естетична культура особистості, яка формує естетичну поведінку (Л. Виготський), як підґрунтя її духовного зростання.

О. Рудницька так пояснює роль мистецтва у розвитку світогляду особистості: «створюючи особливу вигадану реальність, яка є цілісним концентрованим відображенням глибинної сутності різноманітних явищ світу, мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого та оціненого з точки зору істинного смислу. У структурі духовних цінностей воно стає дієвим засобом впровадження культурних та норм та цінностей, уявлень і знань, необхідних для функціонування повноцінного суспільства» [30, с. 51].

Як наголошує Н. Миропольська, «зв'язок естетичного і художнього – зворотній. Адже і своє натхнення митець, подібно до медіуму – черпає ззовні, з таємної безодні світобудови, куди була отверзта брама його духу. І чим вище і далі піднімається людина від суєтного світу пристрастей, тим вищою буде напруга потоку духовного начала. «Домінантою зв'язку естетичне – художнє є почуття, якість естетичного переживання, яке включає здатність стимулювати духовність і високі вчинки, протистояти культивуванню примітивних поглядів і смаків, вироблення ідіосинкразії до підлості і жорстокості» [31, с. 25].

Більшість дослідників естетичної сутності мистецтва пояснює цей феномен тим, що між твором мистецтва і людиною, що сприймає його має місце, начебто, абсолютна одночасність, що утверджує себе всупереч будь-якій історичній свідомості. Дієвість художнього твору і його комунікативна сила не залишаються у межах свого історичного горизонту, у якому створювався твір. Справжній художній твір володіє понятійною

невичерпністю смислу, тому у будь-якому випадку естетична свідомість може спиратися на те, що художня форма володіє «енергією смислу» або «енергією сутності» (за О. Лосєвим).

У процесі сприйняття мистецтва відбувається процес зустрічі двох особистісних свідомостей – особистості художнього твору і особистості того, хто його сприймає. Ось чому інтерпретацій мистецтва існує безліч і всі вони залежать від багатьох факторів: рівня інтелекту особистості, її освіти, сенситивності, емпатії, художньої обдарованості, естетичного і художнього досвіду, смаку тощо. Твір мистецтва при цьому залишається самодостатньою, незалежною особистістю, яка містить у собі власний смисл, що об'єктивує себе у процесі художнього становлення і сприяє активізації особистісних естетичних смислів людини, що його сприймає. У мистецтві художній образ є засобом реалізації художнього потенціалу особистості. У творчому процесі створення образу активуються: емоції, творча уява, фантазія, художнє мислення, смак, естетичний досвід, естетичні переживання, світовідчуття – розкривається внутрішній світ особистості.

Н. Миропольська переконана у тому, що «зустрічі з мистецтвом створюють умови, завдяки яким індивід може олюднити свої почуття. Кожна людина відкриває в кожному творі мистецтва нові смисли. Саме тут є осереддя нашого інтересу. *Здатність сприймати цю перспективу необмеженого розкриття ідей, що супроводжується їх перетворенням в осмислені і життєво важливі для людей парадигми буття, ми відносимо до художньої культури особистості.* Ставлення до мистецтва суть характеристика людини, живе свідчення того рівня, на якому вона знаходиться» [31, с.15].

Отже, ґрунтуючись на виявлених у результаті аналізу наукових джерел закономірностей, специфіки, типів, структурних складових світогляду визначаємо – **художньо-естетичний світогляд** є важливою складовою естетичної свідомості суспільства, сукупністю усіх типів сприйняття щодо прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного у

мистецтві й у дійсності. Саме поєднання у художньому світовідчутті інтелекту і континуального мислення, етичного та естетичного досвіду, образного і музичного оформлення естетичного переживання за *принципами оформленості естетичного досвіду* (суто музичне і образне) та *особистісної актуальності* (трагічне, драматичне, ліричне і епічне) породжують особливий тип свідомості – *художньо-естетичний світогляд*, специфіка якого полягає у психологічній установці особистості на естетичне сприйняття, естетичну потребу у художніх цінностях і мистецькій діяльності.

Методологічним ядром художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін – є естетичні та художні категорії, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві, кожна з яких визначає той чи інший аспект або принцип естетики, надає можливість увійти у смислове поле естетичного та художнього досвіду людства і перетворити смисли, закарбовані у мистецьких творах у власні естетичні та етичні регулятиви життєдіяльності.

Компонентами художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін є: **мотиваційний** – передбачає особисте прагнення викладачів мистецьких дисциплін застосовувати свої знання, творчий досвід в обраній професійній сфері; сформованість потреб й стійких домінуючих мотивів до розвитку художньо-естетичного світогляду учнів (студентів) та власного світоглядного саморозвитку у мистецько-педагогічній діяльності; забезпечує зв'язок між духовним та практичним освоєнням дійсності, який породжується естетичними почуттями: милування красою, захоплення прекрасним і піднесеним, повага до мужності, схилення перед героїчним, катарсичне переживання трагічного, прагнення досконалого і гармонійного, тонке відчуття відтінків і нюансів почуттів і форм, яскраве відчуття повноти життя і краси світу, глибоке розуміння Божественної даності всього сущого, власної причетності і відповідальності за долю оточуючих і світу в цілому та ін. – що стають не тільки критеріями оцінки художньої якості мистецьких творів, а й разом з тим – спонуками вчинків, прояву почуттів, дій

по-відношенню до людей тощо; **пізнавальний** – містить знання та уявлення в галузі естетики, культурології, мистецтвознавства, психології мистецтва, мистецької освіти та естетичного виховання, що утворюють універсальну *художньо-естетичну картину світу*, головним завданням якої є відображення світу у чуттєвих образах і пояснення його з точки зору естетичного ідеалу; **аксіологічний** компонент – в якому взаємодія людини і світу розкривається через призму художньо-естетичних цінностей та ідеалів, які стають вищими критеріями оцінки відношення особистості до дійсності, визначають життєву орієнтацію людини, спрямованість її діяльності на досягнення цих цінностей, розвиток, збереження, примноження та втілення їх у життя; передбачає актуалізацію емоційно-сміслового ставлення, розвиток художнього смаку на основі естетичних ідеалів; **нормативно-регулятивний** компонент містить сукупність узагальнених норм, принципів, законів, що визначають естетичне ставлення людини до життя, професійної діяльності, до себе і до інших людей, регулюють стосунки з оточуючими людьми – сформованих на основі художньо-естетичних уявлень, почуттів, цінностей; **праксеологічний** обґрунтовує шляхи, способи життя й реалізацію певних життєвих програм, цілей з урахуванням естетичних та етичних детермінантів, сформованих художньою свідомістю і підсвідомістю особистості. У професійній діяльності викладачів мистецьких дисциплін передбачає розвиток таких психологічних якостей особистості як: художньо-естетичного сприйняття мистецьких творів, художньо-педагогічного мислення; уяви, емоційного гнучкості, емпатії і креативності; включає в себе психолого-педагогічну підготовку; передбачає здобуття умінь і навичок щодо здійснення мистецько-педагогічної діяльності; формування виконавської майстерності, організаційно-комунікативних навичок, що забезпечують ефективність особистісної самореалізації викладача у професійній діяльності.

Функціональними проявами художньо-естетичного світогляду є *художньо-естетичне світоуявлення* – естетично оформлена образна система виражених у мистецтві художніх ідей, почуттів, цінностей; *художньо-*

естетичне світовідношення – спосіб цілісного освоєння світу в культурі за допомогою системи художніх образів, що виявляється у естетичному переживанні краси і довершеності художнього твору, його ціннісного смислу; *художньо-естетичне світорозуміння* – естетичний модус сукупності культурологічних і мистецьких знань, що кристалізуються у художньо-естетичній концепції світу; *художньо-естетичне світовідчуття* як сукупність поглядів митця на оточуючий світ образно виражених у його естетичному переживанні за *принципами оформленості естетичного досвіду* (суто музичне і образне) *та особистісної актуальності* (трагічне, драматичне, ліричне і епічне).

Роль художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін конкретизується у таких **функціях**:

Аксіологічно-смилова – задає в системі професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін вектор спрямування на естетичні та художні цінності; мотивує викладачів на активність *щодо створення власного ціннісно-смилового світу, пов'язанного з аксіологічним потенціалом мистецтва, що міститься у самій його сутності*; орієнтує викладачів на здобуття широкої мистецької ерудиції, що концентрується в систематизованих уявленнях про основні естетичні та художні категорії; спонукає до акумуляції досвіду художньо-естетичного сприйняття творів мистецтва; визначає мету мистецько-педагогічної діяльності викладачів – утримувати, відтворювати і передавати багатство цінностей смылового світу мистецтва дітям та молоді у процесі навчання та виховання.

Комунікативна – зумовлена діалоговою природою мистецтва. У педагогічному сенсі це діалог культур митця, педагога і учня, що у мистецькій діяльній співтворчості народжує нове ціле – художній смисл, міфолого-символічну трактовку, художньо-естетичне світосприйняття, світопереживання, світовираження. У художньо-естетичному сприйнятті мистецтво й особистість виступають як *партнери по діалогу самодостатніх, відкритих смылових світів*. Таке спілкування

призводить до якісних смислових трансформацій художнього досвіду викладача, глибинної смислової перебудови свідомості його через ефект катарсису, як результат діалектичної розв'язки внутрішніх протиріч у смисловій сфері особистості, що породжує нові смисли.

Катарсична – створює ефект естетичного впливу мистецтва на особистість на рівні перебудови її смислових структур. Основним механізмом катарсису як «ядерного» ефекту прискорення впливу мистецтва є «*ефект піднесення*» особистості над собою (В. Рибалка) під час емоційного переживання мистецького твору, отримання нею від художнього спілкування дещо більшого, ніж вона мала до цього, адже катарсичне перетворення особистості у спілкуванні з мистецтвом, через піднесення її над існуючою дійсністю, створює ефект власної психологічної перемоги й сприймається підсвідомістю як вчинок, й відтоді стає ціннісним смислом, отже, й частиною світогляду особистості. Катарсичні переживання особистості виявляються у гармонізації і перетворенні різних пластів психіки, оскільки функція катарсису – відтворення цілісної індивідуальності людини.

Регулятивна – визначає методологічну та методичну спрямованість діяльності викладача мистецьких дисциплін; виражається у виборі стратегії організації мистецько-педагогічної дії, форм, методів, прийомів, технологій художньо-естетичного навчання та виховання учнів; передбачає особливий спосіб художньо-естетичного відображення дійсності, що опановується через призму мистецько-педагогічних завдань.

Таким чином, структура художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін представлена єдністю мотиваційного, пізнавального, аксіологічного, нормативно-регулятивного, праксеологічного компонентів, предметний зміст яких визначається художньо-естетичною картиною світу, системою естетичних та художніх знань і цінностей; комплексом художньо-естетичних уявлень, оцінок, установок, що забезпечують цілісне бачення та усвідомлення світу й місця в ньому людини разом із духовними чинниками,

естетичними ідеалами; системою мистецько-педагогічних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність особистісної самореалізації викладачів у професійній діяльності.

Значущість художньо-естетичного світогляду як інтегральної складової педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін передбачає актуалізацію розвитку їхньої світоглядної сфери з акцентуванням її художньої та естетичної домінант.

Семінарське заняття:

Питання для обговорення:

1. Виявлення специфіки категорій «естетичне» і «художнє» у їх взаємозв'язку.
2. Механізм взаємодії естетичного і художнього у становленні художньо-естетичного світогляду особистості.
3. Визначенні сутності та структури художньо-естетичного світогляду як особливого – художньо-образного способу опанування світу.

Методичні вказівки:

Підготовка до семінарського заняття передбачає усвідомлення майбутніми викладачами того факту, що розвиток художньо-естетичного світогляду є перш за все процесом формування й розвитку естетичної свідомості особистості, всіх її структурних елементів: художньо-естетичних почуттів, потреб, смаків, ідеалів, оцінок, ціннісних орієнтацій тощо. Разом з тим, художня свідомість активує в собі як процес створення, так і сприйняття цінностей мистецтва, тому усі форми естетичної свідомості, які діють у художній сфері, визначаються специфікою вираження дійсності в художньо-образній формі. Художній образ включає досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й виражає значний діапазон поглядів та знань. У цьому зв'язку до предмета естетики належить включити такі

складові, як художнє сприймання, художня оцінка, художні засоби, художній смак.

В ході висвітлення першого питання питання необхідно виявити специфіку категорій «естетичне» і «художнє» у їх взаємозв'язку. Магістранти мають зрозуміти, не дивлячись на те, що більшість людей ототожнює естетичне й художнє, оскільки обидва цих види творчості націлені на досягнення досконалості, гармонії і краси – у власне естетичному відношенні «естетичне» і «художнє» – далеко не тотожні явища ані за сутністю, ані за об'ємом, ані за способом виявлення. Естетичне – вираження тієї чи іншої предметності, даної як самодостатня споглядальна цінність й опрацьованої як згусток суспільно-історичних відносин (за О. Лосєвим). Естетичне є найбільш загальною категорією естетики, що виражає спорідненість усіх естетичних категорій. Категорією естетичного позначається духовно-практичний досвід у результаті якого людина отримує духовну насолоду (естетичне задоволення, духовну радість, стан катарсичного прояснення, гармонії, блаженного стану тощо).

Художнє ж – є значно вужчим явищем, оскільки воно є проявом естетичної людської творчості у сфері мистецтва, основною метою якого є досягнення духовного результату, незалежно від використаних митцем засобів реалізації задуму. Поняття «художнє» є більш ємним й глибоким поняттям ніж «естетичне» у світоглядно – смислового сенсі, адже « коли ми мислимо художнє, ми завжди маємо на увазі мистецтво, твори мистецтва, тобто здійснену творчість. Естетичне ж – це те, що тільки має здійснитися у вигляді мистецтва. Художнє є здійснене естетичне...» (О.Лосєв).

При розкритті другого питання потрібно визначити сутність мистецтва як плоду художньої творчості й предмета дослідження естетичної науки. Оскільки естетичне повноцінно здійснюється лише у художньому, мистецтво ж оцінюється обов'язково у естетичному плані (М. Бахтін), естетичний об'єкт містить усі цінності світу, проте з певним естетичним коефіцієнтом».

У повсякденній реальній людській життєдіяльності естетичне й художнє взаємодіють на трьох рівнях: на рівні свідомості, що охоплює всі процеси психічного життя, на рівні практичної діяльності людини й на рівні виховання й освіти особистості й у цілому її світогляду. Ці три рівня є взаємозалежними, оскільки їх поєднує поняття культури в широкому розумінні, художньої зокрема. Чим вище рівень освіти й виховання, тим вище рівень культури особистості, її естетичної свідомості й тим досконалішим є результат її творчості, за умови мотивації людини діяти за законами гармонії, краси, досконалості.

За цих умов виникає взаємопроникнення чуттєвого реагування й інтелектуального осмислення власних реакцій і відчуття взаємодії із світом. Це шлях чуттєвого, розумового й вольового збагачення, тобто світоглядного формування. Він супроводжується естетичним переживанням й творчим злетом, вищим проявом якого є екстатичний стан, який відчуває особистість, коли долає власний поріг можливостей, утверджуючи власне «Я».

Розкриття третього питання полягає у визначенні сутності художнього світогляду як особливого – художньо-образного способу опанування світу, ґрунтуючись на позиціях діяльнісного підходу. Виокремлюючи чотири основних першоелементи людської діяльності (пізнання, ціннісна орієнтація, спілкування та перетворення реальності), що стають системоутворюючою силою культури, виявляється їх зв'язок в синкретичному субстраті художньої діяльності. Так, у мистецтві одночасно представлені пізнавальна (знання реального світу), ціннісно-орієнтаційна (оцінка життєвих явищ художником), конструктивна (кольорові, звукові, пластичні образні композиції – результат перетворення природних форм буття матерії) та комунікативна (знакові системи як спосіб передачі духовного змісту твору людям) складові культури.

Таким чином, художній світогляд, дійсно, є цілісним відображенням онтологічної системи людського буття. Однак, художній світогляд не є точною фіксацією всього того, що міститься в культурі. Він спрямований на

вираження її сутності, яка знаходить свій прояв у своєрідності притаманних їй образів світу та людини. Відповідно, він починає відігравати роль «коду», який дозволяє проникнути в глибинну сутність культури, що репрезентується в художній інформації.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає значення розвитку художньо-естетичного світогляду в професійному становленні майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти ?
2. Дайте визначення категоріям «естетичне» та «художнє». Як виявляється їх специфіка і взаємозв'язок?
3. Виявіть механізм взаємодії естетичного і художнього у становленні художньо-естетичного світогляду особистості.
4. Визначте сутність та структуру художньо-естетичного світогляду як особливого – художньо-образного способу опанування світу.

Практичне заняття

Питання для обговорення:

1. Специфіка використання майбутніми викладачами мистецько-педагогічних дисциплін методів, форм і технологій розвитку художньо-естетичного світогляду в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу освіти.
2. Метод художньо-педагогічної інтерпретації у пошуку смислу творів мистецтва.

Методичні вказівки:

Магістрантам необхідно усвідомити, що специфіка змісту предметів мистецького циклу потребує використання особливих методів вивчення, які сприяють формуванню у викладачів спроможності бачити не тільки самі факти, але й їхню глибинну сутність, уміння узагальнювати, усвідомлювати логіку взаємодії у художньому творі внутрішнього (сміслового) та зовнішнього (матеріального) його вираження в явищах, що пізнаються,

розвивають абстрактне та наукове мислення, художньо-естетичний світогляд. Слід розглянути специфічно-мистецькі методи: метод художньої інтеграції, метод фасилітованої дискусії (Д. Григор'єв, Н. Крилова, Л. Масол); діалогу (полілогу) культур (О. Рудницька, Н. Миропольська, О. Щолокова); методи імпровізації, створення художніх образів, стимулювання художнього навчання, цілеспрямованої активізації художньої діяльності, художньо-психологічної підтримки (Г. Падалка); методи інтерпретаційно-педагогічного опрацювання художнього твору в ракурсі феноменологічної редукції, а також герменевтичним й метод (О. Бурська, І. Гринчук, Л. Ісьянова, О. Олексюк, В. Орлов, М.Ткач); метод художньо-педагогічної інтерпретації (О. Олексюк, О. Рудницька, Крицький,). Ці методи враховують особистісний характер художньо-естетичного сприйняття мистецтва, допомагають зрозуміти естетичний феномен художньої форми, усвідомити символічний зміст і смисл мистецького твору, створюють умови для його індивідуальної, неповторної, але разом з тим, адекватної художньо-педагогічної інтерпретації майбутніми викладачами мистецтва.

Оскільки сучасні інноваційні мистецько-педагогічні технології будуються на діалогічній стратегії спілкування педагога з учнями (студентами), що орієнтує тих, хто навчається, на пошук ціннісних смислів у процесі спільної творчої діяльності, коли педагог виступає в ролі помічника-консультанта, який забезпечує рівень інформаційних можливостей самостійного пошуку учнів (студентів), здійснює корекцію та контроль набутих знань, умінь, навичок, необхідно звернути увагу магістрантів на те, що інноваційна педагогічна технологія є особливою організацією діяльності та мислення, яка пов'язана зі внесенням змін у цілі, зміст, методи, форми навчально-виховного процесу, стилів педагогічної дії та взаємодії учасників освітнього процесу. Пояснити, що сучасні інноваційні технології здійснюють переорієнтацію навчального процесу: від декларативної трансляції знань педагогом і пасивного сприйняття учнями (студентами) до формування здатності суб'єктів навчання самостійно осмислювати та діяти, застосовуючи

методи відкритого (генеративного) навчання в системі вільного розвитку та особистісного саморозвитку власних знань, умінь, здатностей, потреб, світогляду тощо.

Вивчення другого питання дозволяє визначити метод художньо-педагогічної інтерпретації як дослідницький шлях до художнього знання. Виявлення сутності мистецької освіти будь-якого рівня дозволяє магістрантам усвідомити, що головним її завданням є розвиток символічного мислення – здатності до декодування (змістовної інтерпретації, тлумачення, роз'яснення смислового змісту) творів мистецтва як художніх символів. Грунтуючись на визначенні педагогічної інтерпретації мистецьких явищ як способу тлумачення, спеціально спрямованого на забезпечення доступності адекватного розуміння смислової структури мистецького твору учнями (студентами), необхідно підкреслити, що успішне досягнення цілей інтерпретації здійснюється лише за умов співвіднесення змісту художнього тексту з духовним досвідом особистості інтерпретатора (слухача, глядача, виконавця). Магістри мають зрозуміти, що, інтерпретуючи мистецький твір або вивчаючи художнє явище, особистість формує власний художньо-естетичний світогляд – міфологію людської особистості: виявлення, вираження людини, його енергійно-особистісного начала або духу, що по суті є культурою. Слід акцентувати увагу студентів на тому, що використання методів, адекватних специфіці викладання мистецьких дисциплін, сприятиме формуванню у молоді художнього мислення, здатності до адекватної та вільної інтерпретації мистецьких творів, орієнтації у світі художніх цінностей, реалізації творчого потенціалу особистості, самовизначенню в сучасній соціокультурній ситуації, актуалізації прихованих психологічних можливостей свідомого й позасвідомого розвитку особистості.

**Творчі завдання щодо організації педагогічної дії викладачів
мистецьких дисциплін у власній педагогічній діяльності.**

1. Здійсніть установку на власне творче неупереджене художньо-естетичне сприймання мистецького твору (музичного, художнього, хореографічного, поетичного).

2. Підберіть різні ілюстрації, вірші, уривки з музичних та літературних творів, кіно- і відео-сюжети, які, на Вашу думку, за символічною сутністю близькі до символічного змісту та естетики мистецького твору.

3. Підготуйте декілька варіантів бесіди із учнями після сприймання мистецького твору, спрямованої на визначення його естетичного вектору.

4. Підготуйте презентацію власного або групового проекту розробки мистецько-педагогічної технології розвитку художньо-естетичного світогляду.

5. Розробіть алгоритм використання педагогом на заняттях специфічних мистецьких методів: герменевтики, художньої драматургії, фасилітованої дискусії, імпровізації, художньо-педагогічної інтерпретації, поліцентричної інтеграції за принципом художньо-естетичного світовідчуття, активізації художньої діяльності тощо.

6. За власним бажанням оберіть художній образ за певним художнім світовідчуттям. Схарактеризуйте, як світовідчуття твору, співвідноситься із світовідчуттям автора твору. Створіть власну інтерпретацію твору й дайте можливість своїм «учням» виявити своє ставлення до нього.

Використані джерела:

1. Тестові завдання. Режим доступу: <https://ru.scribd.com/document/516994048/ТЕСТОВІ-ЗАВДАННЯ>.
2. Староста В.І. Тестові завдання з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник / В.І. Староста, В.В. Росул; за ред. В.І. Старости. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – 148 с. – С. – 77.
3. Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) спеціалізація – А 4 Освітня кваліфікація: магістр середньої освіти. – Запоріжжя, БДПУ, 2014. – 21 с. [<https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/OPP-014.13-Serednia-osvita-Mystetstvo.-Muzychne-mystetstvo-BDPU.pdf>].
4. Освітньо-професійна програма спеціальності А 4 «Середня освіта» (Мистецтво. Музичне мистецтво) – Освітня кваліфікація: магістр середньої освіти. – Полтава, ПНПУ імені В.Г. Короленко, 2024. – 20 с. [<https://drive.google.com/drive/folders/1y5yO68Kh1Iidu7AzIWXsCY1uBk42XpnL>]
5. Освітньо-професійна програма спеціальності Б 5 Музичне мистецтво для другого (магістерського) рівня вищої освіти. – Умань. – УДПУ імені Павла Тичини, 2024. – 20 с. [<https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/3942/2024/Освітня%20програма%20Музичне%20мистецтво.pdf?ver=1724334447>]
6. Проект освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А 4 Середня освіта освітня кваліфікація: Магістр середньої освіти (Хореографія). – Умань. – УДПУ імені Павла Тичини, 2024. – 22 с. [[Проект ОПП 2024 p.pdf. https://drive.google.com/file/d/1hD4z5OXt_8JIU](https://drive.google.com/file/d/1hD4z5OXt_8JIU)]
7. Освітньо-професійна програма Середня освіта (Образотворче мистецтво) другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А 4 Середня освіта (Образотворче мистецтво). – Умань. – УДПУ імені Павла Тичини, 2024. – 17 с. [[ПРОЄКТ ОПП_МАГ_2024 \(1\).pdf https://drive.google.com/file/d/1xS92i279oSDeX68Fe-gvut1HCWHuduuy/view](https://drive.google.com/file/d/1xS92i279oSDeX68Fe-gvut1HCWHuduuy/view)].

8. Проект освітньо-професійної програми другого рівня вищої освіти (магістр) за спеціальністю А 4 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка. – Умань. – УДПУ імені Павла Тичини, 2023. – 14 с.

[[ПРОЄКТ ОП 52-м 2023 p.pdf](#)
<https://drive.google.com/file/d/1yiIM3k6ssZtP02UiiF6DXQ5ocWSSmZwb/view>].

9. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А 4 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Чернівці. – ЧНУ імені Юрія Федьковича, 2022. – 23 с.

[<https://ped.chnu.edu.ua/media/w4in3c45/014-serosv-muzmyst-opp-2021-mahistr.pdf>].

10. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А 3 «Початкова освіта». Професійна кваліфікація – вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти. – Чернівці. – ЧНУ імені Юрія Федьковича, 2024. – 44 с.

[https://ped.chnu.edu.ua/media/nbvort1t/013_opp-pochatkova-osvita-mahistr-2024.pdf].

11. Робоча програма навчальної дисципліни (за вибором ЗВО) Педагогіка мистецтва другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А 4 Середня освіта (Музичне мистецтво; Хореографія) галузі знань «01 Освіта / Педагогіка». – Київ. – НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019.

– 16 с. [<https://fm.edu.ua/navchalni-prohramy/kafedra-pedahohiky-mystetstva-ta-fortepeiannoho-vykonavstva/rp-pedahohika-mystetstva>].

12. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.

13. Арцишевский Р. А. Духовне осягнення дійсності : монографія / Роман Антонович Арцишевський. – Луцьк : ПФ «Смарагд», 2011. – 272 с. – С. 116.

14. Ясперс К. Психологія світоглядів / Карл Ясперс; [пер. з нім. О. Кислюк, Р. Осадчук]. – К. : Юніверс, 2009. – 464 с. – С. 190–220.

15. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с. – С. 17-18.
16. Бойченко І.В. Філософія історії: підручник / І.В. Бойченко. – К.: Знання, КОО, 2000. – 723с., С. – 236.
17. Мовчан В.С. Естетика : навч. посіб. / В.С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
18. Кант Іммануїл. Естетика [Пер. з нім. Б. Гавришкова] / Іммануїл Кант. – Львів: Аверс, 2007.– 360 с. – С. 148.
19. Найдьонов І.М. Етика – естетика: дидактичний зміст : Навч. посіб. / І.М. Найдьонов. – К. : Кондор, 2011.– 550 с. – С. 173–174.
20. Шиллер Ф. Естетика / Ф. Шіллер. – Київ : Мистецтво, 1974. – 360 с. – С. 327.
21. Орлова Т. Філософський енциклопедичний словник / Орлова Т. / Голова редкол.: В.І. Шинкарук; (заступники голови редкол.): Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов, А.Т. Ішмуратов, П.Ф. Йолон. – К. : «Абрис», 2002. – 743 с.
22. Історія світової культури : Навч. посіб. / Керівник авт. колективу І-90 Л.Т. Левчук. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 400 с. – С. 370–371.
23. Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естетичні переживання [пер. с польс. В. Корнієнка] / Татаркевич Владислав. – К.: «Юніверс», 2001. – 368 с. – С. 7–13.
24. Естетика : Навч. посіб./ М.П. Колесніков, О.В. Колесніков, В.О. Лозовий та ін.; За ред.. В.О. Лозового. – К.: Хрінком Інтер, 2005. – 208 с. – С. 5 – 8.
25. Палаєва М.В. Художній світогляд як якісна характеристика особистості / М.В. Палаєва // Педагогічний процес : теорія і практика / Збірник наукових праць. – Вип. 1.– К. : «Екмо», 2005.– 371 с. – С. 136.

26. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : Навч. посіб. для вчителів та ін. / Г.М. Сагач, І.А. Зязюн. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. – С. 79.
27. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : Навч. посіб. для вчителів та ін. / Г.М. Сагач, І.А. Зязюн. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. – С. 4.
28. Семашко О.М. Соціологія мистецтва : Навчальний посібник / О.М. Семашко. – 2-ге видання., випр. і допов. – Львів : «Магнолія плюс», видавець СПД ФО В.М. Піча, 2006. – 244 с. – С. 24.
29. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 164 с. – С. 75.
30. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 360 с. – С. 51.
31. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н.Є. Миропольська; Акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 203 с. – С. 25.

ДОДАТКИ

Додаток А.

АНКЕТА

Шановні колеги, просимо Вас відповісти на запропоновані питання щодо з'ясування можливостей оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх викладачів педагогічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти.

1. На Вашу думку, яким чином необхідно вдосконалити у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін?

2. Чи є потреба у створенні сучасного інноваційного науково-методичного супроводу проведення психолого-педагогічних дисциплін у магістратурі?

3. Як Ви вважаєте, чи мотивує магістрів щодо майбутньої професійної діяльності вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ході їх підготовки у закладах вищої педагогічної освіти?

4. Як Ви вважаєте, чи достатня кількість кредитів, на Вашу думку, передбачено навчальними планами підготовки майбутніх викладачів на викладання психолого-педагогічних дисциплін ?

5. Яким психолого-педагогічним дисциплінам у магістерській підготовці Ви надали перевагу (теоретичним, методичним, практичним)?

6. Які психолого-педагогічні дисципліни у магістерській підготовці потребують суттєвого оновлення, а від яких, на Вашу думку необхідно відмовитись як від застарілих чи неефективних?

7. На Вашу думку, яким чином необхідно вдосконалити у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін?

Дякуємо за участь!