

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ЗАРЕДІНОВА ЕЛЬВІРА РИФАТІВНА

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ  
СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

*Монографія*



Київ 2020

*Схвалено і рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 4 від 26 березня 2020 р.)*

**Рецензенти:**

*Вознюк О.В.* – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка;

*Желанова В.В.* – доктор педагогічних наук, доцент, професор, кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка;

*Журба К.О.* – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Заредінова Е.Р.**

3-34 **Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика.** Монографія / Е.Р. Заредінова. – Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2020. – 372 с.  
ISBN 978-966-194-313-0

У монографії представлено теорію і методику формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО як відносно новий напрям наукових досліджень та виховної практики в Україні. У форматі міждисциплінарного трактування феномену „соціокультурні цінності” обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження; визначено структуру, критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів; схарактеризовано аксіозорієнтоване середовище ЗВО як сферу формування соціокультурних цінностей; представлено логіку аксіозорієнтованого середовищеутворення у контексті аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів, модель й методику формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Видання буде корисним для вчителів, науковців, викладачів, аспірантів, магістрів, студентів закладів вищої освіти, педагогічних працівників.

УДК 378:[37.013.42+37.013.43]

ISBN 978-966-194-313-0

©Заредінова Е.Р., 2020

©Видавничий Дім „Слово”, 2020

**ЗМІСТ**

ПЕРЕДМОВА..... 5

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО**

1.1. Соціокультурні цінності як предмет міждисциплінарного дослідження..... 10  
1.2. Аналіз категорійно-поняттєвого апарату дослідження..... 41  
1.3. Освітні парадигми та методологічні підходи до формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО..... 68  
Висновки до першого розділу ..... 88

**РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ, КРИТЕРІАЛЬНИЙ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

2.1. Структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО..... 91  
2.2. Критерії, показники, рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО..... 121  
Висновки до другого розділу ..... 136

**РОЗДІЛ 3. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК СФЕРА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

3.1. Характеристика середовищного підходу до формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО..... 141  
3.2. Феноменальні риси аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО як сфери формування соціокультурних цінностей ..... 155  
Висновки до третього розділу ..... 172

**РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗВО**

4.1. Моделювання процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО..... 175

4.2. Педагогічний інструментарій формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.....	195
4.3. Логіка аксіозорієнтованого середовищеутворення у контексті аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів ЗВО.....	214
4.4. Практичне впровадження методики формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.....	229
Висновки до четвертого розділу .....	251
ПІСЛЯМОВА.....	254
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	259
ДОДАТКИ.....	311

## ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічні, політичні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти, задекларовані в Законах України „Про освіту” (2017 р.), „Про вищу освіту” (2014 р.), у провідних ідеях Концепції Нової української школи (2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Програмі „Нова українська школа” у поступі до цінностей (2018 р.), загострюють проблему підготовки в закладах вищої освіти компетентних, конкурентоспроможних фахівців із сформованою системою цінностей. Оскільки аксіологічна сфера є регулятором й мотиватором поведінки особистості, а соціокультурні цінності, що відбивають культурні досягнення суспільства, а також притаманну даній культурі ментальність й унікальність – її суттєвим складником. Отже, в соціокультурних цінностях синтезується суспільне, культурне й особистісне. Доцільність й важливість дослідження саме соціокультурних цінностей особистості детермінують глобалізаційні та євроінтеграційні виміри сучасного суспільства.

Феномен соціокультури було обґрунтовано в студіях американського соціолога П. Сорокіна. Науковець уперше розглянув суспільство як єдину соціокультурну реальність. Відповідно до його наукової позиції, всі соціокультурні явища відрізняються від неорганічної і органічної природи. Вони є надорганічними. Тому їх вивчення, на думку науковця, потребує вводу додаткової, третьої складової – цінностей.

Сучасне трактування соціокультурного підходу представлено в роботах Н. Черниш, О. Ровенчак. Міждисциплінарний формат соціокультурних цінностей репрезентовано у філософії (В. Андрущенко, Є. Борінштейн, Г. Вижлецов, І. Зязюн, В. Ільїн, В. Кремень, В. Молодиченко, А. Кавалеров, М. Підлісний, Є. Причепій, В. Тугаринов, О. Якимова); соціології (В. Бакіров, К. Вельцель, В. Журавльов, Р. Інглхарт, Г. Клагес, В. Кравченко, В. Лисовський, Л. Сокурянська, П. Сорокін, Р. Ручка, О. Якуба); культурології (А. Арнольд, Р. Вагнер, В. Зелюк, В. Моргун, Т. Устименко, А. Флієр); психології (В. Білскі, М. Боришевський, Н. Дембицька, А. Киричук, І. Кон, Г. Олпорт, М. Рокич, Ш. Шварц, Е. Шпрангер); педагогіці (І. Бех, Е. Бондаревська, Я. Боренько, В. Долженко, О. Картавих, Т. Равчина).

Студіюванню соціокультурних цінностей присвячено дисертаційні роботи І. Баранової (метасистема засвоєння предметної освітньої галузі як соціокультурної цінності), Д. Даянкової (формування соціокультурних ціннісних орієнтацій учнів у контексті діяльності молодіжних громадських об'єднань і організацій), Л. Демідової (соціокультурні цінності змісту дисциплін – фактор соціалізації особистості учня гімназії), О. Карасьової (розвиток світоглядної позиції педагога про сучасну сім'ю як соціокультурну цінність), З. Назаркіної (формування соціокультурних цінностей молоді в процесі взаємодії установ культурно-дозвілдової сфери і засобів масової інформації). Проте маємо констатувати, що зазначений перелік досліджень представлений студіями зарубіжних науковців.

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола вітчизняних науковців щодо різних аспектів аксіологічної проблематики, зокрема: концептуальні ідеї аксіологічного підходу (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ткачова); педагогічні й освітні цінності у форматі педагогічної аксіології (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, Т. Калюжна, В. Кремень, В. Крижко, А. Міщенко, Н. Ткачова); різні типи цінностей, а саме: виховні цінності (І. Бех); духовні цінності (В. Лаппо); смислотвірчі цінності (К. Журба); національні цінності (Р. Сойчук). Проблема соціокультурних цінностей починає досліджуватися у вітчизняному науковому просторі у форматі наукових статей (О. Безносук, К. Дубич, Л. Дябел, Т. Спіріна, Т. Новікова).

Різні аспекти феномену освітнього середовища вишу досить широко висвітлено в науковій літературі, а саме: методологія середовищного підходу до освіти (Ю. Мануйлов, С. Сергєєв); різні моделі освітнього середовища: антрополого-психологічна (В. Слободчиков), комунікативно зорієнтована (В. Рубцов), еколого-особистісна (В. Ясвін), екопсихологічна (В. Панов); положення щодо імерсивності, присутності й інтерактивності середовища (С. Сергєєв); типи середовища: соціокультурне середовище (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кононенко, Ю. Куракіна); соціально-виховне середовище (А. Капська, Ж. Петрочко, Н. Сейко); освітньо-виховне середовище (В. Мастерова); етновиховне середовище (О. Будник, В. Кононенко, Н. Лисенко); логіка та динаміка середовищеутворення (В. Желанова).

Відтак аналіз теоретичного доробку та досвіду виховної діяльності сучасних вишів дозволяє зробити висновок про наявність міцного підґрунтя для розробки теоретичних й методичних засад

формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Актуальність і необхідність дослідження окресленої проблеми підсилюється низкою існуючих об'єктивних *суперечностей* між:

- потребою сучасного глобалізованого суспільства в громадянах з розвинутими соціокультурними цінностями й недостатнім рівнем їх сформованості у студентів;

- актуалізованим запитом українського суспільства на формування соціокультурних цінностей особистості та недостатньою теоретико-методичною обґрунтованістю їх формування у студентів;

- декларуванням у сучасному суспільстві ідей полікультуралізму, міжетнічної толерантності та відсутністю спеціальної методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО;

- об'єктивним значенням освітнього середовища ЗВО для формування соціокультурних цінностей студентів та недостатньою практичною реалізацією його аксіологічного потенціалу.

Враховуючи окреслені позиції, пропонується монографія набуває безперечної актуальності й необхідності.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти.

*Методологічним концептом* дослідження є поліпарадигмальна цілісність певних положень особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної парадигми освіти та поліпідхідний синтез культурологічного, аксіологічного, соціокультурного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, середовищного наукових підходів, а також реалізація гносеологічних принципів об'єктивності, історизму, детермінізму. Зокрема, філософському рівню методологічного аналізу відповідає культурологічний та аксіологічний наукові підходи; загальнонауковому – соціокультурний, системний, акмеологічний, діяльнісний наукові підходи; конкретнауковому – суб'єктний й компетентнісний наукові підходи; методичному або технологічному – технологічний та середовищний наукові підходи. Таке методологічне підґрунтя зумовило логіку розробки методики формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО, а саме виділення її ґрунтовних компонентів та з'ясування їх ієрархічних зв'язків, які відбивають соціокультурні, аксіологічні, людиноцентровані виміри сучасної вітчизняної освіти на етапі її входження до європейського освітнього простору.

Визначені методологічні положення є базовими для концепції дослідження й конкретизуються в низці теоретичних положень, що утворюють теоретичний концепт роботи:

- на засаді реалізації принципу міждисциплінарності, що передбачає використання наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності, визначено соціокультурні цінності як ґрунтовні життєві смисли, на яких базується людина у повсякденному житті, у ставленні до навколишньої дійсності й у яких зафіксовано певні моделі соціальної поведінки та особливості певної культури;

- типологія соціокультурних цінностей представлена соціокультурними макроцінностями, соціокультурними мезоцінностями, соціокультурними мікроцінностями;

- структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний компоненти, яким відповідають мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, суб'єктно-діяльнісний критерії сформованості соціокультурних цінностей;

- аксіозорієнтоване освітнє середовище ЗВО є багаторівневою педагогічно організованою системою умов, можливостей та ресурсів, які забезпечують ефективне формування соціокультурних цінностей особистості студента;

*Практичний концепт* дослідження містить положення, які є ґрунтовними для розробки та практичного впровадження методики формування соціокультурних цінностей в освітньому середовищі ЗВО:

- структурно-логічна модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО містить цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, результативний компоненти;

- методика формування соціокультурних цінностей передбачає впровадження аксіо зорієнтованого педагогічного інструментарію, представленого інтерактивними формами й методами, алгоритмами формування соціокультурних цінностей;

- методика формування соціокультурних цінностей студентів базується на процесі їх аксіогенезу як низці послідовних трансформацій соціокультурних цінностей особистості, пов'язаних з поступальним переходом цінностей із нижчих рівнів на вищі; з перетворенням одних цінностей в інші;

- логіка аксіогенезу соціокультурних цінностей є суголосною етапам середовищеутворення як організованого, цілеспрямованого процесу створення аксіо зорієнтованого освітнього середовища як площини формування соціокультурних цінностей.

Зміст монографії розкрито в чотирьох розділах, у яких поступово вирішуються поставлені завдання: від теоретико-методологічного обґрунтування проблеми до розробки моделі й методики формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

У першому розділі репрезентовано стан дослідження проблеми соціокультурних цінностей у форматі міждисциплінарної методології відповідно до феноменології філософії, соціології, культурології, психології та педагогіки; здійснено науковий аналіз семантичних складників базового поняття дослідження (соціум, культура, цінності); представлено різні типології цінностей; схарактеризовано феномен соціокультурних цінностей; розглянуто освітні парадигми й наукові підходи, що складають методологію дослідження соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

У другому розділі обґрунтовано й розкрито структуру соціокультурних цінностей студентів закладів вищої освіти; розроблено критерії, показники, рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО; представлено діагностичний інструментарій роботи, що містить як стандартизовані, так й авторські методики.

У третьому розділі висвітлено сутність середовищного підходу як освітньої стратегії, зорієнтованої на створення умов для формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО; проаналізовано базовий феномен цього підходу, а саме поняття „середовище”; розглянуто сутність освітнього середовища як сфери формування соціокультурних цінностей студентів, представлено різновиди його моделей та визначено структуру; проаналізовано ознаки, особливості й характеристики аксіозорієнтованого освітнього середовища.

У четвертому розділі репрезентовано логіку моделювання, обґрунтовано й розроблено структурно-логічну, процесуальну модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Розкрито сутність й зміст середовищеутворення, що є організованим, цілеспрямованим процесом створення аксіозорієнтованого освітнього середовища, як площини формування соціокультурних цінностей студентів. З'ясовано, що етапність середовищеутворення відповідає етапам аксіогенезу. Репрезентовано логіку практичного впровадження методики формування соціокультурних цінностей студентів.

Отже, логіка викладу та зміст монографії всебічно розкривають проблему формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО на теоретичному та методичному рівнях.

# РОЗДІЛ 1.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

### 1.1. Соціокультурні цінності як предмет міждисциплінарного дослідження

Євроінтеграційні процеси та цивілізаційні виклики XXI століття, суттєвими рисами яких, на думку В. Кременя, є невпинна глобалізація, змінність, що прогресують у будь-якій сфері діяльності і ґрунтуються на інноваційному типі розвитку; демократизація й гуманізація сучасних суспільств з одночасним посиленням вимог до особистої компетентності та самодостатності людини; формування нового цивілізаційного феномену – мережного (мережевого) суспільства через інноваційний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (Кремень, В., 2011, с. 8–9), детермінують необхідність і доцільність реалізації нових інтегративних стратегій у сучасній освіті, що базуються на методологічному принципі міждисциплінарності.

Варто відзначити, що проблему міждисциплінарної інтеграції досить широко розкрито у студіях вітчизняних і зарубіжних учених (М. Антонов, М. Данилов, І. Огородников, О. Шмідт, Г. Юрков та інші). Сучасний стан дослідження цієї проблеми репрезентовано у працях І. Зверева, Л. Кулагіна, В. Максимової, О. Савченко, М. Сорокіна, С. Тадияна, В. Федорової та ін.

Відтак міждисциплінарна методологія набуває особливої значущості й міждисциплінарне мислення стає ґрунтовним для наукових досліджень внаслідок дії чотирьох провідних чинників, а саме: 1) внутрішньої складності природи та суспільства; 2) прагнення дослідити проблеми та питання, які не належать одній дисципліні; 3) потреби розв'язати проблеми, що постали перед суспільством; 4) виникнення нових технологій (Освітологія, 2012).

А. Колот, аналізуючи феномен міждисциплінарності з 9-ти позицій, визначає її у широкому функціональному розумінні як синергію

різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового, наукового знання. При цьому науковець пропонує два формати реалізації на практиці міждисциплінарного підходу, а саме: 1) найбільш поширений, що неформально об'єднує науки, не порушуючи їх окремішності, унікальності, своєрідності, тобто зберігається пюралізм, диференціація наук, а міждисциплінарність надбудовується в методологічному та інструментальному вимірах; 2) міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук, появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти (Колот, А., 2014, с. 77).

Беручи до уваги окреслені наукові позиції, ми розуміємо *міждисциплінарність* як ґрунтовну методологічну засаду для розгляду соціокультурних цінностей студента й, поділяючи наукові позиції В. Желанової (2013), А. Уйбо (1990), тлумачимо міждисциплінарність як методологічний принцип сучасного наукового дослідження, що передбачає широке використання наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності, тобто є методологічним оформленням наукових досягнень з різних дисциплін у наукових проектах і дослідженнях.

Таку логіку наукового пошуку вважаємо доцільною й виправданою, оскільки саме міждисциплінарна методологія відбиває сучасні глобалізаційні процеси в суспільстві, тенденції вищої освіти, що пов'язані з її фундаменталізацією. На *методологічному рівні* міждисциплінарність процесу формування соціокультурних цінностей зумовлена його поліпарадигмальністю та поліпідхідністю. Цей аспект дослідження докладно буде розкрито у підрозділі 1.3 поданої роботи. На *теоретичному рівні* міждисциплінарні аспекти дослідження пов'язані з інтегративною міждисциплінарною природою провідного феномену дослідження – соціокультурних цінностей, що синтезують соціальне, культурне й особистісне. Оскільки людина як частина культури уособлює сукупність основних способів виробництва і взаємодії з природою, які визнаються і продукуються суспільством, зміст діяльності різних соціальних інститутів та інших регуляторів соціальної життєдіяльності, а також охоплює вірування, ієрархію цінностей, мораль, особливості соціальної поведінки і міжособистісного спілкування, мову, способи передачі досвіду від

покоління до покоління. Відтак соціокультурні цінності об'єднують соціокультурні особливості певного суспільства, соціальні аспекти різних соціальних груп та певної особистості. Таким чином, є очевидною синтетична, інтегративна природа феномену соціокультурних цінностей особистості, що має філософське, соціологічне, культурологічне й психологічне коріння.

Отже, розглянемо соціокультурні цінності у форматі міждисциплінарної методології.

У *філософії* (С. Аваліані, В. Андрущенко, Є. Борінштейн, Т. Бутківська, Г. Вижлецов, В. Ільїн, А. Кавалеров, М. Підлісний, Є. Причепій, В. Тугаринов, О. Якімова) соціокультурні цінності досліджуються у межах аксіології – філософського вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі ціннісного світу, зв'язки цінностей між собою, з соціальними і культурними факторами, структурою особистості (Гусинский, Э. & Турчанинова, Ю., 2000).

Вагомий внесок у розкриття сутності цінностей у філософській площині зробив В. Тугаринов. У праці „Теорія цінностей у марксизмі” відомий філософ визначив цінності „як предмети, явища та їх властивості, які потрібні людям певного суспільства або класу і окремій особистості як засіб задоволення потреб та інтересів” (Тугаринов, В., 1968, с. 271). Визнаючи той факт, що ціннісний світ кожної людини є доволі широким, філософ наголошує на існуванні певних „наскрізних цінностей”, які є стрижневими для будь-якої особистості в будь-якій сфері діяльності, для представників різних культур. У монографії „Про цінності життя і культури” В. Тугаринов обґрунтував *цінності культури*, що носять відбиток універсальних ідей життя й не залежать від потреб людини. До цінностей культури філософ відносить „свободу”, „справедливість”, „істину”, „добро”, „красу” (Тугаринов, В., 1960).

Варто зазначити, що окреслені науковцем цінності культури є актуальними в сьогоденні у контексті ідей гуманізації суспільства загалом, й особистісної орієнтації освіти, зокрема. Так, В. Тугаринов особливу увагу приділяв такій цінності культури, як добро й визначав її як „...таку поведінку, яка здійснюється з свідомою метою принести користь” (Тугаринов, В., 1960, с. 121). О. Якімова, Є. Мартянов, аналізуючи монографію „Про цінності життя і культури”, зауважують, що добро, в розробленій науковцем системі цінностей, постає як єдність загального і особливого, тобто як єдність „абсолютного і

відносного” (Якімова, Е. & Мартянов, Е., 2015). Відомий філософ вважав, що „...визнати цінність добра аж ніяк не означає оголосити її абсолютної сутністю, незалежною від інтересів людей і від історії. Цінність добра в тому, що воно сприяє поліпшенню суспільного життя” (Тугаринов, В., 1960, с. 129). Є примітним, що доводячи вагомість і ґрунтовність марксистської аксіології В. Тугаринова, науковці визначають її як одну з криптосистем радянської етики (під криптосистемою розуміють „самобутні оригінальні етичні системи радянських учених, що мають у своїй основі приховані, невідповідні ідеологічному і політичному курсу СРСР ідеї” (Якімова, Е. & Мартянов, Е., 2015, с. 62).

Відтак найбільш вагомими у контексті досліджуваної проблеми є позиції В. Тугаринова щодо системності цінностей як *єдності ціннісного світу кожної людини та „наскрізних цінностей”*, які трактуються як цінності культури, тобто є безсумнівним інтегративний характер феномену „цінність”, який синтезує особистісне й культурне, що відбивається у соціокультурних цінностях особистості.

Дещо іншою є позиція відомого німецького філософа Г. Ріккєрта (Ріккерт, Г., 1912) та американського філософа Х. Лейсі (Лейси, Х., 2001), у працях яких *цінності* висвітлюються як *основа соціального життя*. При цьому науковці не заперечували суттєвого впливу на життєдіяльність суспільства індивідуальних цінностей його окремих членів, але вважали, що першочергову увагу необхідно приділяти дослідженню тих цінностей, які набули значущості у масштабі всього соціуму.

Відтак відомі філософи тлумачили цінності як основу соціального життя, що підтримують соціальний порядок і регламентують поведінку людей певного соціуму та реалізацію їх інтересів і потреб.

Уважаємо доцільним у контексті розгляду проблеми соціокультурних цінностей зупинитися на питанні щодо співвідношення феноменів „людина” і „соціум”, яке досліджується у соціальній філософії. Варто зазначити, що сучасний науковий дискурс репрезентує кілька підходів до розв'язання цієї проблеми.

У форматі першого (В. Білогур, В. Воронкова, В. Воропаєва) – розкривається процес *модифікації гносеології плюралізму*, на якому базується сучасна соціальна філософія, у теорію нової культурної свідомості, яка пов'язана з новим розумінням людством себе та свого нинішнього становища в нестабільному, повному невизначеностей і

суперечностей світі (Білогур, В., 2014, с. 69), з моделюванням *буття* „*можливої потенції*” за такою теоретичною формулою: 1) ставлення людини до самої себе; 2) ставлення людини до інших людей; 3) ставлення людини до екстра-реалій; 4) ставлення до світу як до єдиного цілого (Воропаєва, В., с. 166). Відтак, у контексті гносеологічного підходу до людини, вона тлумачиться як суб’єкт пізнання, а суспільство, що є сукупністю предметів, – як об’єкт пізнання.

Другий підхід, який зазначається як *онтологічний* (Хайдеггер, М., 1993), базується на розумінні місця людини в соціумі та перспектив його розвитку в площині співвідношення різних чинників людської життєдіяльності. Отже, відповідно до цієї позиції, розвиток суспільства як цілісної системи досліджується крізь призму людини та її аксіологічних пріоритетів, які реалізуються у соціумі.

Окреслені наукові позиції синтезуються в *філософії людини*, що ґрунтується на її соціальному вимірі як „*рефлексивної монади*” (Я. Білогур) з можливим „привласненням пізнання” й спрямуванням свого розуму на природно-буттєві виміри індивідуального і суспільного буття (Білогур, В., 2014).

Варто відзначити, що саме ця позиція є вагомою у контексті дослідження проблеми соціокультурних цінностей. Оскільки, виходячи з неї, *соціальність* є формою буття людини й формою існування у цьому бутті, тобто соціальність – це причетність людини до всього того, що відбувається з нею у соціумі. Отже, соціокультурні цінності є синтезом „людського” й „соціального”.

Певний напрям досліджень у межах соціальної філософії (В. Андрущенко, Є. Борінштейн, Є. Головаха, М. Горлач, В. Журавльов, І. Зязюн, В. Ільїн, С. Катаєв, В. Кремень, В. Молодиченко, А. Ручка) пов’язаний з розглядом соціокультурних цінностей у форматі теорії *соціокультурної трансформації* сучасного українського суспільства. Так, Є. Борінштейн доводить, що особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства полягають у тому, що ця трансформація проходить „високоактивно”. Проте, на відміну від світової системи, соціокультурні зміни в Україні відбуваються вкрай нестабільно, коли стан українського суспільства, як і його ціннісного змісту, близький до хаотичного. Оскільки українське суспільство надзвичайно складно структуроване. Воно є поліетнічним, функціонально і культурно диференційованим, має розгалужену систему соціального управління” (Борінштейн, Є., 2013, с. 12–13).

Тобто соціокультурна трансформація, яка зараз відбувається в Україні, зумовлює ціннісні зміни, що проходять як на рівні суспільства загалом, так і в його окремих соціальних групах, пов’язаних із певними етнічними та культурними особливостями.

Так, у дисертаційному дослідженні Т. Артимонової соціокультурні цінності висвітлюються у контексті *ціннісного дискурсу* студентської молоді, яка є однією з чисельних соціальних груп нашого суспільства, в період ринкових та демократичних трансформацій. Науковець доводить, що означений дискурс розгортається під впливом внутрішніх (проголошення й розбудова незалежності України, відродження культури, утвердження демократії, становлення ринкових відносин) і зовнішніх (глобалізація, міграційні процеси, активізація міжкультурних комунікацій, зіткнення мусульманських і християнських цінностей, екологічний, атомний та антитерористичний дискурс епохи) чинників (Артимонова, Т., 2011, с. 1–2). Важливим для нас є умовивід авторки щодо багатоаспектності соціокультурних цінностей. „Соціокультурні цінності сучасної молоді настільки ж різноманітні, наскільки різноманітною є нинішня соціокультурна реальність” (Артимонова, Т., 2011, с. 11).

Дискусійною у філософському трактуванні цінностей є проблема ролі *об’єктивних умов* та *суб’єктивного фактору* в соціокультурному процесі формування особистості. Саме ця проблема порушена у дисертації А. Назарової.

У трактуванні авторки об’єктивні умови соціокультурного формування особистості представлені сукупністю таких компонентів, як-от:

- 1) тривала економічна криза;
- 2) стан соціальних відносин у суспільстві (соціально-класові стосунки, співвідношення реальних доходів, зайнятість людей у продуктивній праці відповідно до отриманих знань, спеціальності, реальна можливість фахівців застосувати свої знання на займаній посаді);
- 3) меркантильність засобів масової інформації, їх відірваність від інтересів більшості членів суспільства;
- 4) негативні явища соціокультурного порядку в освіті;
- 5) труднощі глобалізаційного характеру (Назарова, А., 2003).

Відтак, відповідно до канонів класичної діалектики, окреслені об’єктивні умови є зовнішніми, тобто вони є причиною, яка може викликати певні наслідки або перетворити можливість у дійсність.



Проте для цього є необхідною дія суб'єктивного фактора, який при наявності об'єктивних умов може прискорити дію існуючої причини або загальмувати її. Отже, ця закономірність характерна і для процесу формування соціокультурних цінностей особистості.

На думку А. Назарової, компонентами суб'єктивного фактора є такі:

1. Світогляд особистості як узагальнена система поглядів людини на світ у цілому, на місце людини в цьому світі; як сукупність наукових, політичних, правових, моральних, релігійних, естетичних переконань та ідеалів людей. Згідно з діалектико-матеріалістичним ученням, джерелом світогляду є умови матеріального життя суспільства. Останні, в кінцевому підсумку, є джерелом і соціокультурних цінностей. Таким чином, світогляд суб'єкта (особистості, соціальної групи, суспільства) і соціокультурні цінності ґрунтуються на матеріальному житті суспільства, його об'єктивних умовах. Проте світогляд несе на собі функцію домінантного елемента й цінності культури визначаються його видом і типом.

2. Соціально-класові установки суб'єкта.

3. Національні особливості суб'єкта (Назарова, А., 2003).

Варто зазначити, що крім окреслених позицій щодо тлумачення соціокультурних цінностей у філософії, існує низка філософських досліджень, у яких висвітлено різні аспекти феномену соціокультури, пов'язані з соціокультурними цінностями особистості. Отже, подамо їх:

– трансформація соціокультурних цінностей в контексті історичної свідомості (Садыкова, З., 2015);

– філософсько-соціальний аналіз дитинства як соціально-культурного феномену (Гребінь, С., 2014);

– ідеал як соціокультурний феномен у дискурсі модерну та постмодерну (Чорна, Л., 2017);

– справедливість як соціокультурний ідеал (Скоробогатская, С., 2001);

– ідентичність та самоідентичність як соціокультурні феномени (Калуга, В., 2016);

– соціокультурна цінність праці: глобальний та національний аспекти (Гуноев, И., 2010);

– динаміка соціокультурних цінностей рок-музики (Шаповалов, С., 2010);

– соціокультурний потенціал глобальних інформаційних мереж (Ягодзінський, С., 2016).

Таким чином, у філософському трактуванні цінності мають суб'єктивно-об'єктивний характер, виступають як єдність об'єктивного і суб'єктивного, духовного і матеріального, індивідуально-особистісного та загальнолюдського, соціального і природного (Петінова, О., 2002). Отже, у філософському тлумаченні соціокультурні цінності інтегрують соціальне, культурне й особистісне.

У соціології, а саме у студіях російсько-американського соціолога П. Сорокіна, суспільство уперше почало розглядатися як *єдина соціокультурна реальність*. У своїх працях (50 – 60-ті роки ХХ ст.) науковець обґрунтував закон соціокультурної динаміки, увівши до наукового обігу такі терміни, як-от: „соціокультурна система”, „соціокультурна динаміка”, „соціокультурні зміни”. Свій підхід до вивчення соціуму як складного соціокультурного комплексу П. Сорокін назвав „*інтегральною соціологією*”. Відповідно до його наукової позиції, всі соціокультурні явища відрізняються від неорганічної і органічної природи. Вони є надорганічними. Тому їх вивчення, на думку науковця, потребує вводу додаткової, *третьої складової – цінностей*. П. Сорокін вважає, що цінності існують лише у головах людських індивідів як предмети суто духовні. На основі цієї ціннісно-духовної реальності між людськими індивідами виникає соціальний зв'язок, тобто буття суспільства уявляє собою нову реальність – соціокультурну систему. Отже, П. Сорокін вважає, що певна сукупність цінностей, по-перше, створює духовну культуру людських спільнот; по-друге, через виявлення своєї соціальної значущості, що відбивається у діях конкретних індивідів і груп, цінності формують загальну культуру поведінки людей. Загалом, П. Сорокін розглядає культуру суспільства як комплексну духовно-матеріальну „систему систем”, між компонентами якої встановлюються різнобічні зв'язки у просторі, часі, а також причинні зв'язки прямої та зворотної дії (Сорокин, П., 1992).

Відтак дослідження П. Сорокіна є для нас цікавими у контексті розгляду суспільства як соціокультурного феномену з певною системою цінностей. Саме цінності є „третьою складовою”, що відрізняє суспільство від органічної та неорганічної природи.

Схожою є думка П. Парсонса, який у форматі теорії соціальної дії оперує поняттям „соціальна система”, що містить, з одного боку, підсистему, пов'язану з потребами індивіда, а з іншого – підсистему, що відбиває цінності. Тобто в умовах конкретної ситуації відбувається

взаємодія та взаємний обмін ціннісного змісту цих двох підсистем за допомогою інституціоналізації (узаконення суспільством у процесі легітимації) та інтерналізації (внутрішнього прийняття особистістю у процесі соціалізації) (Американська соціологія, 1972).

Щодо соціокультурної ситуації в нашій країні, на думку І. Лар'яновського, Україна знаходиться у стані *соціокультурної невизначеності*. Науковець наполягає, що найбільш природним для українського суспільства було б сформувати змішаний (ідеалістичний) (за П. Сорокіним) соціокультурний тип, який потребує виваженого балансу між духовними та матеріальними цінностями, коли за мету мають саме цінності духовні, а матеріальні вважають лише засобом задля досягнення високої загальнонаціональної мети. І. Лар'яновський доводить, що знайти оптимальний баланс між матеріальним і духовним у масштабі українського суспільства можливо лише за умови подолання негативного впливу „соціокультурного розколу” (Лар'яновський, І., 2009).

Варто зазначити, що у сучасній соціології особливої ваги набуває новий науковий напрям – *соціологія цінностей* (В. Бакіров, Н. Костенко, А. Ручка). Цей факт зумовлений глобальним поширенням стану невизначеності, невпевненості, розгубленості людей як наслідку різноманітних криз, небезпек, ризиків, які відбуваються у сучасному суспільстві і стосуються суспільної аксіосфери, що є площиною цінностей та смислів людей.

На думку відомих науковців (В. Бакіров, А. Ручка), соціологія цінностей знаходиться на передньому плані дослідження ціннісної проблематики (Бакіров, В. & Ручка, А., 2013). У цьому сенсі є доцільним навести твердження деяких відомих метрів соціологічної науки, наприклад, П. Сорокіна: „Соціологія у своїй основі є дослідженням цінностей” (Сорокин, П., 1992). Відомий американський дослідник цінностей М. Рокіч також вважав, що „соціологія є власне наукою про цінності людини і суспільства” (Rokeach, V., 1973).

Підкріпленням цієї позиції є реалізація загальновідомих міжнародних проектів, що здійснюють соціологічне вивчення ціннісної зміни в сучасному світі: Всесвітні дослідження цінностей (WVS), Європейські дослідження цінностей (EVS), Європейське соціальне дослідження (ESS) (Бакіров, В. & Ручка, А., 2012).

Відтак маємо констатувати, що суттєвою темою сучасного соціологічного дискурсу є „*ціннісна зміна*” (А. Вардомацкий, В. Гарилюк,

А. Ручка, Н. Трикоз). При цьому більш проблемним є питання щодо змін історично напрацьованих цінностей та смислів людського життя. Як відомо, ще П. Сорокін довів, що усі явища соціокультурного світу „змінюються в процесі свого емпіричного існування” (Сорокин, П., 2000, с. 731).

Тобто цінності та смисли підлягають історичній зміні. Отже, розглянемо три найбільш поширені моделі ціннісної зміни, які є предметом дискусії у вітчизняній та зарубіжній соціології.

1. Модель сучасної ціннісної зміни американського дослідника *Р. Инглхарта*. Згідно з цією моделлю, ціннісна зміна сьогодні зводиться до заміни традиційних, матеріалістичних, модерних цінностей на інші, ліберальні, постматеріалістичні, постмодерні. Тобто в умовах сьогодення попередні ціннісно-сміслові пріоритети втрачають своє колишнє значення. З'являються нові ціннісно-сміслові пріоритети, які разом із соціально-економічним розвитком суспільства успішно утверджуються в житті людей і повністю усувають (замінують) „старі” цінності та смисли (Инглхарт, Р. & Вельцель, К., 2011).

2. Модель ціннісної зміни німецької дослідниці громадської думки *Ноель-Нойман* пов'язана з падінням класичних цінностей суспільства, тобто має песимістичний характер. Про це, на її думку, свідчать, зокрема, ослаблення зв'язків людей із релігією і церквою, зниження традиційних обмежень щодо індивідуальної свободи, девальвація авторитетів, втрата важливості таких традиційних чеснот, як ввічливість, добрі манери, пунктуальність, акуратність, чистота, бережливість, зміна етики досягнень (професійного успіху) на зростаючу орієнтацію на вільний час та гедонізм, зниження смислу існуючих спільнот і здатності людей до взаємозв'язку. Ноель-Нойман вбачає в цьому процесі певну загрозу для розвинутого плюралістичного суспільства. Можливість нейтралізації даної загрози німецька дослідниця пов'яже з сильним ціннісно зорієнтованим вихованням молоді (в дусі традиційних чеснот) та зміною громадської думки щодо класичних цінностей (Noelle-Neumann, E. & Peterson, Th., 2001, p. 15–22).

3. Сутність третьої моделі ціннісної зміни, автором якої є німецький соціолог *Г. Клагес*, полягає у переміщенні акценту з цінностей обов'язку і прийнятності (Pflicht und Akzeptanzwerte) на цінності саморозвою (Selbstentfaltungswerte). В. Бакіров, А. Ручка, аналізуючи

цю модель, констатують наявність декількох ціннісних конфігурацій, а саме: 1) ціннісний консерватизм (Wertkonservatismus), що вирізняється сильним визнанням цінностей обов'язку і прийнятності та водночас низьким рівнем орієнтації на цінності саморозвою; 2) ціннісний переворот (Wertumsturz), який демонструє низьке визнання цінностей обов'язку і прийнятності та водночас значне визнання цінностей саморозвою; 3) ціннісна втрата (Wertverlust), що означає низьке визнання обох типів зазначених цінностей; 4) ціннісний синтез (Wertesynthese), який характеризується визнанням як цінностей обов'язку і прийнятності, так і цінностей саморозвою (Klages, H., 2001, р. 382–394). При цьому В. Бакіров, А. Ручка доводять, що ключовим поняттям моделі сучасної ціннісної зміни Г. Клагеса виступає „*ціннісний синтез*”, що передбачає переміщення акценту з цінностей обов'язку і прийнятності на цінності саморозвою й не означає втрати таких класичних цінностей, як виконання обов'язку, любов до порядку, старанність, надійність, працелюбність. З другого боку, нові цінності саморозвою (самореалізація, самоекспресія, креативність, любовмудрість, толерантність тощо) не обов'язково означають егоцентризм і безвідповідальність. Тобто, на думку науковців, синтез певних класичних і новітніх цінностей може мати наслідком справді продуктивний (як з індивідуального, так і соціального огляду) вплив на ментальність і поведінку людей (Бакіров, В. & Ручка, А., 2013).

Таким чином, суголосно моделі Г. Клагеса, в розвинених суспільствах ціннісна зміна відбувається за рахунок переміщень акценту з цінностей обов'язку і прийнятності на цінності саморозвою, тобто традиційні цінності не зникають і не замінюються, а лише певною мірою втрачають свою попередню вагомість.

Ми поділяємо думку відомих соціологів стосовно доцільності зсуву акцентів в ієрархії складників сучасної системи цінностей, але вважаємо, що пріоритетні цінності не мають знищувати традиційні цінності, можлива їх певна модифікація й адаптація в умовах сучасного глобалізаційного, культурно зорієнтованого соціуму (Бакіров, В. & Ручка, А., 2013).

Утім, поряд з розглянутими аспектами, соціологічний дискурс соціокультурних цінностей представлений ще й такою проблематикою, як-от:

- соціокультурні фактори формування ціннісних орієнтацій молоді в умовах трансформації суспільства (Журавлев, В., 1998);

- соціокультурні цінності сучасного студентства різних соціально-етнічних культур (Шемякина, Н., 2001);

- соціокультурні чинники споживання послуг вищої освіти (Зоська, Я., 2007);

- родина як соціокультурна цінність (Волжина, О., 2002);

- соціологічний аналіз соціокультурних цінностей соціальної роботи (Шухарева, О., 2007).

У культурології дослідження цінностей передбачає їх розгляд у контексті парадигми культури (В. Зелюк, В. Моргун, Т. Устименко), яка дає уявлення про соціальну систему як у цілому (самобутність суспільства, наявність певних соціальних прошарків, груп, інститутів), так і про окремих індивідів, що входять до системи соціальної взаємодії. До того ж, усі явища, феномени, які складають й супроводжують людину, у форматі цієї парадигми є контекстом культури. Тобто парадигма культури є науковою і світоглядною рамкою для розгляду діяльності людини, розвитку особистості (Зелюк, В., Моргун, В. & Устименко, Т., 2011, с. 7).

На думку А. Флієра, сучасне культурологічне знання визначає культуру як ціннісно-смысловий, нормативно-регулятивний і символіко-інформаційний зміст кожної сфери суспільно значущої діяльності (Флиер, А., 2000). У цьому контексті у сучасній культурології з'явилося поняття „*соціокультурна діяльність*” (А. Соколов, Т. Спіріна) й „*соціокультурний простір*” (Б. Мосальов, В. Степанов) як сфера соціокультурної діяльності.

Додамо, що соціокультурна діяльність тлумачиться науковцями як культурна діяльність соціальних суб'єктів щодо: створення культурних цінностей; розвитку здібностей індивідів та обслуговування їх творчої діяльності; комунікації – поширення, збереження і громадського використання всіх видів культурних цінностей (Соколов, А., 2003, с. 18). Стосовно трактування соціокультурного простору Б. Мосальов відзначає, що в ньому „живуть” і взаємодіють різні культурні традиції, зразки, культурні смисли, цінності, інновації. Він уважає, що „...змістовну спрямованість часу в багатьох аспектах задає соціокультурний простір. Під простором слід розуміти відносини протяжності й співіснування, які виникають у процесі життєдіяльності людини. Просторовий аспект культурного різноманіття постає в масштабах людства, суспільства, нації, регіону, різних соціальних спільнот” (Мосалев, Б., 1998, с. 24). При цьому, на думку А. Карміна,

культурний простір утворюється безліччю феноменів культури, що тісно взаємодіють один з одним (Кармин, А., 2001).

Відтак, ґрунтуючись на окреслених позиціях, вважаємо, що соціокультурний простір є сферою формування соціокультурних цінностей у процесі соціокультурної діяльності.

Як відомо, культура створює певний порядок за допомогою понять, відносин, норм, цілей та цінностей. У даний порядок є включеними і природа, і люди, і суспільство (Смелзер, Н., 1993).

Суголосно концепції У. Гуденау, існує чотири головних компонента культури, а саме: поняття, відносини, цінності та правила.

1. Поняття (концепти), що визначають мову представників даної культури. За допомогою понять людина упорядковує свій досвід, обмінюється ідеями та інформацією.

2. Відносини. За допомогою системи відносин встановлюється зв'язок частин світу між собою (в просторі, часі і за значенням).

3. Цінності як загальноприйняті переконання відносно мети, до якої людина повинна прямувати. Вони лежать в основі звичаїв та моральних норм, прийнятих у даному суспільстві.

4. Правила, що регулюють поведінку людини відповідно до цінностей даної культури. Правила представляють собою розпорядження та норми дії, співвідносяться з цінностями як засоби з метою (Смелзер, Н., 1993, с. 117).

Отже, відповідно до позиції У. Гуденау, цінності є компонентом культури.

Уважаємо, що є доцільним у контексті проблеми поданого дослідження зупинитися на дискусії щодо співвідношення понять „*цінності*” й „*культура*”.

Низка науковців – прибічників культурно-історичного підходу (С. Анісімов, А. Арнольдов, Є. Бистрицький, А. Здравомислов, В. Малахов, В. Шейко, В. Щученко) розуміють культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, тобто розглядають культуру і цінності як синонімічні феномени.

Інші науковці (К. Алексейчук, М. Каган, В. Ларцев, Е. Маркарян) тлумачать категорію культури як більш широке поняття й доводять, що сутність категорії культури не можна обмежувати тільки системою цінностей. Проте вони не заперечують, що цінності є вагомим складником культури. Підтвердженням цього підходу є думка М. Вебера, який стверджував, що властиві суспільству норми та цінності приписують певний спосіб життя, дії, є культурним кодом, який до-

помагає краще зрозуміти специфіку норм життєдіяльності суспільства (Вебер, М., 1994).

Існує позиція, що саме культура, у суто ціннісному аспекті, становить своєрідний соціальний механізм, котрий забезпечує виявлення, систематизацію, впорядкування, адресність, відтворення, збереження, захист, розвиток і передання цінностей у суспільстві (Соціокультурные идеалы).

Важливою у контексті дослідження проблеми соціокультурних цінностей уявляється позиція В. Александрова щодо зіставлення понять „*цінності*” й „*культура*”. Науковець визначає загальнолюдські цінності як специфічні „інтерсуб’єктивні значення, що формуються в ході діалогу культур”. Він вважає, що цінності можуть стати надбанням конкретної особистості, якщо вони не суперечать, з одного боку, її власному життєвому досвіду, а з іншого, – образу історичного досвіду культури, до якої ця особа належить і який відбивається в її свідомості. Тільки за таких умов соціальні цінності засвоюються на рівні особистісних переконань і стають „могутнім інтерпретаційним фактором під час відпрацювання інтерсуб’єктивних значень” (Александров, В., 1992, с. 22–24).

Стосовно трактування змісту культури як ціннісних моделей, цікавою є думка К. Алексейчук щодо їх розгляду як „семантичних конгломератів”, що проникають у найбільш значущі змістовні структури певної культури (Алексейчук, К., 1991, с. 143).

При цьому ціннісні моделі відіграють для неї роль своєрідних стабілізаторів. Оскільки, з одного боку, структурні зрушення, що виникають на певному етапі розвитку, в системі культури відбуваються одночасно з трансформацією ціннісних моделей. З іншого боку, зміна домінуючих ціннісних моделей супроводжується глобальними трансформаціями в системі культури. Отже, цінності у цьому випадку є засобом самоструктурування культури.

Відтак, узагальнюючи позиції відомих культурологів щодо феноменів „*цінності*” й „*культура*”, є очевидним, що аксіологічна функція культури полягає у формуванні у людини певних ціннісних орієнтирів, моральних установок, культурних смаків. Вона виражає якісний стан культури. Отже, культура являє собою своєрідний соціальний механізм, що забезпечує виявлення, систематизацію, ієрархізацію, відтворення, збереження, захист, розвиток і передання цінностей у суспільстві (Закович, М., 2007).

У психологічній науці соціокультурна й ціннісна проблематика порушується у форматі відомих психологічних теорій.

У цьому сенсі вважаємо доцільним звернутися до культурно-історичної теорії Л. Виготського, яка ґрунтується на ідеї культурно-історичної природи психіки. Відомий психолог довів суспільно-історичну детермінацію внутрішнього розвитку людини зовнішніми культурними подіями. При цьому соціальне середовище він трактує не як „чинник”, а як „джерело” розвитку особистості й зауважує на існуванні в розвитку дитини двох переплетених ліній. Перша – прямує шляхом природного дозрівання. Друга – полягає в оволодінні культурними способами поведінки і мислення.

Ці перетворення, як зауважує Л. Виготський, проходять кілька стадій, а саме: 1) спочатку дорослий керує поведінкою дитини, спрямовуючи реалізацію її „натуральної”, недовільної функції; 2) дитина сама вже стає суб’єктом і направляє поведінку іншого (вважаючи його об’єктом); 3) дитина починає застосовувати до самої себе (як об’єкта) ті способи управління поведінкою, які інші застосовували до неї, і вона – до них. Отже, кожна психічна функція з’являється спочатку як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини й між ними лежить процес інтеріоризації.

Інтеріоризуючись, „натуральні” психічні функції трансформуються і „згортаються”, набувають автоматизованості, усвідомленості і довільності. Потім, як вважає Л. Виготський, завдяки напрацьованим алгоритмам внутрішніх перетворень, стає можливим і зворотний інтеріоризації процес – процес екстеріоризації – винесення назовні результатів розумової діяльності, що здійснюються спочатку як задум у внутрішньому плані (Психологія особистості, 2001, с. 170–171).

Таким чином, культурно-історична теорія Л. Виготського, а саме принцип „зовнішнє через внутрішнє”, доводить існування первинних афективно-смилових утворень людської свідомості до і поза індивіда в ідеальній і матеріальній формах культури, в яку приходить людина після народження, тобто її соціокультурне походження, що дає підстави для розуміння єдності й взаємозумовленості соціального, культурного й особистісного в соціокультурних цінностях. Суттєвим у процесі дослідження соціокультурних цінностей є обґрунтовані Л. Виготським механізми інтеріоризації та екстеріоризації, які є ключем до розуміння, з одного боку, процесу привласнення соціокультурних цінностей, з іншого боку, їх продукування.

Отже, Л. Виготський не використовував поняття „соціокультурний”, проте сучасні американські науковці вважають саме його засновником соціокультурного підходу у психології.

Поняття „соціокультурний” отримало більш чітке тлумачення у студіях відомого американського психолога Джеймса Верча, що застосовував соціокультурний підхід з метою дослідження проблеми зумовленості людської діяльності культурними, історичними й інституціональними чинниками. Наведемо пояснення науковця щодо цього: „Я використовував термін соціокультурний тому, що хочу зрозуміти зв’язок розумової дії з культурною, історичною та суспільною обстановкою. Я вибрав цей термін, а не інші (наприклад, культурний або соціоісторичний), щоб підкреслити, що у вивченні опосередкованої дії важливу роль відіграють кілька наукових дисциплін і теоретичних напрямків... У певному сенсі більш точним був би термін соціо-історико-культурний, але він, мабуть, занадто громіздкий” (Верч, Дж., 1996, с. 26).

Відомою у контексті обґрунтування ціннісно-сислової сфери особистості є *смилова концепція* Д. Леонтьєва.

Вагомими щодо проблеми нашого дослідження є ідеї Д. Леонтьєва щодо структури смислової сфери особистості, яка представлена такими компонентами: особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісні цінності. Окреслені складники смислової сфери, на думку Д. Леонтьєва, належать до трьох рівнів її організації, а саме: рівня структур, що безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності й психічного віддзеркалення (особистісний смисл і смислова установка); рівня структур, що відповідальні за смислоутворення й безпосередньо впливають на структури першого рівня (мотив, смислова диспозиція й смисловий конструкт); рівня вищих смислів (особистісні цінності), що є незмінними й стійкими протягом усього життя (Леонтьєв, Д., 2003). Тобто, за визначенням відомого психолога, особистісні цінності, є вищим утворенням в ієрархії складників смислової сфери особистості й становлять „консервовані” відносини зі світом, узагальнені й перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Вони асимілюються в структуру особистості й у подальшому своєму функціонуванні практично не залежать від ситуативних чинників (Леонтьєв, Д., 2003, с. 226).

З огляду наведеного трактування особистісних цінностей є очевидною їхня „консервованість”, тобто стійкість і „відрефлексованість”, пов’язана з інтеріоризацією загальних соціальних цінностей.

Зазначимо, що у концепції Д. Леонтьєва репрезентується два підходи до розгляду смислів й, відповідно, до особистісних цінностей як їх складника. Перший – структурно-функційний. Відповідно до нього у смисловій сфері особистості виокремлюються нестійкі, ситуативні смислові утворення, а саме: особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви, які складаються й функціонують лише в межах конкретної, окремо взятої діяльності, а також стійкі структури, якими є смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності, що мають транситуативний, „наддіяльнісний характер”, тобто вони є стійкими, стабільними, „надситуативними”. Другий – динамічний підхід. У форматі цього підходу Д. Леонтьєв розрізняє три види смислових процесів: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудівництво (Леонтьєв, Д., 2003).

Грунтовною є позиція Д. Леонтьєва щодо трьох форм існування цінностей, серед яких виокремлюються такі, як-от: 1) суспільні ідеали, які виробляються суспільною свідомістю і присутніми у ній узагальненими уявленнями про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) реалізація цих ідеалів в поведінці конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості („моделі належного”), що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності громадських ціннісних ідеалів. Ці три форми існування переходять одна в іншу, тобто суспільні ідеали засвоюються особистістю і як („моделі належного”) й починають спонукати її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно ж втілені цінності, в своєю чергою, стають основою для формулювання суспільних ідеалів. На думку Д. Леонтьєва, психологічна модель будови і функціонування мотивації людини і її розвитку в процесі соціогенезу конкретизує розуміння особистісних цінностей як джерел індивідуальної мотивації, функціонально еквівалентних потребам (Леонтьєв, Д., 1998, с. 14). Тобто особистісні цінності формуються в процесі соціогенезу, взаємодіючи з потребами.

Виходячи з окреслених позицій смислової концепції Д. Леонтьєва, є доцільним розуміти соціокультурні цінності, суголосно структурно-діяльнісному підходу, як вищі, стійкі, „надситуативні” складники смислової сфери особистості; логіку їх формування, у форматі динамічного підходу, будувати як процес, що інтегрує привласнення, усвідомлення, продукування цінностей. Форми існування соціокультурних цінностей будемо пов’язувати з суспільними й культурними

ідеалами, з їх реалізацією в діяльності й поведінці людини завдяки таким мотиваційним структурам особистості, як „моделі належного” (за термінологією Д. Леонтьєва).

Зауважимо, що соціокультурна проблематика у психологічному форматі зародилась й розвивалась переважно у студіях науковців дальнього зарубіжжя (В. Білські, Г. Олпорт, М. Рокич, Ш. Шварц, Е. Шпрангер). Тому є доцільним розглянути їх найбільш ґрунтовні концепції.

На думку Д. Леонтьєва, найбільш методично доведеною є *концепція дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій* американського психолога польського походження М. Рокіча. Він дав чітке визначення цінностей як стійких переконань у тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування є пріоритетною з особистої чи соціальної точки зору. Тобто М. Рокіч тлумачив цінності як вид переконань, який займає центральне положення в індивідуальній системі переконань й вважав, що цінності являють собою керівні принципи життя. Науковець також досліджував ціннісні орієнтації особистості й розумів їх як „абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов’язані з певним об’єктом або ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки і бажані цілі” (Rokeach, V., 1973). Д. Леонтьєв, аналізуючи концепцію М. Рокіча, наполягав, що її сутність відбивається в таких провідних положеннях: 1) загальна кількість цінностей невелика; 2) всі люди володіють одними і тими ж цінностями, але одні й ті ж цінності мають для різних людей різну значущість; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, суспільних інститутах і самій особистості людини; 5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах.

Зазначимо, що теоретичні здобутки М. Рокіча знайшли практичну реалізацію в розробленому відомим психологом опитувальнику для вивчення цінностей (ОЦР), який базується на методі прямого ранжування термінальних та інструментальних цінностей.

Отже, трактування цінностей й ціннісних орієнтацій, подане у дослідженнях відомого психолога, стало засадничим у процесі формування уявлень про культурні та індивідуальні цінності.

Привабливою у контексті досліджуваної проблеми є *теорія культурних ціннісних орієнтацій* Ш. Шварца, яка ґрунтується на ідеї, що переважаючи у суспільстві ціннісні установки можуть становити

основну характеристику культури, оскільки в них відображені колективні уявлення про те, що бажано в цій культурі, тобто певні ідеали (Шварц, Ш., 2008, с. 37). Згідно з підходом Ш. Шварца, всі суспільства стикаються з певними базовими проблемами регулювання людської діяльності. Науковець наполягає, що саме у процесі того, як суспільства пропонують розв'язання цих проблем, відбувається еволюція культурних цінностей. При цьому Ш. Шварц виділив три основні проблеми, з якими стикаються всі суспільства.

1. Проблема визначення *відносин між особистістю і групою*. Полярні позиції на цьому культурному вимірі окреслюються науковцем як *автономія і приналежність*. Н. Лебедева, А. Татарко у процесі аналізу концепції Ш. Шварца відзначають, що у культурах, які цінують Автономію, люди розглядаються як незалежні і самостійні. Вони можуть розвивати і виражати свої власні переваги, почуття, ідеї і здатності бачити сенс у власній унікальності. Ш. Шварц виділяє два види Автономії: *Інтелектуальна автономія* (широта поглядів, допитливість, творчість) і *Афективна автономія* (задоволення, різноманітність життя, насолода). У культурах, заснованих на цінностях Приналежності, люди розглядаються як сутності, що належать колективам. Сенс їх життя переважно бачиться в соціальних відносинах, ідентифікації з групою, підтримці її засобу життя і прагненні до групових цілей. Такі культури орієнтовані на збереження існуючого порядку й уникнення дій, які можуть зруйнувати групову солідарність. Їх важливими цінностями є соціальний порядок, повага традицій, безпека, борг і мудрість (Лебедева, Н. & Татарко, А., 2009).

2. Соціальна *проблема забезпечення соціально-відповідальної поведінки*. Сутністю цієї проблеми, на думку Ш. Шварца, є необхідність спонукати людей рахуватися з благополуччям інших, координувати свої дії, регулюючи неминучу залежність людей одне від одного. Один із полюсів цього виміру – *Рівноправність* – полягає у визнанні моральної рівності всіх людей. Соціалізація в таких культурах включає згоду кооперувати і піклуватися про благо інших. Важливими цінностями у контексті зазначеного є: рівність, соціальна справедливість, відповідальність, допомога і чесність. Як альтернативний полюс виокремлюється *Ієрархія*, заснована на ієрархічній системі рольових приписів, що забезпечують соціально-відповідальну поведінку. Її пріоритетом є нерівний розподіл влади, ролей і ресурсів. Соціалізація включає прийняття цього ієрархічного порядку і згоди

з обов'язками і правилами, запропонованими цими ієрархічно збудованими ролями. Цінностями у цьому випадку є такі: соціальна влада, авторитетність, підпорядкування і багатство, що є дуже важливими в ієрархічних культурах.

3. Соціальна *проблема регулювання відносин людей до свого природного і соціального оточення*. Культурним рішенням цієї проблеми Ш. Шварц пропонує вважати *Гармонію*, що вимагає приймати світ таким, який він є, намагаючись зрозуміти й оцінити його. Найважливіші цінності в таких культурах – мир на землі, єдність з природою і захист навколишнього середовища. Полярним у розв'язанні цієї проблеми є цінності *Майстерності*. У таких культурах, на думку науковця, заохочується активне самоствердження для оволодіння, управління і зміни природного і соціального середовища, спрямованого на досягнення групових або особистих цілей. У культурах Майстерності важливими є цінності амбіції, успіху, зухвалості і компетентності (Шварц, Ш., 2008, с. 39–41).

Отже, Ш. Шварц у своїй концепції обґрунтував три біополярних вимірювання культури, що базуються на семи культурних ціннісних орієнтаціях, а саме:

- 1) приналежність проти автономії (інтелектуальна й афективна);
- 2) ієрархія проти рівноправності;
- 3) майстерність проти гармонії.

Важливим є зауваження науковця, що ці орієнтації характеризують культури, а не окремих людей, що вони є зовнішніми по відношенню до людей й відбиваються в особливостях стимулів і очікувань, з якими стикаються члени культурної групи. При цьому культурні ціннісні профілі домінуючих культурних груп можуть бути плідно використані для характеристики суспільств. Ці дані дозволяють встановлювати динамічні причинно-наслідкові відносини між культурою і важливими соціальними феноменами.

Грунтовним здобутком Ш. Шварца є обґрунтування положення щодо *мотиваційних цілей цінностей*. Науковець довів, що цінності являють собою мотиваційні цілі, які служать керівними принципами в житті й провідним змістовим аспектом, що відрізняє цінності від мотивації, якою вони зумовлюються. Він згрупував цінності в 10 різних блоків цінностей або типів мотивації людини (всього виділено 10 типів). Це такі, як-от: самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, безпека, конформність, традиція, доброзичливість, уні-

версалізм, влада. При цьому кожному типу мотивації відповідає своя провідна мотиваційна мета (Schwartz, S., 1992). Доведено також існування певних динамічних відношень між провідними ціннісними типами (Ш. Шварц, В. Білски). Науковцями здійснено структурування особистісних цінностей залежно від мотиваційних типів і цілей та обґрунтована *теорія динамічної взаємодії цінностей різних типів*, які можуть знаходитися у відносинах сумісності чи протиріччя. При цьому була виділена певна типологія протиріч між цінностями, а саме:

1) цінності збереження (безпека, конформність, традиції) є протилежними цінностям зміни (стимулювання, саморегуляція);

2) цінності самотрансцендентності (універсалізм, прихильність) суперечать цінностям самозвеличення (влада, досягнення, гедонізм);

3) саморегуляція і стимулювання протилежні конформності, традиціям і безпеці;

4) універсальні цінності і прихильність суперечать владі і досягненням;

5) гедонізм є протилежним конформності і традиціям, висловлюючи конфлікт потурання собі зі стримуванням власних потреб і прийняттям соціальних обмежень (Schwartz, S. & Bilsky, W., 1990).

Слід зауважити, що крім окреслених, Ш. Шварц і В. Білски запропонували поділ цінностей на дві великі групи, а саме:

1) цінності, які виражають інтереси індивіда (Влада, Досягнення, Гедонізм, Стимуляція, Самостійність);

2) цінності, які виражають інтереси групи (Доброзичливість, Традиція, Конформність) (Schwartz, S. & Bilsky, W., 1990). З метою оцінки та вимірювання цінностей Ш. Шварц розробив певну методику (Ціннісний опитувальник Шварца), яка застосовується для дослідження динаміки зміни цінностей як у групах у зв'язку зі змінами в суспільстві, тобто на рівні культури, так і для діагностики індивідуальних відмінностей цінностей особистості в зв'язку з її життєвими проблемами, тобто на рівні особистості.

Опитувальник Ш. Шварца складається з двох частин. Перша частина опитувальника призначена для вивчення цінностей, ідеалів і переконань, що впливають на особистість. Список цінностей складається з двох частин: іменників і прикметників, що включають 57 цінностей. Друга частина методики Ш. Шварца являє собою профіль особистості. Складається з 40 описів людини, які характеризують 10

типів цінностей. Отже, є очевидним, що запропонований діагностичний інструментарій Ш. Шварца є поширеною, удосконаленою модифікацією методики Рокіча, яка ґрунтується на теорії, згідно з якою всі цінності поділяються на соціальні та індивідуальні.

У своєму науковому пошуці Ш. Шварц, В. Білски ґрунтувались на таких концептуальних положеннях:

1) цінності – це поняття або вірування;

2) цінності мають відношення до бажаного кінцевого стану або поведінки;

3) цінності перевершують специфічні ситуації;

4) цінності управляють вибором або оцінкою людей, поведінкою та подіями;

5) цінності упорядковані за відносною важливістю (Schwartz, S. & Bilsky, W., 1990).

Суттєвими у контексті дослідження соціокультурних цінностей є питання їх *місця у структурі особистості*. Існує наукова думка (Ю. Шайгородський), що соціокультурні цінності створюють такий універсум, який дозволяє людині орієнтуватися в суспільстві і виробляти когнітивний матеріал, необхідний для побудови його образу. У результаті цього відбувається особистісна диференціація об'єктів за їх значенням, цінністю. Цей вибір детермінується перш за все ціннісними нормами, існуючими в суспільстві. Орієнтуючись на цінність, суб'єкт одночасно орієнтується і на оцінювання „своєї оцінки” з боку суспільства. Тобто ціннісне ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковується його орієнтацією на інших людей, на суспільство в цілому, на вироблені й існуючі в ньому ідеали, погляди, уявлення і норми (Шайгородський, Ю., 2009, с. 67).

У педагогічній науці цінності плумачуться у зв'язку з поняттями освіта, навчання, виховання, розвиток особистості. У педагогіці ціннісна проблематика почала активно досліджуватися на початку ХХІ століття у форматі *педагогічної аксіології* (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, Т. Калюжна, В. Кремень, В. Крижко, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко) – галузі педагогічного знання, яка досліджує освітні цінності з позиції самоцінності людини й здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти (Сластенин, В., 2003, с. 99).

Першим ґрунтовним вітчизняним доробком у галузі педагогічної аксіології було дослідження Н. Ткачової (2006b), у якому *впер-*



ше розкрито аксіологічні засади організації цілісного педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів.

Авторка визначила методологію зазначеного процесу, що базується на синтетичній інтегративній природі аксіологічного підходу, а саме, на його зв'язку і взаємозумовленості з іншими методологічними підходами до організації педагогічного процесу у шкільному закладі: системним, синергетичним, культурологічним, особистісно-діяльним, компетентним і акмеологічним. У зазначеній докторській дисертації обґрунтовано й розроблено структуру ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу, що містить стратегічні цінності-цілі; тактичні цінності-завдання; цінності-зміст, ціннісно зорієнтовану взаємодію педагога та учнів; цінності-результати. Н. Ткачова довела, що реалізація педагогічного процесу, організованого на аксіологічних засадах, передбачає забезпечення відповідного системного впливу на свідомість, почуття і поведінку учнів, що й зумовило визначення трьох основних напрямів його реалізації, а саме:

1) цілеспрямоване формування ціннісної свідомості учнів, закріплення в них систем соціально значущих знань, переконань ціннісного плану;

2) розвиток емоційно-чуттєвої й вольової сфер школярів, їх особистісних якостей згідно з визначених гуманістичних цінностей;

3) формування в учнів умінь-цінностей, звичок ціннісного характеру, забезпечення набуття ними досвіду практичної поведінки, здійснення дій, вчинків, що узгоджуються з засвоєними на теоретичному рівні цінностями.

Важливим здобутком Н. Ткачової є розробка моделі змісту науково-методичного забезпечення функціонування цілісного педагогічного процесу на аксіологічних засадах, що включає певні модулі-складові: підготовчий, мотиваційний, когнітивно-операційний і аналітико-рефлексивний (Ткачова, Н., 2006а).

Отже, розглянуте дослідження є для нас цікавим у контексті загальних позицій щодо організації педагогічного процесу на аксіологічних засадах й має сенс у побудові аксіорієнтованого освітнього процесу у ЗВО. Ми поділяємо позиції вченої щодо представлених у роботі феноменів освітніх та педагогічних цінностей, які є суттєвими складниками системи соціокультурних цінностей студентів.

Подальшим кроком у розвитку вітчизняної педагогічної аксіології є дослідження Т. Калюжною, яка обґрунтувала концептуальні засади пе-

дагогічної аксіології як методологічного орієнтиру модернізації професійно-педагогічної освіти в Україні; розкрила її специфічні функції, до яких відносяться смислоутворююча, орієнтаційна, нормативна, регулятивна, контролююча. Суттєвим доробком авторки є виокремлення базових принципів педагогічної аксіології, а саме: гуманізму, комплексності, адекватності й відповідності, динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відвертості, включеності, ієрархічності.

Дослідниця довела, що особистісний вимір педагогічної аксіології дозволяє унікальним чином, через ціннісні пріоритети в освіті, підкреслити центральне становище людини, її внутрішнього світу в педагогічній системі шляхом розгляду залежності стану освітньої сфери, її розвитку і перспектив від аксіосфери вчителя. Базуючись на теоретичному осмисленні смислогенезу особистості, авторка доводить необхідність вивчення професійно-педагогічних аксіологічних орієнтирів як системоутворюючого компонента не тільки смислової сфери педагога, але й освітньої системи загалом. Аксіосфера майбутнього вчителя, на думку Т. Калюжною, містить соціально-культурні, професійно-педагогічні й особистісні підсистеми цінностей, духовний субстрат яких представлений екзистенціальними, етичними, політичними, естетичними, художніми аксіологічними орієнтаціями. Розвиток ціннісних орієнтацій вчителя, суголосно позиції Т. Калюжною, залежить від використання комплексу діалогових, імітаційних, моделюючих, рефлексивних технологій. Дослідницею здійснено ґрунтовний аналіз впливу різних чинників на розвиток і вдосконалення особистісних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, де основними чинниками є соціальні (суспільна ситуація, соціальне положення особистості та ін.); психолого-педагогічні (життєвий досвід, психологічний клімат, комунікативні уміння, освіта та ін.); особистісні (фенотип, задоволеність життям, вік, стать тощо) (Калюжна, Т., 2012). Відтак дослідження Т. Калюжною є певним методологічним орієнтиром у процесі дослідження соціокультурних цінностей особистості, які вона тлумачить як суттєвий складник аксіосфери особистості.

Таким чином, в окреслених вище дослідженнях (Т. Калюжна, Н. Ткачова) висвітлюються загальні підходи до тлумачення соціокультурних цінностей у форматі педагогічної аксіології, що ґрунтується на позиціях аксіологічного підходу й трактуванні цінностей як специфічних утворень в структурі індивідуальної свідомості, які є іде-

альними зразками й орієнтирами діяльності особистості і суспільства (Сластенин, В., 2003, с. 100); як сукупності реальних предметів (знарядь і засобів праці, предметів споживання та ін.) і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства або окремої особистості і людини, є результатом засвоєння ними провідних цінностей суспільства (Ткачова, Н., 2006а, с. 7, 35).

Нещодавно ціннісна проблематика почала розроблятися у межах „аксіопедагогіки” – нового педагогічного напрямку, який було обґрунтовано у працях Ю. Пелеха (2010). Науковець характеризував, концептуалізував та увів до наукового обігу поняття „аксіопедагогіка”. Витоки виникнення цієї прикладної науки пов’язані з ціннісною концепцією, розробленою у студіях вітчизняних (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, О. Савченко, С. Сисоєва) і зарубіжних (J. W. Atkinson, R. Inglehart, A. Maslow, M. Rokeach, G. Haydon, S. Schwartz, М. Яницький) науковців. Об’єктом аксіопедагогіки є особливості генези, функціонування та формування ціннісно-сислової сфери педагога в процесі професійної підготовки. Предметом аксіопедагогіки є дослідження передумов та чинників становлення ціннісно-сислової сфери педагога; змісту, структури та особливостей ціннісно-сислової сфери педагога як психофізіологічного та аксіологічного феномену; закономірностей, етапів та рівнів сформованості ціннісно-сислової сфери педагога у процесі професійної підготовки та діяльності; форм та методів ціннісної мотивації як чинника ефективного набуття професійних компетенцій; системи цінностей, обґрунтованих з точки зору філософської та педагогічної науки, що визначає спрямування професійної діяльності педагога та забезпечує психодіагностичний супровід його життя.

Аксіопедагогіка покликана виконувати низку важливих суспільних функцій, а саме:

1) пізнавально-методологічну функцію, що пов’язана з фундаментальними завданнями пізнання феномену ціннісно-сислової сфери педагога та проблеми її формування і корекції;

2) світоглядну функцію, що зумовлена філософським та педагогічним змістом аксіопедагогіки, який відкриває шлях до позитивних трансформацій ціннісно-сислової сфери педагога у процесі професійної підготовки та діяльності;

3) освітньо-виховну функцію, що спрямована на практичне застосування та реалізацію різноманітних форм і методів ціннісної мо-

тивації як чинника ефективного набуття професійних компетенцій педагогом-початківцем (студентом педагогічних ЗВО);

4) практично-регулятивну функцію, яка має прикладний характер і безпосередньо пов’язана з вирішенням актуальних завдань пошуку та формування системи цінностей, що визначатиме гуманістичне спрямування професійної діяльності педагога та забезпечуватиме психодіагностичний супровід його професійної діяльності й повсякденного життя (Аксіопедагогіка).

Таким чином, є очевидним, що проблема формування соціокультурних цінностей студентів пов’язана з предметом та функціями аксіопедагогіки. Оскільки досліджуваний нами феномен соціокультурних цінностей має конкретні передумови та детермінований певними чинниками; він структурований, є динамічним; має міждисциплінарну й поліфункціональну природу.

Надзвичайно важливою для нас є теорія особистісно орієнтованого виховання І. Беґа, яка акумульована у праці „Виховання особистості”, що вийшла в світ у 2003 році й представлена двома книгами: книга 1: „Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади” (Беґа, І., 2003а); книга 2: „Особистісно орієнтований підхід: науково-теоретичні засади” (Беґа, І., 2003б). У 2008 році концепція особистісно орієнтованого виховання була представлена відомим науковцем у підручнику „Виховання особистості” (Беґа, І., 2008).

Стрижнем концепції відомого науковця є ідея морального розвитку особистості, що базується на відповідних основоположних принципах, а саме:

1) удосконалення предметної діяльності суб’єкта як основи перетворення його моральної сфери;

2) об’єктивації моральних утворень особистості;

3) опосередкованої моральної функції студентів;

4) узгодженості моральних утворень особистості (Беґа, І., 1992, с. 13).

На думку І. Беґа, механізмом створення моральних цінностей особистості є воля, що „являє собою інтеріоризацію соціальних цінностей у суб’єктивне надбання і принцип поведінки” (Беґа, І., 1995, с. 15), й виховний процес є сходженням особистості до морально-духовних цінностей, а саме: „...прагнення жити в мирі й злагоді, партнерстві й взаємовигідному співробітництві; дотримання права людини як найвищого мірила цивілізації; любові до батьківського дому і рідного краю; істинного гуманізму, який виражається в діяльній доброті,

співстражданні й милосерді, збереженні довкілля” (Бех, І., 2008, с. 5). Формування таких цінностей, на думку І. Беґа, має охоплювати всі рівні розвитку особистості, а саме: індивідуальний, етнічний, віковий, загально-соціальний. При цьому людина знаходить цінності не спонтанно, вони є метою виховання, як „перетворювальної діяльності педагогів-вихователів, спрямованої на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню (Бех, І., 2008, с. 213). Тобто такий формат виховання сприяє розвитку особистості як суб’єкта культури і власного життя.

Отже, окреслені вище цінності й тлумачення процесу виховання відбивають сутність сучасного гуманістичного соціуму й культури. І. Бех розглядає виховний процес як соціокультурне явище, спрямоване на створення розвивального соціокультурного середовища і гуманної психологічної атмосфери як площини формування цінностей особистості.

Відтак запропонована І. Беґом концепція особистісно орієнтованого виховання має аксіологічне коріння і є ґрунтовною у контексті формування соціокультурних цінностей особистості.

Таким чином, розгляд наукових позицій відомих вітчизняних аксіологів (І. Бех, Т. Калюжна, Ю. Пелех, Н. Ткачова) дозволяє констатувати, що проблема соціокультурних цінностей у межах їх аксіологічних концепцій розглядалась лише аспектно й опосередковано.

Варто відзначити, що на сьогодні у вітчизняній педагогічній науці не існує жодного цілісного дослідження сутності й процесу формування соціокультурних цінностей особистості. Утім у ближньому зарубіжжі ця проблематика є досить поширеною, але теж представлена аспектно.

Так, у дослідженні Л. Демідової виокремлено *соціокультурні цінності гуманітарних дисциплін як чинники соціалізації особистості*. Процес соціалізації авторка пов’язує з соціальною позицією, соціальною роллю, соціальним статусом, самооцінкою особистості. Науковець тлумачить статусно-рольову диспозицію (схильність особистості до сприйняття соціальної ситуації, умов діяльності і до прогнозованої поведінки в цих умовах, рівні диспозиції) як механізм соціалізації особистості в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Л. Демідова обґрунтовує структуру універсальних соціокультурних цінностей, що містить вітальні, соціальні, політичні, моральні, ре-

лігійні, естетичні цінності. При цьому виокремлює три провідних засоби їх ієрархізації: 1) виокремлення домінантних цінностей, по відношенню до яких інші виступають як вторинні; 2) упорядкування цінностей і норм відповідно до різних сфер діяльності; 3) розподіл цінностей за різними соціальними верствами (Демідова, Л., 2003).

Деяко інший підхід до соціокультурних цінностей спостерігаємо в дисертаційній роботі З. Назаркіної, що висвітлює *формування соціокультурних цінностей молоді в процесі взаємодії установ культурно-дозвілєвої сфери і засобів масової інформації*. При цьому більш ґрунтовними здобутками науковця є такі:

- обґрунтовано й розширено педагогічне знання про можливості використання технологій соціально-культурної діяльності в роботі ЗМІ та установ культурно-дозвілєвої діяльності за рахунок обґрунтування педагогічної сутності процесу формування соціокультурних цінностей молоді, що представляє собою системний, цілеспрямований, поетапний процес взаємодії установ культурно-дозвілєвої сфери і засобів масової інформації;

- здійснено відбір змісту соціально-культурних заходів, що сприяють формуванню соціокультурних цінностей молоді, і показана специфіка їх використання в процесі взаємодії установ культурно-дозвілєвої сфери і засобів масової інформації;

- розглянуто та науково обґрунтовано соціально-педагогічний потенціал засобів масової інформації та установ культурно-дозвілєвої сфери в формуванні соціокультурних цінностей молоді з урахуванням соціально-культурних, освітніх, ідеологічних тенденцій і духовно-моральних норм у суспільстві;

- розроблено й експериментально апробовано модель формування соціокультурних цінностей молоді в процесі взаємодії установ культурно-дозвілєвої сфери і засобів масової інформації;

- обґрунтовано соціально-культурні умови формування соціокультурних цінностей молоді в процесі взаємодії установ культурно-дозвілєвої сфери і засобів масової інформації (Назаркіна, З., 2006).

Зауважимо, що існує низка дисертаційних досліджень, у яких розглянуто більш вузькі аспекти проблеми формування соціокультурних цінностей, а саме:

- розвиток світоглядної позиції педагога про сучасну *сім’ю як соціокультурну цінність* (Карасева, Е., 2003);

- метасистема освоєння предметної освітньої галузі як соціокультурної цінності (Баранова, И., 2006);

- формування соціокультурних ціннісних орієнтацій учнів в контексті діяльності молодіжних громадських об'єднань і організацій (Даянова, Д., 2006);

- соціокультурні цінності етносу як фактор формування моральних відносин учнів шкіл мистецтв (Валиахметова, Т., 2007);

Варто додати, що у педагогіці феномен соціокультури досліджується ще й у таких контекстах:

- соціокультурний розвиток дітей у процесі музичного виховання (Чижова, К., 2002);

- соціокультурна значущість безперервної освіти як фактору саморозвитку особистості (Кулинченко, П., 2007);

- соціально-культурне партнерство як чинник формування іміджу установи додаткової освіти дітей (Абузарова, Е., 2009);

- соціокультурна діяльність як фактор виховання громадянськості студентів молодших курсів ЗВО (Бурматов, В., 2010);

- формування соціально-культурної активності підлітків в полісуб'єктному середовищі додаткової освіти (Губин, Ю., 2012);

- педагогічний вплив соціально-культурного простору-часу на діяльність установ культури і освіти з формування самосвідомості учнівської молоді (Калянов, А., 2012);

- оптимізація соціокультурного середовища як фактора формування гуманістичних цінностей студентської молоді (Райкіна, Т., 2006);

- різні аспекти соціокультурної компетенції – Н. Бачинська (2014), Н. Білоцерківська (2009), О. Волкова (2015), Т. Колодько (2005), Н. Дідур (2018), В. Шишканова (2015).

Утім, безпосередньо проблема соціокультурних цінностей починає поширюватися у вітчизняному науковому просторі у форматі наукових статей (О. Безносюк, К. Дубич, Т. Спіріна (2007); Л. Дябел (2014); Т. Новікова (2011)).

Так, у праці Л. Дябел розкрито сутність процесу соціалізації з точки зору ролі теорії особистості, а саме висвітлено соціальну поведінку через характеристику соціального статусу та соціальної ролі особистості. Науковець розкриває особливості формування соціокультурних цінностей студентської молоді в процесі їх соціалізації, серед яких розкриває такі:

- урахування індивідуальних відмінностей ціннісної системи кожного окремого студента із системою норм, цінностей та інтересів колективу академічної групи, відповідно і вищого навчального закладу;

- збереження автономності особистості студента-першокурсника, але водночас врахування інтересів колективу;

- дотримання гуманності, щирості відносин членів колективу академічної групи та їх солідарності;

- формування відповідальності та дотримання норм і правил соціально схваленої поведінки, прийнятих у даному соціальному середовищі (група, університет);

- формування цінностей самореалізації та індивідуальної неповторності кожної особистості (Дябел, Л., 2014, с. 49–50).

Представимо узагальнений міждисциплінарний дискурс феномену соціокультурних цінностей у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Дослідження соціокультурних цінностей у форматі міждисциплінарної методології**

Галузь наукового пізнання	Контекст трактування соціокультурних цінностей
<b>Соціологія</b>	– дослідження цінностей у площині соціокультурної реальності (П. Сорокін); – дослідження цінностей у межах соціології цінностей (В. Бакіров, Н. Костенко, А. Ручка); – дослідження цінностей у контексті „ціннісної зміни” (А. Вардомацький, В. Гарилюк, А. Ручка, Н. Трикоз); – дослідження цінностей у контексті моделей ціннісної зміни (Р. Інглхарт, Ноель-Нойман, Г. Клагеса).
<b>Культурологія</b>	– дослідження цінностей у межах соціокультурної діяльності (А. Соколов, Т. Спіріна, А. Флієр) та соціокультурного простору (Б. Мосальов, В. Степанов); – трактування ціннісних моделей як „семантичних конгломератів” (К. Алексейчук).

<b>Психологія</b>	Дослідження цінностей у форматі відомих психологічних теорій: – культурно-історичної теорії (Л. Виготський); – смислової концепції (Д. Леонтьєв); – аксіологічної психології особистості (З. Карпенко, Є. Карпенко, В. Мицько, Г. Радчук); – дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій (М. Рокіч); культурних ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц).
<b>Педагогіка</b>	– дослідження цінностей у межах педагогічної аксіології (І. Бех, Т. Калюжна, В. Крижко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова); – у форматі аксіопедагогіки (Ю. Пелех); – у контексті концепції особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех).

Отже, підсумовуючи викладене, маємо констатувати, що за своєю сутністю цінності – це регулятори життєдіяльності людини, які відображають у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності та власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках. Це відносно стійке, соціально зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ. За своїм характером цінності мають соціальний зміст і виступають регуляторами стосунків між особистістю і суспільством.

Соціокультурні цінності є складним міждисциплінарним феноменом, що досліджується у філософії, соціології, культурології, психології, педагогіці. Соціальний і культурний аспекти соціокультурних цінностей є предметом філософського, соціологічного й культурологічного дослідження, особистісний – психологічного. При цьому, варто зауважити, що саме у педагогічному трактуванні соціокультурних цінностей зазначені аспекти синтезуються. Оскільки, педагогіка загалом й, зокрема, освіта є сферою „суб'єкт-суб'єктних стосунків”, у яких студент і викладач об'єднуються ціннісним ставленням до навколишньої дійсності у контексті вимірів сучасного суспільства, якими є глобалізація, європейські тенденції у підготовці конкурентоздатного компетентного фахівця у ЗВО, а також демократичні процеси, пов'язані з розвитком України як вільної, незалежної держави.

## 1.2. Аналіз категорійно-поняттєвого апарату дослідження

Відомим постулатом методології та теорії наукового дослідження є положення, що суттєвим показником наукової й практичної зрілості тієї або тієї студії є наявність і обґрунтованість її термінологічного апарату. Тобто визначення й аналіз провідних понять наукового дослідження є його важливим етапом.

Відтак логіка попередніх міркувань та міждисциплінарна природа провідного феномену роботи, яка була ретельно висвітлена у підрозділі 1.1 роботи, зумовили необхідність ґрунтовного *термінологічного* та *дефініційного аналізу*, що передбачають дослідження генези базових понять дослідження, обґрунтування, розробку та уточнення їх дефініцій, встановлення взаємозв'язку, взаємодетермінації та ієрархії.

Варто відзначити, що складність та поліфункціональність досліджуваної проблеми актуалізували доцільність репрезентації провідних понять у кожному з розділів монографії суголосно логіці дослідження.

Розглянемо сутність базового поняття дослідження, яким є „*соціокультурні цінності*”. Відзначимо, що воно є видовим від поняття „*цінності*”, а також є синтетичною, інтегративною цілісністю понять соціум, культура й цінності. Тобто сутність феномену „соціокультурні цінності” пов'язана з реалізацією соціального, культурного й особистісного контекстів. Отже, розглянемо семантичні складники поняття соціокультурні цінності, а саме: соціум, культура й цінності.

Термін „*соціум*” й відповідний прикметник „*соціальний*” походить від латинського *socio*, що означає з'єднати, поєднати, розпочинати спільну працю. При цьому термін „соціум” іноді тлумачиться як тотожний із поняттям „суспільство”, а „соціальний” – як синонімічний поняттю „суспільний” й трактуються як такі, що пов'язані із життям та стосунками людей у суспільстві. Отже „соціум – це: суспільство як цілісна соціальна система; людська спільність певного типу (родові і сімейно-споріднені, соціально-класові, національно-етнічні, територіально-поселенські спільності); соціальне оточення людини, сукупність форм діяльності людей, що історично склалися” (Соціум). Проте до виокремлених ознак соціуму варто додати орієнтацію людини на соціальні цінності, норми і правила суспільства (середовища життєдіяльності), у якому вона мусить жити та реалізувати себе як особистість (Мардахаєв, Л., 2003, с. 8).

Беручи до уваги окреслені позиції, в узагальненому трактуванні *соціум* доцільно визначати як систему суспільного співжиття людей. Особистість завжди є соціальною істотою, тому що розвивається у процесі суспільно-історичного розвитку людства. Соціум впливає на неї, формує, детермінує у певній мірі її життєвий шлях. Отже приналежність особистості до певного соціуму визначає її соціальну сутність, вагомим аспектом якої є цінності.

Тобто семантичний складник соціокультурних цінностей „соціо” акцентує увагу на їх соціальній детермінації на індивідуальному та на надіндивідуальному рівні, ураховуючи вплив як різних соціальних груп, колективів, верств населення, так і суспільства в цілому. Отже, соціальний контекст соціокультурних цінностей пов’язаний із конкретними суспільними умовами певної країни.

Розглянемо найбільш суттєві ознаки сучасного українського суспільства, що впливають на процес формування соціокультурних цінностей студентів, а саме:

- розбудова *громадянського суспільства* на основі підходу до людини як до першооснови суспільного та політичного устрою, як до найвищої соціальної цінності; ліберального розуміння свободи, що не зводить її до взаємовідносин між людиною і державою, коли політична свобода розглядається як засіб для реалізації особистої свободи; ідеї місцевого самоврядування, які передбачають диференціацію й відносну автономію організації та здійснення різних форм публічної влади (Загальна теорія, 2002);

- вплив на культурний та освітній простір України *фундаментальних цінностей громадянського суспільства* західної культури, а саме: парламентаризму, пріоритету прав людини, права всіх етнічних груп і національних меншин у складі поліетнічної нації, свободу пересування та інші громадянські свободи, обмеження ролі держави в суспільстві тощо.

- *соціальна стратифікація* українського суспільства як „розташування індивідів і груп з гори вниз горизонтальними шарами (стратами) за ознакою нерівності в прибутках, власності, рівнів освіти, обсягу влади, професійному престижі, стилі життя” (Соціальна стратифікація);

- *соціальна мобільність* (термін П. Сорокіна), що пов’язана в сучасній Україні з масовою міжпрофесійною мобільністю, спадними

соціальними переміщеннями, висхідними соціальними переміщеннями, зміною професії, примусом до самозайнятості без професійної перекваліфікації, стратегіями успіху переважно в молоді, у той час, як для середнього та старшого покоління характерні стратегії виживання (Процеси соціальної мобільності, 2014);

- *освітня мобільність*, що у контексті вертикальної освітньої мобільності передбачає зростання популярності вищої освіти, онлайн-освіти як „освіти майбутнього”; горизонтальна освітня мобільність полягає в істотному розширенні можливостей вибору варіантів навчання (дислокація закладу в Україні та за кордоном, форми його власності, рівня акредитації, місця в рейтингу та вартості освітніх послуг) (Процеси соціальної мобільності, 2014);

Відтак соціально-економічні перетворення та політичні події, що відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття й детермінують високу швидкість змін як на макро-, так і на мікрорівні соціальної реальності, суттєво впливають на структуру цінностей студентської молоді. Цей процес є об’єктивним й неминучим в епоху прискореного технологічного розвитку та глобалізації. Він системно вбудовується в логіку сучасного етапу суспільного розвитку і по своїй глибинній суті й цілях у цілому є позитивним. Однак кризові явища в економіці, соціальній політиці, духовній сфері ускладнюють реформування державних і громадських інститутів, процес гуманізації суспільної свідомості, тобто поступове просування до створення основ сучасного цивілізованого суспільства європейського зразка. Фактично ми спостерігаємо в Україні формування суспільства нового типу, з новими ідеалами, стилем життя і соціокультурними цінностями як потужними соціальними регуляторами і мотиваторами людської поведінки і громадського руху. При цьому важливо підкреслити, що виникнення нових цінностей і девальвація колишніх – більшою мірою стосується саме молодіжного середовища.

Таким чином, соціальний контекст соціокультурних цінностей відбиває особливості конкретного суспільства з його соціально-політичними, економічними, ідейно-духовними реаліями конкретного історичного етапу його розвитку.

Розглянемо наступний семантичний складник поняття соціокультурні цінності, яким є феномен культури. Етимологія поняття

„культура” пов’язана з латинськими *colo, colere* (щось вирощувати, доглядати, обробляти). Звідси – *culturare* (вирощений, оброблений людською працею, доведений до досконалості). Тобто спочатку значення цього слова стосувалося праці на землі (Культура, 2004).

До наукового обігу поняття культура було введено німецьким філософом С. Піфендорфом (1632–1694) як самостійна наукова категорія для означення духовного світу людини, що відрізняє її від звичайного тваринного існування (Теорія та історія, 1992).

Існує близько трьохсот визначень культури. Сто вісімдесят з них зібрано у праці американських культурологів А. Кребера та К. Клакхона: „Культура: критичний огляд концепцій і визначень” (Kroeber, A., 1952). При цьому науковці розрізняють 6 типів визначень поняття культури, а саме: описовий, історичний, нормативний, психологічний, структурний.

Зауважимо, що найбільш доцільними у контексті проблеми дослідження соціокультурних цінностей є *нормативні* визначення культури, у яких акцентується увага на підпорядкуванні людей нормам, цінностям і моделям поведінки. Так, американський культуролог Т. Парсонс, відомий як засновник теорії „соціальних систем”, з одного боку, розмежовує суспільство і культуру як різні складові людської діяльності, а з іншого – виокремлює структури, утворені на перетині соціальних і культурних систем. Такою структурою науковець вважає *соціальну культуру*. Т. Парсонс виокремлює дві основні структури соціальної культури – цінності та норми. У соціальному аспекті цінності набувають інтеграційної інтенції, через що Т. Парсонс називає їх „соціетальними” цінностями. Реалізація культурних цінностей, перетворення їх на норми є актом взаємопроникнення соціальних і культурних систем (Парсонс, Т., 2002).

Суголосно цієї позиції є цікавою спільна стаття відомих представників антропології та соціології А. Кребера і Т. Парсонса „Поняття культури та соціальної системи”, у якій *культура* визначається як „передані та створені сутності й моделі цінностей, ідей і інших символічно значимих систем, які є чинниками, що формують людську поведінку, а також продукти такої поведінки” (Кребер, А. & Парсонс, Т.).

Привабливим, на нашу думку, є визначення *культури* – як сукупності матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством

протягом усієї історії, а також сам процес творення і розподілу матеріальних та духовних цінностей (Теорія та історія, 1992). Оскільки в ньому відбиваються як гносеологічні, так й аксіологічні сторони культури.

Доцільною також є дефініція В. Маслової, а саме: „культура – це сукупність всіх форм діяльності суб’єкта у світі, що ґрунтується на системі установок..., цінностей та норм, прикладів та ідеалів, це пам’ять колективу, що існує тільки в діалозі з іншими культурами” (Маслова, В., 2001, с. 11), де відбивається ще й полікультурний аспект культури.

Таким чином, базуючись на окреслених позиціях, щодо розгляду сутності культури представимо певні узагальнення щодо цього:

1. Культура є об’єктом діяльності людини, оскільки створюється нею. У цьому контексті людина є суб’єктом культури.

2. Культура через осмислену діяльність людини є мірою людського в самій людині та суспільстві. При цьому людина, наприклад, через процес освіти може бути об’єктом культури.

3. Культура є системою матеріальних і духовних цінностей, що регламентують життя людей. „Цінність – це те, що має сенс для людини, тому культура – це світ, наповнений сенсом людського буття” (Культурологія, 2004, с. 12).

4. Культура є проявом рівня розвитку людини, а сама людина, будучи, з одного боку, суб’єктом, а з іншого – носієм культури, формується в процесі культурно-творчої діяльності. При цьому людські якості є наслідком засвоєння соціокультурних цінностей, і лише в процесі оволодіння цими цінностями людина перетворюється із біологічної в соціокультурну істоту.

5. Культура певного народу формується крізь діалог культур та розуміння й прийняття інших культур, тобто є важливими полікультурні та крос-культурні аспекти певної культури.

Таким чином, є очевидним діалектичний зв’язок між природою, самою людиною і культурою як формою існування людини в природі.

Складність й багатоаспектність феномену культури зумовлює її поліфункціональність. Відомі такі функції культури, як-от: функція соціалізації, пізнавальна, інформативна, комунікативна, регулятивна, аксіологічна, світоглядна, емоційно-психологічна, творча, виховна. Усі вони реалізуються у процесі формування соціокультурних цінностей студентів, оскільки *функція соціалізації* відбиває

роль культури у набутті особистістю певного соціального статусу, в оволодінні нею певної соціальної ролі, у формуванні здатності до соціальних взаємодій; *пізнавальна функція* культури пов'язана з фіксацією досягнень людства в кожному суспільно-історичному епоху (Культурологія, 2004); *інформативна функція* виконує передачу, трансляцію нагромадженого соціального досвіду як за „вертикаллю” (від попередніх поколінь до нових), так і за „горизонталлю” – обмін духовними цінностями між народами (Культурологія, 2007); *комунікативна функція* полягає в передаванні історичного досвіду поколінь через механізм культурної спадкоємності та формуванні на цій підставі різноманітних способів і типів спілкування між людьми (Культурологія, 2004); *регулятивна функція* реалізується з допомогою певних норм, засвоєння яких необхідне кожному для успішної адаптації в суспільстві; норми у формі звичаїв, традицій, обрядів, ритуалів слугують засобами пристосування цінностей до вимог життя в певному історичному вимірі (Культурологія, 2004); *аксіологічна функція* полягає у формуванні у людини певних ціннісних орієнтирів, моральних установок, культурних смаків людини; вона виражає якісний стан культури (Культурологія, 2007); *світоглядна функція* культури виявляється в тому, що вона синтезує в цілісну і завершену форму систему чинників духовного світу особи – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових. Формування світогляду, через який вона включається в різні сфери соціокультурної регуляції, є основним методом культурного впливу на людину (Культурологія, 2007); *емоційно-психологічна функція* характеризує вироблення у суспільстві „культури почуттів”; творча функція відбиває культуру як спосіб культуро-творчого перетворення й упорядкування природного та соціального середовища; виховна функція виражається в тому, що культура не лише пристосовує людину до природного та соціального середовища, сприяє її соціалізації, але й виступає ще й фактором саморозвитку людства (Культурологія, 2004).

Варто відзначити, що усі функції культури перебувають у постійному взаємозв'язку й тісній взаємодії, змістовно збагачуючи та доповнюючи одна одну (Шевнюк, 2003), проте аналіз функцій культури уможливило умовивід щодо розгляду її аксіологічної функції як наскрізної метафункції, що синтезує майже всі інші.

У цьому контексті вважаємо доречним подати позицію дослідниці соціокультурних цінностей А. Назарової, яка критикує супереч-

ливі тлумачення багатofункціональності культури та обґрунтовує й вводить до наукового обігу поняття „гетрасистема”, що є „фокусованим” тлумаченням різних (іноді різнопорядкових, різноаспектних) проявів об'єктивних функцій культури із застосуванням системного підходу. При цьому дається обґрунтування діалектичного зв'язку категорій функцій і структури (Назарова, А., 2003).

Отже, базуючись на окреслених позиціях, ми тлумачимо *культуру* як соціальне явище в її аксіологічному вимірі й розуміємо як соціально зумовлену сферу ціннісних зв'язків, характерних для певного суспільства, що є результатом соціальних взаємодій. У цьому контексті соціокультурні цінності є тими аксіологічними орієнтирами, які визначають зміст предметної людської діяльності, а людина стає і об'єктом, і суб'єктом культури.

На нашу думку, є слушною позиція Г. Балла щодо виокремлення таких модусів культури, як-от:

а) загальний (загальнолюдський);

б) особливий (зокрема етичні, суперетичні, субетнічні, а також властиві професійним, віковим, гендерним та іншим компонентам соціуму, зокрема малим групам, наприклад сім'ям, особливості);

в) індивідуальні.

Науковець також зазначає: „Подібно до того, як людський організм не тільки функціонує в природному середовищі, але і є частиною природи, – так і людина-індивід як особистість не тільки перебуває в культурному оточенні, але є носієм і „співавтором” (одним із творців) культури, є суб'єктом культури” (Балл, Г., 2000).

Підсумовуючи аналіз феномену культура, наведемо умовивід відомого культурознавця Л. Когана щодо залежності контексту використання поняття „культура” від того, з яким культурогенним суб'єктом культура співвідноситься, а саме:

1) культура загальнолюдська (розглядається в загальному сенсі);

2) культура того або іншого конкретного соціуму;

3) культура певної соціальної групи;

4) культура окремої особистості (у свідомості фіксується поняттям „культурна людина”) (Коган, Л., 1993, с. 10–14).

Розглянуті вище феномени „соціум” та „культура” інтегруються в конструкт „соціокультура” (термін П. Сорокіна) – як „складної гетерогенної системи, яка включає різноманітні за своєю предметною і соціальною природою елементи (матеріально-технічні об'єкти, за-



соби праці і комунікації, матеріальні та духовні продукти, послуги, ідеологічні, мистецькі цінності, зразки і норми, відносини між людьми), які об'єднані людською діяльністю” (Новікова, Т., 2011, с. 123).

Соціокультура є неоднозначною за своєю сутністю. З одного боку, вона є загальною для всіх, з іншого – унікальною для кожного певного суспільства. Соціокультура того чи іншого суспільства відображає весь спектр культурних надбань народу, накопичених протягом століть, особливий для кожного народу тип соціокультури, свої певні соціокультурні цінності, що базувалися на власному неповторному досвіді кожного суспільства. На базі соціокультури формуються соціокультурні цінності, а потім цінності та психокультура кожної окремої людини (Пономаренко, Я., 2011, с. 122). Тобто, на думку П. Сорокіна, в соціокультурі відображена міра володіння культурним надбанням суспільства і застосування його у соціальній діяльності окремого індивіда, конкретної соціально-професійної групи та суспільства в цілому (Сорокин, П., 1992). Утім мірило гуманності й цивілізованості суспільства, членами якого є ці люди, їх моральними орієнтирами є соціокультурні цінності.

Розглянемо наступний семантичний складник провідного феномену дослідження, а саме поняття „цінності”. Його обґрунтування у зв'язку з уявленням про істотне і необхідне належить І. Канту. На думку засновника німецької класичної філософії, саме норми і цінності керують діями. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу, так і факт свідомості (ідеал, образ, концепція) (Кант, І., 1966, с. 351–353). Проте поняття „цінність” як наукову категорію увів у 60-х рр. XIX століття німецький філософ Р. Лотце, який розглядав цінність як її „значимість” для суб'єкта (Лотце, Г., 1882).

Варто відзначити, що феномен цінностей є одним із найбільш досліджуваних у сучасному науковому дискурсі. Вітчизняна дослідниця С. Горбатюк зазначає, що „сьогодні в науковому доробку є низка теорій та концепцій, які обґрунтовують феномен цінностей, однак подекуди вони суперечать одна одній, що, власне, підтверджує складність цього поняття в системі філософських і гуманітарних дискурсів, неоднозначність у різних культурних традиціях” (Горбатюк, С., 2016, с. 22).

За результатами досліджень вітчизняного соціолога А. Ручки, на сьогоднішній день у науковій літературі є більше ста визначень поняття „цінність”, які відображають багатозначність ціннісних явищ,

можливість їх аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського ставлення до світу (Ручка, А., 2011).

Отже, значний внесок у вивчення ціннісної проблематики у форматі міждисциплінарної методології здійснили Б. Ананьєв, Л. Баєва, І. Бех, Б. Братусь, В. Василенко, А. Здравомислов, Т. Калюжна, З. Карпенко, Д. Леонт'єв, В. Мицько, В. Сластьонін, Н. Ткачова, В. Франкл, В. Чудновський, Р. Шакуров та ін.

Існує наукова думка (Л. Баєва), що поняття „цінність” є центральним і загальнофілософським, що має безпосереднє відношення до онтології, до гносеології, до антропології і до соціальної філософії. Авторка вважає, що саме цінності пов'язують в єдине ціле світ природи, суспільства, свідомості, відчуття, діяльності. Тому поняття „цінність” і його змістове наповнення можуть бути досліджені за такими основними напрямками:

1. В *онтологічному* аспекті цінності можуть розглядатися, поперше, як вираз спрямованості змін буття, тобто в якості його найважливішого структурно-цільового компонента; по-друге, в плані індивідуального буття суб'єкта як переживання приналежності особистості до буття, „включеність” в нього і можливість взаємодії.

2. У *гносеологічному* аспекті цінність виступає необхідним елементом процесу пізнання, оскільки поза оцінкою Іншого неможливий сам процес вибору об'єкта розгляду і логічне осмислення того, що виступає цим об'єктом.

3. У *антропологічному* контексті цінності виступають виразом переваг особистості щодо тієї чи іншої форми саморозвитку, змін у напрямку до досконалого буття. Цінності є результатом сенсожиттєвих пошуків, завдяки яким існування наповнюється значущістю для себе і для Іншого.

4. У *праксеологічному* аспекті цінності є виразом активності суб'єкта. На відміну від ідеалу – це результат вольового акту діяльної особистості, що складається в розвитку внутрішнього (індивідуального) і зовнішнього (суспільного і природного) буття в напрямку певного орієнтиру, що має високу значущість.

5. У *герменевтичному* аспекті цінність виступає явищем, що зв'язує суб'єкта і світ, що ним інтерпретується. Ціннісне ставлення передбачає не стільки прагнення зрозуміти і пояснити процеси буття, скільки інтерпретувати їх, виділяючи один з можливих смислів відповідно до суб'єктивних критеріїв (Баєва, Л., 2003, с. 7–8).

Привабливою у контексті проблеми поданого дослідження є думка Л. Баєвої щодо *триєдиної сутності* цінностей, що передбачає трикомпонентну структуру, а саме: 1) інтенціональність; 2) символ; 3) поняття; а також – три рівні, в яких існує і проявляється цінність: 1) значущість; 2) смисл; 3) переживання (Баєва, Л., 2003, с. 15).

Відтак є очевидним, що загальнофілософське трактування цінностей базується на інтеграції в них світу природи, суспільства, свідомості, відчуття, діяльності. До того ж філософське розуміння цінностей пов'язане з їх двоякою природою, що відбивається у протиріччі між ідеальним (духовні цінності) та матеріальним (матеріальні цінності) й базується на ентицизмі як науці про гуманістичну мораль (Фромм, Э., 1992). Отже у форматі філософського дослідження пріоритетними базовими цінностями особистості є Добро, Совість, Відповідальність, Милосердя. „Цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають життєво важливі цілі діяльності і, зрештою, надають людському життю повний сенс” (Лукьянов, В., 2001, с. 222).

М. Каган у визначенні цінності виділив її *рефлексивно-емоційну* та *регулятивну функції*. Він вважав, що цінність – це внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, і тому вона сприймається ним як його власна духовна інтенція. До того ж роль цінностей у суспільному і культурному житті, на думку науковця, є двомірною й виявляється як у відносинах суб'єкта до об'єкта, так і у відносинах між суб'єктами. При цьому цінності спрямовують, орієнтують, регулюють відносини людей, згуртовуючи одних і роз'єднуючи тих, хто володіє іншими цінностями. М. Каган наголошував на змінах в ієрархії цінностей у тимчасовому і просторовому вимірах культури, що відбуваються у філогенезі, і залежать вони від діяльності домінанти (Каган, М., 1997, с. 164–189).

Аналогічною щодо трактування цінностей є позиція О. Дробницького, який визначає цінність як поняття, що означає, по-перше, *позитивну* чи *негативну значимість* будь-якого об'єкта на відміну від його екзистенціальних і якісних характеристик (предметні цінності); по-друге, нормативну, оцінну сторону явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності, чи цінності свідомості)” (Дробницький, О., 1969, с. 44).

У працях філософа А. Коршунова цінності розкриваються у контексті феномену значущості, а саме трактуються як „позитивна зна-

чушість чи функція тих чи тих явищ у системі суспільно-історичної діяльності... Явища, які відіграють негативну роль у громадському розвитку (й у житті людини), можуть інтерпретуватися як негативні значущості... Ціннісним є те, що входить у громадський прогрес, служить йому; для індивіда цінне те, що служить його інтересам, що сприяє його фізичному, духовному розвитку” (Коршунов, А., 1982).

Трактування цінностей як *вищих принципів*, які забезпечують згоду як у малих суспільних групах, так і в усьому суспільстві в цілому, конструюючи модель соціальної системи, в якій акт людської взаємодії є клітинкою цієї системи, знаходимо у Т. Парсонса (Парсонс, Т., 1998, с. 30). Вважаємо доцільною думку відомого соціолога й соціального філософа щодо *критеріїв цінностей*, а саме: надійності, можливості бути джерелом й утворювачем інших цінностей, задовольняти, робити життя бажаним, задавати значення, роль порядок і напрям всім речам і видам діяльності, що співвіднесені з ними. Цінність повинна містити в собі те, заради чого що-небудь здійснюється (Парсонс, Г., 1985).

Особливу зацікавленість, у контексті проблеми поданого дослідження, викликає трактування цінностей у площині *соціокультурної реальності*, здійснене у студіях фундатора дослідження феномену соціокультури П. Сорокіна (Сорокин, П., 1992). На думку відомого соціолога, цінності, як *ідеали, норми, смисли, світоглядні орієнтації*, є нематеріальними утвореннями і надбудовуються людством над фізичною та органічною реальностями у результаті розгортання суспільно-історичного процесу.

Відтак, у тлумаченні поняття „цінність” П. Сорокін й Т. Парсонс базувались на позиції, що цінність є продуктом соціальної взаємодії. Саме тому вони розглядають цінність через її складники, а саме:

- особистість – як суб'єкт взаємодії;
- суспільство – як сукупність взаємодіючих індивідів;
- культура – як сукупність цінностей.

При цьому П. Сорокін наполягав, що „жоден із цієї тріади не може існувати без двох інших” (Сорокин, П., 1992, с. 218).

Варто зауважити, що більш конкретним є тлумачення цінностей у психології й педагогіці.

Так С. Рубінштейн вважав, що „цінність – значущість для людини чогось у світі” (Рубинштейн, Л., 1996, с. 365). При цьому, на думку видатного психолога, цінності є похідними від співвідношення світу

і людини, репрезентуючи те, що є у світі, і те, що створила людина в процесі історії (с. 369).

На думку Б. Ананьєва, ґрунтовною характеристикою особистості є її статус у суспільстві і спільноті, на якому вибудовується система її соціальних ролей та ціннісних орієнтацій. Тобто первинний клас особистісних властивостей утворюють саме статус, ролі і ціннісні орієнтації, які визначають особливості мотивації та структуру поведінки, і спільно – характер та схильності людини (Ананьєв, Б., 1998, с. 33–34). Ціннісні орієнтації, на думку Б. Ананьєва, є центральним об'єктом комплексного вивчення особистості та закономірностей її розвитку. Тобто Б. Ананьєв розглядає цінності і ціннісні новоутворення як основні, „первинні” якості особистості, які визначають мотиви поведінки і формують характер людини (Ананьєв, Б., 1977).

В. Мясіщев у форматі психології стосунків довів, що змістом особистості є сукупність відносин до предметного змісту досвіду людини і пов'язана з цим система цінностей. Відомий фундатор психології стосунків запропонував трактувати суб'єктивні цінності як взаємодію, здійснювану в суб'єкт-об'єктному і суб'єкт-суб'єктному плані міжособистісних відносин. Це дало змогу розширити контекст ціннісних відносин, включаючи у нього спілкування людей (Мясіщев, В., 1982).

Суголосно позиції Д. Узнадзе, людина реагує на впливи зовнішньої дійсності здебільшого лише після того, як переосмислила їх у своїй свідомості. Об'єктивація явищ зовнішнього світу в процесі індивідуального досвіду веде, за його словами, до постійного розширення кола установок людини, її ціннісних орієнтацій (Узнадзе, Д., 2001, с. 82–83).

У контексті проблеми поданого дослідження є суттєвою позиція А. Здравомислова щодо трактування цінностей як важливої *об'єднуючої ланки* між суспільством, соціальним середовищем і особистістю, її внутрішнім світом. Науковець вважає, що ціннісні ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на існуючі в ньому ідеали, уявлення та норми (Здравомислов, А., 1986, с. 111).

Утім для нас є суттєвою позиція А. Здравомислова, щодо визначення культури як системи цінностей суспільства. При цьому науковець трактує цінності як „матеріальні або ідеальні предмети, що володіють значущістю для даного соціального суб'єкта з позиції за-

доволення його численних потреб. Похідні ж від них ціннісні орієнтації якими є установка особистості на цінності матеріальної та духовної культури” (Здравомислов, А., 1986).

Тобто А. Здравомислов характеризує цінності у контексті їх значення і ролі в життєдіяльності особистості.

Варто також звернути увагу на такі умовиводи науковця:

а) в цінностях концентруються всі результати духовної діяльності суспільства;

б) цінності являють собою найбільш стійку, фундаментальну структуру суспільної свідомості (на відміну від громадської думки, яка носить менш стійкий, більш лабільний характер);

в) вони пронизують всю культуру суспільства і культуру його соціальних груп;

г) вони визначають тональність культури, зумовлюючи вибірковий підхід як до новостворених творів духу, так і до цінностей, створених у минулій історії народу, або цінностей іншої, „чужої” культури (Здравомислов, А., 1986).

Ґрунтовним, на нашу думку, є трактування цінностей у контексті „диспозиційної концепції регуляції соціальної поведінки особистості” В. Ядова, у якій він обґрунтовує ієрархічну організацію системи диспозиційних утворень, а саме:

1) нижчий рівень – елементарні фіксовані установки, які мають неусвідомлений характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб;

2) другий рівень – соціально фіксовані установки, або аттїтуди, які формуються на основі потреби людини у включенні в конкретне соціальне середовище;

3) третій рівень – базові соціальні установки, які відповідають за регуляцію загальної спрямованості інтересів особистості в тих або тих конкретних сферах соціальної активності людини;

4) вищий рівень – система ціннісних орієнтацій, які відповідають вищим соціальним потребам і співвіднесені з життєвими цілями та способами їх реалізації.

В. Ядов доводить, що ціннісні орієнтації, які визначають життєві цілі людини, виражають відповідно те, що є для неї найбільш *значущим і має особистий сенс* (Ядов, В., 1994).

М. Рокіч визначає цінність як „стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування є найкращими з особистої чи соціальної точки зору, ніж протилежний або зворотний їм

спосіб поведінки, або кінцева мета існування” (Rokeach, M., с. 170). При цьому М. Рокіч виділяє три типи переконань, а саме: 1) екзистенційні; 2) оціночні; 3) прогностичні. Утім, цінності відносять до третього (прогностичного) типу переконань, який дозволяє орієнтуватися в бажаності-небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) й існування (сміслові, термінальні цінності). На нашу думку, є важливими умовиводи автора щодо ознак, якими характеризуються цінності, а саме:

1) загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;

2) всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і в різному ступені;

3) цінності організовані в системі;

4) витoki цінностей простежуються в культурі, суспільстві і його інститутах та особистості;

5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення (с. 3).

Д. Леонтьєв визначає цінність як „ідеальну модель належного” (бажаного), яка відбиває досвід життєдіяльності соціальної спільності, присвоєний та інтеріоризований суб’єктом у процесі його участі в суспільній практиці, яка вказує напрямком бажаного перетворення дійсності суб’єктом і виступаючу іманентним джерелом життєвих смислів, які об’єкти і явища дійсності набувають в контексті належного (Леонтьєв, Д., 1998). Проте відомий представник смислової психології зауважує, що поняттю „цінність” можуть надаватися декілька значень відповідно до аспектів, які розглядаються. Д. Леонтьєв трактує цінності як різні опозиції.

Перша – породжена мовною подвійністю слова „цінність”, а саме: об’єкти мають цінність або об’єкти є цінностями.

Друга опозиція утворюється тлумаченням цінностей як об’єкта чи предмета, де цінностями є або конкретні значущі речі, або особливі абстрактні утворення.

Третя – це опозиція «індивідуальне – надіндивідуальне». Представники першої позиції вважають, що цінності несуть смислове навантаження суб’єктивного значення, другі – приписують цінностям надіндивідуальне значення як трансцендентним сутностям чи системним культурним утворенням.

Четверта опозиція задається протиставленням соціологізації або онтологізації природи надіндивідуальних цінностей, в межах якої

соціологічна інтерпретація надіндивідуальних цінностей видається найбільш продуктивною. При цьому доводиться, що соціальні цінності є первинними по відношенню до індивідуально-психологічних ціннісних утворень. Онтологічність цінностей, на думку науковця, виходить з їх універсальності або особливої сутності, що підтверджується емпіричною очевидністю їх надіндивідуальності.

П’ята опозиція зачіпає статус індивідуальних або суб’єктивних цінностей, не заперечуючи існування свідомих переконань чи уявлень суб’єкта про цінне для нього, що адекватно виражається поняттями ціннісних орієнтацій.

Шоста – відноситься до функції цінностей як в їх надіндивідуальній, так і в індивідуально-психологічній іпостасі та найкраще може бути описана через протиставлення „еталон – ідеал”. При цьому зауважується, що тільки розуміння цінності як ідеалу дозволяє зрозуміти надособистісність цінностей, надаючи їм можливість виконувати функцію вищого критерію для орієнтації в світі та опори для особистісного самовизначення (Леонтьєв, Д., 1998).

Важливим у контексті нашого дослідження є позиція Д. Леонтьєва щодо трьох форм існування цінностей, а саме:

1. Цінність – як суспільний ідеал, створене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах суспільного життя. Це загальнолюдські, „вічні” цінності (істина, краса, справедливість) і конкретно-історичні (патріархат, рівність, демократія).

2. Цінності, представлені в об’єктивованій формі у вигляді творів матеріальної та духовної культури або людських вчинків – конкретних предметних втілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.).

3. Соціальні цінності, які, заломлюючись крізь призму індивідуальної свідомості, входять у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей як один із чинників мотивації поведінки (Леонтьєв, Д., 1996b, с. 42).

Суттєвим для нас є умовивід Д. Леонтьєва, що цінності організовані в системи, їх витoki простежуються в культурі, суспільстві, а вплив відчутний майже в усіх соціальних феноменах (Леонтьєв, Д., 2007).

Таким чином, беручи до уваги позиції відомих науковців щодо визначення поняття „цінності”, ми переконалися, що сутність зазначеного феномену трактується через такі категорії:

- „значущість” (С. Рубінштейн);
- „соціальний статус”, „соціальна роль” (Б. Ананьєв);
- „потреби, установки” (А. Здравомислов);
- „система диспозиційних утворень” (В. Ядов);
- „стосунки”, „взаємодія” (В. Мясіщев);
- „переконання” (М. Рокіч);
- „ідеал”, „життєвий смисл” (Д. Леонтьєв).

Ми переконалися, що цінності у психологічному трактуванні пов’язані з діяльністю, поведінкою, потребами, мотивами, установками, стосунками, спілкуванням.

У педагогічному словнику поняття „цінність” визначається як значущість явищ та предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальних груп чи особи (у широкому сенсі розуміння цього поняття) і моральні та етичні імперативи, що вироблені людською культурою і є продуктами суспільної свідомості (у більш вузькому розумінні) (Коджаспірова, Г. & Коджаспіров, А., 2005).

Ґрунтовною для нас є позиція І. Беха щодо розуміння змісту загальнолюдських цінностей, який трактує їх „як складний регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації зміст особливостей об’єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об’єктивних характеристиках”. До того ж науковець наполягає, що в особистісних функціях регуляції поведінки їх можна трактувати і як один із притаманних особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого „виміру” допустимих за конкретних обставин зразків соціальної дії (Бех, І., 2006).

Суттєвими для нас є також підходи І. Беха щодо розгляду цінностей у площині „особистісної цінності” (Бех, І., 2003а), яка детермінує в подальшому поведінку індивіда й визначається науковцем як „психологічне новоутворення, що виражає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену форму довілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє „Я”, і в результаті цього дана сфера стає простором його діяльності” (Бех, І., 1999а, с. 11). Науковець загострює увагу на спонукальній силі особистісної цінності, яка буде постійною, якщо матиме ознаки домінантності, тобто коли особистісна цінність як смислове переживання відволікатиме внутрішню спрямовану увагу від інших суб’єктивних явищ

(Бех, І., 2003b, с. 31–33), адже „особистісна цінність як одиничний образ „Я” завжди опосередковується реальною поведінкою та її конкретними результатами” (Бех, І., 2003а, с. 214).

У контексті пріоритетної виховної проблеми розглядає цінності О. Сухомлинська й відзначає, що цінності вийшли на передній план і як соціальна проблема, що набула сьогодні гострого звучання (Сухомлинська, О., 1997).

Трактування цінностей у форматі педагогічної аксіології представлено в студіях В. Сластьоніна та Г. Чіжакової, що подають кілька тлумачень поняття цінності, а саме: 1) розгорнуте, у межах якого „цінність” визначається як здатність речей або ідей виступати засобом задоволення потреб окремих індивідів і соціальних груп; значимість речей, ідей для життєдіяльності суб’єкта; специфічна форма виявлення ставлення між суб’єктом та об’єктом з метою задоволення потреб суб’єкта; специфічні утворення в структурі індивідуальної та суспільної свідомості, які є орієнтирами особистості й суспільства (Сластенин, В. & Чіжакова, Г., 2003); 2) узагальнене, що передбачає визначення цінностей як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, які є ідеальними зразками та орієнтирами діяльності особистості і суспільства (Сластенин, В., 2003, с. 100).

Є доречним навести думку Є. Бондаревської, що: «Цінності виховання – це суспільно схвалені і передані із покоління в покоління зразки педагогічної культури, закарбовані в культурному вигляді людини, культурних зразках життя, виховних відносинах, в педагогічних теоріях і системах, технологіях і способах педагогічної діяльності та поведінки» (Бондаревская, Е. & Берлиус, Г., 1996).

Заслуговує на увагу науковий підхід В. Огнев’юка щодо репрезентації цінностей у форматі певних систем виховання. Науковець виокремлює чотири більш відомі системи виховання:

1) система виховання, заснована на трасцендентних цінностях (абсолютна цінність – Бог). Основні цінності – душа, безсмертя, щастя, віра, надія, любов;

2) система виховання, заснована на соціоцентричних цінностях: свобода, рівність, праця, мир, творчість, злагода;

3) система виховання, заснована на антропоцентричних цінностях, як-от: самореалізація, користь, індивідуальність;

4) система виховання, заснована на національних цінностях (Огнев’юк, В., 2003b).

У контексті середовищного підходу трактує цінність Є. Климов, який зазначає, що „цінність – це не ознака об’єкта, а характеристика суб’єкта в його середовищі” (Климов, Е., 1993, с. 133).

Суголосно позиції К. Шварцман цінності є стійкими утвореннями, що пов’язані з переконаннями особистості й відносяться до бажаних кінцевих цілей або вчинків людини, виходять за межі конкретних ситуацій, керують вибором або оцінкою її поведінки й подій та впорядковані відносно важливості (Шварцман, К., 1989, с. 251). Авторка визначає такі формальні ознаки цінностей:

- цінності як поняття або переконання;
- цінності належать до бажаних кінцевих станів або поведінки;
- цінності мають надситуативний характер;
- цінності управляють вибором або оцінкою поведінки і подій;
- цінності впорядковані у відносній важливості (Шварцман, К., 1989, с. 251–252).

Трактування цінностей у дослідженні А. Нішети пов’язане з їх розглядом як спеціальних соціальних визначень об’єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства; об’єктивні значущості явищ, ідей, речей, зумовлені потребами й інтересами соціального суб’єкта (Нишета, В., 2010).

Досить нетрадиційним є підхід до трактування цінностей у О. Легун, а саме, виокремлення чотирьох аспектів розуміння цього поняття:

1) усвідомленість цінностей: цінності – нормативна форма життєвих орієнтацій людей, вони є суспільно значущими регулювальниками людської діяльності як певні оцінки й стереотипи, які допомагають людині мислити й діяти в соціально-економічному середовищі, що змінюється;

2) втіленість цінностей у людському житті в різних формах – це наочні або ідеальні (духовні) цінності;

3) протилежна спрямованість цінностей, з одного боку, та їх взаємозв’язок, з іншого, як ідеалу з реальністю;

4) включення цінностей в оцінку й сенсотворчу діяльність людини (Легун, О., 2010).

Отже, є очевидним, що варіативність визначення феномену цінностей зумовлена його складністю, багатоаспектністю, поліфункціональністю.

Варто відзначити, що не менш дискусійним є питання *типів цінностей*.

У довідково-енциклопедичній літературі представлений такий варіант типології цінностей, як-от: цінності-цілі, цінності-засоби, ситуативні цінності; визнані та невизнані (але потенційні); за об’єктом спрямованості – спрямовані на себе, на інших, на предмет, на природу і т.д. (Всемирная энциклопедия, 2001, с. 1200).

Відомий фундатор філософського трактування цінностей В. Тугаринов диференціював цінності на три категорії:

- 1) матеріальні цінності (техніка, матеріальні блага);
- 2) суспільно-політичні цінності (свобода, братерство, рівність, справедливність);
- 3) духовні цінності (освіта, наука, мистецтво).

При цьому науковець довів, що матеріальні цінності можуть виконувати функцію мотиву індивідуально-психічного розвитку особистості лише у взаємодії з суспільно-політичними та духовними цінностями (Тугаринов, В., 1968, с. 63).

Поряд із зазначеним підходом у іншій праці В. Тугаринов, стверджуючи, що цінність може бути як явищем зовнішнього світу, так і фактом мислення (ідея, образ, наукова концепція), виокремлює „цінності життя” й „цінності культури”, тобто цінності матеріальні й цінності ідеальні (Тугаринов, В., 1960, с. 76).

П. Сорокін виокремлює три суперсистеми цінностей, а саме: сенситивну, ідеаціональну та ідеалістичну (змішану), що не існують у соціумі у „чистому” вигляді. Вони завжди перемішані, з обов’язковим домінуванням однієї із трьох залежно від того, які базові цінності переважно обирають люди (Сорокін, П., 1992).

Е. Фромм у своїй концепції „гуманістичного психоаналізу” крізь призму поглядів на людину й культуру диференціює цінності на дві категорії:

- 1) офіційно визнані, усвідомлювані (релігійні й гуманістичні) цінності;
- 2) дійсно наявні, неусвідомлені (породжені соціальною системою).

При цьому суголосно поглядам Е. Фромма друга група цінностей є мотивами людської поведінки. Обидві групи структуровані й утворюють ієрархію, „у якій вищі цінності визначають усі інші як необхідні для реалізації перших” (Фромм, Э., 1993, с. 285).

Досить поширеною й відомою є класифікація цінностей Е. Сморницького, у якій виділено такі:

- 1) група особливих цінностей (класові, національні, конфесійні, групові, професійні, сімейні);

2) бінарні групи: загальнолюдські – індивідуальні; загальні – одиничні; помилкові – справжні, духовні – матеріальні (Смотрицкий, Е., 2003).

М. Каган у площині філософії культури виокремлює такі цінності, як-от:

1) «предметні» (розмаїття предметів людської діяльності, суспільних відносин та включених до їх кола природних явищ як об'єктів ціннісного відношення, що оцінюються у контексті добра і зла, істини чи хибності, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого тощо);

2) «суб'єктні» (способи та критерії, на основі яких проводяться самі процедури оцінки відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості і культурі, виступаючи орієнтирами діяльності людини; настанови й оцінки, вимоги й заборони, цілі та проекти, які відображаються у формі нормативних настанов) (Каган, М., 1997).

Подібною щодо виокремлення типів цінностей є підхід О. Дробницького, який виділяє: 1) предметні цінності, які виступають як об'єкти спрямованих на них потреб, як об'єкти наших оцінок; 2) цінності свідомості, або цінності-представлення, що виступають вищими критеріями для таких оцінок у вигляді «значення» предметів, що отримали соціальну санкцію (Дробницький О., 1969, с. 44).

У дослідженнях С. Рубінштейна цінності поділяються на: 1) соціальні цінності, як об'єкти і явища життєвого світу, що стали для особистості значущими, набули життєвого сенсу; 2) особистісні цінності як смислові структури внутрішнього світу особистості, що проектуються у свідомість у вигляді ідеалів. У контексті проблеми нашого дослідження є суттєвою теза видатного психолога, що в процесі життєдіяльності особистість інтеріоризує соціальні цінності, які перетворюються на особистісні й вбудовуються в структуру смислу життя. Тобто С. Рубінштейн звернув увагу на цінності як динамічний складник особистості (Рубінштейн, С., 1989, с. 36–37).

У теорії особистості гуманістичного психолога А. Маслоу, що базується на феномені самоактуалізації, виділено дві групи цінностей:

1) Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомії, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, гра, самодостатність);

2) Д-цінності (дефіцитні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони спрямовані на задоволення певної потреби, яка незадоволена або фрустрована (Маслоу, А., 2002, с. 109).

Утім окреслені позиції А. Маслоу базуються на його відомій ієрархії потреб, які утворюють своєрідну піраміду, задоволення яких веде індивіда від підніжжя піраміди (фізіологічні потреби, потреба в безпеці) до її вершини (потреба в приналежності і любові, потреба у визнанні, потреба в самоактуалізації) (Маслоу, А., 1999).

Найбільш відомою й поширеною є класифікація цінностей за М. Рокічем, який виділяє термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби) цінності. При цьому термінальні цінності (цінності людського життя, сім'ї, міжособистісних стосунків, свободи), на думку науковця, пов'язані з переконанням у тому, що кінцева мета індивідуального існування в особистісному та суспільному сенсі варта того, щоб до неї прагнути. Інструментальні цінності, як схвалювані в суспільстві або іншій спільноті засоби досягнення цілі (моральні норми поведінки, якості, здібності людей: ініціативність, незалежність, авторитетність та ін.), є переконанням у тому, що певний спосіб дії виступає ключовим у будь-яких ситуаціях з особистісного й суспільного погляду. До того ж М. Рокіч довів, що термінальні цінності носять більш стійкий характер, ніж інструментальні й для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність (Rokeach, M., 1973, p. 181–182).

Вітчизняний науковець В. Лутай вважає, що існують принаймні два типи цінностей:

1) цінності, сенс яких визначається наявними потребами та інтесами людини;

2) цінності, які надають сенсу самому існуванню людини.

Саме цю типологію цінностей В. Лутай вважає доцільною у форматі процесів демократизації суспільства, що розгортаються в Україні (Лутай, В., 1999).

Досить нетрадиційною є класифікація цінностей вітчизняної авторки Т. Артимонової, що доводить доцільність співіснування цінностей-констант і так званих цінностей на „злобу дня”. На думку дослідниці, до цінностей-констант належать загальнолюдські абсолютні цінності та важливіші вітальні цінності, цінності-цілі; до цінностей на злобу дня – такі, які є актуальними для певного історичного часу або обставин суспільного життя. При цьому Т. Артимоновою

доведено, що „архітектоніка” цінностей сучасної студентської молоді як і будь-якої іншої соціальної групи визначається сукупністю економічних, політичних, соціокультурних та духовних цінностей (Артимонова, Т., 2011, с. 10).

У дослідженні В. Гаврилюк та Н. Трикоз виділено чотири основних типи систем цінностей:

1) смисложиттєву систему, яка визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності;

2) вітальну систему – цінності збереження та підтримки повсякденного життя, здоров’я, безпеки, комфорту;

3) інтеракційну систему – цінності та судження, важливі в міжособистісному та груповому спілкуванні: гарні стосунки, спокійна совість, влада, взаємодопомога;

4) соціалізаційну систему – цінності, що визначають процес формування особистості (Гаврилюк, В., 2002, с. 98–101).

Вітчизняна дослідниця А. Ярошенко поділяє думку М. Розова щодо класифікації цінностей і виділяє дві групи цінностей, а саме: 1) загальнозначущі, що включають кардинальні (вітальні цінності, громадянські права та ін.) та субкардинальні (правові та політичні принципи: свобода і незалежність друку, різні форми участі громадян у політичному житті, екологічні) цінності; 2) етносні, які є реальними основами свідомості і поведінки людей (вірування, традиції, святині, символи різних народів) (Ярошенко, А., 2004).

Представимо варіант узагальненої класифікації цінностей за різними критеріями, а саме:

– за сферами суспільного життя (матеріальні, духовні, моральні, релігійні цінності і т.д.);

– за предметним змістом (економічні, політичні, естетичні і т.д.);

– базові цінності (основа ціннісної свідомості людини, що формуються в процесі первинної соціалізації особистості);

– за характером орієнтирів поведінки людини (термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби));

– за функціональними основами (схвалювані й ті, що заперечуються);

– за рівнем соціокультурної системи (традиційні, ліберальні (сучасні), загальнолюдські) (Елишев, С., 2011).

Виокремлюються типи цінностей як фундаменту усякої культури, а саме такі:

1) вітальні, пов’язані з формами здорового способу життя, фізичного й духовного здоров’я, безпеки ідеального способу життя;

2) соціальні, пов’язані із соціальним благополуччям, посадою, добробутом, комфортними умовами роботи;

3) політичні, пов’язані з ідеалами волі, правопорядку й соціальної безпеки, гарантіями цивільної рівності;

4) моральні, пов’язані з ідеалами справедливості, добра;

5) релігійні й ідеологічні цінності, пов’язані з ідеалом сенсу життя, призначенням людини, пошуку цілей для майбутнього;

6) художньо-естетичні цінності, пов’язані з ідеалами прекрасного, піднесеним змістом й ідеалами чистої краси;

7) сімейно-родинні цінності, пов’язані з ідеалами сімейного замирення, благополуччя й гармонії інтересів взаєморозуміння й поваги ідеалів різних поколінь, гармонії сімейної традиції;

8) цінності трудові, пов’язані з ідеалами майстерності, талановитості, задоволення результатами праці;

9) соціально-групові цінності – це цінності певного класу, соціальної групи чи спільноти (Бородин, Е., 2004).

На думку відомої дослідниці О. Золотухіної-Аболіної, провідне місце в ціннісній ієрархії особистості займає система так званих вищих цінностей, яка, своєю чергою, включає такі типи цінностей, як-от:

- соціальні цінності (соціальна справедливість, свобода, права і обов’язки людей тощо);

- цінності спілкування (дружба, любов, довіра тощо);

- цінності діяльності (праця, творчість, пізнання істини);

- культурні цінності (етнічні, релігійні й атеїстичні, цінності ставлення до світу взагалі, стилю життя);

- цінності самозбереження (життя, здоров’я);

- цінності самоствердження і самореалізації (соціальний статус, гідність, бажаний образ „Я” тощо);

- загальнолюдські цінності (мир, людина, життя);

- цінності, що характеризують особистісні якості індивіда (чесність, хоробрість, вірність своєму слову, доброта тощо);

- естетичні цінності;

- цінності самозначущих видів діяльності (Золотухіної-Аболіної, Е., 1998).

Отже, завершимо дефініційний аналіз поняття „цінність” та огляд типологій цінностей умовиводами щодо певних аспектів цінностей як багатокомпонентного, поліфункціонального феномену, а саме:



1. Цінності відбивають позитивну значущість тих чи тих явищ у системі суспільно-історичної діяльності, духовну й культурну діяльність суспільства; вимоги суспільства до поведінки людей; нормативний, оцінний бік явищ суспільної свідомості.

2. Цінності як „первинне” новоутворення особистості, що пов’язане з ідеалами, нормами, смислами, світоглядними орієнтаціями, забезпечує людину життєвими орієнтирами, визначає життєво важливі цілі діяльності, надає сенс життю людини.

3. Цінності регулюють міжособистісні відносини людей в суб’єкт-об’єктному і суб’єкт-суб’єктному плані.

4. Цінності є ідеальною моделлю належного у контексті вимог суспільства, що проходять крізь призму індивідуальної свідомості особистості, у якій вони ієрархізуються.

5. Цінності є суттєвою об’єднуючою ланкою між суспільством, соціальним середовищем і особистістю, її внутрішнім світом, що опосередковують ставлення суб’єкта до зовнішнього світу, до інших людей, до суспільства в цілому.

6. Витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві та його інститутах, в особистості.

7. Цінності не існують окремо, вони, вступаючи у взаємодію, завжди утворюють цілісну систему, яка є суттєвим елементом організації суспільства.

8. Система цінностей є внутрішнім стрижнем культури, що має велику значущість для більшості громадян певного суспільства.

Беручи до уваги подані вище позиції, ми трактуємо цінності як особистісне утворення, що пов’язане з мотивами, потребами, установками, смислами особистості та є орієнтиром у всіх сферах її життєдіяльності, оцінним нормативом у ставленні до певних явищ суспільства й у стосунках до інших людей.

Щодо різновидів цінностей, є очевидним, що вони відбивають кілька сфер, а саме: матеріальну, суспільну, духовну, культурну й особистісну, а також у функціональному контексті є цінностями-цілями й цінностями-засобами.

Отже, резюмуючи розгляд семантичних складників базового феномену дослідження, якими є поняття „соціум”, „культура”, „цінності” й поділяючи наукову думку П. Сорокіна щодо трактування соціокультурних цінностей як основи, на якій інтегруються всі складники суперсистеми, а саме: форми економічної, соціальної та політичної

організації, право, релігія, наука, філософія, мистецтво, що загалом утворюють унікальну цілісність (за матеріалами аналізу доробку П. Сорокіна, здійсненого у дослідженні Н. Черниш, О. Ровенчак) (Черниш, Н. & Ровенчак, О. 2006, с. 42), перейдемо до розгляду соціокультурних цінностей особистості.

Поняття „соціокультурні цінності” відносно недавно уведено до наукового обігу й досліджується переважно у філософії й соціології у студіях науковців ближнього й дальнього зарубіжжя. Про це ми докладно писали у підрозділі 1.1.

Феномен соціокультурних цінностей поки що не подається в довідково-енциклопедичних виданнях й трактується лише в межах дисертаційних робіт кандидатського рівня, а також у статтях у періодичних виданнях.

Так, у дослідженні А. Назарової соціокультурні цінності визначаються як „значущі для суб’єкта явища культури, а також здійснювана їм (суб’єктом) діяльність з виробництва та споживання значущих для нього культурних явищ” (Назарова, А., 2003, с. 12).

Авторка характеризує функції соціокультурних цінностей за двома ознаками: 1) за характером позначає їх такими термінами, як-от: „об’єктивні й суб’єктивні”; „пізнані та непізнані”; „явні та латентні”; „предметні й діяльнісні”; 2) за змістом за допомогою „фокусуємого” способу об’єднує всі функції в „гніздові” функції, функції-синтезатори (Назарова, А., 2003).

Деякий інший підхід бачимо у дисертації Л. Демидової, яка розуміє під соціокультурними цінностями основні життєві смисли, якими люди керуються у своєму повсякденному житті, смисли, які значною мірою визначають ставлення людей до навколишньої дійсності та детермінують основні моделі соціальної поведінки людини. На думку дослідниці, соціокультурні цінності, з одного боку, визначаються історією і культурою народу, а з іншого – безперервно репродукуються в процесі життєдіяльності людей, передаючись від покоління до покоління й являють собою соціальні гени, що визначають структуру функціонування соціальних механізмів, в яких живе і відтворює себе той чи інший народ (Демидова, Л., 2003).

На думку Н. Шемякіної, соціокультурні цінності являють собою сформовані в процесі історичного і соціального розвитку уявлення соціального суб’єкта про бажане, які знаходять своє вираження в об’єктах матеріальної і духовної культури. При цьому ціннісні уяв-

лення варіюються від суб'єкта до суб'єкта, відображаючи характер його природного і соціального буття, а також ступінь доступу до цінностей інших соціальних суб'єктів, однакового або більш високого ступеня спільності (Шемякина, Н., 2001).

Схожою щодо трактування соціокультурних цінностей як цінностей, що характеризують конкретне суспільство на певному історичному етапі його розвитку, є наукова позиція Д. Ваниянц, яка вважає, що соціокультурні цінності відрізняють одну культуру від іншої, визначаючи її самобутність, притаманну даній культурі ментальність, унікальність її культурно-історичного досвіду (Ваниянц, Д., 2001).

Існує наукова позиція (М. Головін, Г. Леонідова), відповідно до якої соціокультурні цінності – це стандарти, які є орієнтацією для людей щодо визначення свого місця й своєї ролі в соціумі і які в широкому сенсі служать нормативами життя в суспільстві (Головін, М., 2014).

На думку Т. Новікової, соціокультурні цінності – це не тільки моральні орієнтири для людей, а й мірило гуманності й цивілізованості суспільства, членами якого є ці люди (Новікова, Т., 2011).

Досить емке та багатоаспектне визначення соціокультурних цінностей зустрічаємо у Я. Пономаренко (Пономаренко, Я., 2012). Авторка тлумачить соціокультурні цінності як інтеріоризовані норми, які є внутрішніми регуляторами поведінки спільнот і, як продукт унікального досвіду життєдіяльності, мають для тієї з них, що його створила, сакральний сенс.

Н. Ткачова не використовує поняття „соціокультурні цінності”, але називає сучасні цінності соціокультурним орієнтиром для саморегуляції подальшого розвитку особистості, суспільства і держави й виокремлює серед них такі:

– фундаментальні, базові, загальнолюдські цінності, що відображають сталі ціннісні орієнтири людства (життя, людина, природа, суспільство, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання тощо);

– національні цінності (національна ідея, рідна мова, традиції, звичаї тощо);

– громадянські цінності або цінності демократичного суспільства (демократичні права та обов'язки, толерантність, терпимість, повага до культурних традицій, освіта, інформаційна культура тощо);

– сімейні цінності (любов, повага, взаємодопомога, взаємопіклування, довіра, взаємовідповідальність, шанування тощо);

– особисті або особистісні, персональні цінності, які є стрижнем внутрішнього світу особистості та характеризують певну культуру самореалізації особистості, освіченість, морально-вольові якості, ставлення до здоров'я, етикету тощо (Ткачова, Н., 2006b).

Беручи до уваги окреслені вище наукові позиції, а також підходи П. Сорокіна та Т. Парсонса щодо трактування феномену соціокультури, визначаємо *соціокультурні цінності* як ґрунтовні життєві смисли, на яких базується людина у повсякденному житті, у ставленні до навколишньої дійсності й у яких зафіксовано певні моделі соціальної поведінки та особливості певної культури.

Розставимо певні наголоси у цій дефініції:

1. Соціокультурні цінності характеризують конкретне суспільство на певному історичному етапі його розвитку.

2. У соціокультурних цінностях відбиваються культурні досягнення суспільства та їх генеза.

3. Соціокультурні цінності детермінуються історією й культурою певного народу, але репродукуються в процесі життєдіяльності людей, будучи їх соціальними генами.

4. Соціокультурні цінності є мотиватором й регулятором соціальних ставлень та поведінки особистості.

5. Соціокультурні цінності синтезують суспільне, культурне й особистісне, тобто в них інтегрується об'єктивне і суб'єктивне.

6. Соціокультурні цінності втілюються в соціальному досвіді як окремої особистості, так і певних соціальних груп.

7. Соціокультурні цінності стосуються запитів людей, які мають стратегічне значення для їхнього життя, тобто в них відбивається важливість об'єктів і явищ суспільного й особистісного життя для людини.

Щодо *типів соціокультурних цінностей*, виокремлюємо такі їх три групи:

1. *Соціокультурні макроцінності* – соціокультурні цінності, що передбачають їх глобалізаційний євроінтеграційний вимір й відбивають загальнолюдський, загальнокультурний контекст цінностей.

2. *Соціокультурні мезоцінності* – соціокультурні цінності, що пов'язані з ментальністю й культурою українського народу.

3. *Соціокультурні мікроцінності* – соціокультурні цінності, що відбивають їх особистісний контекст.

Отже, нами проаналізовано в індуктивній логіці базове поняття дослідження – соціокультурні цінності, тобто спочатку було розгля-

нуто його семантичні складники, а потім представлена його цілісна презентація. Розгляд сутності соціокультурних цінностей уможливив визначення методологічних засад формування соціокультурних цінностей особистості студентів в освітньому середовищі ЗВО, який буде представлено у підрозділі 3.1. монографії.

### 1.3. Освітні парадигми та методологічні підходи до формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО

В усталеній логіці наукового дослідження (О. Бережнова, В. Кравський) визначення його методологічного забезпечення є важливим й ґрунтовним етапом (Краевский, В. & Бережнова, Е., 2006). При цьому науковцями доведено, що більшість природних та суспільних процесів відбувається на основі певних парадигм (Кантор, К., 2002; Кун, Т., 2003). Ураховуючи суспільну природу освіти, маємо відзначити, що поняття „*парадигма*” стало активно використовуватися як методологічний засіб для аналізу сучасної освіти; *парадигмальність* – як властивість соціальних систем створювати й відтворювати себе на основі певних взірців та моделей (Борчиков, С., 1998); парадигмальний підхід – як концептуальна основа сучасної вищої освіти у контексті її ціннісних орієнтирів (Хомич, Л., 2009). До того ж з’ясовано (Бермус, А., 2007), що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів.

Відтак, базуючись на окреслених позиціях, відзначимо, що логіка розгляду методологічних засад процесу формування соціокультурних цінностей буде пов’язана з аналізом педагогічних парадигм та наукових підходів, що складатимуть теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування соціокультурних цінностей студентів у ЗВО. Зауважимо, що доцільність такого дослідницького кроку підсилюється й тим, що сучасна освіта в Україні, як доводять відомі вітчизняні дослідники (Лутай, В., 1996; Сухомлинська, О., 2003), ще не має конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти у світі. Втім, в освітньому просторі України існує, як наголошував (Зязюн, І., 2008), „безкінечна” різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем, які намагаються

взаємозаперечувати одна одну. Отже, така ситуація загострює необхідність розробки більш досконалих концептуальних орієнтирів розвитку системи особистісного становлення студентів у ЗВО, зокрема формування їх аксіологічної сфери, вагомим складником якої є соціокультурні цінності. До того ж освітні концепції завжди відбивають соціальне замовлення й сучасна ситуація в педагогічній освіті відзначається виникненням нових парадигм та наукових підходів до побудови освітнього середовища ЗВО.

Поняття „парадигма” виникло в античному світі й походить від грецького слова „*παράδειγμα*”, що в перекладі означає приклад, модель, взірць (Огурцов, А., 2001). У сучасний науковий ужиток зазначене поняття увів американський фізик і історик Т. Кун. Під парадигмою він розумів визнані всіма науковцями досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв’язання (Кун, Т., 2003).

Перша концепція парадигмального обґрунтування педагогічних явищ була запропонована на початку 90-х років ХХ ст. М. Богуславським і Г. Корнетовим. Вони трактували розвиток та становлення педагогіки як чергування епізодів конкурентної боротьби різних науково-педагогічних товариств, що формувались й функціонували на підставі певної моделі наукової діяльності (Богуславский, М. & Корнетов, Г., 1994). У педагогіці прийнято використання понять „педагогічна парадигма” (Корнетов, Г., 2001); „освітня парадигма” (Кільова, Г., 2006; Пінчук, Г., 2011) або „парадигма освіти” (Колесникова, І., 2001); „виховна парадигма” (Бех, І., Вознюк, О. & Левківський, М., 2000); „парадигма освітньо-виховного процесу” (Лавриченко, Н., 2001).

Пріоритетним у контексті нашого дослідження є поняття «парадигма освіти», оскільки саме освітнє середовище ЗВО ми тлумачимо як сферу формування соціокультурних цінностей студента. До наукового обігу зазначений феномен уведено І. Колесниковою й визначено нею як концептуальна модель освіти (Колесникова, І., 1995). Відомі й більш ґрунтовні визначення зазначеного феномену, наприклад, як соціокультурно й історично зумовленої структурно-функційної організації суб’єктної діяльності в освітній сфері, відповідно до якої суб’єкт реалізує зразки, програми, цілі освіти, діючи на основі певних процедур і правил (Денисенко, П., 2009).

Відтак, базуючись на зазначених підходах та беручи до уваги наші наукові інтереси, ми розуміємо поняття „парадигма освіти” як

сукупність методологічних та теоретичних положень, концептуальних моделей та стратегій освіти, якими керуються як зразком при вирішенні педагогічних проблем, зокрема процесу формування соціокультурних цінностей студентів.

Варто зауважити, що освітні парадигми пройшли складний шлях становлення. Аналіз генези освітніх парадигм представлено у дослідженнях А. Вербицького, який виділив такі освітні парадигми, як-от:

- „натуральна” освітня парадигма доінституціонального періоду;
- парадигма громадянського виховання в античному суспільстві;
- парадигма християнського виховання, догматичного типу навчання в середні віки;
- класична (традиційна) освітня парадигма періоду розвитку капіталістичного виробництва;
- гуманістична парадигма (Вербицкий, А., 1999).

Наведемо найбільш поширені сучасні класифікації типів освітніх парадигм:

- когнітивна й афективно-емоційно-вольова (або особистісна) (Ямбург, Е., 2008);
- авторитарно-імперативна й гуманна (Амонашвили, Ш., 1996);
- авторитарна, маніпулятивна й підтримувальна (Корнетов, Г., 2001);
- рефлексивна (Желанова, В., 2013; Колесникова, И., 2001);
- смислова (Дмитрієва, Е., 2004; Абакумова, И., Ермаков, П. & Рудакова, И., 2006);
- природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична й поліфонічна (Прикот, О., 1998);
- інтегративна (Вознюк, О. & Дубасенюк, О., 2009);
- раціогуманістична (Балл, Г., 2010).

Утім, при такому розмаїтті типів освітніх парадигм наша дослідницька увага зосереджується на парадигмах, у яких декларується ідея гуманістичної центрації, а саме: особистісній (Є. Ямбург), гуманній (Ш. Амонашвілі), підтримувальній (Г. Корнетов), гуманістичній й поліфонічній (О. Прикот), рефлексивній (В. Желанова), смислової (І. Абакумова, О. Дмитрієва). Саме ці парадигми ґрунтуються на ідеях гуманізму, що базується на філософії екзистенціалізму (*existentia* – існування), сутність якої полягає в таких положеннях: існування людини є основою світу, його найвищою цінністю; свобода людини є найвищою людською цінністю та полягає у свободі вибору; людина сама обирає умови свого розвитку, адаптуючи їх відповідно до життєвих смислів (Гогоберидзе, А., 2002).

Отже, розглянемо сутність освітніх парадигм, які, на нашу думку, є ґрунтовними у процесі формування соціокультурних цінностей в освітньому процесі вищого навчального закладу.

*Особистісно зорієнтована парадигма освіти.* Її пріоритети та доцільність обґрунтовані в студіях Ш. Амонашвілі (Амонашвили, Ш., 1996), І. Беха (Бех, І., 2003с), Д. Белухіна (Белухин, Д., 2006), О. Пехоти, А. Старєвої (Пехота, О. & Старєва, А., 2005), В. Серікова (Сериков, В., b) та ін., у яких пропонуються ідеї поваги до особистості, діалогу, співпраці, співтворчості.

Загалом сутнісними ознаками особистісно зорієнтованої парадигми освіти є такі:

- 1) переосмислення цілей освіти від отримання студентами готових знань, умінь і навичок до свідомої потреби в саморозвитку й самореалізації;
- 2) оволодіння предметом викладання втрачає статус центрального завдання, стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку особистості;
- 3) пошук і впровадження особистісно спрямованих технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчальної діяльності;
- 4) подолання протиріч між здійсненням студентом власної навчальної діяльності та необхідністю становлення його особистісної педагогічної позиції шляхом використання різних форм рефлексії та цілісного поєднання власної навчальної діяльності з дослідницькою роботою (Пехота, О. & Старєва, А., 2005).

ґрунтовною у контексті досліджуваної проблеми є ідеологія „особистісно орієнтованого виховання” як „нова освітня філософія”, розроблена у студіях І. Беха. Зазначена концепція базується на аксіологічних вимірах особистості. Науковець довів, що „ієрархія особистісних цінностей і смислів, з одного боку, не дає особистості розчинитись в емпіричному бутті, втратити сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу як виразники стабільного, інваріантного, з іншого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, „цілеспрямовано” (Бех, І., 2008). Особистісні виміри виховання (за І. Бехом (2008)) базуються на трьох провідних виховних позиціях: 1) розуміння особистості; 2) визнання особистості; 3) прийняття особистості.

Таким чином, є очевидним, що метою особистісно зорієнтованої освіти є різнобічний гармонійний розвиток особистості як суб'єкта

життєдіяльності; завданнями – сприяння формуванню ціннісно-сислової сфери студента, його здатності до самовизначення; організація психолого-педагогічного супроводу зазначених процесів. На думку І. Беха, „Особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи – як засіб” (Бех, І., 2000).

Провідними цінностями зазначеної системи освіти є особистісна гідність кожного; свобода, творчість та індивідуальність у пізнанні та цінності саморозвитку, самоосвіти та самореалізації.

Варто зазначити, що особистісно зорієнтована парадигма передбачає використання діалогічних форм освіти, а також полілог, що будуються на підставі рівноцінності та рівнозначності викладача й студента в освітньому процесі. Взаємини викладача й студента будуються на гуманному ставленні до студента, довірі, підтримці його індивідуальності, послідовному ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку. Тобто стосунки між викладачем та студентом мають „міжсуб'єктний” характер і будуються на підґрунті принципу рівності, діалогізму, співіснування, свободи, єдності, прийняття.

Провідними функціями особистісно зорієнтованої освіти є такі: 1) створення умов для саморозвитку й розкриття різних потенцій особистості; 2) культивування різних форм активності викладача та студента; 3) реалізація стратегії підтримки та поваги до студента; 4) створення умов вільного вибору сфер залучення до соціокультурних цінностей.

Отже, у контексті ідей зазначеної парадигми ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення, як-от:

- завданнями особистісно зорієнтованої парадигми освіти є сприяння формуванню ціннісно-сислової сфери студента;
- соціокультурні цінності є регуляторами стосунків між особистістю і суспільством;
- соціокультурні цінності є світоглядними орієнтирами, що визначають зміст й цілі життя особистості;
- соціокультурні цінності забезпечують орієнтацію людини в житті, підтримують соціальний порядок, виконують роль механізму соціального контролю.

*Сислова парадигма освіти.* Ця методологічна система виникла на підставі особистісної парадигми й пов'язана з упровадженням сислової педагогіки (Асмолов, А., 1998); сислорієнтованої освіти (Белякова, Е., 2009); з реалізацією в освіті принципу „сислорентризму” (Абакумова, І., 2006).

Концепція впровадження сислової парадигми освіти у ЗВО була обґрунтована в дослідженні О. Дмитрієвої. Дослідниця визначає сислову парадигму „...як феномен педагогічної реальності, що зумовлений розвитком людинознавчого знання, що виражається в сукупності наукових положень про значущість і можливість особистісних смислів стабілізувати, регулювати й орієнтувати всяку діяльність... на методологічному, теоретичному й практичному рівнях” (Дмитрієва, Е., 2004).

Відтак провідна місія сислової парадигми освіти полягає в забезпеченні умов щодо реалізації механізмів особистісного сислорієтворення. Її метою є формування значущих особистісних смислів студентів. Завдання сислової парадигми освіти: формування сислового ставлення до життя, розвиток сислового потенціалу. Провідними цінностями зазначеної парадигми є особистість, її вільний вибір життєвого шляху на підставі певних сислових орієнтирів.

У сисловій парадигмі пріоритетними є сислорієнтовані методи та форми освіти діалогічної спрямованості, що ініціюють сислорієтворення майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі. Такими є сислорієтуалізуючий діалог (Кагармазова, Л., 2009), полікультурний діалог (Белякова, Е., 2009), міжособистісний діалог, полілог. Взаємини викладача й студента будуються на підґрунті „сислової взаємодії” викладача й студента, „ціннісно-сислової рівності” всіх суб'єктів освітнього процесу, що дозволяє кожному здійснювати свій вибір відповідно до власних сислорієтєвих орієнтацій.

Функціями сислорієнтованої освіти є такі, як-от: 1) створення умов щодо формування ціннісно-сислової сфери особистості студента; 2) ціннісно-сислове „насищення” змісту освіти; 3) з'ясування сислорієтувального потенціалу освіти; 4) культивування сислорієтуваних форм навчання й виховання.

Варто зауважити, що окреслені позиції сислової парадигми освіти є надто вагомими у контексті нашого дослідження, оскільки цінності особистості є її стійкими сисловими утвореннями (за Д. Леонтьєвим) (Леонтьєв, Д., 2003).

Таким чином, у контексті ідей сислової парадигми освіти ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення, як-от:

- особистісні цінності є стійкими сисловими утвореннями;

- цінності особистості зумовлюють її смисли (сміслове ставлення до людей, до культурних здобутків суспільства);
- смислові орієнтири особистості детермінують ціннісний вибір життєвого шляху;
- у форматі смислової парадигми освіти відбувається смислове „насичення” освіти особистості у ЗВО.

Далі розглянемо сутність рефлексивної парадигми освіти (В. Желанова, І. Колесникова, М. Ліпман, М. Марусинець, І. Стеценко). Її запропонував у 90-ті рр. XX ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман, який довів переваги рефлексивної парадигми освіти. Він зазначав, що „ціла прірва лежить між ситуацією, коли учню ставлять питання, відповідь на яке відома, і ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке немає або вона є досить суперечливою (Lipman, M., 1991).

Отже, провідний сенс рефлексивної парадигми освіти полягає у створенні певного середовища щодо сапопінання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості студента. Метою зазначеної парадигми є формування його рефлексивних конструктів. Завданнями рефлексивної парадигми освіти є орієнтація самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування виховних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-сміслового усвідомлення себе.

Зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого відбувається формування ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості.

У рефлексивній парадигмі провідними є методи та форми освіти, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на „діалозі рефлексій” викладача та студента. Взаємини викладача й студента будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших.

Функціями рефлексивної парадигми є такі: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу виховання й навчання; „рефлексивне насичення”

змісту освіти; 3) упровадження в освітній процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії.

Відтак, у контексті ідей рефлексивної парадигми освіти ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення, як-от:

- соціокультурні цінності набувають особистісного смислу, коли глибоко усвідомлюються людиною й сприймаються як власні;
- суспільна система цінностей перетворюється в особистісну у процесі інтеріоризації у засіб рефлексивного аналізу;
- соціокультурні цінності особистості формуються у постійному діалозі з собою, а також з іншими людьми;
- формування соціокультурних цінностей пов'язане з рефлексивно насиченими процесами самовизначення, самоусвідомлення й саморегуляції.

Отже, окреслені парадигми освіти є близькими за своєю сутністю. Їх об'єднує наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії, тобто провідним критерієм є „особистісний вимір”.

Таким чином, теоретико-методологічне підґрунтя досліджуваного нами феномену буде складати поліпарадигмальна цілісність, що синтезує ідеї особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Подібні підходи зустрічаємо у І. Беха, О. Вознюка, О. Дубасенюк (Вознюк, В. & Дубасенюк, О., 2009). Науковці вважають, що нова освітня парадигма має бути інтегративною й передбачати об'єднання теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів (Бех, І., Вознюк, В. & Левківський, М., 2000).

У методології педагогіки (Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Краєвський, В. Огнев'юк, О. Прикот та ін.) для визначення явища співіснування кількох парадигм використовується поняття *поліпарадигмальності*.

Відоме узагальнення основних рис поліпарадигмальності сучасної педагогічної науки, що здійснено О. Прикотом і представлено в семи її характерних особливостях, а саме:

1. Поліфонія – можливість реального співіснування виявів різних парадигм у педагогічній дійсності.
2. Ототожнення – це діяльність учасників освітнього процесу, яка призводить до виникнення смислового поля та підтримує його існування.

3. Холізм – толерантне співіснування суб'єктів освітнього процесу та їхня активна взаємодія, спрямована на мотивоване досягнення базових цінностей суспільства.

4. Полілог – припущення вільного існування та дії необмеженої кількості суб'єктивних логічних інтерпретацій закономірностей освітнього процесу.

5. Постулат вибору – усвідомлення суб'єктами освітнього процесу основних парадигм та можливість вибору будь-якої з них у якості основи власної професійної життєдіяльності.

6. Ситуативність істини – усвідомлення плинного характеру істини, її ситуативності, що визначається „довірою” (за Т. Куном) до обраної парадигми.

7. Симфонічність основних суб'єктів освітнього процесу (Прикот, О., 1998).

Таким чином, теоретико-методологічні основи досліджуваного нами процесу формування соціокультурних цінностей особистості у навчально-виховному процесі ЗВО пов'язані з реалізацією поліпарадигмальної методології, як дослідницької методології, що є концептуальним синтезом кількох існуючих освітніх парадигм (Желанова, В., 2013). У нашому випадку – це поліпарадигмальний синтез певних положень особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Сутнісними ознаками поліпарадигмальності є такі, як-от: можливість співіснування кількох парадигм; міжсуб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу в межах певного ціннісно-смислового поля засобами діалогу та полілогу на підставі „довіри” (за Т. Куном) (Кун, Т., 2003) до обраної парадигми. При цьому існує наукова думка (І. Зимня), що поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю (термін І. Зимньої) (Зимня, І., 2006), тобто виникає необхідність з'ясування питання щодо наукових підходів, на яких базується формування соціокультурних цінностей особистості в освітньому середовищі ЗВО.

Отже, визначимо наукові підходи, що складатимуть концептуально-методологічне підґрунтя нашого дослідження. При цьому будемо базуватися на розумінні підходу, як засобу концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією й центрується на кількох основних для нього категоріях (Корнетов, Г., 2001); як певного вихідного принципу, вихідної позиції або переконання; напряму вивчення предмету дослідження (Новиков, А. & Новиков, Д., 2013).

Варто зауважити, що послідовність подання наукових підходів побудуємо відповідно до „загальної схеми методологічного аналізу”, що була обґрунтована І. Блаубергом й Е. Юдіним і містить чотири рівні. Вищий рівень, на думку науковців, становить *філософська методологія* як система загальних принципів пізнання й категоріального строю науки. Другий рівень методології визначається ними як *загальнонауковий*, тобто як система загальнонаукових принципів та норм дослідження. Третій рівень методологічного аналізу – *конкретно-наукова методологія*, представлена принципами, методами й процедурами дослідження, які притаманні певній науковій дисципліні. Четвертий рівень методології – *методично-процедурний* або *технологічний*. Він пов'язується науковцями з розробкою методики або технології дослідження (Блауберг, І., 1973).

У межах проблеми нашого дослідження *філософському рівню* методологічного аналізу відповідає культурологічний та аксіологічний наукові підходи.

Сутність *культурологічного підходу* (Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Е. Гусинський, Н. Злобін, В. Козирев, М. Каган, Ю. Турчанинов, В. Франкл) полягає у трактуванні процесу формування соціокультурних цінностей як засобу становлення людини в культурі. Закономірності такого розвитку обґрунтовано в культурно-історичній теорії Л. Виготського про зумовленість внутрішнього розвитку людини зовнішніми культурними подіями (цей аспект дослідження був ретельно розглянутий у підрозділі 1.1). При цьому „людина не тільки „споживає” культуру, а й створює її”, тобто людина творить культуру, а культура творить людину. Отже, людина є суб'єктом культури, носієм культурного світопорядку (Каган, М., 1996). У своїх студіях М. Каган довів, що духовна активність людини як суб'єкта виступає у двох формах – пізнання об'єктивного світу і його ціннісного усвідомлення. При цьому пізнання об'єктивного світу спрямоване на отримання індивідуумом інформації про відношення між об'єктами, а його ціннісне усвідомлення – на інформацію про відношення об'єктів до самої людини як суб'єкта, тобто „ціннісна свідомість визначає цілі культурної активності людини, її смисли, її спрямованість, а пізнання – найбільш ефективні способи досягнення цих цілей” (Каган, М., 1991).

Важливою, на нашу думку, є теза науковця, що саме соціокультурні цінності відрізняють одну культуру від іншої (Каган, М., 1996).

Відтак у процесі формування соціокультурних цінностей відбувається, з одного боку, привласнення особистістю системи соціокультурних цінностей, з іншого боку, особистість створює нові культурні цінності.

*Аксіологічний підхід* (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижаківа). Відомо, що поняття „аксіологія” було введено до наукового обігу французьким філософом П. Лапі (Словарь по этике, 1989). Зазначений термін поєднує два слова грецького походження: *axios* – цінний і *logos* – слово, поняття, учіння. У сучасному трактуванні аксіологія є певною галуззю філософії освіти, яка вивчає ціннісні аспекти свідомості.

У контексті педагогічної аксіології, як відносно нової галузі педагогічного знання, що базується на аксіологічному підході до освіти, у науковий обіг педагогіки увійшли такі поняття, як-от:

- *педагогічні цінності* – як система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості (Ткачова, Н., 2006а);

- *освітні цінності*, що є сукупністю гуманістичних пріоритетів суспільства, які є головними орієнтирами для розвитку освітньої системи загалом; система провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня (Ткачова, Н., 2006а);

- *виховні цінності* (Бех, І., 1997);

- *аксіологічна компетентність* (Є. Беяківа) – як уміння реалізувати актуальні гуманістичні соціокультурні цінності на рівні педагогічної ситуації, бути в ролі посередника між загальнокультурними цінностями, ціннісними пріоритетами освіти й особистістю (Беяківа, Е., 2009);

- *аксіосфера* (В. Крижко, І. Мамаєва) – як унікальне духовне утворення, що включає ціннісні орієнтації, які забезпечують самозбереження людини в просторі й у часі (Крижко, В., 2005).

Беручи до уваги окреслені позиції, ми тлумачимо *аксіологічний підхід* як методологічну стратегію, спрямовану на формування ціннісно-сислової сфери студентів. Сутність реалізації ідей аксіологічного підходу у контексті представленого дослідження полягає в орієнтації освітнього середовища ЗВО на формування соціокультурних цінностей особистості у засіб присвоєння студентом об’єктивних со-

ціокультурних цінностей та їх трансформації в особистісно значущі цінності й смисли.

*Загальнонауковому рівню* методологічного аналізу відповідають соціокультурний, системний, акмеологічний, діяльнісний наукові підходи. Репрезентуємо їх.

*Соціокультурний підхід* (Ю. Беяківа, Т. Парсонс, М. Підлісний, Д. Салімгарєєв, П. Сорокін, Н. Черниш) є суттєвим аспектом методології дослідження соціокультурних цінностей. Даний науковий підхід обґрунтовано у соціології, а саме у фундаментальній чотиритомній праці П. Сорокіна „Социальная и культурная динамика” (Сорокин, П., 2000), у якій науковець дослідив різні варіанти співвідношень між типами культури і типами особистості, показав соціокультурну детермінованість соціальних якостей особистості, її життєвих стратегій. Він ретельно проаналізував динаміку соціокультурних ритмів, а також чинники та причини соціокультурних змін. П. Сорокін довів, що особистість, суспільство і культура є „нерозривною тріадою”, трьома складовими людського світу. Проте вони не виводяться одна з однієї і не зводяться одна до одної, вони паритетні, але нерозривно пов’язані між собою й проникають одна в одну (Сорокин, П., 1992).

Сучасні науковці (Н. Черниш, О. Ровенчак) доводять, що в межах соціокультурного підходу існування і розвиток людства, всіх спільнот, з яких воно складається, їх взаємодія з природою і один з одним вивчається крізь призму *співвідношення соціальності і культури* (Черниш, Н. & Ровенчак, О., 2006). Н. Черниш, О. Ровенчак репрезентують аналіз трьох відомих у соціології версій соціокультурного підходу, які пов’язані з різними варіантами бачення окресленої проблеми (Черниш, Н. & Ровенчак, О., 2006, с. 39–42). Враховуючи, що феномен соціокультури є семантичним складником провідного поняття дослідження, стисло розглянемо ці варіанти.

Перша версія плідно розроблялася у Харківській соціологічній школі. Її засновник О. Якуба вважала суспільство і культуру різними поняттями й розглядала їх співвідношення як *характеристики цілого та його якості*, тобто культура, на її думку, з одного боку, є гарантом сталості та міцності певного суспільства, наступності в його розвитку, а з іншого – рушійною силою соціальних змін, але зміни, за переконанням авторки, зводяться лише до регульованих реформ (Якуба, О., 1996).



Друга версія розв'язання проблеми співвідношення соціальності і культури базується на *концепції соціальної еволюції* (Г. Ленски, Дж. Масіоніс), у контексті якої соціальне і культурне в суспільствах різних історичних типів, а саме, традиційному, індустріальному (модерному) і постіндустріальному (посткапіталістичному, постбуржуазному, постринковому, технотронному, інформаційному, постмодерному) розглядається як мінливе. Тобто представники цього напрямку наполягають на мінливості співвідношення між соціальним і культурним у суспільствах різних історичних типів (Масіоніс, Дж., 2004).

Сутністю третьої версії розуміння співвідношення соціальності і культури є трактування суспільств як надорганічних суперсистем різної складності. При цьому нові культурні програми виступають проти старих соціальних відносин і потім детермінують та *провокують соціальні зміни* (Ахїєзер, А., 2000). О. Ахїєзер зазначає, що актуальна система цінностей, на відміну від своїх минулих аналогів, повинна не стільки допомагати особистості пристосуватися до існуючих культурних стереотипів, скільки спонукати її до пошуку все більш „ефективних динамічних рішень, соціокультурних форм життя”, оптимальних шляхів, методів і засобів відповідної самозміни (Сайко, Э., 2003).

Таким чином, у процесі аналізу проблеми співвідношення соціальності і культури Н. Черниш, О. Ровенчак загострюють увагу на концепції посилення провідної ролі культурних факторів у сучасних суспільствах (третя версія) й вважають її найбільш позитивною та доцільною. При цьому науковці стан певного суспільства пропонують визначати як складну соціокультурну систему, якій притаманні такі особливості:

- питома вага культури і соціуму, культурного і соціального є рівноцінним, паритетним і втілюється у відповідній соціокультурній реальності;
- принцип взаємопроникнення культури і соціальності стверджує наявність цих двох вимірів у будь-якій людській спільності, будь-якій сфері життя всередині суспільства, будь-якій формі активності суб'єктів-творців соціокультурної реальності;
- існування суспільства базується на принципах симетрії і взаємозв'язку двох визначальних чинників його розвитку;
- дві групи факторів (соціальні та культурні) рівною мірою визначають розвиток даного суспільства;

- поступово зникають різкі відмінності між характером культури і типом соціальності;
- запановує принцип людини активної, багатовимірної, людини як суб'єкта-творця, суб'єкта дії, що знаходиться в тісному зв'язку з іншими суб'єктами, наділеними аналогічними характеристиками;
- різні види соціальної активності суб'єктів все більше ґрунтуються на культурі;
- посилюється ієрархизованість соціальної структури, з'являються нові еліти, причому культурна еліта виявляється на вістрі соціокультурного розвитку завдяки висуненню, формулюванню, представленню, реалізації нею нових культурних програм (Черниш, Н. & Ровенчак, О., 2006; Лапін, Н., 2000).

Беручи до уваги окреслені наукові позиції щодо тлумачення соціокультурного підходу як соціологічного феномену, відзначимо, що найбільш суттєвими для нас є такі умовиводи науковців: паритетність та взаємопроникнення культурного і соціального, їх втілення у відповідній соціокультурній реальності; ієрархизація соціальної структури, поява нової культурної еліти як результату нових культурних програм і перетворень; пріоритет активної, багатовимірної людини як суб'єкта-творця, суб'єкта дії.

Таким чином, формування особистості, зокрема її соціокультурних цінностей, у контексті соціокультурного підходу розглядається крізь призму єдності соціальності та культури, що створюються й удосконалюються у діяльності людини. Тобто формат соціокультурного підходу дозволяє інтегрувати соціум, культуру й особистість як певну цілісність. Саме ця позиція є важливою й ґрунтовною у контексті проблеми дослідження формування соціокультурних цінностей у освітньому середовищі ЗВО.

*Системний підхід* (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Мойсєєв, В. Садовський, В. Семиченко, А. Уємов, Е. Юдін) пов'язаний з розглядом об'єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елементу й системи (Блауберг, И. & Юдин, Э., 1973). Цінність системного підходу як методології пізнання, на думку В. Садовського, полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт як явище в динаміці, „цілісності інтегративних властивостей об'єкта” (Садовський, В., 1974).

Ці відомі представники системного підходу виокремили показники, що характеризують систему як об'єкт пізнання, які є засадничими в нашому дослідженні, а саме:

- *цілісність* як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, які утворюють систему;
- *структурованість*, тобто наявність упорядкованих зв'язків й відносин сукупності елементів, що зумовлені місцем кожного елемента в системі;
- *взаємозв'язок системи й середовища*, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем;
- *ієрархічність*, тобто представлення кожного компонента системи як підсистеми й всієї системи як компонента більшої системи.

Утім, проблему формування й функціонування саме педагогічних систем більш досконало висвітлено в студіях Н. Кузьміної, яка тлумачить педагогічну систему як „безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти, навчання молодого покоління й дорослих людей” (Кузьміна, Н., 1980).

Отже, базуючись на окреслених наукових позиціях, вважаємо, що досліджуваний нами процес формування соціокультурних цінностей в освітньому середовищі ЗВО є системою, яка володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме:

- вона є *цілісною*, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити із освітнього середовища, а з іншого – вона містить певні структурні компоненти, відсутність хоча б одного з них призводить до порушення логіки формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО;
- вона є *структурованою*, оскільки і соціокультурні цінності, і соціокультурне середовище складається з певних структурних елементів, відсутність хоча б одного з них призводить до порушення логіки та динаміки формування соціокультурних цінностей студента;
- система є *відкритою*, тобто сприйнятливою до стратегічних змін, що відбуваються у соціокультурній сфері суспільства, в загальній системі освіти у ЗВО;
- система є *ієрархічною*, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою.

*Акмеологічний підхід* (К. Абульханова, О. Бодальов, О. Вознюк, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Огнев'юк) ґрун-

тується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного, зворотнього зв'язку (Альбуханова, К., Анисимов, О. & Асеев, В., 2002). Отже, суголосно положенням акмеологічного підходу, вважаємо, що у процесі формування соціокультурних цінностей реалізується одна з провідних потреб дорослої людини, а саме потреба відбутися (Мамардашвили, М., 1990). У контексті нашого дослідження вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) студента як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес починається з професійного самовизначення й продовжується у професійній самореалізації як провідних механізмах професіоналізації майбутнього фахівця.

Таким чином, у студентському віці, провідною соціальною інституцією, у якій відбувається формування соціокультурних цінностей, є вищий навчальний заклад, тобто логіка аксіогенезу у контексті досліджуваної нами проблеми пов'язується з етапами професіогенезу на акме-маршруті особистості у площині освітнього середовища ЗВО.

*Діяльнісний підхід* (М. Басов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Паригін, А. Петровський, В. Петровський, С. Рубінштейн) до формування соціокультурних цінностей ґрунтується на діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв). У форматі її положень окреслений процес здійснюється не шляхом прямої передачі студенту певної інформації та виховного впливу на нього, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на себе та предмети і явища навколишнього світу. За допомогою активної, „пристрасної” (О. Леонт'єв) діяльності здійснюється привласнення людиною соціального досвіду, розвиток його психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми і самим собою. При цьому суттєвим є положення теорії діяльності, що зазначений процес відбувається за лінією зміни предметів діяльності та її мотивів (Леонт'єв, О., 1977).

Відтак процес формування соціокультурних цінностей пов'язаний із трансформацією мотивів студента, а також із зміною предмета його

освітньої діяльності. Для з'ясування практиологічних аспектів формування соціокультурних цінностей студента вагомими для нас є методологічні принципи єдності свідомості й діяльності (аналіз психіки через діяльність), детермінізму (зовнішнє через внутрішнє), суб'єктності, саморозвитку (у творчій діяльності народжується творець), тобто, перетворюючи буття, людина перетворюється й сама (Рубінштейн, С., 1973).

Отже, у контексті проблеми дослідження реалізація положень діяльнісного підходу пов'язана з динамічними аспектами формування соціокультурних цінностей у форматі процесу аксіогенезу, із створенням відповідного освітнього середовища, тобто процесом середовиществорення, а також із мотивованою активністю студентів у процесі засвоєння та інтеріоризації соціокультурних цінностей.

Варто звернути увагу, що діяльнісний підхід є близьким до суб'єктного. Існує науковий варіант їх інтеграції у форматі *суб'єктно-діяльнісного підходу* (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Л. Божович). З позицій цього підходу у динамічну систему діяльності уводиться суб'єкт як її ініціатор, що відповідає за її здійснення і результативність у творенні, перетворенні, вдосконаленні себе та оточуючого світу. Враховуючи особистісні міжсуб'єктні виміри сучасної освіти, є очевидним, що суб'єктами процесу формування соціокультурних цінностей будуть і викладачі, і студенти, і середовище ЗВО.

Конкретно-науковому рівню методологічного аналізу відповідають суб'єктний й компетентнісний наукові підходи. Отже, розглянемо їх.

Провідні ідеї *суб'єктного підходу* (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Татенко, Д. Узнадзе) обґрунтовано у філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна та розроблено у суб'єктній психології А. Брушлинського. Згідно з його позиціями, сформованими в школі С. Рубінштейна, ґрунтовним аспектом у трактуванні суб'єкта є взаємодія людини зі світом, тобто, перетворюючи дійсність (природну й соціальну), людина одночасно змінює своє буття й тим самим створює нові умови для свого розвитку. Активність суб'єкта як здатність людини бути „творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху” А. Брушлинський називав „найважливішою з усіх якостей людини” (Брушлинський, А., 1994).

Отже, провідні феномени суб'єктного підходу ми розуміємо так:

1) *суб'єкт*, на нашу думку, є носієм активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку;

2) *суб'єктність* ми вважаємо інтегрованою якістю особистості, що містить усвідомлену активність у процесі цілепокладання, смислоутворення, життєтворчості, яка спрямована на самовизначення, самореалізацію й самоактуалізацію, формування соціокультурних цінностей.

У контексті проблеми нашого дослідження реалізація положень суб'єктного підходу пов'язана з розглядом особистості студента як суб'єкта культури, ініціативного суб'єкта формування соціокультурних цінностей, а також з позиціонуванням його як суб'єкта освітнього середовища ЗВО у площині формування соціокультурних цінностей особистості.

Актуальність й доцільність *компетентнісного підходу* (В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітвицька, І. Драч, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Ситник) зумовлена тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до зміни освітньої парадигми. О. Пометун під поняттям „*компетентнісний підхід*” розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості (Пометун, О., 2005). Варто зазначити, що специфіка компетентнісної освіти полягає у її переорієнтації на параметри „студентоцентрованої освіти”, тобто в процесі освіти студент має розвинути соціально та професійно важливі якості, завдяки якими він зможе самореалізувати себе у житті. Провідними поняттями компетентнісного підходу є поняття „*компетенція*” (задана вимога; норма освітньої підготовки; змістова, потенційна характеристика; коло повноважень особистості) й „*компетентність*” (суб'єктивна, актуальна, особистісна характеристика; реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності особистості). У межах проблеми поданого дослідження особливої ваги набуває феномен „*професійна компетентність*” – як інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію

особистості (Сластенин, В., 2004). Оскільки процес формування соціокультурних цінностей студента співпадає з його первинною професіоналізацією в освітньому середовищі ЗВО й ці процеси інтегруються в його *соціокультурній компетентності* (П. Бех, О. Жежера, І. Левицька, Т. Фоменко, С. Шехавцова), як якісній характеристиці особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатності та готовності до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур (Фоменко, Т., 2014) та визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє їх формуванню, є сферою їх практичної реалізації (Жежера, Е.).

Отже, соціокультурні цінності є важливим компонентом соціокультурної компетентності сучасного студента, яка синтезує його професійну та аксіологічну сфери.

*Методичний* або *технологічний* рівень дослідження, відповідно до загальноприйнятої ієрархії рівнів методології, пов'язаний з упрощенням *середовищного підходу*.

Зауважимо, що сутність середовищного методологічного підходу буде розглянуто у наступному розділі монографії, присвяченому аналізу різних аспектів освітнього середовища ЗВО у контексті формування соціокультурних цінностей студентів.

У процесі визначення методологічних засад дослідження є важливим звернутися до базових принципів наукового пізнання. Такими гносеологічними принципами є *об'єктивність, історизм, детермінізм*.

*Принцип об'єктивності* зумовлює урахування цілісної сукупності умов та факторів, що впливають на досліджуваний феномен (у нашому випадку формування соціокультурних цінностей) й дозволяють отримати максимально достовірні знання про нього. Реалізація принципу об'єктивності забезпечує доказовість певних дефініцій та висновків, варіативність та альтернативність розв'язання наукової проблеми; дозволяє дати адекватну оцінку зовнішнім та внутрішнім факторам, що оптимізують або перешкоджають ефективності процесу формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

*Принципи історизму* уможливує дослідження соціокультурних цінностей особистості у вимірі часу та викликів й запитів сьогодення, пов'язаних з глобалізаційним євроінтеграційним поступом світу та розвитком незалежної України. При цьому темп розвитку сучасного суспільства сприяє позитивним змінам у системі цінностей особистості. Проте економічні та інші соціальні проблеми, які

мають місце у нашій країні, певною мірою деформують цінності сучасної молоді, породжують домінування матеріальних цінностей над соціокультурними цінностями. До того ж сучасні події також виявили проблеми, що стосуються саме соціокультурних цінностей, суттєвим аспектом яких є повага та толерантність до інших культур, норм соціуму, національно-культурні якості особистості, ціннісне ставлення до своєї держави.

Тобто реалізація принципу історизму дозволяє адекватно оцінити актуальність проблеми формування соціокультурних цінностей, а також урахувати її історичний контекст.

*Принцип детермінізму* передбачає врахування впливу різних чинників, причин на розвиток процесу формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі ЗВО. Відомо кілька підходів до тлумачення *детермінації*. Так, у форматі знакового та діяльнісного підходів, детермінація зводиться до принципу від „*соціального до індивідуального*” (Л. Виготський), що становить опосередкування соціальними, зовнішніми знаками, понад усього мовленнєвими, завдяки яким здійснюється засвоєння культурних функцій (Выготский, Л., 1980). Утім, А. Брушлинський вважає, що детермінація від „*соціального до індивідуального*” (від інтер до інтра) є дещо однобічною (Брушлинский, А., 1994), оскільки визнає тільки один напрям розвитку й з'ясовує доцільність детермінації „*від внутрішнього до зовнішнього*”.

У контексті проблеми поданого дослідження є суттєвою і зовнішня, і внутрішня детермінація. Оскільки соціокультурні цінності зумовлені, з одного боку, станом розвитку певного суспільства, його культури, а з іншого – такими внутрішніми якостями, якими є мотиви, суб'єктивність, рефлексія особистості.

Таким чином, методологічні основи досліджуваного нами процесу формування соціокультурних цінностей особистості в освітньому процесі ЗВО пов'язані з реалізацією поліпарадигмальної методології, а саме із поліпарадигмальною цілісністю певних положень особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм та поліпідхідним синтезом культурологічного, аксіологічного, соціокультурного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, середовищного, компетентнісного наукових підходів, а також з урахуванням гносеологічних принципів об'єктивності, історизму, детермінізму.

## Висновки до першого розділу

На засаді принципів міждисциплінарної методології у розділі розглянуто стан дослідження проблеми соціокультурних цінностей відповідно до феноменології філософії, соціології, культурології, психології та педагогіки.

Доведено, що у філософії соціокультурні цінності порушуються у межах аксіології; досліджуються як наскрізні цінності культури, які є синтезом особистісного й культурного; репрезентуються як основа соціального життя у контексті теорії соціокультурної трансформації. Філософське тлумачення соціокультурних цінностей також пов'язане з аналізом ролі об'єктивних умов та суб'єктивного фактору в процесі формування соціокультурних цінностей. Аналіз філософських джерел уможливив висновок, що в філософії цінності мають суб'єктивно-об'єктивний характер; виступають як єдність об'єктивного та суб'єктивного; як утворення, що синтезує духовне і матеріальне, особистісне та загальнолюдське, соціальне та природне, тобто синтезують соціальне, культурне й особистісне.

З'ясовано, що в соціології цінності уперше почали розглядатися в площині соціокультурної реальності, а саме як її „третя складова” (П. Сорокін), що відрізняє суспільство від органічної та неорганічної природи та підлягає історичній „ціннісній зміні”.

На підставі аналізу моделей „ціннісної зміни” обґрунтована позиція, що пріоритетні цінності не мають знижувати традиційні цінності, можлива їх певна модифікація й адаптація в умовах сучасного глобалізованого, культурно зорієнтованого соціуму.

Виявлено, що у культурології дослідження цінностей передбачає їх розгляд у контексті парадигми культури й реалізацію в „соціокультурній діяльності”, в певному „соціокультурному просторі” як „семантичних конгломератів”, що є складниками змістовних структур певної культури. Тобто культура являє собою своєрідний соціальний механізм, що забезпечує виявлення, систематизацію, ієрархізацію, відтворення, збереження, захист, розвиток і наслідування цінностей в суспільстві.

Констатовано, що у психології дослідження соціокультурної й ціннісної проблематики представлено у форматі відомих психологічних теорій, а саме: культурно-історичної теорії (Л. Виготський); смислової концепції (Д. Леонт'єв); аксіологічної психології особистості

(З. Карпенко, Є. Карпенко, В. Мицько, Г. Радчук); концепцій цінностей і ціннісних орієнтацій (М. Рокіч), теорії культурних ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц). Суттєвим психологічним доробком є позиція, що соціокультурні цінності створюють певний універсум, який дозволяє людині орієнтуватися в суспільстві й створювати його образ, що детермінується перш за все ціннісними нормами, існуючими в суспільстві. Тобто ціннісне ставлення особистості до себе, до зовнішнього світу опосередковується його орієнтацією на інших людей, на суспільство в цілому, на вироблені та існуючі в ньому ідеали і норми.

Проведений аналіз аксіопсихологічних досліджень дозволив з'ясувати динамічні аспекти соціокультурних цінностей суголосно логіки процесу аксіогенезу, що передбачає еволюцію та трансформацію соціокультурних цінностей особистості з нижчих рівнів – на вищі, з ситуативних – до стійких.

У педагогічній науці феномен соціокультурних цінностей тлумачиться у зв'язку з поняттями освіта, навчання, виховання, формування особистості й розглядається в кількох напрямках, а саме:

1) висвітлення загальних підходів до тлумачення соціокультурних цінностей у форматі педагогічної аксіології, що ґрунтується на позиціях аксіологічного підходу й трактуванні цінностей як специфічних утворень у структурі свідомості, які є, на думку Р. Скульського, ідеальними зразками і орієнтирами діяльності особистості й суспільства (Скульський, Р., 1997);

2) дослідження соціокультурних цінностей у межах нового наукового напрямку – аксіопедагогіки, об'єктом якої є особливості генези, функціонування та формування ціннісно-сислової сфери педагога в процесі професійної підготовки; предметом (Пелех, Ю., 2009а) дослідження передумов та чинників становлення ціннісно-сислової сфери, її змісту, структури та особливостей, закономірностей, етапів та рівнів сформованості; форм та методів ціннісної мотивації як чинника ефективного набуття професійних компетентностей;

3) висвітлення соціокультурних цінностей у контексті теорії особистісно зорієнтованого виховання, яка базується на ідеї формування цінностей на індивідуальному, етнічному, віковому, загальносоціальному рівнях, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта культури і власного життя.

Зроблено висновок, що соціальний й культурний аспекти соціокультурних цінностей є предметом філософського й соціологіч-

ного дослідження, особистісний – психологічного. Проте саме у педагогічному розумінні соціокультурних цінностей зазначені аспекти синтезуються. Оскільки педагогіка загалом й, зокрема, освіта є сферою „суб’єкт-суб’єктних стосунків”, у яких студент й викладач об’єднуються ціннісним ставленням до навколишньої дійсності.

На засаді наукового аналізу семантичних складників базового поняття дослідження з’ясовано сутність феномену соціокультурних цінностей, що є видовим від поняття „цінності”, а також – синтетичною, інтегративною цілісністю понять соціум, культура й цінності.

Доведено, що соціокультурні цінності характеризують конкретне суспільство на певному історичному етапі розвитку; відбивають культурні досягнення суспільства та їх генезу; детермінуються історією й культурою певного народу, але репродукується в процесі життєдіяльності людей, будучи їх соціальними генами; є мотиватором й регулятором соціальних ставлень та поведінки особистості; синтезують суспільне, культурне й особистісне, тобто інтегрують об’єктивне й суб’єктивне; втілюються в соціальному досвіді як окремої особистості, так – і певних соціальних груп; стосуються запитів людей, які мають стратегічне значення для їхнього життя.

Обґрунтовано дефініцію соціокультурних цінностей як ґрунтовних життєвих смислів, на яких базується людина у повсякденному житті, у ставленні до навколишньої дійсності й у яких зафіксовано певні моделі соціальної поведінки та особливості певної культури.

Таким чином, визначено методологічне підґрунтя дослідження, що представлено поліпарадигмальною цілісністю особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм та, відповідно до рівнів методології, поліпідхідним синтезом культурологічного, аксіологічного (філософський рівень); соціокультурного, системного, акмеологічного, діяльнісного (загальнонауковий рівень); суб’єктного, компетентнісного (конкретно-науковий рівень); технологічного, середовищного (методичний або технологічний рівень) наукових підходів.

## **РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ, КРИТЕРІАЛЬНИЙ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **2.1. Структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО**

Суттєвим етапом у реалізації загальної логіки дисертаційної роботи є визначення структури базового феномену дослідження. Зауважимо, що у процесі розв’язання цього дослідницького завдання нами урахувались ідеї системного підходу, пов’язані з розглядом об’єктів як систем, а також з визначенням елементів, що складають її (цей аспект дослідження було детально висвітлено у підрозділі 1.3 монографії).

Базовим методом цього фрагменту дослідження визначено системно-структурний аналіз як метод, що базується на принципах системного підходу й складається з декількох етапів: „уточнення того, який науковий феномен береться для аналізу як ціле; виявлення можливо більшого числа елементів цілого; групування елементів у необхідне і достатнє число підструктур з узгодженням їх з наявними науковими теоріями; установлення різних зв’язків і відносин між елементами, підструктурами і цілим” (Романчиков, В., 2007, с. 158).

Ґрунтовним аспектом дослідження також є урахування вікових особливостей студентського віку, що досліджувались у студіях Г. Абрамової, Б. Ананьєва, С. Вітвицької, С. Дьяченка, Л. Кандибовича, З. Карпенко, І. Зимньої, В. Юрченка, А. Реана, В. Роменця, М. Савчина.

Як відомо, студентський вік співпадає з юнацьким, а саме є „частиною розгорнутого перехідного етапу від дитинства до дорослого віку, точніше від підліткового віку до самостійного дорослого життя” (Шаповаленко, І., 2007).

Чітко відмежував дитинство від дорослості й довів, що „вік від 18 до 25 років становить швидше початкову ланку в ланцюзі дорослих віків, ніж заключну ланку в дитячому розвитку...” й назвав юність

„початком зрілого життя” (Выготский, Л., 1980). Отже, юність є „психологічним віком переходу до самостійності, періодом самовизначення, придбання психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості” (Психологічні особливості, 2013), що об’єднує ранню юність (від 15 до 18 років) та пізню юність (від 18 до 23 років).

Студентство як окремий віковий період було обгрунтовано в працях Б. Ананьєва й доведено, що студентство становить „перехідну фазу від дозрівання до зрілості”. При цьому студентство характеризується як пізня юність / рання дорослість (18–25 років) (Ананьев, Б., 1974).

Суттєвими для нас є умовиводи І. Зимньої, що студентство є „особливою соціальною категорією, специфічною спільнотою людей, організованою і об’єднаною інститутом вищої освіти”, яка відрізняється від інших груп населення „високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості” (Зимняя, И., 2004). Проте О. Жулінська підкреслює, що сучасна студентська молодь істотно відрізняється від студентства ХХ ст. за такими характерними ознаками:

1) молодь живе в новій країні, де розвивається демократія, вносяться корективи в цінності й ціннісні орієнтації підростаючого покоління;

2) інформаційне суспільство дає можливість студентам опанувати сучасну інформацію, класифікувати її, усвідомлювати і приймати відповідно до пізнавальних здібностей і професійної підготовки їх як майбутніх фахівців;

3) прагнення студентів до нового, їх оперативне сприйняття, пов’язане з обумовленим віком молоді: легкого до навчання і відкритого до нових знань;

4) потенційна можливість здобувати освіту за кордоном в умовах європейського вектора розвитку вищої професійної школи України (Жулінська, О., 2011).

Відзначимо, що у контексті проблеми поданого дослідження, поряд із загальними особливостями студентського віку, варто враховувати специфіку кожного курсу навчання в ЗВО. Науковці (Р. Павелків (2011); М. Савчин (2005); Л. Яворовська, Р. Камишнікова (Психологічні особливості, 2013) доводять, що „розвиток особистості студента під час навчання у ЗВО на різних курсах має свою специфіку”.

*Перший курс* вирішує завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

*Другий курс* – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до цього середовища переважно завершений.

*Третій курс* – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у ВНЗ в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

*Четвертий курс* – перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження навчальної практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури (Савчин, М. & Василенко, Л., 2005).

Отже, є очевидним, що в студентському віці змінюються риси самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються провідні пізнавальні процеси та властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя, набуває розвитку ціннісно-сміслова сфера особистості студента. „Студентський вік є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, а вища освіта має величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості” (Ананьев, Б., 1974).

Існує наукова думка, що вік від 17 до 21 років виступає етапом активної індивідуалізації (за періодизацією онтогенетичного розвитку В. Слободчікова) (Слободчиков, В. & Исаев, Е., 1998), що характеризується новими вимірами й новими умовами життя молодої людини, які детермінують підвищення інтересу до цілей та цінностей власного існування.

М. Савчин та Л. Василенко доводять, що зрілість, яка формується саме в період юнацького віку (приблизно від 18 до 20 років), наділяє людину здатністю самостійно приймати й реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, бути активним учасником суспільного жит-

тя, усвідомлювати особисту громадянську відповідальність за певні життєві вибори й особистісні цінності, бути повноправним суб'єктом свого життя, реалізуючи конкретні його стратегії (Савчин, М. & Василенко, Л., 2005, с. 257–262).

Студентський вік, є сензитивним періодом для розвитку та стабілізації багатьох якостей особистості: 1) професійних, громадянських, світоглядних рис; 2) професійних здібностей та творчого потенціалу; 3) інтелекту загалом і рис характеру майбутнього фахівця; 4) індивідуальної системи ціннісних орієнтацій (Руснак, І. & Іванчук, М., 2008, с. 88).

Г. Радчук на підставі емпіричних досліджень запропонувала таку ієрархію цінностей українського студентства: 1) „безпека” і „зрілість”; 2) „самовизначення”; 3) „досягнення”; 4) „соціальність”; 5) „стимулювання” і „підтримка традицій”; 6) „насолада” та „духовність”; 7) „соціальна влада”; 8) „конформізм”; 9) „соціальна культура” (Радчук, Г., 2014, с. 141).

Відтак у контексті дослідження проблеми соціокультурних цінностей студентів ЗВО є суттєвими такі особливості студентського віку, як завершення процесу зростання й входження у фазу зрілості, індивідуалізації та стабілізації пріоритетних якостей особистості, що створює умови для реалізації можливостей, ролей і амбіцій особистості та сприяє змінам у самосвідомості, в емоційно-вольовому устрої життя, перебудові провідних пізнавальних процесів та властивостей особистості. При цьому набуває розвитку ціннісно-смилова сфера студента, оскільки саме в студентському віці завершується становлення світогляду, студенти привласнюють соціокультурні цінності. Тобто маємо констатувати сензитивність студентського віку щодо розвитку ціннісної сфери особистості, зокрема її соціокультурних цінностей.

Отже, враховуючи концептуальні ідеї системного підходу та вікові особливості студентського віку, окреслимо свої позиції щодо структури соціокультурних цінностей.

Наше трактування структури соціокультурних цінностей студентів ЗВО ґрунтується на двох позиціях.

Перша – базується на структурно-діяльнісній ознаці, яка узагальнюється на психологічній структурі діяльності, що була обґрунтована О. Леонтьєвим і визначена ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) (Леонтьєв, А., 1977), а також на

підході О. Бодальова, суголосно якому в структурі соціокультурних цінностей доцільно виокремити дві групи особистісних утворень, а саме: ті, що виконують функції спонукачів діяльності та поведінки, і ті, що складають їх виконавчий компонент (Бодалев, А., 1988).

У цьому контексті структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компоненти. При цьому спонукальним складником соціокультурних цінностей є мотиваційно-ціннісний компонент; виконавчим, пов'язаним з їх практичною реалізацією – когнітивний та праксіологічний компоненти. Представимо їх.

*Мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей студентів ЗВО пов'язаний з мотиваційною сферою особистості.*

У контексті поданого дослідження є доцільною думка В. Асеева, що мотиви пронизують спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, установки, очікування, характер, здібності, емоції, схильності, вольові якості, психічні процеси та діяльність (Асеев, В., 1976).

Відома думка Х. Хекхаузена, що „навіть чи знайдеться інша така ж неозора галузь психологічних досліджень, до якої можна було б підійти з настільки різних сторін, як до психології мотивації” (Хекхаузен, Х., 1986, с. 9); „фрагментарність підходів до психологічного дослідження мотивації швидше є правилом, ніж винятком” (с. 36).

Представимо більш ґрунтовні позиції стосовно розуміння мотиву. Існує низка підходів до трактування мотиву, а саме:

– мотив має потребнісне походження, тобто потреба і є мотивом (Л. Божович, А. Ковальов, О. Леонтьєв, К. Платонов, Л. Столяренко);

– мотивом є мета як упредметнена потреба; „зсунення мотиву на мету” пояснює цілеспрямований, довільний й осмислений характер поведінки людини (Леонтьєв, А., 1977);

– мотив – „більш-менш адекватно усвідомлена спонукка” (Рубинштейн, С., 1989);

– готовність до дії (М. Магомед-Емінов, В. Мерлін, М. Якобсон).

– мотив – внутрішня позиція особистості (Л. Божович), намір (К. Левін), внутрішній стан особистості, який спрямовує її дію в конкретний момент часу (Х. Хекхаузен); спрямованість на окремі сторони діяльності (А. Маркова);

– мотив – першопричина будь-якої активності (В. Ільїн).

Загостримо увагу ще на одному напрямі трактування мотиву, який є суттєвим у контексті проблеми соціокультурних цінностей студен-



тів ЗВО, а саме на позиції, що поведінка особистості зумовлена світоглядом, ідеалами, цінностями. При цьому мотиви ототожнюються зі стійкими якостями особистості, тобто з особистісними диспозиціями. Д. Узнадзе у межах теорії установки обґрунтовує положення, що „смісл мотивів полягає в знаходженні такої дії, яка відповідає основній, закріпленій у житті, установці особистості” (Узнадзе, Д., 2001, с. 401).

Отже, маємо констатувати, що така термінологічна неоднозначність у визначенні поняття „мотив” зумовлена його багатоаспектністю та поліфункціональністю. При цьому більш ґрунтовним й узагальненим вважаємо трактування мотиву як системного утворення особистості й системного способу організації активності людини (Леонтьев, В., 2002).

Зазначимо, що саме цей підхід до трактування мотиву є базовим у дослідженні проблеми соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Отже, з огляду на подані наукові підходи, та враховуючи позицію В. Желанової, будемо тлумачити мотив як системне утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, особистісні диспозиції (Желанова, В., 2013). При цьому відзначимо, що в студентському віці коло мотивів, потреб суттєво розширюється у напрямі визначення свого місця в житті, в реальних соціокультурних відносинах. Тобто студенти прагнуть до самовдосконалення за допомогою збагачення своїх цінних переживань, почуттів, засобів регулювання поведінки.

Окреслимо наукові позиції щодо *класифікації та типів мотивів*.

Відомий розподіл мотивів на зовнішні (екстринсивні) та внутрішні (інтринсивні), зумовлені особистісним ставленням до діяльності й безпосередньо не пов’язані з впливом середовища (Хекхаузен, Х., 1986).

Суголосно підходам В. Семиченко, мотиви диференціюються на потенційні та актуальні. Дослідниця зазначає, що у процесі діяльності, спілкування, пізнання потенційні мотиви активності людини переходять в актуальні, тобто потреба стає установкою, наміри – діями, стосунки – вчинками, плани – діяльністю (Семиченко, В., 2004).

У класифікації мотивів Л. Божович виокремлюються мотиви, що „породжуються переважно самою навчальною діяльністю” (пізнавальні мотиви); та мотиви, що „лежать за межами навчального процесу” (соціальні) (Изучение мотивации, 1972).

Відома типологія мотивів за змістом діяльності, що передбачає виділення таких груп, як-от:

- професійні, пов’язані з певною професійною діяльністю;
- широкосоціальні (бажання зайняти певне місце в суспільстві, підвищити соціальний статус, мотиви особистісної самореалізації й престижу);
- вузькосоціальні (спілкування, прагнення мати певний статус у конкретній соціальній групі);
- пізнавальні; саморозвитку; матеріальні; досягнення (прагнення добитися певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення отримати безпосередню перевагу або уникнути небезпеки) (Семиченко, В., 2004).

Своєю чергою в системі соціальних мотивів виокремлюються ті, що зумовлюють характер активності людини (перш за все, в міжособистісних стосунках), а саме такі мотиви:

- самоствердження – як прагнення затвердити себе в стосунках з іншими людьми, підвищити свій формальний і неформальний статус;
  - ідентифікації з іншою людиною – як прагнення бути схожим на авторитетну особистість;
  - влади – як прагнення впливати на інших людей, тобто зайняти лідируючу позицію в групі, визначати й регламентувати спільну діяльність;
  - саморозвитку – як прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, повністю реалізувати індивідуальний потенціал;
  - досягнення – як прагнення добитися певних результатів у діяльності;
  - просоціальні (суспільно значущі), пов’язані з усвідомленням суспільної значущості діяльності, почуттям обов’язку, відповідальністю перед суспільством або окремою групою;
  - афіліації – як прагнення до встановлення й підтримки стосунків з іншими людьми, контакту й спілкування з ними як самоцінності;
  - негативна мотивація – як уникнення неприємностей і покарання (Занюк, С., 2002).
- Суттєвою для нас є типологія професійних мотивів А. Маркової, що представлена такими мотивами:
- розуміння призначення професії;
  - мотиви власне професійної діяльності (процесуальні й результативні);

– мотиви професійного спілкування, престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці та міжособистісного спілкування в професії;

– мотиви прояву особистості в професії (розвитку, індивідуалізації й самореалізації);

– зовнішні мотиви (Маркова, А., 1996).

Зауважимо, що з представлених різновидів типів мотивів найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження вважаємо соціальні мотиви (самоствердження, саморозвитку, ідентифікації з іншою людиною, досягнення, просоціальні, афіліації), а також професійні мотиви, оскільки ціннісна сфера студента пов'язана з оволодінням та реалізацією себе у майбутній професії.

Отже, беручи до уваги наукові підходи до трактування мотивів та їх типів, відзначимо, що мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей студентів є сукупністю ціннісних спонук до дії, ціннісних інтересів, ціннісних ідеалів, ціннісних орієнтацій, ціннісних установок.

*Когнітивний компонент соціокультурних цінностей* містить систему *аксіологічних знань*, які є теоретичною базою формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО й трактуються нами як система понять й уявлень, що пов'язані із соціокультурними макроцінностями, соціокультурними мезоцінностями, соціокультурними мікроцінностями.

Варто зазначити, що у процесі розгляду аксіологічних знань будемо базуватися на якісних характеристиках знань, представлених у дослідженнях М. Холодної, а саме:

1) різноманітність, зумовлена багатоаспектністю, різновидами типів цінностей;

2) артикульованість, сутність якої полягає в тому, що елементи знань чітко виокремлені, при цьому всі вони знаходяться в певному взаємозв'язку між собою у форматі типів соціокультурних цінностей;

3) гнучкість аксіологічних знань передбачає, що вони можуть використовуватися в процесі усвідомлення, прийняття, реалізації соціокультурних цінностей;

4) декларативність (знання про те, „що”);

5) процедурність (знання про те, „як”);

6) знання про своє знання (Холодная, М., 2002, с. 207).

Відтак, беручи до уваги окреслені позиції, є очевидним, що когнітивний компонент соціокультурних цінностей студентів ЗВО,

пов'язаний із *рефлексією* як відображенням себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості особистості. Рефлексія, на думку І. Беха, є основою розвитку самосвідомості та об'єднує процеси самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляції своєї поведінки (Бех, І., 2011, с. 31).

У цьому контексті варто звернутися до напрацьованих відомих вітчизняних філософів щодо трактування рефлексії у форматі філософії людиноцентризму, що сверджує цінність людини, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження (В. Андрущенко (2004), В. Кремень (1998), В. Скотний (2005)).

Ураховуючи багатоаспектність, поліфункціональність рефлексії, відзначимо, що більш суттєвими в дослідженні когнітивного складника соціокультурних цінностей є дослідження рефлексії у межах свідомості та самосвідомості особистості, тобто як здатності до самоаналізу, самоусвідомлення, переосмислення в контексті рефлексивної свідомості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, Ф. Василюк, Є. Ісаєв, В. Лефевр, В. Розін, С. Рубінштейн, В. Слободчиков). При цьому рефлексія розуміється як вагомий компонент саморозуміння, результатом якого є пояснення „людиною своїх думок і відчуттів, мотивів поведінки; уміння виявляти смисл учинків; здатність відповідати на причинні питання про свій характер, світогляд, ставлення до себе та інших людей, а також про те, як вони розуміють її” (Знаков, В., 2005, с. 27).

Реалізація рефлексії у межах свідомості та самосвідомості особистості базується на *особистісному* типі рефлексії (К. Альбуханова-Славська, І. Семенов, С. Степанов), що є здатністю людини до аналізу й осмислення себе й своїх соціальних стосунків із зовнішнім світом, а також – на *інтелектуальному* типі рефлексії (М. Алексєєв, В. Давидов, А. Зак, Ю. Машбиць), що полягає в розумінні підстав власного мислення.

Відтак особистісний й інтелектуальний тип рефлексії дозволяє студенту сформулювати знання щодо власного „Я” як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини, що дає можливість адекватно аналізувати свою аксіосферу, зокрема соціокультурні цінності.

Додамо, що особистісна й інтелектуальна рефлексія узагальнюються як інтрапсихічна, індивідуальна рефлексія, зорієнтована на виділення й сприйняття та аналіз певних компонентів своєї психіки (А. Карпов, Д. Леонт'єв).

У процесі дослідження соціокультурних цінностей, великого значення набувають кооперативний та комунікативний типи рефлексії.

*Кооперативну рефлексію* досліджено у студіях М. Алексєєва, Є. Ємельянова, В. Рубцова, О. Тюкова, Г. Щедровицького. Науковці розуміють даний тип рефлексії як перехід особистості в зовнішню по відношенню до діяльності позицію, яка зорієнтована на аналіз її процесуальних та результативних аспектів, виявлення причин ускладнень, корекції способу реалізації.

*Комунікативна рефлексія* визначається дослідниками (Г. Андрєва, О. Бодальов, Н. Гуткіна, М. Карнелович, А. Петровський, Л. Петровська) як процес відбиття внутрішнього світу іншої людини; рефлексія тут постає як „рефлексивне очікування” (термін Н. Гуткіної), тобто усвідомлення суб’єктом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню. При цьому формування образів свого і чужого, взаємодійних „Я”, розуміння механізмів цілісної «Я-Ти-детермінації» (Бех, І., 2013), пересікання взаємних оцінок і самооцінок інтерпретуються як міжособистісне спілкування.

Відтак кооперативна та комунікативна рефлексія є інтерпсихічною та соціальною (колективною) рефлексією (А. Карпов, Д. Леонтєв), спрямованою на забезпечення узгодженої спільної діяльності, ефективного міжособистісного спілкування, усвідомлення людиною, як вона сприймається іншими, тобто погляду на себе „очима інших”.

Ці типи рефлексії набувають особливої ваги у процесі формування аксіологічних знань щодо «інших» в своїй академічній групі, а також знань щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з представниками інших національностей і соціальних груп відповідно до їх культури та соціальних норм поведінки.

Варто звернути увагу на національну рефлексію. Так, М. Шугай стверджує, що *національна рефлексія* є здатністю дивитися на себе ніби очима представників іншої національної спільноти. Для національної рефлексії пріоритетне значення має усвідомлення нацією самої себе, своїх національних інтересів і цілей, а також творчість і дія, спрямовані на самозбереження й саморозвиток власної національної ідентичності. Тобто об’єктом означеного феномену виступає національна ідея, іншими словами – „рефлексія українськості” на ґрунті національної культури (Шугай, М., 2002).

*Практиологічний компонент соціокультурних цінностей пов’язаний з діяльністю теорією засвоєння соціального досвіду, яку було роз-*

роблено в дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтєва. Ця теорія базується на ідеї, що привласнення людиною соціального досвіду, розвиток її психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об’єктивним світом, іншими людьми й самим собою здійснюється не шляхом прямої передачі студенту певної інформації, а за допомогою активної, „пристрасної” діяльності (Леонтєв, А., 1977).

Для з’ясування практиологічного компоненту соціокультурних цінностей є суттєвим положення С. Рубінштейна, що діяльність завжди практична, тобто реально здійснюється людиною; умови її створює сама людина; діяльність має свою внутрішню структуру – цілі, мотиви, спрямованість особистості (Рубінштейн, С., 1973). На думку відомого психолога, провідними принципами діяльності є такі:

- єдності свідомості й діяльності (аналіз психіки через діяльність);
- детермінізму (зовнішнє через внутрішнє);
- суб’єктності, саморозвитку (у творчій діяльності народжується творець), тобто, перетворюючи буття, людина перетворюється й сама (Рубінштейн, С., 1973).

Відтак, базуючись на позиціях фундаторів діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, маємо констатувати, що процес засвоєння, усвідомлення, прийняття та реалізації соціокультурних цінностей студентів ЗВО відбувається у процесі внутрішньо мотивованої діяльності. Тобто цей складник соціокультурних цінностей пов’язаний з вчинками, моделями поведінки студентів, уміннями ціннісно ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установкам. Зауважимо, що вміння розуміємо як готовність виконувати певну діяльність.

У цьому контексті варто додати думку О. Бреусенко щодо виокремлення двох основних аспектів будь-якої діяльності, які справляють найбільший вплив на поведінку та вчинки людини:

- 1) змістовий – ціннісний простір та конкретні феномени: архетипи, індивідуальні ціннісні структури (ціннісні орієнтири, ідеали, ціннісні враження, ціннісні уявлення, ціннісні орієнтації, смислові настановлення, цінності та смисл життя, соціальні ціннісні структури);
- 2) динамічний (до якого належить макродинаміка сфери в цілому та мікродинаміка окремих її феноменів) (Бреусенко, О., 2000, с. 9).

Відомо, що С. Рубінштейн спонукав досліджувати людину як індивідуального й групового суб'єкта діяльності, тобто у форматі суб'єктно-діяльнісного підходу. Відтак реалізація цього компонента соціокультурних цінностей пов'язана з суб'єктністю особистості.

Базуючись на визначенні *суб'єкта* як „найбільш широкого, усеосяжного поняття людини, що узагальнено розкриває єдність усіх його якостей: природничих, суспільних, індивідуальних” (Брушлинський, А., 1994, с. 31); як носія активності, як того, що обмірковує, виконує певну діяльність; людини, яка володіє здатністю усвідомленої саморегуляції й саморозвитку в цій діяльності (Волкова, Е., 1998); а суб'єктності – як здатності реалізовувати поставлені цілі, управляти, контролювати й оцінювати процес і результат своїх дій (Брушлинський, А., 1994); як схильності до відтворення себе в певних умовах (Татенко, В., 2017), є доцільним виокремити такі ознаки суб'єктності, як-от: цілісність, активність, діяльнісний та перетворювальний характер. При цьому відомі розуміння суб'єктності як суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкта життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Татенко).

Варто зазначити, що суб'єктність студента ЗВО пов'язана з її *професійною суб'єктністю*, що є інтегрованою професійно важливою якістю особистості, яка забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, котрі проявляється в прагненні до самоздійснення (В. Желанова). З огляду позицій дослідниці, у структурі суб'єктності виокремлюємо суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію (Желанова, В., 2013).

Таким чином, практиологічний компонент соціокультурних цінностей пов'язаний із діяльністю та суб'єктними феноменами особистості студента, які дозволяють організувати його активність, зорієнтовану на реалізацію ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів і соціальних груп, уміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей, уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства, уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб'єкт-суб'єктної взаємодії”.

Друга позиція щодо визначення структури соціокультурних цінностей пов'язана з типами соціокультурних цінностей. Відповідно

до цього підходу структура зазначеного феномену містить соціокультурні макроцінності; соціокультурні мезоцінності; соціокультурні мікроцінності. Розглянемо їх більш детально.

*Соціокультурні макроцінності* передбачають ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних і соціальних груп; ціннісне ставлення до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних норм поведінки; досвід ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах культурної неоднорідності суспільства, різноманітності світового „ціннісного поля” (термін Л. Сокурянської (2006)).

Соціокультурні макроцінності можна трактувати як базові цивілізаційні цінності, що на відміну від етнічних цінностей, є універсальними, засадничими для світової культури, тобто зорієнтованими на розв'язанні фундаментальних протиріч людського та соціального буття, об'єднання людства.

Існують різні типи міжкультурної взаємодії (Н. Іконнікова (1995), І. Колесін (1999)).

Розглянемо типи взаємодії культур у контексті синергетичного підходу (за О. Шемякіною (2004)). Це такі, як-от:

1. Інтеграція (синтез) (а) конвергенція – як поступове злиття культурних систем у якісно нове ціле; б) інкорпорація – як долучення однієї культурної системи до іншої в статусі „субкультури”; в) асиміляція – як поглинання однією когнітивною системою іншої.

2. Взаємоізоляція – кожна із взаємодіючих культур посідає стосовно культури-контрагента позицію „гетто”.

3. Перманентний конфлікт – означає „війну легітимацій” за периферійний простір.

4. Взаємодоповнення – соціально-когнітивна система кожної з взаємодіючих культур посідає в загальній системі соціального знання свою «нішу», інтерпретуючи певні аспекти соціальної реальності; їхні ядерні структури, зберігаючи самобутність і автономію, спеціалізуються, утворюючи своєрідний „симбіоз”.

5. Паралелізм розвитку передбачає початкову відсутність будь-яких точок перетину „життєвих світів” різних культур, у результаті чого їх когнітивні системи розвиваються окремо.

6. Активний обмін (діалог) (Шемякіна, Е., 2004, с. 541–542).

На нашу думку, найбільш доцільним у процесі міжкультурної взаємодії є цивілізаційний міжкультурний діалог, що є діалогом про

її світоглядні засади, первинні символи, кінцеві сакральні цінності, навколо яких об'єднуються складні соціокультурні системи (Шуляков, І., 2017).

Зауважимо, що цінності цього типу відбивають толерантні або інтолерантні прояви студентів по відношенню до різних соціальних груп та народностей. З'ясуємо детальніше цей аспект соціокультурних макроцінностей.

Етимологія поняття „*толерантність*” походить від французького „*tolerant*”, що означає терпимий. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує толерантність як поблажливе, терпиме ставлення до чийось думок, поглядів (Великий тлумачний словник, 2009, с. 289). Проте, на нашу думку, ця дефініція є дещо спрощеною й синонімізує трактування толерантності з терпимістю.

Більш ґрунтовне визначення толерантності представлено в Українському енциклопедичному педагогічному словнику, а саме толерантність визначено як «партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єкту взаємодію; як формування культури діалогу; як формування установок толерантної свідомості; як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що загалом становить основу відмови від агресії» (Гончаренко, С., 2011, с. 461), а також – у Словнику філософських термінів, де толерантність тлумачиться як „якість особистості, що передбачає налаштованість на паритетний діалог, на пізнання нового, „чужого”, а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда” (Словарь философских терминов, 2009, с. 590).

Проте узагальнене, але багатоаспектне визначення толерантності подається Е. Койковою. Авторка репрезентує її у чотирьох аспектах, а саме, як:

- людську чесноту: мистецтво жити в світі різних людей та ідей, здатність мати права і свободи, при цьому, не порушуючи прав і свобод інших людей;

- активну життєву позицію на основі визнання іншого;

- відношення до людей: прийняття іншої людини такою, якою вона є, визнання багатовимірності і самобутності будь-якої культури, прийняття норм та правил, відмову від зведення різноманіття до одноманітності або переваги якоїсь однієї точки зору і позиції, розуміння і прийняття традицій, цінності і культури представників іншої національності і віри;

- якість особистості, як стійка властивість, що визначає її характерну поведінку, діяльність і мислення (Койкова, Е., 2008).

Суттєвим є трактування толерантності як активного соціального ставлення, для виникнення якого потрібен певний культурний рівень та моральні зусилля з боку соціальних суб'єктів щодо прийняття інших позицій, які відрізняються від їх власних (Компанієць, В., 2003, с. 82). Саме з цим трактуванням толерантності пов'язані соціокультурні цінності. При цьому більш важливим є контекст міжетнічної (Т. Атрощенко, О. Грива, В. Євтух, П. Дж. Роуз, Г. Солдагова, М. Уолцер, М. Хараджи, Д. Хейд), міжкультурної (Н. Барбелко, Н. Янкіна) толерантності, що синтезуються у соціокультурній толерантності (Д. Зінов'єв, В. Компанієць, С. Шехавцова).

Т. Атрощенко вважає *соціокультурною толерантністю* у вузькому смислі як прояв терпимого ставлення до представників певної соціальної категорії та носіїв певної субкультури; у широкому розумінні поняття соціокультурної толерантності певним чином ототожнюється з міжкультурною толерантністю (Атрощенко, Т., 2017), яка розглядається вченими як „моральна якість особистості, що характеризує її терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної та культурної приналежності, терпиме ставлення до інших поглядів, звичаїв, звичок” (Зинов'єв, Д.) та є фактором (чинником) процесу взаємодії представників різних етносів (міжетнічної взаємодії) й, зазвичай, його продуктом (Хараджи, М., 2011).

Ми пов'язуємо соціокультурну толерантність з соціальнокультурними макроцінностями, тому що вона характерна як для окремої людини, так і для соціальної групи, соціального інституту або товариства в цілому; специфічно зорієнтована на вирішення конфліктних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з іншими соціальними структурами у прагненні зрозуміти позицію іншої сторони, пояснити їй свою позицію, і в процесі діалогу знайти взаємоприйнятне компромісне рішення (Атрощенко, Т., 2017).

Варто також додати, що соціокультурні макроцінності пов'язані з реалізацією ідей *полікультурного підходу*, який наголошує, що культура – динамічне явище, оскільки культури постійно взаємодіють, здійснюють взаємовплив. При цьому важливими є взаємоповага і усвідомлення внеску інших культур до спільного культурного надбання цивілізації, що покращує повагу і розуміння представників різних етнічних чи культурних груп й робиться наголос на відмін-

ностях, а не на різниці культур. До того ж полікультуралізм не передбачає ігнорування власної культурної ідентичності, а, навпаки, підтримує ідею гордості за свій етнос і культуру та рівних можливостей для усіх (Чаркіна, Т., 2017).

Загалом соціокультурні макроцінності відбивають загальнолюдський вимір цінностей, які є сукупністю абсолютів, що забезпечують єдність людства, усвідомлених і оцінених об'єктом у співвідношенні з ідеалом і особистісним досвідом у сфері етичної свідомості (Сікалюк, А., 2014).

*Соціокультурні мезоцінності* пов'язані з ціннісним ставленням студентів до менталітету та ментальності, сучасних культурних надбань та традицій українського народу загалом та культурної спадщини певних регіонів України. При цьому ми базуємося на розумінні поняття „менталітет”, що на думку В. Крячка, корелює з національним характером, національною свідомістю, духовністю народу (Крячко, В., 2012). Утім, *ментальність* є розумовим явищем, що пов'язане з усвідомленням менталітету. Це спільне „соціальне оснащення” суспільства, яке забезпечує конкретне світосприйняття його членів та конституює поведінку індивідів, соціальних груп, макроспільнот в об'єктивному процесі динаміки соціуму (Крячко, В., 2012, с. 19).

Українська національна ментальність, на думку О. Бондаренко, є унікальним культурним явищем історії ментальностей людства, що постає функціонально життєздатним, змістовно широким, багатоаспектним, різнобічним за сукупністю суттєвих рис й форм прояву цих рис феноменом (Бондаренко, О., 2008).

Україна як історична нація має специфічну *ментальну структуру*, яка віддзеркалює складне взаємопроникнення та щільний взаємозв'язок суспільних явищ, що описуються такими термінами соціальних наук, як-от: національна (етнічна) психологія, національна вдача, національний характер, народна пам'ять, національні архетипи, національна мрія, національна ідея, самоврядні потенції української ментальності, соціопсихічні складники українського національного характеру (за О. Бондаренко (2008)), етнічні „первені” (термін Ю. Липи), якими є трипільська, понтійська, готська та київсько-руська пракультури (Лозко, Г., 1996).

При цьому Ю. Липа довів, що трипільська пракультура залишила українцям у спадок терплячість, мовчазну відвагу, скромність, обе-

режність, наполегливість у досягненні мети та уміння стійко сприймати невдачі, психологію хлібороба та повагу до жінки, до батьків, родинних звичаїв, демократичний суспільний устрій; понтійська – відважність, заповзятливість, творчий дух, тягу до краси; давньоукраїнська держава Київська Русь – усвідомлення своїх політичних традицій, дух волелюбності й національної гордості (Лозко, Г., 1996).

Низка сучасних науковців (О. Бондаренко, Н. Коломінський, Г. Лозко, А. Львовичкіна, В. Огірчук) характерними рисами української ментальності вважають працелюбність, заповзятливість, потяг до підвищення добробуту в раціональному й дбайливому господарюванні, відпочинку душі в дозвіллі, пісні, дотепному слові, красі оселі й одягу.

Для української ментальності притаманний пріоритет *архетипу „філософії серця”*, що висвітлюється як принцип індивідуальності та джерело людяності (П. Юркевич), як мікросвіт, вираження внутрішнього світу людини (Г. Сковорода), як шлях до ідеалу і гармонії з природою, світом (Т. Шевченко), як орган надії, передчуття, провидіння (П. Куліш), як ключ до „господарства душі”, її мандрівок у вічність, сферу добра, краси, пуття (М. Гоголь) тощо (Горський, В., 1996; Історія філософії України, 1993; Попович, М., 1999).

Отже, на думку багатьох дослідників, українська ментальність вирізняється емоційно-чуттєвим характером, тобто їй притаманні висока українська емоційність, чутливість та ліризм, що зумовлюють естетизм народного життя й обрядовість, артистизм вдачі, прославлення пісенності, особливий м'який гумор.

Суттєвим для української ментальності є архетип „поля”, „землі”, „рідного краю”. На думку Г. Липинського, саме земля передає українцям силу і славу предків, асоціює єднання нації, має особливу енергетику, що впливає на долю та індивідуальність народу (Липинський, В., 1995).

Україна завжди займала проміжне становищем на перехресті дій різних політичних, соціальних, духовних, військових, торговельних та інших сил. Тому в українській ментальності виробився певний психоповедінковий стереотип, що стосувався проблеми *самоідентифікації* як боротьби за національну незалежність й що відбився у феномені козацтва, як ідеалу вільної людини, борця за кращу долю.

Науковці, зокрема В. Горбатенко, відмічають *самоврядні потенції* української ментальності як суттєвий компонент історичного „образу” українського народу, що передбачає боротьбу за виживання, бажання

свободи, вільної самодіяльності особистості, здатність до громадсько-політичної творчості, потенційну громадсько-політичну творчу енергію українського народу (Горбатенко, В., 1996). Є очевидним, що окреслені риси українського народу віддзеркалюють ментальність сучасних українців у суспільно-політичних реаліях сьогодення.

Щодо українського *національного характеру*, на думку Г. Лозко, він є відповідним до соціопсихічної структури української нації, яка містить нордійський, понтійський, динарський та остійський соціальні типи (Лозко, Г., 1996, с. 138), які розкрито у студіях Р. Еддіка, О. Кульчицького, Ю. Липи, В. Липинського, І. Раковського. Так, науковці, з'ясували, що нордійський тип – це витривалість, правдолюбство, сила волі, пильність, любов до порядку, впевненість у собі, розсудливість; понтійський – творчість природи, закоханість у життя, романтизм, певна нематеріальна духовна енергія, яка формує суспільство; динарський – фізична сила, веселість; остійський – нерішучість, приставання до думки, що визнана усіма, примхливість, праця тільки заради грошей, острах самотності та потяг до колективу.

Отже, соціокультурні мезоцінності студента ЗВО відбивають ціннісне ставлення до менталітету українського народу та таких ментальних структур, як архетипи філософії серця, землі, поля, рідного краю, самоврядні потенції українців, особливості українського національного характеру.

Враховуючи, що соціокультурні цінності є синтезом соціального, культурного й особистісного (цей аспект роботи розкрито у підрозділі 1.2), а також особистісний контекст цінностей, що відбивається у їх властивостях бути інтрапсихічним феноменом, який відображає ставлення суб'єкта; завжди належати комусь, тобто мати лише суб'єктивний характер; мати здатність змінюватися; бути засобом, за допомогою якого індивід суб'єктивує об'єктивну дійсність (Ерштейн, Л., 2008, с. 12), представимо далі особистісну складову соціокультурних цінностей, яку ми зазначаємо як соціокультурні мікроцінності.

*Соціокультурні мікроцінності* студентів ЗВО є синтезом таких особистісних цінностей, як-от: патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставлення до себе та інших людей.

Розглянемо більш детально окреслені складники соціокультурних мікроцінностей.

*Патріотичні цінності* базуються на понятті патріотизм, що трактується як любов до Батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю Вітчизни, готовність служити її інтересам (Термінологічний словник), як етичний і політичний принцип, соціальне відчуття, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість їй, гордість за її минуле і сьогодення, прагнення захищати інтереси Батьківщини (Філософський словарь, 1987).

Багатовимірність та багаторівневість феномену патріотизму підкреслює Г. Пустовіт, звертаючи увагу на таку його характерну ознаку, як „наявність сформованого почуття належності до певної спільноти”, та визначається рівнем сформованості почуття національної гордості, довіри до держави й армії, готовністю захищати свою країну у випадку війни (Пустовіт, Г., 2015, с. 17). Тобто визначення патріотизму є багатовимірним й багатоаспектним.

Проте, більш доцільними вважаємо підходи науковців, що розуміють патріотизм як цінність. Так, видатний український педагог Г. Ващенко у праці „Виховний ідеал” до важливих цінностей виховання відніс моральність (сфера вселюдського життя), патріотизм (сфера національного життя), громадянськість (демократизм; сфера цивільних стосунків), родинність (сфера стосунків між членами сім'ї), характерність (сфера індивідуального життя) і природосвідомість (ставлення людини до природи – власної і природи довкілля). Відповідно до цього Г. Ващенко наголошує на такому вихованні молоді, щоб „вона могла захищати права свого народу й здатна була віддати в боротьбі за нього своє життя” (Ващенко, Г., 1994, с. 177).

Відтак патріотизм є інтегрованим утворенням, що розглядається як почуття, принцип, позиція, цінність.

Ми поділяємо думку, що *патріотичні цінності* – це відданість і любов до Батьківщини, до свого народу, гордість за їхнє минуле й сьогодення, готовність до її захисту (Терпелюк, С., 2012).

Отже, патріотичні цінності є важливим аспектом соціокультурних цінностей. На нашу думку, вони є метацінностями особистості, тобто такими, що пронизують усі інші. Патріотизм трактується як надцінність громадянського суспільства (Духовно-культурні цінності, 2013).

Є доцільною думка М. Боришевського щодо розгляду основ патріотичних настановлень особистості, серед яких пріоритетне місце посідає національна ідентичність, що трактується науковцем як стійке почуття спорідненості з нацією, її історією, сьогоденням та майбут-

нім, усвідомлення відповідальності за долю Вітчизни і переконаність у необхідності творення конкретних справ (Боришевський, М. & Грибенюк, Г., 2007).

*Національна ідентичність* є процесом ототожнення, уподібнення себе з певною нацією. Це суб'єктивно детермінований феномен, пов'язаний з відчуттям належності до національної спільноти, прийняттям її групових норм і цінностей стосовно рідної мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини, які закріплені в єдиній системі політичних і громадських організацій держави. Це певна самоідентифікація індивідів у національному контексті (Майборода, О. & Обушний, М., 2005).

О. Шевченко доводить, що „змістом цього процесу є суб'єктивне відчуття належності до національної спільноти на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає в особистості як результат формування відносно стійкої системи усвідомлених уявлень і оцінок реально існуючих диференціюючих та інтегруючих ознак життєдіяльності нації, а також прийняття групових норм та цінностей” (Шевченко, О., 2003).

Науковці (Н. Скотна, М. Стець ) виокремлюють п'ять її важливих компонентів, а саме:

1. Людські переконання: нація існує доти, доки її члени визнають один одного як співвітчизників, визнають, що їхні спільні характеристики схожі, й спільно прагнуть продовжувати спільне співіснування.

2. Спільне історичне минуле, спільні обов'язки й уявлення про спільне майбутнє.

3. Спільні дії (рішення, досягнення результатів), тобто дійова ідентичність.

4. Постійне проживання в одній країні, батьківщині, державі.

5. Спільні характеристики, які об'єднуються поняттям “національного характеру”, спільна культура, спільні політичні принципи (демократія чи верховенство закону) (Скотна, Н. & Стець, М., 2012).

Дещо інший підхід представлено у дослідженні О. Бичка (2007), який у структурі національної ідентичності виокремлює два блоки:

1) *когнітивний* – знання про існування національної групи, категоризація себе як члена національної групи, знання про національну територію, знання про емблеми, символи, інститути, звичаї, традиції, історичні події, історичні фігури, віра в спільність походження і

загальну спорідненість членів національної групи, віра в існування типових характеристик представників національної групи, віра в існування взаємозв'язку індивіда з національною групою;

2) *афективний* – суб'єктивна актуальність національної ідентичності, ступінь прихильності до національної ідентичності: готовність відмовитися від неї та значення, що надається членству в даній групі; почуття належності до національної групи, ступінь прихильності і відчуття по відношенню до національної території, соціальні почуття – національна гордість, національний сором, національна провина, національна самоповага (Бичко, О., 2007).

Влучною у контексті проблеми соціокультурних цінностей є концепція *національно-культурної ідентичності* Т. Потапчук. Зазначений феномен, на думку дослідниці, становить сукупність національних і культурних цінностей, почуттів, уявлень, поглядів, ідей, завдяки яким індивід усвідомлює свій історично зумовлений соціально-культурний локалітет у системі етнодиференційованого людства. Національно-культурну ідентичність студентів Т. Потапчук розуміє як складне системне особистісне утворення, що об'єднує національні та культурні цінності, почуття, уявлення, погляди, ідеї, зразки поведінки і формується засобами ідентифікаційно спрямованої навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах. (Потапчук, Т., 2015). Є ґрунтовним підхід І. Беґа та К. Журби щодо зв'язку національно-культурної ідентичності з духовною безпекою. При цьому базовим внутрішнім фактором духовної безпеки нації науковці вважають національну самоідентифікацію, яка втілюється у *почуттях-цінностях* – „Я – Українець” – „Ми – Українці” й наполягають, що сутність цих почуттів-цінностей полягає у дієвій причетності особистості до своєї нації, до роду у широкому розумінні цього слова (Бєґ, І. & Журба, К., 2019).

Слід зазначити, що національна ідентичність пов'язана з національною афіліацією – як прагненням особистості належати до конкретної нації, що зумовлено потребою особистості в соціальному захисті, стабільності, що може забезпечити належність до конкретної нації. Рівень націоафіліативних прагнень відбиває ступінь схильності особистості дотримуватися усталених національних норм і правил; ступінь підпорядкованості особистих інтересів національним (Солдатова, Г., 1998).

Тобто є безсумнівним, що ціннісне ставлення особистості до сучасного соціуму й культури відбувається крізь призму національно-



культурної ідентичності. У контексті поданого дослідження національно-культурна ідентичність особистості трактується як суттєвий аспект соціокультурних мікроцінностей студентів ЗВО.

Важливим компонентом соціокультурних мікроцінностей є професійні цінності, оскільки освітнє середовище ЗВО, в якому в процесі навчально-професійної діяльності відбувається професіоналізація студента, є провідним мікросоціумом особистості, де вона проводить значну частину свого життя й у якому відбувається засвоєння, усвідомлення й прийняття базових соціокультурних цінностей. Саме перетворення усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь у зв'язку із професіоналізацією, з іншого, на думку Б. Ананьєва, й виділяють студентський вік у якості центрального періоду становлення характеру та інтелекту майбутнього фахівця (Ананьєв, Б., 1996, с. 17).

Професійні цінності є досить широко дослідженим феноменом (О. Дубасенюк, Е. Зеєр, Й. Ісаєв, Є. Климов, А. Маркова, В. Сластьонін, Н. Щуркова), що визначається як значущість професійної діяльності для суспільства й особистості, а також значущість різних сторін професійної діяльності, до яких у суб'єкта формується певне ставлення (Оссовский, В., 1986); як найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору та оволодіння професією, професійного зростання й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів (Потуй, Ю., 2013).

Відома диференціація цінностей щодо їх зв'язку з професійною діяльністю та значущістю для студентів у контексті реалізації у майбутній професії (за С. Левшиним), а саме:

- цінності, пов'язані із самоствердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, близьких, знайомих тощо);
- цінності, пов'язані із задоволенням потреби у спілкуванні (постійна робота з людьми, можливість спілкування з різними людьми тощо);
- цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер праці, можливість постійно займатися улюбленою справою, постійно оновлювати свої знання тощо);
- цінності, пов'язані із самовираженням (зацікавленість діяльністю, можливість впливати на людей, відповідність діяльності здібностям тощо);

– цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами особистості (гарний заробіток, можливість просування по службі тощо) (Левшин, С., 2011).

Відтак, розглядаючи професійні цінності у контексті соціокультурних мікроцінностей, маємо звернути увагу, що вони є певними орієнтирами для студента не тільки в освоєнні певної професії, а й сприяють формуванню його ціннісної установки на отримання соціально значущого результату в професійній діяльності.

У процесі професіоналізації в ЗВО формується ціннісне ставлення до культур інших народів, до комунікації з представниками різних етносів та соціальних груп, а також відбувається розвиток самосвідомості у напрямі поглиблення національно-культурної ідентичності. Тобто не викликає сумніву зв'язок й взаємозумовленість професійних цінностей з соціокультурними.

Грунтуючись на підходах щодо розгляду цінностей як відображених суб'єктом сфер його існування, через які відбувається вирізування ним самого себе ... як утворення, у якому немовби сплавлене – власне „особистісне”, і „зовнішнє”, „об'єктивне” (Бех, І., 2003а, с. 210); як регуляторів самоактивності індивіда (Боришевський, М., 2010, с. 216), а також урахування позиції А. Деркача стосовно трактування процесів самопізнання, самореалізації, самоактуалізації як форм особистісного самоздійснення (Деркач, А., 2011), й ствердження О. Малихіна, що уявлення про себе, своє „Я” неминуче породжує потребу в реалізації своїх можливостей і здібностей (Малихін, О., 2009), та виокремлення цінностей самоствердження і самореалізації (соціальний статус, гідність, бажаний образ „Я”) як окремого типу цінностей (Золотухина-Аболина, Е., 1988), розглянемо *ціннісне ставлення до себе* як вагомий компонент соціокультурних мікроцінностей студентів ЗВО.

Цей аспект соціокультурних цінностей студентів пов'язаний із віддзеркаленням відношення до самого себе, базується на самосвідомості особистості, що є складним та багатоаспектним феноменом і являє собою центральну підструктуру особистості (Чеснокова, І., 1997); виступає її складною інтеграційною властивістю (Миронова Т., 1999).

Більш ґрунтовним до трактування самосвідомості є підхід, суголосно якому самосвідомість розуміється як сукупність уявлень особистості про себе, що виражається в Я-концепції та оцінці особистістю цих уявлень, тобто її самооцінці (Аверін, В., 2001). Від-

так, відповідно до цієї позиції самосвідомість особистості містить Я-концепцію та самооцінку.

Р. Бернс розглядає Я-концепцію як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, що пов'язані з їх оцінкою. У структурі цього феномену він виокремлює описову складову і називає її Образом Я, або картиною Я, а також складову, пов'язану зі ставленням до себе, або ухваленням себе і визначає її як самооцінку (Бернс, Р., 1986).

Утім, у А. Реана Я-концепція розглядається як сукупність установок, спрямованих на себе і визначається як образ Я, до якого включені: Я-реальне, як уявлення особистості про себе; Я-перспективне, як модель, у яку може бути перетворено Я-реальне в процесі реалізації певних потреб, а також Я-минуле, як сукупність уявлень про своє минуле і Я-ідеальне, як уявлення особистості про те, якою вона хотіла б бути в ідеалі (Реан, А. & Бордовская, 2002).

Відтак на підставі окреслених підходів до трактування Я-концепції є доцільним виокремити такі вагомні компоненти: 1) когнітивний – як образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості; 2) афективний – як самоставлення (самоприйняття, самоповага, самоінтерес); 3) поведінковий – як фактор детермінації діяльності та поведінки (Бернс, Р., 1986; Столин, В., 1983).

Привабливою у контексті проблеми нашого дослідження є кубічна модель Я-концепції Т. Архиреевої. Дана модель об'єднує три незалежних вектори, що представлені у вигляді куба. При цьому одна грань куба відбиває різні аспекти самоставлення – самоприйняття (аутосимпатія), самоповага, самоінтерес. Інша грань пов'язана з основними аспектами змісту Я-концепції, а саме, з фізичним Я, моральним Я, уявленням про власні компетентності, силу свого характеру, про свої комунікативні риси. Третя грань куба містить різні модулі уявлень про себе – Я-реальне, Я-ідеальне, антипод (Архиреева, Т., 2008, с. 51).

Розставимо певні наголоси щодо цієї моделі. Авторка розуміє самоприйняття як некритичне, переважно емоційне ставлення до себе; самоповагу – як результат критичного ставлення до себе у порівнянні з еталоном, яким є Я-ідеальне; самоінтерес – як спробу зрозуміти власний внутрішній світ, свої переживання, думки, почуття, мотиви своїх вчинків (с. 51).

Отже, як бачимо, Я-концепція розглядається як сукупність усіх уявлень людини про себе, що пов'язані з їх оцінкою. Такими уявленнями, на думку К. Басіної, є такі: 1) „образ Я” – як уявлення індивіда

про самого себе; 2) самооцінка – як емоційно забарвлена оцінка цього уявлення; 3) потенційна поведінкова реакція – ті конкретні дії, які можуть бути викликані „образом Я” і самооцінкою (Басина, Е., 1988, с. 219). При цьому зміст Я-образу особистості складається з двох типів утворень: 1) диференціюючих, які виокремлюють „Я”-суб'єкта у порівнянні з іншими людьми, що надає відчуття власної унікальності, неповторності; 2) інтегруючих, що є системою самоідентичності, яка містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особистість з іншими людьми (Wolczuk, K., 2002).

При цьому позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, схвалення себе, відчуття власної цінності. Синонімами негативної Я-концепції стають негативне відношення до себе, неприйняття себе, відчуття своєї неповноцінності (Бернс, Р., 1986).

Відтак є очевидним зв'язок Я-концепції особистості з її самооцінкою, що є оцінкою особистості самої себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей; належить до ядра особистості, є важливим регулятором її поведінки (Общая психология, 2006), а також особистісним судженням про власну цінність, яке виражається в установках, що притаманні індивіду (Бернс, Р., 1986).

У науковій літературі виокремлюються три істотних аспекти для розуміння самооцінки: 1) важливу роль в її формуванні відіграє зіставлення образу реального „Я” з образом ідеального „Я”; 2) інтеріоризація соціальних реакцій на дану людину; 3) суб'єктивний характер самооцінки (Пантилеев, С., 1991).

Суттєвою для нас є теза І. Чеснокової, що зміст самооцінки такий складний та багатоаспектний, як і сама особистість. Самооцінка охоплює світ морально-етичних цінностей, відносин, можливостей особистості (Чеснокова, І., 1997).

Відомо, що індивід оцінює себе двома засобами:

1) шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності;

2) шляхом порівняння себе з іншими людьми (Басина, Е., 1998).

Ураховуючи зазначене, визначаємо самооцінку студента як оцінку особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів та невдач. На думку Л. Канішевської, самооцінка вчинків і почуттів, прагнення до морального ідеалу – все це розвиває й по-

глиблою найважливіше з моральних почуттів – почуття обов'язку, виробляє здатність давати собі моральну оцінку – совість (Канішевська, Л., 2011, с. 189).

Таким чином, Я-концепція та самооцінка, як вагомі складники самосвідомості студента, є важливими детермінантами саморозуміння, самоприйняття як емоційного самоставлення, самоповаги як критичного самоставлення особистості, що дозволяють зіставити Я-реальне й Я-ідеальне, на базі яких формується ціннісне ставлення до себе (у контексті певної соціокультури) як суттєвий компонент соціокультурних мікроцінностей студентів ЗВО.

Важливим аспектом соціокультурних мікроцінностей є *ціннісне ставлення до інших людей*, оскільки головною умовою нормального існування й психічного розвитку людини є „зв'язаність з іншими” (Е. Фромм). Людина не може жити без якої-небудь співпраці з іншими... Ця зв'язаність з іншими не ідентична фізичному контакту. Індивід може бути зв'язаний якимись ідеями, моральними цінностями або хоча б соціальними стандартами – і це дає йому почуття спільності та „приналежності” (Фромм, Э., 2011, с. 28). Тобто свої соціокультурні цінності людина реалізує в стосунках з іншими людьми. У студентському віці суб'єктами таких стосунків є студенти академічної групи, викладачі. Студентам властивий потяг до співпереживання, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею у взаємодію, розуміння й відгуку на переживання іншої людини (Савчин, М. & Василенко, Л., 2005).

Як відомо, одним із регуляторів взаємостосунків між людьми є *емпатія* (Т. Гаврілова, Є. Ільїн, Т. Меррі, К. Роджерс, Л. Стрелкова, І. Юсупов).

Грунтовне узагальнене визначення емпатії дав К. Роджерс. На думку відомого гуманістичного психолога, „перебувати у стані емпатії – означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і значеннєвих відтінків, начебто сам стаєш цим іншим, але без втрати відчуття „начебто” (Rogers, C., 1951, с. 235).

Проте існує кілька провідних підходів до трактування емпатії.

1. Емпатія трактується як когнітивний процес, що передбачає розуміння, осмислення внутрішнього життя іншої людини, здатність прийняти позицію іншого (В. Войтко, Р. Карамуратова, А. Сопіков, Д. Хардинг). При цьому емпатія трактується як „... розуміння відношень, почуттів, психічних станів іншої особи на відміну від симпатії, для якої характерне співпереживання” (Психологічний словник, 1982, с. 40).

2. Емпатія розуміється як емоційне явище (Т. Гаврілова, А. Гольдштейн, В. Мак-Дугалл, Т. Пашукова та ін.), що забезпечує емоційну співучасть у переживаннях іншої людини та її емоційне прийняття, здатність прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Goldstein, A. & Michaels, G., 1985).

3. Емпатія тлумачиться як поведінковий процес (В. Киричок, Д. Майерс, М. Обозов, Є. Шовкомуд). При цьому емпатія розуміється як мотив альтруїстичної допомоги (Майерс, Д., 2004).

Утім, низка науковців (С. Борисенко, Л. Журавльова, Т. Рібо та ін.) розглядають емпатію як складне інтегроване явище, що поєднує у собі емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти й відбиває складну ієрархічну структуру та динаміку цього явища, яке у розгорнутому вигляді складається з чотирьох ланок: споглядання – співпереживання – переживання з приводу почуттів Іншого – сприяння (Журавльова, Л., 2007).

Відтак, беручи до уваги окреслені наукові підходи, а також позиції В. Бойка щодо розгляду емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, що є витонченим засобом „входження” в психоенергетичне середовище Іншої людини й, відповідно, виділення раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів емпатії (Діагностика рівня, 2001). Відзначимо, що раціональний канал емпатії відбиває спонтанний інтерес до Іншого. Ціннісне ставлення у такому випадку має ситуативний, нестійкий характер. Емоційний канал емпатії пов'язаний з чуттєвістю, зі співпереживанням, розумінням внутрішнього світу іншої людини. При цьому соціокультурні мікроцінності стають більш емоційно забарвленими й усвідомленими. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здібність діяти в умовах дефіциту інформації, спираючись лише на досвід, який є у підсвідомості. Тобто цей канал емпатії дозволяє реалізувати особистості свій ціннісний досвід.

Відтак обґрунтована в дослідженні структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО є синтезом зазначених наукових позицій, що полягає у зв'язку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів з типами соціокультурних цінностей. Тобто кожний компонент соціокультурних цінностей буде трактуватися відповідно до окреслених типів соціокультурних цінностей.

Отже, репрезентуємо структуру соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Графічна інтерпретація структури соціокультурних цінностей студентів ЗВО представлена на рис. 2.1.

## Структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО

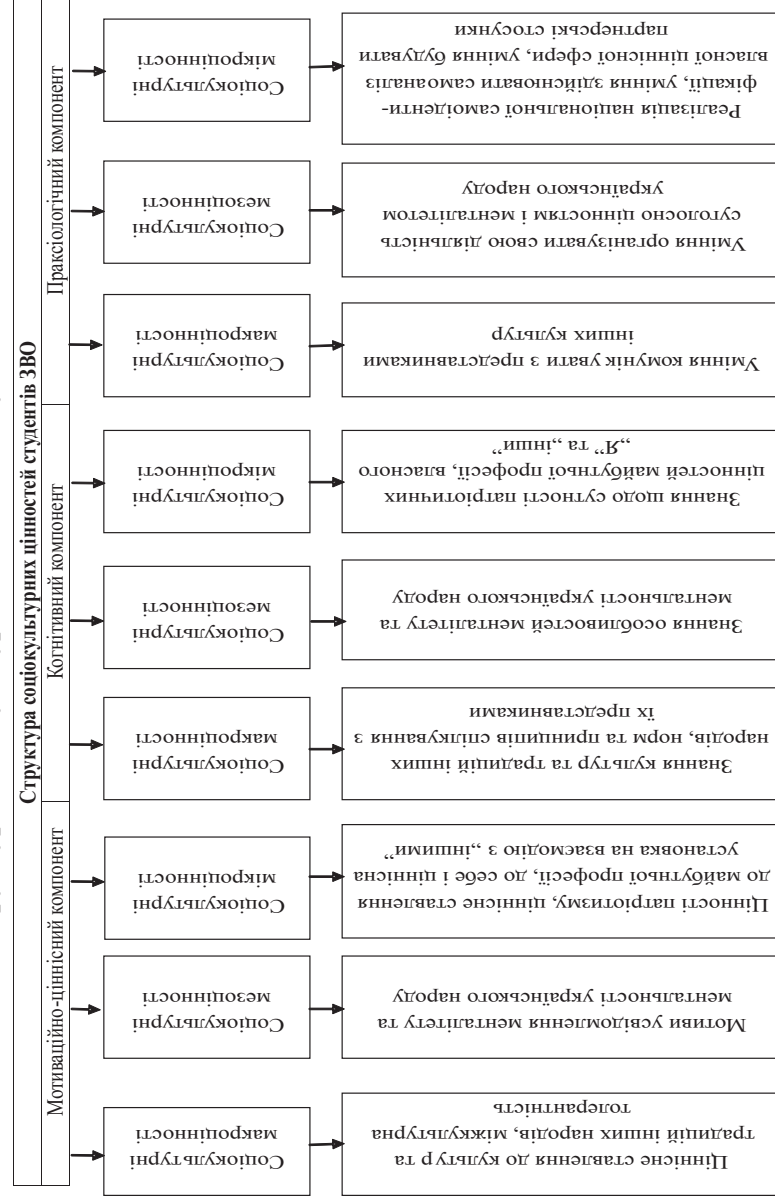


Рис. 2.1. Структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО

### 1. Моваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей.

Аспект соціокультурних макроцінностей:

- ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп;
- потреба у комунікації та міжетнічній та міжкультурній взаємодії з представниками інших національностей на засаді соціокультурної толерантності та реалізації ідей полікультурного підходу;
- потяг до поглиблення й поширення досвіду ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства.

Аспект соціокультурних мезоцінностей:

- потреба до усвідомлення менталітету та ментальності українського народу;
- прагнення до розуміння ціннісних орієнтирів сучасного українського суспільства;
- пізнавальні мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу;
- прагнення до вивчення й прийняття культурної спадщини різних регіонів України.

Аспект соціокультурних мікроцінностей:

- ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, потреба у діяльності на її благо;
- мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації;
- ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до оволодіння нею та професійної самореалізації;
- ціннісне ставлення до себе, критичне самосприйняття, адекватна самооцінка;
- ціннісна установка на взаємодію, спілкування з іншими людьми.

### 2. Когнітивний компонент соціокультурних цінностей.

Аспект соціокультурних макроцінностей:

- знання культури та традицій інших народів;
- знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки;

Аспект соціокультурних мезоцінностей:

- знання особливостей менталітету та ментальності українського народу;

- знання базових цінностей сучасного українського суспільства;
- знання культури та традицій українського народу;
- знання етнічних особливостей певних регіонів.

*Аспект соціокультурних мікроцінностей:*

- знання сутності патріотичних цінностей;
- знання про базові цінності майбутньої професії;
- знання власного „Я” як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини;
- знання про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших;
- знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе;
- знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії в певному соціумі.

### **3. Практиологічний компонент соціокультурних цінностей**

*Аспект соціокультурних макроцінностей:*

- досвід діяльності на основі реалізації ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів і соціальних груп;
- уміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки.

*Аспект соціокультурних мезоцінностей:*

- досвід діяльності на засаді ціннісного ставлення до менталітету та ментальності українського народу;
- досвід діяльності, зорієнтованої на вивчення культурних надбань та традицій українського народу загалом і певних регіонів України зокрема;
- уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства.

*Аспект соціокультурних мікроцінностей:*

- діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей;
- реалізація самоідентичності та почуття приналежності до української нації;
- уміння реалізувати в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення до майбутньої професії;
- уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин;
- уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе;

- уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”.

Таким чином, обґрунтована й представлена в цьому підрозділі структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО є підставою для розробки критеріального апарату дослідження.

## **2.2. Критерії, показники, рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО**

Важливим підсумком обґрунтування й розробки структури соціокультурних цінностей є визначення критеріального апарату для оцінки рівня їх сформованості у студентів ЗВО. Вважаємо, що у процесі розв’язання цього дослідницького завдання є доцільним базуватися на усталених підходах, у форматі яких пропонується використання базових критеріїв і сукупності показників (Маркова, А., 1996).

Походження поняття „критерій” пов’язане з грецьким „kriterion”(у перекладі – засіб для судження). Відоме узагальнене трактування критерію як матеріалізованої ознаки, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети (Алексеєнко, Б., 1993); а показника – як компонента критерію, що служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню (Великий тлумачний словник, 2005).

*Критерієм вихованості* людини, на думку І. Беха, можуть бути ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними, гуманістичними, морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання (Бех, І., 2003b, с. 7).

Існує наукова думка (В. Куниціна, Н. Казаринова, В. Погольша) щодо розподілу критеріїв вихованості на дві групи, а саме:

- 1) критерії, що пов’язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі-судженні, оцінках, учинках, діях особистості;
- 2) критерії, що свідчать про явища, приховані від очей вихователя, – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися в різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність,

відповідальність (Куниціна, В., Казаринова, Н. & Погольша, В., 2003, с. 196–197).

Отже, беручи до уваги зазначені наукові позиції, тлумачимо *критерій* як ознаку, за допомогою якої визначається рівень сформованості соціокультурних цінностей, а показник – як складник критерію, що розкриває сутність та особливості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Суттєвими в контексті визначення критеріїв сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО є дослідження, в яких обґрунтовуються вимоги до критеріїв.

Так, В. Беспалько висуває до критерію такі вимоги, як-от:

- адитивність – що передбачає при застосуванні критерію до складових певного явища, сумування окремих його результатів;
- адекватність – як відповідність досліджуваному явищу як у контексті його природи, так і динаміки його змін;
- кількісність – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення вимірюваних величин (Беспалько, В., 1971).

Ю. Кулюткін доводить, що у процесі визначення критеріїв необхідно дотримуватися таких вимог:

- критерії повинні бути об'єктивними;
- включати суттєві, основні моменти досліджуваного явища;
- охоплювати типовий бік явища;
- формулюватися ясно, коротко, точно;
- вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник (Кулюткін, Ю., 1990).

Більш детально представлено вимоги до визначення критеріїв та показників в дослідженні І. Ісаєва, а саме:

- критерії повинні бути розкриті через низку якісних ознак (показників), за мірою виявлення яких можна судити про більший чи менший ступінь прояву цих критеріїв;
- критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі й культурно-педагогічному просторі;
- критерії повинні, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності;
- критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості;

– за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, яку досліджують;

- якісні показники повинні поставати в єдності з кількісними;
- критерії повинні бути розкриті через низку специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти (Ісаєв, І., 1997).

Відомий досвід Л. Новікової щодо обґрунтування критеріїв та відповідних показників сформованості соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме:

1) пізнавально-орієнтаційний критерій (сформованість потреби в пізнанні; усвідомлення та сприйняття соціокультурних цінностей; знання з різних навчальних дисциплін та моральних, етичних, правових норм, що регулюють поведінку індивіда в сучасному суспільстві; здібності до сприйняття соціокультурних цінностей як особистісних (внутрішніх) цінностей та відповідність власної поведінки засвоєним цінностям; сформованість умінь співвідносити особистісні цінності із загальнолюдськими);

2) емоційно-ціннісний критерій (сформованість внутрішньої стійкості особистості до негативних проявів; уміння самостійно засвоювати та створювати культурні цінності в процесі професійної діяльності; ціннісне ставлення до інших членів суспільства, сприйняття інших форм культури; прагнення до самовдосконалення, намагання сформувати особистісні якості, що сприяють становленню висококультурної особистості);

3) рефлексивно-діяльнісний критерій (готовність до творчої діяльності із засвоєння та вдосконалення соціокультурного досвіду; уміння та навички використання способів мислення та дій, спрямованих на самомотивацію та самоосвіту; уміння самостійно планувати, контролювати та оцінювати свою діяльність, базуючись на вищих соціокультурних цінностях; уміння оцінювати власну поведінку та поведінку інших з позиції набутого ціннісного досвіду; уміння оцінювати результати своєї навчально-професійної діяльності та виявляти недоліки в отриманих знаннях, уміннях та особистісних якостях, вносити корективи для отримання емоційного задоволення результатом).

При цьому Л. Новікова виділила високий, середній та низький рівні сформованості соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Таким чином, беручи до уваги зазначені наукові позиції, в розробці критеріїв сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО, будемо базуватися на таких вимогах, як-от: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження із компонентами соціокультурних цінностей, взаємозумовленість критерію з його показниками.

У визначенні критеріального апарату дослідження ґрунтовною є структура соціокультурних цінностей, розкрита у попередньому підрозділі, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практиологічний компоненти.

Відзначимо, що мотиваційно-ціннісному компоненту соціокультурних цінностей відповідає мотиваційно-аксіологічний; когнітивному – когнітивно-рефлексивний; практиологічному – суб'єктно-діяльнісний критерій.

Мотиваційно-аксіологічний критерій відбиває рівень сформованості мотивів, потреб, установок, ціннісних ставлень до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства, до культур і традицій інших народів, до менталітету та ментальності українського народу, до своєї Батьківщини, до майбутньої професії, до себе й інших.

*Показниками мотиваційно-аксіологічного критерію є такі:*

- ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп;
- потреба у комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності;
- мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу;
- мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу;
- ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації;
- ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації;
- ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка);
- ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засаді емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (за В. Бойко).

*Когнітивно-рефлексивний критерій* характеризує сформованість аксіологічних знань та різних уявлень у контексті соціокультурних

цінностей і пов'язаний з такими їх характеристиками, як: актуальність, різноманітність, глибина, гнучкість, артикульованість, дієвість.

*Показниками когнітивно-рефлексивного критерію є такі:*

- знання культури та традицій інших народів, а також побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей;
- знання культури та традицій українського народу;
- знання базових цінностей сучасного українського суспільства;
- знання сутності патріотичних цінностей;
- знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії;
- самоусвідомлення власного „Я”, самооцінка;
- знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія);
- знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія).

*Суб'єктно-діяльнісний критерій* пов'язаний із набуттям ціннісного досвіду, вчинками, моделями поведінки студентів суголосно своїм соціокультурним цінностям, а також з готовністю засвоювати й продукувати соціокультурні цінності в процесі мотивованої активності на засаді суб'єктності особистості.

*Показниками суб'єктно-діяльнісного критерію є такі:*

- досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей;
- готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей;
- уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства;
- діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей;
- реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії;
- уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин;
- уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду;
- уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб'єкт-суб'єктної взаємодії”.

Узагальнене подання структури соціокультурних цінностей та критеріїв й показників їх сформованості представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Структура, критерії та показники соціокультурних цінностей студентів

Структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО	Критерії сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО	Показники сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО
Моваційно-ціннісний компонент	Мотиваційно-аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп;</li> <li>потреба у комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності;</li> <li>мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу;</li> <li>мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу;</li> <li>ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації;</li> <li>ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації;</li> <li>ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка);</li> <li>ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засаді емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (за В. Бойко).</li> </ul>
Когнітивний компонент	Когнітивно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>знання культури та традицій інших народів, а також побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей;</li> <li>знання культури та традицій українського народу;</li> <li>знання базових цінностей сучасного українського суспільства;</li> <li>знання сутності патріотичних цінностей;</li> <li>знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії;</li> <li>самоусвідомлення власного „Я”, самооцінка;</li> <li>знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія);</li> <li>знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія).</li> </ul>

Закінчення таблиці 2.1

Праксіологічний компонент	Суб'єктно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей;</li> <li>готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей;</li> <li>уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства;</li> <li>діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей;</li> <li>реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії;</li> <li>уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин;</li> <li>уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду;</li> <li>уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб'єкт-суб'єктної взаємодії”.</li> </ul>
---------------------------	-----------------------	--

Беручи до уваги дослідження аксіологічної проблематики щодо визначення рівнів сформованості ціннісної сфери особистості (Л. Коріна (2007), Д. Мацько (2008), Л. Новікова (2012)), ми обґрунтували та схарактеризували три рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО: низький, середній та високий.

Представимо їхню змістовно-якісну характеристику.

Розкриємо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *мотиваційно-аксіологічним критерієм*:

- низький рівень* визначається несформованістю ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; ситуативними, неусвідомленими мотивами до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей при пасивності міжетнічної, міжкультурної толерантності; мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу є нестійкою; мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу, є неусвідомленими; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини є ситуативним, мотиви ідентичності та почуття приналежності до української нації – не актуальними, тобто студент байдужий до свого членства в національній спільноті; ставлення до майбутньої професії чітко не визначене, або є негативним; ставлення до себе базується на неадекватній самооцінці; взаємодія та



спілкування з іншими людьми базуються на спогляданні та раціональному каналі емпатії, що відбиває спонтанний інтерес до іншого;

- *середній рівень* виявляється в ситуативному ціннісному ставленні до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; у ситуативності, але вже усвідомленості мотивів та потреб до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками інших національностей при активно-ситуативній зовнішній міжетнічній, міжкультурній толерантності; мотивація прийняття менталітету та ментальності українського народу є не повною мірою усвідомленою; мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу, є вибірковими; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини є фрагментарним, недостатньо сформованими є мотиви ідентичності та почуття приналежності до української нації, тобто студент усвідомлює себе представником української нації, але національна приналежність для нього не завжди актуальна; ставлення до майбутньої професії є не повністю усвідомленим; ставлення до себе є переважно емоційним, некритичним; взаємодія та спілкування з іншими людьми базуються на співпереживанні та емоційному каналі емпатії, пов'язаному з чуттєвістю;

- *високий рівень* характеризується стійким ціннісним ставленням до культур та традицій інших народів представників етнічних та соціальних груп на основі визнання самоцінності їх культур; що набувають статусу установки, актуалізацією та реалізацією стійких, усвідомлених мотивів та потреб у співробітництві та ефективній взаємодії з представниками інших національностей на засаді шанобливих стосунків та подолання негативних стереотипів і упереджень при цілісно-активній внутрішній міжетнічній, міжкультурній толерантності; усвідомленою мотивацією прийняття менталітету та ментальності українського народу; актуальністю мотивів, що пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу; стійким ціннісним ставленням особистості до своєї Батьківщини, позитивними мотивами ідентичності та почуттям приналежності до української нації й національної гордості, сповіданням національних цінностей; вираженістю та дієвістю професійних мотивів і стійким ціннісним ставленням до майбутньої професії; критичним ставленням до себе на засаді позитивної Я-концепції та адекватної самооцінки; взаємодією та спілкуванням з іншими людьми, що базуються на переживанні з приводу почуттів Іншого та інтуїтивному каналі емпатії, що дозволяє реалізувати свій ціннісний досвід.

Далі розглянемо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *когнітивно-рефлексивним критерієм*:

- *низький рівень* – знання культури та традицій інших народів, а також побудови комунікативної взаємодії з представниками різних національностей практично відсутні; знання культури та традицій українського народу, базових цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей є обмеженими; студент не досить чітко ідентифікує себе як представника української нації; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є фрагментарними; самоусвідомлення власного „Я” та самооцінка базуються лише на особистісній та інтелектуальній рефлексії; знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія), а також знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія) є дуже стислими;

- *середній рівень* виявляється у фрагментарних знаннях культури та традицій інших народів; у поверхових знаннях щодо побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей; у обмежених знаннях культури та традицій українського народу, базових цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є недостатньо повними; знання власного „Я” та самооцінка переважно базуються на особистісній та інтелектуальній рефлексії, проте з'являються знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія), а також знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія);

- *високий рівень* характеризується повнотою, системністю знань культури та традицій інших народів, побудови взаємодії з представниками різних національностей; глибиною знань культури та традицій українського народу, цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є усвідомленими й повними; знання власного „Я” та самооцінка, а також знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе переважно базуються на особистісній та інтелектуальній рефлексії, проте з'являються знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе через спільні дії у певному соціумі, що ґрунтуються на комунікативній та кооперативній рефлексії.

Розкриємо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *суб'єктивно-діяльнісним критерієм*:

- *низький рівень* визначається несформованістю досвіду діяль-

ності та поведінки щодо комунікації й взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; слабо вираженими є уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; є ситуативною діяльністю на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей, студент не спілкується українською мовою, не зацікавлений соціальним життям національної спільноти, не виявляє свою приналежність до неї; ставлення до майбутньої професії – пасивно-виконавське, є несформованою активністю та ініціативністю, тобто суб'єктність особистості, що є важливою якістю в опануванні соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин на основі різних типів рефлексії є мало розвинутими; уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду є мінімальними; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та „суб'єкт-суб'єктної взаємодії” є недієвими;

• *середній рівень* виявляється в ситуативній реалізації діяльності та поведінки щодо комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; в недостатньо сформованій національній ідентичності та умінні організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей є обмеженою; ставлення до майбутньої професії – активно-виконавське, з усвідомленою ситуативною активністю, частковим проявом ініціативності, відповідальності, самостійності, як ознак суб'єктно-активної позиції у привласненні соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій соціокультурних цінностей реалізується на основі досвіду рефлексії; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та „суб'єкт-суб'єктної взаємодії” є недостатньо розвинутими;

• *високий рівень* характеризується повноцінною різноманітною діяльністю і поведінкою щодо комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; у студента сформована національна ідентичність, він активно демонструє свою приналежність національній спільноті, включений у національну культуру, цілісно реалізує діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; ціннісне ставлення до майбутньої професії стає усвідомленим і стійким, тобто

набуває статусу установки з надситуативною активністю, ініціативністю, самостійністю у процесі засвоєння, продукування й практичної реалізації соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій соціокультурних цінностей набувають високого рівня й реалізуються на основі особистісного, інтелектуального, кооперативного, комунікативного типів рефлексії; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та „суб'єкт-суб'єктної взаємодії” є дієвими й розвинутими.

Отже, репрезентовані вище критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей є підставою для розробки діагностичного інструментарію дослідження з метою визначення рівнів сформованості цінностей студентської молоді, а також з'ясування чинників, які впливають на їх формування.

Варто зауважити, що запропонований діагностичний інструментарій ґрунтується на синтетичному використанні окремих шкал, показників таких відомих стандартизованих методик, як опитувальник „Вивчення цінностей особистості Шварца” (шкала – універсалізм); методика „Вивчення ціннісних орієнтацій” (П. Степанова) (шкали: відношення до людини як до Іншого (толерантність), цінність людини, альтруїзм-егоїзм, відношення до свого тілесного Я, відношення до свого внутрішнього світу) та ін., а також авторських анкет „Визначення соціокультурних цінностей за мовациїно-аксіологічним критерієм”, „Визначення соціокультурних цінностей за когнітивно-рефлексивним критерієм”, „Визначення рівня сформованості соціокультурних цінностей за суб'єктно-діяльнісним критерієм” (додаток А).

Відзначимо, що авторські анкети розроблені на основі теоретичного аналізу наукових праць, пов'язаних із проблемою дослідження, а також даних, отриманих у результаті проведення бесід зі студентами та спостережень. У цій роботі ми базувалися на критеріальному апараті, що представлений мотиваційно-аксіологічним (ціннісні орієнтації, установки, потреби та мотиви у контексті ставлення студентів до соціокультурних цінностей як особистісних утворень), когнітивно-рефлексивним (система знань щодо сутності й структури соціокультурних цінностей та ціннісно зумовленої поведінки), суб'єктно-діяльнісним (проявляється у реалізації аксіозорієнтованої діяльності та поведінки) критеріями.

Для дослідження соціокультурних цінностей були використані наступні методи та методики:

1. *Методика „Вивчення ціннісних орієнтацій”* (автор П. Степанов) спрямована на вивчення рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості. Тобто ця методика дозволяє оцінити характер відносин до родини, Батьківщини, землі, миру, праці, до культури, знань, а також з'ясувати відносини до людини як „іншого”, як до представника іншої національності, іншої віри, іншої культури, визначити характер відносин до свого тілесного „Я”, характер відносин до свого внутрішнього світу, свого душевного „Я”; характер відносин до свого духовного „Я” (Степанов, П. & Степанова, И., 2007).

2. *Експрес-опитувальник „Індекс толерантності”* (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова). Методика уможливує визначення ставлення людини до представників інших етнічних груп, установок у сфері міжкультурної взаємодії; дозволяє дослідити толерантні та інтолерантні прояви по відношенню до різних соціальних груп; діагностувати особистісні риси, установки і переконання, які в значною мірою визначають ставлення респондента до навколишнього світу (Солдатова, Г., Шайгерова, Л., Прокофьева, Т. & Кравцова, О., 2008).

3. *Опитувальник „Вивчення цінностей особистості Шварца”*. Цю методику застосовано для дослідження динаміки зміни цінностей як у групах (культурах) у зв'язку зі змінами в суспільстві, так і в окремій особистості в зв'язку з її життєвими проблемами. Методика дає кількісне вираження значущості мотиваційних типів цінностей на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів (діяльнісний аспект) (Карандашов, В., 2004).

4. *Методика „Дослідження етнічної ідентичності”* (Жд. Фінні). Метою методики є вивчення вираженості когнітивного й афективного компонентів етнічної ідентичності (Татарко, А. & Лебедева, Н., 2011).

5. *Методика „Діагностика інтерактивної спрямованості особистості”* (Н. Щуркова в модифікації М. Фетіскіна). Ця діагностична методика призначена для вивчення вектору інтерактивної спрямованості, а саме орієнтації на особистість, егоїстичних інтересів, орієнтації на взаємодію та співробітництво, маргінальної орієнтації (схильність підкорятись обставинам та імпульсивності поведінки) (Фетіскін, Н., Козлов, В. & Мануйлов, Г., 2002).

6. *Методика „Діагностика рівня емпатичних здібностей”* (за В. Бойко). Методика зорієнтована на оцінку вміння співпереживати і розуміти думки та почуття іншого, оскільки емпатія передбачає осмислене уявлення про внутрішній світ партнера по спілкуванню (Діагностика уривня, 2001).

7. *Методика „Особистісний професійний план”* (Є. Клімов в адаптації Л. Шнейдер). Методика містить дві шкали, що визначають дві основні характеристики професійної ідентичності студентів: шкала „Емоційне ставлення” і шкала „Усвідомлена активність” по відношенню до професії (Іванова, Н. & Румянцева, Т., 2009).

8. *Методика „Дослідження рефлексивності мислення”* Т. Пашукової, А. Допіри, Г. Дьяконова. Мета методики полягає у визначенні рівня сформованості рефлексивності мислення (Пашукова, Т., Допіра, А. & Дьяконов, Г., 1996).

9. *Методика „Визначення рівня рефлексії”* (О. Анісімов). Методика сприяє визначенню особистісної рефлексії, кооперативної рефлексії та рівня самокритичності особистості (Анісімов, О., 2008).

10. *Методика „Визначення рівня рефлексивності”* (А. Карпов, В. Пономарева). Методика дозволяє діагностувати властивості рефлексивності. Зауважимо, що в роботі було використано шкалу комунікативної рефлексії (Анісімов, О., 2008).

11. *Методика „Самооцінка особистості” С. Будасці* (модифікований варіант вивчення професійно важливих якостей (розробники О. Немолот, С. Зубова). Методика призначена для вивчення самооцінки особистості в таких сферах, як повсякденна поведінка, міжособистісна взаємодія, навчальна діяльність та якості майбутньої професії (Немолот, Е., 2014).

12. *Методика „Мотивація професійної діяльності” К. Замфір* (модифікація А. Реана). Застосовується для вимірювання мотивації професійної діяльності. Укладачі методики спиралися на концепцію внутрішньої й зовнішньої мотивації (Климчук, В. & Горбунова, В., 2014).

13. *Опитувальник В. Борисова* дозволяє оцінити вираженість діяльнісної складової національної ідентичності (Борисов, В., 2003).

14. *Опитувальник „Рівень розвитку суб'єктності особистості”* (М. Щукіна).

З метою більш детального вивчення рівня розвитку соціокультурних цінностей було розроблено та впроваджено такі діагностичні матеріали, як-от: метод незалежних експертних оцінок, авторська анкета „Рівень розвитку соціокультурних цінностей”.

У дослідженні застосовано методи математичної статистики, а саме: непараметричний критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) та параметричний  $t$ -критерій Ст'юдента. Критерій було використано з метою оцінки достовірності різниці у рівнях сформованості соціокультурних цінностей у студентів між КГ та ЕГ на етапі контрольного експерименту.

Перевірка достовірності результатів експерименту здійснювалась за допомогою  $\lambda$  – критерію Колмогорова-Смирнова (для виявлення точок, у якій сума накопичених розбіжностей між розподілами в двох вибірках є найбільшою, та оцінки достовірності цих розбіжностей) та  $\phi^*$  – кутове перетворення Фішера (для виявлення достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок).

Узагальнене подання діагностичного інструментарію відповідно до критеріального апарату представимо у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Критерії, показники та методики вимірювання соціокультурних цінностей

Критерії / показники	Діагностичний інструментарій
<p><b>Мотиваційно-аксіологічний критерій:</b> <u>Показники:</u> – ціннісне ставлення до культур і традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; – потреба у комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності;</p>	<p>Експрес-опитувальник „Індекс толерантності” (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова), шкала – етнічна толерантність. Опитувальник „Вивчення цінностей особистості Шварца”, шкала – універсализм. Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за мотиваційно-аксіологічним критерієм”.</p>
<p>– мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу; – мотиви, пов’язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу;</p>	<p>Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за мотиваційно-аксіологічним критерієм”. Методика „Вивчення ціннісних орієнтацій” (П. Степанов), шкали: відношення до культури, Вітчизни, духовності.</p>
<p>– ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації; – ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації; – ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка); – ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засаді емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (за В. Бойко).</p>	<p>Методика „Дослідження етнічної ідентичності” (Жд. Фінні), шкала – ціннісний компонент етнічної ідентичності (афективний компонент). Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за мотиваційно-аксіологічним критерієм”. Методика „Особистісний професійний план” (С. Клімов в адаптації Л. Шнейдер). Методика „Вивчення ціннісних орієнтацій (П. Степанов)”, шкали: альтруїзм-егоїзм, відношення до свого тілесного Я, відношення до свого внутрішнього світу. Методика „Діагностика інтерактивної спрямованості особистості” (Н. Щуркова в модифікації М. Фетіскіна). Методика „Діагностика рівня емпатичних здібностей В. Бойко”.</p>

<p><b>Когнітивно-рефлексивний критерій:</b> <u>Показники:</u> – знання культури та традицій інших народів, а також побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей;</p>	<p>Метод незалежних експертних оцінок. Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за когнітивно-рефлексивним критерієм”.</p>
<p>– знання культури та традицій українського народу; – знання базових цінностей сучасного українського суспільства;</p>	<p>Метод незалежних експертних оцінок. Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за когнітивно-рефлексивним критерієм”. Методика „Дослідження етнічної ідентичності” (Жд. Фінні), шкала – ціннісний компонент етнічної ідентичності (когнітивний компонент).</p>
<p>– знання сутності патріотичних цінностей; – знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії; – самоусвідомлення власного „Я”, самооцінка; – знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія); – знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія).</p>	<p>Метод незалежних експертних оцінок. Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за когнітивно-рефлексивним критерієм”. Інтелектуальна рефлексія: методика „Дослідження рефлексивності мислення” (Т. Пашукова та ін.); особистісна та кооперативна рефлексія: визначення рівня рефлексії (О. Анісімов); комунікативна рефлексія: методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарева). Методика „Самооцінка особистості С. Будассі” (модифікований варіант для вивчення професійно важливих якостей О. Немолот, С. Зубова).</p>
<p><b>Суб’єктно-діяльнісний критерій:</b> <u>Показники:</u> – досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей; – готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей;</p>	<p>Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за суб’єктно-діялісним критерієм”. Метод незалежних експертних оцінок. Опитувальник „Вивчення цінностей особистості Шварца”, шкала – універсализм.</p>
<p>– уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства;</p>	<p>Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за суб’єктно-діялісним критерієм”. Метод незалежних експертних оцінок. Опитувальник „Оцінка вираженості діялісності складової національної ідентичності” В. Борисова.</p>
<p>– діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; – реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії; – уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин; – уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду; – уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”.</p>	<p>Авторська анкета „Рівень сформованості соціокультурних цінностей за суб’єктно-діялісним критерієм”. Метод незалежних експертних оцінок. Методика „Мотивація професійної діяльності К. Замфір” (модифікація А. Реана). Опитувальник „Рівень розвитку суб’єктності особистості” (М. Щукіна).</p>

## Висновки до другого розділу

З урахуванням концептуальних ідей системного підходу та вікових особливостей студентського віку (завершення процесу зростання й входження в фазу зрілості, індивідуалізація та стабілізація пріоритетних якостей особистості; зміни у самосвідомості, в емоційно-вольовому устрої життя; завершення становлення світогляду; розвиток ціннісно-сислової сфери студента, які привласнюють соціокультурні цінності) у розділі обґрунтовано та розроблено структуру соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Виокремлено дві позиції, на яких базується обґрунтування структури соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Перша – базується на структурно-діяльній ознаці, яка узагальнюється на психологічній структурі діяльності. У цьому контексті структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-логічний компоненти.

Доведено, що мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей є сукупністю ціннісних спонук до дії, ціннісних інтересів, ціннісних ідеалів, ціннісних орієнтацій, ціннісних установок; когнітивний компонент містить систему аксіологічних знань, які є теоретичною базою формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО й пов'язані з рефлексією як відображенням себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості особистості; практико-логічний компонент соціокультурних цінностей відбиває реалізацію соціокультурних цінностей студентів ЗВО в конкретній діяльності та поведінці й представлений уміннями, діяльністю та суб'єктивними феноменами особистості студента.

Друга позиція у визначенні структури соціокультурних цінностей пов'язана з їх типами. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномену містить соціокультурні макроцінності; соціокультурні мезоцінності; соціокультурні мікроцінності.

Визначено, що соціокультурні макроцінності є базовими цивілізаційними цінностями, що передбачають ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; ціннісне ставлення до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури. Соціокультурні мезоцінності пов'язані з ціннісним ставленням студентів до менталітету та ментальності, сучасних культурних надбань та традицій

українського народу загалом і культурної спадщини певних регіонів України. Соціокультурні мікроцінності студентів ЗВО є синтезом таких особистісних цінностей, як-от: патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставлення до себе та інших людей.

Відтак, обґрунтована в дослідженні структура соціокультурних цінностей студентів ЗВО є синтезом зазначених наукових позицій, що полягає у зв'язку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів з типами соціокультурних цінностей. Тобто кожний компонент соціокультурних цінностей буде трактуватися відповідно до окреслених типів соціокультурних цінностей.

Зроблено висновок, що кожний компонент соціокультурних цінностей буде трактуватися відповідно до окреслених типів соціокультурних цінностей.

### **1. Мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей.**

Аспект соціокультурних макроцінностей: ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; потреба у комунікації та міжетнічній та міжкультурній взаємодії з представниками інших національностей на засаді соціокультурної толерантності та реалізації ідей полікультурного підходу; потяг до поглиблення й поширення досвіду ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства.

Аспект соціокультурних мезоцінностей: потреба до усвідомлення менталітету та ментальності українського народу; прагнення до розуміння ціннісних орієнтирів сучасного українського суспільства; пізнавальні мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу; прагнення до вивчення й прийняття культурної спадщини різних регіонів України.

Аспект соціокультурних мікроцінностей: ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, потреба у діяльності на її благо; мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації; ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до оволодіння нею та професійної самореалізації; ціннісне ставлення до себе, критичне самосприйняття, адекватна самооцінка; ціннісна установка на взаємодію, спілкування з іншими людьми.

### **2. Когнітивний компонент соціокультурних цінностей.**

Аспект соціокультурних макроцінностей: знання культури та традицій інших народів; знання щодо побудови ефективної комунікації

та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки.

Аспект соціокультурних мезоцінностей: знання особливостей менталітету та ментальності українського народу; знання базових цінностей сучасного українського суспільства; знання культури та традицій українського народу; знання етнічних особливостей певних регіонів.

Аспект соціокультурних мікроцінностей: знання сутності патріотичних цінностей; знання про базові цінності майбутньої професії; знання власного „Я” як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини; знання про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших; знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе; знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії в певному соціумі.

### **3. Практиологічний компонент соціокультурних цінностей.**

Аспект соціокультурних макроцінностей: досвід діяльності на основі реалізації ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів і соціальних груп; уміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки.

Аспект соціокультурних мезоцінностей: досвід діяльності на засаді ціннісного ставлення до менталітету та ментальності українського народу; досвід діяльності, зорієнтованої на вивчення культурних надбань та традицій українського народу загалом і певних регіонів України зокрема; уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства.

Аспект соціокультурних мікроцінностей: діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; реалізація самоідентичності та почуття приналежності до української нації; уміння реалізувати в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення до майбутньої професії; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин; уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”.

На засаді розробленої структури соціокультурних цінностей обґрунтовано критеріальний апарат дослідження з урахуванням позиції, що критерій – це ознака, за допомогою якої визначається рівень

сформованості соціокультурних цінностей, а показник – складник критерію, що розкриває сутність та особливості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

З’ясовано, що мотиваційно-ціннісному компоненту соціокультурних цінностей відповідає мотиваційно-аксіологічний критерій (ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; потреба у комунікації і взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності; мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу; мотиви, пов’язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації; ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації; ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка); ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засаді емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (за В. Бойко); когнітивному – когнітивно-рефлексивний критерій (знання культури та традицій інших народів, а також побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей; знання культури та традицій українського народу; знання базових цінностей сучасного українського суспільства; знання сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії; самоусвідомлення власного „Я”, самооцінка; знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія); знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія); практиологічному – суб’єктно-діяльнісний критерій (досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей; готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей; уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин; уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”).

Відповідно до окреслених критеріїв та показників, представлено три рівні сформованості соціокультурних цінностей, а саме: низький, середній, високий.

Розроблено діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості соціокультурних цінностей, що ґрунтується на синтетичному використанні окремих шкал, показників таких відомих стандартизованих методик, як опитувальник „Вивчення цінностей особистості Шварца” (шкала – універсалізм); методика „Вивчення ціннісних орієнтацій” (П. Степанова) (шкали: відношення до людини як до Іншого (толерантність), цінність людини, альтруїзм-егоїзм, відношення до свого тілесного Я, відношення до свого внутрішнього світу) та ін., а також авторських анкет „Визначення соціокультурних цінностей за мотиваційно-аксіологічним критерієм”, „Визначення соціокультурних цінностей за когнітивно-рефлексивним критерієм”, „Визначення рівня сформованості соціокультурних цінностей за суб’єктно-діяльним критерієм”.

## **РОЗДІЛ 3. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК СФЕРА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

### **3.1. Характеристика середовищного підходу до формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО**

Проблема реалізації середовищного підходу у різних ланках освіти й вивчення його впливу на формування провідних сфер особистості почала активно досліджуватись у 70–90 роки ХХ століття. Розробка середовищної проблематики у цей період пов’язана з науковою діяльністю Ю. Бродського, А. Куракіна, Х. Лійметса, Л. Новикової та ін., які працювали у наукових лабораторіях АПН СРСР та Талліннського педагогічного інституту ім. І. Вільде. Варто зазначити, що суттєвим підсумком діяльності цих науковців та послідовників їх ідей стало обґрунтування „управлінської стратегії – стратегії опосередкованого управління в освіті” (Мануйлов, Ю., 2009).

Отже, з того періоду й до сучасності питання впровадження ідей середовищного підходу в сучасну вищу освіту не втрачає актуальності. Проте, на думку А. Хуторського, проблема взаємодії світу та людини досліджується ще з часів античності і практично будь-яка педагогічна система має власну модель освітнього середовища (Хуторской, А., 2014).

За результатами дослідження І. Ларисової, середовищний підхід використовується в педагогічній практиці уже понад століття й відомі такі етапи цього процесу, як-от:

1) природовідповідність – К. Ушинський, Н. Пирогов, Л. Толстой (друга половина ХІХ століття);

2) педагогічне середовищознавство – В. Вахтеров, П. Каптерев, Н. Крупська, П. Лесгафт, С. Шацький (кінець ХІХ – початок ХХ ст.);

3) педагогічні та психологічні умови організації середовища – Л. Виготський, М. Йорданський, А. Калашников, М. Крупенина, А. Пінкевич, В. Шульгін (1920–1930 рр.);

4) середовище як ланка тріади: „середовище-спадковість-виховання” – Б. Ананьєв, П. Блонський, Г. Костюк, А. Лурія, І. Шмальцгаузен (1940–1950 рр.);

5) середовище перетворюється на основне поняття теорії виховання – В. Караковський, А. Куракін, Л. Новікова, В. Сухомлинський (1960–1970 рр.);

6) психологія навколишнього середовища – Ю. Круусвалі, М. Хейдметс (1970–1990 рр.) (Ларисова, І., 2011).

Реалізація середовищного підходу в сучасній вищій освіті є важливим напрямом її модернізації. Оскільки сучасні освітні пріоритети пов’язані з студентоцентрированными, аксіологічними, компетентнісними орієнтирами, потребують створення певного освітнього середовища ЗВО. До того ж, як доведено в низці досліджень (Г. Андреєва, М. Бахтін, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Е. Фромм, А. Хуторський), умови, які створюють певне середовище життя людини, є важливим чинником становлення й розвитку особистості, в нашому випадку – формування соціокультурних цінностей особистості.

Так, Л. Виготський у своїх студіях обґрунтував положення, що головною умовою нормального існування й психічного розвитку людини є „соціальна ситуація розвитку”, що зумовлює її „соціальне буття” (Выготский, Л., 1983).

Беручи до уваги цю позицію, а також специфіку провідної діяльності студентів, якою є професійно зорієнтована навчальна діяльність, а також вікові новоутворення, ключовим серед яких є професіоналізація особистості, вважаємо, що соціальна ситуація розвитку особистості в студентському віці пов’язана з освітнім середовищем закладу вищої освіти, в якому відбувається не тільки професійний розвиток студента, а й входження його в сферу світової соціокультури та українського суспільства.

Ці позиції відомого психолога отримали подальший розвиток у середовищній психології. Представники цього наукового напрямку (В. Єленський, Х. Штейнбах) зазначали: „Людина живе в штучному, нею самою створеному середовищі. ... Практично весь матеріальний світ, що оточує людину, – це реальність, яка у свою чергу формує людину”. Науковці довели, що предметно-просторове оточення стає фактором впливу лише у тому випадку, коли воно „олюднене”, коли за предметом бачиться ставлення, коли за речами вгадуються інтереси, коли матеріальні засоби виступають для всіх суб’єктів

освітнього процесу як умова найкращого стану кожного, коли кожний творчо перетворює предметний освітній простір (Штейнах, Х., & Еленський, В., 2004).

Базуючись на підходах відомих представників середовищної психології, є очевидним, що студент є не тільки об’єктом середовища ЗВО, але й його суб’єктом, тобто сам створює середовище формування соціокультурних цінностей.

Дещо відрізняється підхід Е. Фромма, який довів ідею „зв’язаності з іншими” як ґрунтовний чинник розвитку особистості. Відомий філософ, психолог і соціолог вважав, що людина не може жити без якоїнебудь співпраці з іншими... Ця зв’язаність з іншими не ідентична фізичному контакту. Індивід може бути зв’язаний якимись ідеями, моральними цінностями або хоча б соціальними стандартами – і це дає йому почуття спільності та „приналежності” (Фромм, Э., 2011, с. 28).

М. Бахтін розглядає „зв’язок суб’єкта з простором, із середовищем як спільне буття та спосіб буття” (Бахтин, М., 1990).

У цьому контексті влучною є думка засновника школи екологічної психології, американця Р. Баркера (R. Barker), який вважав, що реалізація людини значною мірою детермінується умовами середовища (Barker, R., 2012).

Відтак зазначені ідеї щодо зв’язності людей та співпраці між ними, а також зв’язності людини з середовищем є доцільними для нас у контексті зв’язності студента з представниками інших культур та вітчизняного етносу, а також – взаємодії й співпраці з викладачами й студентами в межах середовища ЗВО у процесі формування соціокультурних цінностей.

О. Леонтьєв, розглядаючи середовище відносно певного суб’єкта, наполягає на тому, що повноцінним воно може стати лише в умовах діяльності: „...відносини людини до середовища визначаються кожного разу не середовищем і не абстрактними властивостями її особистості, а саме змістом її діяльності, рівнем її розвитку... суб’єкт поза його діяльністю щодо дійсності, до його „середовища” є така ж абстракція, як і середовище поза його відношенням до суб’єкта” (Леонтьєв, А., 1975, с. 8).

Імплементуючи цю позицію відомого метра психології, відзначимо, що формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО відбувається в процесі їх „суб’єктної” участі в цьому процесі.



Відомий дослідник психології професійної діяльності Є. Клімов стверджує, що своєрідність життєвого середовища стосовно людини виступає в чотирьох аспектах:

1. Соціально-контактна частина середовища: особистий приклад оточуючих, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємини (співпраці, взаємодопомоги, взаємозалежності); установи, організації, соціальні групи та їхні представники, з якими людині реально доводиться взаємодіяти; структура робочого колективу і колективів, з якими контактує людина (лідери, зірки, маргінали); соціальна роль особистості в колективі.

2. Інформаційна частина середовища: правила внутрішнього розпорядку, статут підприємства чи організації. Ці правила – реальність, хоча вони і нематеріальні. Вони регулюють поведінку людей там, де немає якихось фізичних/матеріальних обмежень і, де здавалося б, можна робити „все, що завгодно”; неписані закони, традиції підприємства/організації, робочої групи, норми ставлення до людей, думок; правила особистої та громадської безпеки (наприклад, на робочому місці, в пожежо-небезпечному приміщенні, в громадських місцях, нарешті, на дорозі і т.п.) – теж реальна суспільна мудрість, яку варто брати до уваги; засоби наочності, реклами, що впадають в очі, будь-які ідеї (включаючи і дурниці), виражені в тій чи іншій формі; цільові впливи – вимоги, накази, поради, побажання, доручення, вірні й помилкові повідомлення тощо.

3. Наше тіло і його стан є частиною середовища під назвою „психіка”, „Я”. Сигнали від тіла зливаються в нашій свідомості в переживання, що позначається як „загальне самопочуття”. Вони є чуттєвої опорою свідомості „Я”.

4. Предметна частина середовища: матеріальні умови роботи (посібники, обладнання) та побуту (житло, одяг, предмети власності); матеріалізований суспільний досвід; фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови (мікроклімат, чистота повітря та ін.) (Клімов, Е., 1997).

М. Хейдметс визначає середовище як певну частину навколишнього світу, з якою людина прямо чи опосередковано взаємодіє у відкритій чи латентній формі. Науковець доводить, що в єдиному світі існує багато різних середовищ, які вирізняють за певними об’єктивними характеристиками чи способами зв’язку із суб’єктами (Хейдметс, М., 1983, с. 61).

Існує думка науковців (В. Єленський, Х. Штейнбах), що середовище детермінує поведінку людини. При цьому виокремлюються такі види детермінації, як-от:

- одностороння причинно-наслідкова детермінація, коли середовище впливає на людину;
- одностороння причинно-наслідкова детермінація, коли людина формує середовище;
- двостороння – коли людина впливає на середовище, середовище впливає на людину, і це відбувається одночасно;
- коли відбувається взаємодія між середовищем і людиною у якості інтерференції/гомеостазу/нестійкої рівноваги;
- коли взаємодія між середовищем і людиною відбувається у якості боротьби;
- коли людина і середовище становлять єдину систему;
- випадкова детермінація, у випадку якої загальний результат взаємодії не може бути передбаченим (Штейнах, Х. & Еленский, В. 2004, с. 16.).

Заслужує на увагу поняття „виховання середовищем”, що з’явилося у педагогічній науці у 80-х роках минулого століття. При цьому виокремлювалися макросередовище (політична система і державний устрій в країні, спосіб життя, ідейні переконання й цінності) та мікросередовище (середовище, що безпосередньо оточує учня) у їх взаємодії. Проте зверталась увага на педагогізацію соціального середовища, у той час, як проблема культурних, духовних можливостей освітнього середовища у контексті індивідуалізації виховного процесу залишалися поза увагою науковців (Алексюк, А., 1985).

Отже, враховуючи детермінаційні функції середовища, відзначимо, що процес формування соціокультурних цінностей студентів буде ґрунтуватися:

- на односторонній причинно-наслідковій детермінації, оскільки як середовище впливає на цей процес, так і студент впливає на середовище;
  - на двосторонній детермінації, коли студент впливає на середовище, а середовище ЗВО впливає на нього, і це відбувається одночасно;
  - на взаємодії між середовищем і студентами;
- Таким чином, у контексті окреслених наукових позицій середовище є:
- соціальною ситуацією розвитку людини, зокрема її виховання;
  - детермінантою поведінки;
  - способом буття;
  - сферою „спільності з іншими”;

- площиною активності;
- середовище і людина є єдиним цілим;
- середовище не тільки детермінує, а впливає на поведінку людини, але за умови, коли середовище стає „олюдненим”.

У нашому дослідженні середовище є сферою, детермінантою, площиною активності студента у контексті формування соціокультурних цінностей. При цьому середовище й студент є єдиною системою.

Відтак, беручи до уваги зазначені положення студій відомих науковців, є безсумнівним, що для студента сучасного ЗВО є суттєвим й необхідним відчувати себе у єдності зі своїм оточенням, сприймати себе значущим його елементом, взаємодіяти з іншими суб'єктами середовища. Тобто у студентському віці важливою умовою повноцінного розвитку є створення ефективного середовища, що, з одного боку, є площиною професіоналізації майбутнього фахівця, а з іншого – сферою формування особистості в контексті її аксіологічних, громадянських, культурологічних вимірів. Це допомагає студенту зрозуміти своє призначення, знаходити й усвідомлювати смисл свого життя, реалізовувати себе як суб'єкта соціуму й певної культури. Відтак вагомість умов, що впливають на особистісний та професійний розвиток, є безсумнівною.

Зазначена позиція обґрунтована й доведена у концепції середовищно-зорієнтованого навчання С. Сергєєва, у межах якої середовище трактується як умова входження людини в культуру, як джерело саморозвитку. (Сергєєв, С., 2006а). Тобто впровадження ідей середовищного підходу у сучасну вищу освіту є цілком доцільним у контексті викликів і потреб сьогодення. Утім, у нашому дослідженні реалізація концепції середовищного підходу пов'язана зі створенням ефективного освітнього середовища як сфери формування соціокультурних цінностей студента.

Відзначимо, що у побудові логіки розгляду середовищного підходу, слухними вважаємо позиції відомих методологів системного підходу І. Блауберга, Е. Юдіна щодо трактування підходу як інтеграції певних теоретичних принципів і положень та відповідних їм певних способів діяльності, а також виокремлення у структурі підходу двох рівней, а саме:

1) концептуально-теоретичного, що пов'язаний із певними концепціями, ідеями та принципами;

2) процесуально-діяльнісного, що відбиває адекватні теоретичним аспектам підходу способи, форми здійснення діяльності (Блауберг, І. & Юдин, Э., 1973).

Підтвердженням такого тлумачення підходу є *сучасна теорія середовищного підходу до освіти*, яка була розроблена Ю. Мануйловим. Її сутність полягає у здійсненні управління процесом формування й розвитку особистості через спеціально створене середовище. На думку науковця, базовими поняттями середовищного підходу є такі, як: от: середовище, ніша, стихія, мічені, засоби життєдіяльності, дія. При цьому *середовище*, за визначенням відомого фундатора середовищного підходу, є частиною простору, у якому знаходиться суб'єкт і здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором. *Нішею* науковець вважає простір можливостей середовища, що опосередковує розвиток індивіда і характеризується певною трофікою (живленням). *Стихією* є динамічна складова середовища. Її особливість полягає в тому, що вона здатна залучати, змушувати, спонукати, захоплювати індивіда певною діяльністю. *Мічені* – це особистості, що виявляють схильності до певного виду заняття, діяльності та можуть захопити нею інших. *Дія*, за визначенням науковця, це будь-який робочий хід. Вона становить основу підходу суб'єкта управління до середовища, а також до особистості. Науковець довів, що середовищному підходові властиві такі базові процедури, як: середовищеутворення, наповнення ніш, інверсія середовища, а також усереднювання, типізація (Мануйлов, Ю., 1997). Тобто процесуальні аспекти середовищного підходу науковець пов'язує з системою дій суб'єкта управління з середовищем, що забезпечують його діагностику й проектування.

У сучасній науці відомою є концепція середовищного підходу, висвітлена у студіях Л. Новікової. Авторка вважає, що *середовище* – це оточення, яке сприймає особистість та на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє (Новикова, Л. & Соколовський, М., 1998). Тобто суголосно цій позиції, особистість постає у двох контекстах: 1) як об'єкт певного середовища; 2) як її суб'єкт.

Деяко іншим є трактування *середовищного підходу* у Л. Косогорової, яка розуміє його як сукупність дослідницьких процедур, що включають: виявлення чинників, які створюють домінують розвитку особистості та відповідно тип середовища; встановлення взаємовпливів організованого навчання та умов середовища, які продукують варіативні моделі поведінки й розвитку студентів; проектування

оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, відпочинкових середовищ (Косогорова, Л., 2011).

Існує наукова думка М. Братко, що середовищний підхід в освіті „можна розглядати як систему дій із середовищем з метою перетворення, прогнозування, проектування та продукування освітніх результатів” (Братко, М., 2017, с. 175). Ця позиція засвідчує можливість управління процесом створення середовища через певні управлінські операції.

Варто зазначити, що проблема впровадження середовищного підходу саме у вищій освіті ґрунтовно розроблена у студіях В. Серікова (1998). Науковець доводить, що врахування педагогами середовища в освітньому процесі, пов’язане з розумінням, що освіта відбувається не тільки безпосередньо в аудиторіях на заняттях або певних заходах. Паралельно з регламентованим впливом на особистість діють також і чинники середовища, спілкування, події соціуму і природи. Проте вони не завжди керовані і позитивні. Тому є доцільним відокремити педагогічно керовані чинники від некерованих, навчитись моделювати середовище, яке б здійснювало максимально позитивний вплив на особистість, яка здобуває освіту. В. Серіков трактує середовище як природно-соціокультурний феномен, який активно взаємодіє з особистістю, виконує функції символізування, пред’явлення соціальних норм і цінностей, стимулювання (підкріплення і примусу), обмеження та сприяння, стресогенності та комфорту спілкування. На думку науковця, середовище завжди є діалектичним, у ньому діють суперечності і майже завжди є вибір. Освітнє середовище людини – це чинники, що детермінують її активність, саморух (соціальні вимоги, норми, статусні та рольові очікування); джерела досвіду (поток інформації, запропоновані предмети і цілі діяльності); можливості та інструментарій досягнення цілей (ресурси, партнери, засоби, способи, бази даних, бібліотеки, педагогічні кадри, режим, набір спеціалізацій); можливості комунікацій (педагоги й однолітки, їхній культурний потенціал, спільні завдання і проекти, просторово-часова організація спілкування, вихід у світові інформаційні мережі); педагогічний процес (цілеспрямовані навчальна, розвиваюча, виховна діяльність, актуалізовані ситуації засвоєння різних видів досвіду, в тому числі досвіду особистісного самовизначення) (Серіков, В., а).

Більш узагальнений характер має позиція А. Артюхіної, яка наполягає, що саме *середовищний підхід* дозволяє інтегрувати різні ме-

тодологічні підходи, досліджувати проблеми педагогіки через призму освітнього середовища, долаючи обмеженість мислення, даючи комплексне, багатогранне бачення освітнього процесу (Артюхіна, А., 2006).

Відтак *середовищний підхід* є синтетичним по своїй природі. Як вже було зазначено у підрозділі 1.3, наше трактування середовищного підходу пов’язане з його розглядом у форматі третього рівня методології, суголосно усталеній схемі методологічного аналізу. Проте він інтегрує ідеї таких сучасних наукових підходів, які відносяться до другого й третього рівнів методології, а саме системного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, культурологічного, оскільки ідеї кожного наукового підходу реалізуються в певному середовищі.

Таким чином, базуючись на окреслених позиціях, будемо репрезентувати середовищний підхід у двох аспектах:

- 1) як теоретичний концепт, що визначає стратегічний напрям сучасної вищої освіти й базується на певних поняттях і принципах;
- 2) як динамічний феномен, пов’язаний із процесом середовиществорення.

Враховуючи, що певний науковий підхід ґрунтується на кількох провідних для нього категоріях, визначимося з концептуально-теоретичними основами середовищного підходу, а саме розглянемо поняття „середовище”.

У науковий обіг поняття „*середовище*” увів у ХІХ ст. французький філософ-позитивіст, історик, мистецтвознавець І. Тен (Hippolyte-Adolphe Taine) у теорії про „три чинники” – „расу”, „середовище” і „момент” – як про „три первісні сили”, що управляють за певними законами історією людського суспільства та його інститутів. Середовище, на думку І. Тена, – це „природа”, „інші люди”, „клімат, фактори, що позначаються терміном „зовнішні сили” (як цитується у Крупчанова, 2012).

Згідно з цією теорією середовища, людина глибоко й повністю залежить від оточуючого світу і тому морально безвідповідальна. Суперечливим до цієї позиції є підхід відомого американського когнітивного психолога Дж. Гібсона (James J. Gibson), суголосно якому об’єктом сприйняття людини є оточуючий світ, і саме в ньому реалізується її поведінка (Гібсон, Дж., 1988, с. 32). Отже, по відношенню до людини середовище є соціокультурним, оскільки в його умовах відбувається соціалізація та інкультурація людини.

Активне вивчення середовища у форматі проблеми взаємодії особистості з середовищем починається на межі XIX–XX століття у студіях відомих психологів, а саме: М. Басова (вчення про людину як активного діяча в середовищі) (Басов, М., 1928); П. Блонського (теорія суспільного середовища дитини) (Блонский, П., 1979); Л. Виготського (культурно-історична теорія) (Выготский, Л., 1991). Стило репрезентуємо їх.

М. Басов свої ідеї щодо взаємозв'язку між середовищем і людиною подав у ґрунтовному підручнику „Загальні основи педології”, а саме у першій його частині „Розвиток людського організму та фактори, які його визначають” (Развитие человеческого организма и определяющие его факторы), де середовище розглянуто у главі „Середовище”, та у другій частині – „Розвиток людини як активного діяча в оточуючому середовищі” (Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде). М. Басов у структурі людини виділяє дві складові: 1) організм, як сам по собі; 2) діяч в оточуючому середовищі. Отже, для нас фундаментального значення набуває положення теорії М. Басова про те, що людина, засвоюючи досвід інших, може самостійно структурувати свою поведінку в середовищі, захищати свої інтереси, відмінні від інтересів інших, включати інших людей в сферу своїх інтересів, що власне характеризує людину як „діяча”, „активного діяча в середовищі”. Він ґрунтовно довів, що активність людини проявляється не тільки в пристосуванні до середовища, але і в його зміні, а саме середовище є не аморфною масою, а певним чином структурованою ситуацією (Басов, М., 1928).

П. Блонський у праці „Завдання і методи народної школи” (Задачи и методы народной школы) сформулював завдання та принципи діяльності якісно нової школи, які не втратили актуальності й у сьогоденні, якщо не брати до уваги ідеологічні позиції науковця. П. Блонський обґрунтував ідею школи життя, а жити, на його думку, означає пізнавати дійсність та перетворювати її. Базовим механізмом й методом справжньої школи вважав активне та зацікавлене логічне мислення. Відомий психолог наполягав, що оточуюча дитину дійсність вивчається нею, як оточуюче людське життя, а природа пізнається, як те, чим живе людина. На його думку, світ дитини – це дійсність, яку вона сприймає безпосередньо (Блонский, П., 1979 с. 43, с. 59).

Л. Виготський у контексті ідей культурно-історичної психологічної теорії дослідив психологічні механізми впливу соціального се-

редовища на розвиток вищих психічних функцій. Його позиції щодо ролі середовища у процесі становлення та розвитку особистості представлені у його відомій студії „Педагогічна психологія”. Метр психологічної теорії вважає, що соціальне середовище є провідною рушійною силою виховного процесу, а роль учителя зводиться до управління нею. Відтак учений пропонує таку формулу виховного процесу: виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілком визначається середовищем, і роль учителя при цьому зводиться до організації та регулювання середовища (Выготский, Л., 1991, с. 83–85).

У педагогіці термін „середовище” з'явився у 20-ті роки попереднього століття у межах „педагогіки середовища” (С. Шацький), як концепції взаємодії школи з середовищем, яка була спрямована на процес соціалізації особистості в суспільному середовищі, організацію виховного процесу в школі з урахуванням впливу середовища на колектив, проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності щодо перетворення середовища. Структура середовища за С. Шацьким містить внутрішнє середовище як урахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їхніх життєвих планів, на стиль спілкування; та зовнішнє середовище як зв'язки школи з сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою (Шацький, С., 2001).

Проблема створення певного середовища порушується і в педагогічному досвіді А. Макаренка, який довів доцільність дитячо-дорослого співтовариства у соціальному житті й розробив принципово нову практику освіти, що була пов'язана з соціально-педагогічним проектуванням розвивального середовища за схемою:

1) педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації);

2) механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в „живій” комунікації);

3) осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці).

Тобто в основу цієї схеми була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого з певною педагогічною метою процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами (Макаренко, А., 1990).

Видатний вітчизняний педагог-гуманіст В. Сухомлинський, який щиро намагався „подарувати своє серце” і любов дітям, які росли у важкі післявоєнні роки, у своїй праці «Розмова з молодим директором», стверджував, що середовище – «це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність. Особливе місце посідає сім'я. Якщо середовище утверджує в людині зовсім не те, до чого закликають хороші слова, то слово – цей мудрий, сильний за-сіб впливу вчителя на учня – перетворюється у свою протилежність: воно виховує лицемірство, невіру в добро. Якщо хочете добитися повної гармонії морального розвитку особистості, створюйте гармонію середовища і слова» (Сухомлинський, В., 1977, с. 548–549). Видатний учитель звертав увагу, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» В. Сухомлинський намагався створити у Павлишській школі цілісне виховне середовище, як умову різнобічного розвитку особистості дитини і підтримки її сім'ї.

Відтак, ураховуючи наголоси вітчизняної освіти, є очевидним, що позиції відомих педагогів минулого століття не втратили актуальності й у сьогодні.

Сучасні дослідження „середовищної” проблематики представлені такими науковими напрямками:

- загальнофілософське трактування середовища (В. Корнетов, В. Лепський, І. Тен);
- обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів в освіті, а також концепції середовищно зорієнтованого навчання (Ю. Мануйлов, Т. Менг, С. Сергєєв);
- висвітлення ознак середовища (М. Черноушек);
- обґрунтування принципу доцільності середовища для людини (В. Міхельсон, Г. Стоколс);
- розробка положень щодо імерсивності, присутності й інтерактивності середовища (С. Сергєєв);
- дослідження питань щодо співвідношення понять „середовище” й „простір” (А. Журавльов, І. Шендрік);

Аналіз наведених вище досліджень дає підставу констатувати, що сучасні підходи до трактування феномену „середовище” є досить варіативними.

У найбільш загальному значенні середовище розуміється як:

- „1) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера;
- 2) сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму;
- 3) соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення;
- 4) сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів” (Великий тлумачний словник, 2005, с. 789).

Філософське трактування середовища подано у філософському енциклопедичному словнику, де середовище визначається як суспільні, матеріальні й духовні умови існування людини, умови її формування й діяльності (Філософський словарь, 1987, с. 651).

У психолого-педагогічному трактуванні середовище є:

- частиною простору, у якому знаходиться суб'єкт і здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором (Ю. Мануйлов, 2009);
- дійсністю, у якій відбувається створювальна діяльність людини (Сергєєв, С., b).

Відрізняється розуміння поняття «середовище» у Ю. Швалби, який доводить необхідність виділення лише тих чинників середовища, що безпосередньо включаються до сфери життєдіяльності людини. При цьому вони вводяться як чинники середовища, що безпосередньо впливають на способи організації людини (Швалб, Ю., 2003).

Відтак аналіз окреслених вище позицій дає підстави стверджувати, що існує кілька підходів до трактування феномену середовища.

1. Визначення середовища як об'єкта перетворювальної діяльності людини.
2. Розуміння середовища як активного суб'єкта перетворювальної діяльності.
3. Тлумачення середовища й індивіда як цілісних суб'єктів, що постійно змінюється й розвивається.

У цьому сенсі є привабливою циклічна модель середовища (Т. Менг), що самоорганізується і змінюється. Відповідно до цієї моделі, воно може поставати в таких статусах: середовище як ресурс, як процес, як поле активності, як дискурс (Менг, Т., 2008).

Вважаємо, що всі зазначені підходи мають право на існування і є доцільними у контексті проблеми нашого дослідження. Середовище

може бути і об'єктом, і суб'єктом, тобто, з одного боку, бути умовою для розвитку соціокультурних цінностей особистості, з іншого – само набувати ознак певного соціуму й культури.

У межах розгляду концептуально-теоретичних основ середовищного підходу є доцільним констатувати принципи, які конкретизують й уточнюють сутність середовищного підходу, а саме:

- принцип „доцільності середовища для людини” (В. Міхельсон);
- принцип „узгодженості особистості й середовища” (В. Міхельсон);
- принцип „оптимізації відносин особистості й середовища” (Д. Стоколс);
- принцип персоналізації середовища (М. Хайдметс).

При цьому Д. Стоколс виділяє когнітивні й поведінкові взаємини людини з середовищем, що містять як активні, так і реактивні фази. В. Міхельсон виокремлює два типи узгодженості людини з середовищем:

- 1) розумова (коли людина припускає, що середовище дозволяє їй діяти бажаним чином);
- 2) випробовувана (вказує на дійсну узгодженість діяльності й середовища).

Суттєвими для нас є положення щодо певних *ознак середовища*, а саме:

- 1) відсутність фіксованих рамок у часі й просторі;
- 2) вплив на всі почуття одночасно;
- 3) надання не тільки головної, але й вторинної інформації;
- 4) містить більше інформації, ніж ми здатні переробити;
- 5) сприймається у зв'язку з діяльністю;
- 6) одночасне існування в кількох середовищах (Черноушек, М., 1989, с. 25).

Беручи до уваги наведені ознаки середовища, є безсумнівним, що середовище й людина є єдиним цілим й середовище суттєво впливає на її поведінку.

Таким чином, базуючись на окреслених позиціях, визначаємо *середовище* як систему умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, що є одночасно об'єктом і суб'єктом свого середовища.

*Середовищний підхід* розуміємо як освітню стратегію, яка базується на ідеї формування особистості студента, зокрема, його соціокультурних цінностей засобом створення певного середовища.

Тобто, впливаючи на середовище й змінюючи його, викладач перетворює середовище на засіб соціокультурного формування особистості студента. Варто зазначити, що на певному етапі освіти у ЗВО студент стає не тільки об'єктом, але й суб'єктом середовища.

Підсумовуючи аналіз представлених вище наукових позицій, а також авторських умовиводів щодо середовищного підходу й середовища як його базового поняття, маємо констатувати, що середовищний підхід має такі очевидні переваги:

- 1) він дозволяє отримати результат природним засобом у процесі зміни середовища, яке стає не тільки умовою, але й засобом професійної освіти й формування особистості студента;
- 2) сприятливе середовище дозволяє більш повно реалізувати інші наукові підходи;
- 3) середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента на взаємодію останнього з освітнім середовищем;
- 4) реалізація середовищного підходу дозволяє створити якісне середовище, що є запорукою якісного формування всіх провідних сфер особистості (мотиваційної, аксіологічної, практиологічної).

Таким чином, здійснений аналіз середовищного підходу та його тезаурусу є ґрунтовними у розгляді феномену освітнього середовища закладу вищої освіти як сфери формування соціокультурних цінностей студентів у наступному підрозділі монографії.

### **3.2. Феноменальні риси аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО як сфери формування соціокультурних цінностей**

У контексті модернізації вищої освіти в Україні фундаментального значення набуває проблема створення й реалізації потенціалу освітнього середовища ЗВО як ресурсу якості особистісного формування студента. У попередньому підрозділі монографії було висвітлено сутність середовищного підходу до освіти та його базового поняття „*середовище*” й розкрито авторські позиції щодо їх тлумачення. Утім, реалізація середовищного підходу у вищій освіті пов'язана з феноменом „*освітнє середовище*” та його певними різновидами. Т. Гуціна доводить, що освітнє середовище з'являється тоді, коли

між окремими освітніми інститутами, програмами, суб'єктами, практиками вибудовуються певні зв'язки та стосунки; починають вирішуватись освітні завдання (Гущина, Т., 2011).

Варто зазначити, що у представленому дослідженні освітнє середовище ЗВО розглядається у площині формування соціокультурних цінностей студента. Отже, розглянемо його сутність.

Зазначимо, що окреслений феномен досить ґрунтовно досліджується у психології і педагогіці та представлений такими науковими напрямами:

- обґрунтування методології середовищного підходу (А. Артюхіна, В. Воронцова, Ю. Мануйлов, Т. Менг, Л. Новікова, М. Скаткін, С. Шацький);

- розгляд освітнього середовища ЗВО як педагогічного феномену (О. Артюхіна, Т. Гущина);

- аналіз змісту поняття „освітнє середовище” (В. Авдєєва);

- висвітлення впливу освітнього середовища на формування професійної компетентності фахівця (Г. Полякова);

- дослідження психодидактики освітнього середовища (В. Орлова, В. Панова);

- розробка діагностичного інструментарію визначення ефективності освітнього середовища (С. Дерябо);

- аналіз проблеми експертизи освітнього середовища (С. Братченко);

- трактування освітнього середовища як чинника психолого-педагогічних ризиків (І. Арендарчук);

- освітнє середовище як об'єкт управління (М. Братко, В. Дрофа);

- розробка теорії і практики управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу (М. Братко);

- розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища, як-от: соціокультурне середовище (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, Ю. Куракіна); соціально-виховне середовище (А. Капська, Ж. Петрочко, Н. Сейко); освітньо-виховне середовище (В. Мастерова); етно-виховне середовище (О. Будник, В. Кононенко, Н. Лисенко); гуманітарне освітнє середовище (Ю. Кулюткін); гуманістичне освітнє середовище (Е. Бабошина); акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловйов); професійне середовище (А. Маркова); інноваційне освітнє середовище (Н. Гонтаровська); культурне середовище (Л. Побе-

режна); професійно-креативне середовище (З. Курлянд); креативне компетентнісно-розвивальне освітнє середовище (Л. Шкеріна); інформаційно-освітнє середовище (Л. Панченко); контекстне середовище (О. Щербакова), рефлексивно-освітнє середовище (А. Бізясва), рефлексивно-контекстне освітнє середовище (В. Желанова).

Отже, така різноманітність й різнобічність досліджень феномену освітнього середовища актуалізує необхідність й доцільність здійснення дефініційного аналізу поняття „освітнє середовище ЗВО” й виокремлення його суттєвих властивостей.

Зауважимо, що в аналітичній роботі будемо базуватися на особливостях розгляду освітнього середовища, які констатовано у дослідженні А. Брушлинського, а саме:

- 1) освітнє середовище розглядається відносно суб'єкта освіти та тих змін, що відбуваються у культурних механізмах освітньої діяльності;

- 2) освітнє середовище і суб'єкт освіти – рівноправні, хоча і нерозривні субстанції в реальному житті;

- 3) важливим стає їх безперервна взаємодія, що відбивається у соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища та у побудові практики взаємодії із середовищем;

- 4) межі середовища рухливі і не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудовувати комунікативні зв'язки і відносини, спрямовані на розвиток себе й освітнього середовища (Брушлинський, А., 1994, с. 79).

Відзначимо, що привабливою у контексті проблеми формування соціокультурних цінностей є педагогічна характеристика освітнього середовища, яку подає у своїх студіях Г. Беляєва. Науковець виокремлює такі типологічні *ознаки освітнього середовища*:

- освітнє середовище будь-якого рівня є складним об'єктом системної природи;

- цілісність освітнього середовища є синонімом досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної моделі мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти;

- освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, яка розвиває сукупність людських стосунків у контексті широкої соціокультурно-світоглядної адаптації людини до світу;

- освітнє середовище має широкий спектр модальності, що формує різноманітність типів локальних середовищ різних, часом взаємовиключних, якостей;

- в оцінно-цільовому плануванні освітнє середовище є сумарний вихідний ефект як позитивних, так і негативних характеристик, причому вектор ціннісних орієнтацій зумовлюється цільовими установами загального змісту освітнього процесу;

- освітнє середовище виступає не тільки як умова, а й як засіб навчання й виховання;

- освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних компонентів, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей;

- освітнє середовище утворює субстрат індивідуалізованої діяльності, що є перехідним від навчальної ситуації до життя (Беляєв, Г., 2000).

Зауважимо, що логіку дефініційного аналізу будуюмо відповідно до таких загальновідомих моделей освітнього середовища, як-от:

- антрополого-психологічна модель (Слободчиков, В. & Исаев, Е., 1998);

- комунікативно-зорієнтована модель (Рубцов, В., 1996);

- еколого-особистісна модель (Ясвін, В., 2001);

- екопсихологічна модель (Панов, В., 2007);

- психодидактична модель (Лебедева, В., Орлов, В. & Панов, В., 1996).

Відтак подамо дефініції освітнього середовища суголосно даним моделям.

Так, згідно з визначенням В. Слободчикова, *освітнє середовище* – це багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах (Слободчиков, В., 1997).

Відповідно до наукових позицій В. Рубцова, *освітнє середовище* розуміється як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), яке створює особливі види спільності між учнями та педагогами, а також між самими учнями; складну систему прямих і опосередкованих виховних та навчальних впливів, які реалізують педагогічні установки вчителів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в конкретній школі. В. Рубцов вважає, що для людини середовище – це не тільки оточуючий світ, це світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, комунікації та інших процесах. (Рубцов, В., 1996).

В. Ясвін визначає *освітнє середовище* як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. Головним результатом освітнього середовища, на думку В. Ясвіна, є соціально активні люди, які прагнуть змінити середовище життєдіяльності відповідно до тих ціннісних орієнтирів, які вони засвоїли в освітньому середовищі (Ясвін, В., 2001).

Трактування освітнього середовища В. Пановим пов'язане з його розглядом як системи педагогічних і психологічних умов та впливів, які створюють можливості як для розкриття інтересів і здібностей, які ще не проявились, так і для розвитку здібностей, які вже проявились, та особистості тих, хто навчається, відповідно до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимог вікової соціалізації (Панов, В., 2007).

В. Лебедева, В. Орлов, зосереджуючись на психодидактичних аспектах *освітнього середовища*, розуміють його як сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі взаємодії (Лебедева, В., Орлов, В. & Панов, В., 1996).

Таким чином, у представлених дефініціях зафіксовані ґрунтовні підходи до визначення феномену *освітнього середовища*. Інші трактування зосереджуються на його більш вузьких, конкретних аспектах.

Так, Г. Беляєв у процесі дослідження освітнього середовища у різних типах освітніх закладів, дійшов висновку, що *освітнє середовище* є системою умов, впливів і можливостей заохочення активності соціального індивіда у напрямі залежно-керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій і професійній ситуації у запропонованих обставинах і відношеннях (Беляєв, Г., 2000).

Привабливим у контексті проблеми дослідження соціокультурних цінностей є трактування освітнього середовища, яке подається у студіях Ю. Кулюткіна й С. Тарасова. Науковці вважають, що освітнє середовище є сукупністю соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості (Кулюткин, Ю., & Тарасов, С., 2000).

В. Мастерова, досліджуючи освітньо-виховне середовище вишу, вважає, що освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних ком-



понент, які утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей (Мастерова, В., 2003).

В. Желанова у форматі розгляду рефлексивно-контекстного *освітнього середовища* визначає його як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну. Варто зазначити, що на думку дослідниці, важливим складником окресленого трансформаційного процесу є механізм смислогенезу (психолого-педагогічну інтерпретацію терміну подано в дослідженні І. Колесникової) (Колесникова, І., 2011), сутність якого полягає у трансформації ситуативних смислових структур (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у стійкі смислові конструкти (смислові диспозиції, особистісні цінності) (Желанова, В., 2013). Тобто авторка звертає увагу на цінності особистості як її стійкий конструкт. Урахування цього факту є важливим у контексті дослідження соціокультурних цінностей особистості студента.

Дослідниця процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи О. Ярошинська висвітлює освітнє середовище вищого навчального закладу як „сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів” (Ярошинська, О., 2015, с. 16).

Психолог А. Савенков тлумачить освітнє середовище як систему педагогічних та психологічних впливів, що не тільки створює можливості для розвитку та розкриття тих здібностей та талантів, що вже розкрились, але й таких, що ще не проявились (Савенков, А., 2008).

О. Писарчук у своєму дослідженні, присвяченому проблемі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища, заострює увагу на динамічних аспектах освітнього середовища й розглядає його як соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості (Писарчук, О., 2016).

На нашу думку, в останній дефініції зосереджено увагу на характеристиці освітнього середовища як динамічної системи. У цьому контексті середовищу притаманні такі риси, як-от:

- мобільність;
- активність;
- когерентність;
- пластичність;
- стійкість;
- векторність.

Цікавим є підхід до трактування освітнього середовища, який презентується у дослідженні О. Васильєвої. Дослідниця заострює увагу на його педагогічному потенціалі й визначає як різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, середовище побудови власного Я, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Авторка під освітнім середовищем ЗВО розуміє впорядковану, цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованої та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості (Васильєва, Е., 2011, с. 77). Отже, цей варіант трактування освітнього середовища пов'язаний з розумінням його як сфери індивідуального розвитку особистості.

Дещо подібним є тлумачення освітнього середовища, що представлено у дослідженні Н. Ходякової. На думку авторки, освітнє середовище є об'єктивною реальністю, яка суб'єктивно сприймається, переживається, осмислюється й оцінюється, обирається й трансформується кожним учасником освітнього процесу, в силу чого виступає і потенційним змістом, і потенційним засобом освіти, і розвитку особистості. Відтак це розуміння середовища дає підстави сприймати особистість студента і як об'єкта, і як суб'єкта середовища (Ходякова, Н., 2013, с. 9).

Більш узагальнене розуміння феномену освітнього середовища зустрічаємо у працях М. Братко. На думку вченої, *освітнє середовище* закладу вищої освіти – це багатосуб'єктне та багатопредметне утворення, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності (Братко, М., 2017).

Таким чином, здійснений дефініційний аналіз феномену „*освітнє середовище*” дає підстави вважати, що його визначення є достатньо варіативними. Проте підходи науковців не заперечують один одному, а спрямовані на висвітлення його різних аспектів.

Варто зазначити, що більшість дослідників вважають, що *освітнє середовище ЗВО* є сукупністю умов, можливостей, ресурсів, впливів, матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних стосунків.

Важливим результатом здійсненого дефініційного аналізу є виокремлення суттєвих властивостей освітнього середовища ЗВО, якими є:

- системність і багаторівневність (В. Слободчиков);
- відсутність фіксованих рамок у часі й просторі (М. Черношук);
- соціокультурна відповідність (Ю. Кулюткін, В. Мастерова, С. Тарасов);
- відкритість, комунікативність, „міжсуб’єктна” спрямованість (В. Рубцов, О. Ярошинська);
- ціннісно-смилова орієнтація (В. Желанова);
- гнучкість і варіативність (В. Панов);
- інтегрованість (В. Лебедева, В. Орлов);
- контекстуальність (В. Желанова);
- рефлексивність (О. Малахова);
- діяльнісний характер (Г. Беляєв);
- розвивальна спрямованість (В. Ясвін);
- динамічність (О. Писарчук);
- індивідуальна спрямованість (О. Васильєва);
- єдність об’єктивного й суб’єктивного (Н. Ходякова).

Відтак дефініційний аналіз освітнього середовища ЗВО показав, що досліджуваний феномен є системою умов різного рівня, можливостей та ресурсів об’єктивного (соціокультурних) та суб’єктивного характеру (психологічних, дидактичних, просторово-предметних), що цілісно, інтегровано впливають на особистість студента з метою розвитку його особистісного потенціалу в усіх важливих сферах (мотиваційній, ціннісно-смиловій, суб’єктній, комунікативній), формування професійно-особистісних якостей, готовності до виконання соціальних ролей, а також самореалізації як об’єкта й суб’єкта соціуму і культури.

Ураховуючи специфіку предмета дисертаційної роботи, пов’язану з проблемою формуванням соціокультурних цінностей студентів, за-

значимо, що трактування освітнього середовища ЗВО буде зосереджене на його аксіологічних аспектах, котрі акумулюються в феномені аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО, що є певним типом освітнього середовища й співвідноситься з ним як загальне й конкретне.

Отже, представимо авторське трактування аксіо зорієнтованого освітнього середовища ЗВО. Вважаємо, що воно є багаторівневою педагогічно організованою системою умов, можливостей та ресурсів, які забезпечують ефективне формування соціокультурних цінностей особистості студента; це динамічне утворення, зміни якого є адекватними певним етапам формування соціокультурних цінностей.

Прокоментуємо цю дефініцію й розставимо певні наголоси.

1. Педагогічно організовану систему умов ми розуміємо як цілеспрямоване використання *об’єктивних можливостей* освітнього середовища у процесі формування соціокультурних цінностей особистості й спеціально створені обставини, що покращують ефективність даного процесу. При цьому об’єктивні можливості розуміємо як актуалізацію соціокультурного й аксіологічного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. *Спеціально організовані обставини* – як розробку спецкурсів соціокультурної й аксіологічної спрямованості, а також форм і методів формування соціокультурних цінностей у позааудиторній дозвіллевій діяльності.

2. Багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей є сукупністю *зовнішніх умов*, що пов’язані зі створенням освітнього середовища ЗВО, яке відбиває соціокультурні особливості макросоціуму суспільства, коли студент є об’єктом, тобто споживачем соціуму і культури, та *внутрішніх умов*, що пов’язані з формуванням соціокультурних цінностей студента на особистісному рівні, коли студент є суб’єктом культури і цінностей як її важливого складника.

3. Освітнє середовище є не тільки *умовою*, а й *засобом* формування соціокультурних цінностей студента. При цьому викладач, змінюючи певним чином середовище, впливає на студента.

Виходячи з викладеного вище, а також беручи до відома наукові позиції Г. Беляєва, Ю. Кулюткіна, Ю. Мануйлова, Т. Менг, С. Сергєєва, ми доводимо такі *особливості аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО* як сфери формування соціокультурних цінностей особистості студента:

- соціальна детермінованість;
- культуродоцільність;

- аксіологічна спрямованість;
- контекстуалізація навчального матеріалу та дозвіллевої діяльності у напрямі формування соціокультурних цінностей;
- відповідність вимогам і потребам студентів;
- ціннісно-смилова насиченість та суб'єктна орієнтація;
- „міжсуб'єктний” партнерський характер взаємодії педагога та студентів;
- діалогічність та полілогічність спілкування;
- зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем;
- невизначеність, що стимулює особистість на пошук власних ціннісних орієнтирів;
- варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи;
- пріоритет аксіозорієнтованих форм і методів освіти й позааудиторної дозвіллевої діяльності;
- імерсивність – як ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального;
- присутність – як стан сприймати себе залученим у взаємодію з освітнім середовищем,
- інтерактивність, що реалізується у відносинах особистості й середовища.

Розгляд аксіозорієнтованого освітнього середовища як певної педагогічної системи, що є (за Н. Кузьміною, 1980) множиною взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, які підпорядковані цілям освіти, виховання та навчання підростаючого покоління і дорослих людей, зумовлює логіку його аналізу відповідно до показників, що характеризують систему як об'єкт пізнання і які є ґрунтовними в нашому дослідженні. На думку відомих методологів системного підходу (В. Афанасьєва, І. Блауберга, Н. Мойсєєва, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна), такими є:

- цілісність як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, які утворюють систему;
- структурність, тобто наявність упорядкованих зв'язків і відношень сукупності елементів, що зумовлені місцем кожного елемента в системі;
- взаємозв'язок системи й середовища, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем;
- ієрархічність, тобто представлення кожного компонента системи як підсистеми й усієї системи як компонента більшої системи.

Отже, зосередимося на структурності, тобто на визначенні складу, структури й організації елементів і частин системи, виявленні провідних взаємодій між ними у контексті освітнього середовища ЗВО.

Доцільність такої позиції підтверджується умовиводами метра психологічної науки Л. Виготського, який наполягав, що середовище не є чимось абсолютно застиглим, непіддатним та незмінним. Навпаки, єдиного середовища не існує в реальній дійсності. Воно розпадається на низку більше чи менше самостійних та ізольованих один від одного шматків, які можуть бути предметом розумного впливу людини (Выготский, Л., 1991, с. 88.).

Відомий дослідник середовище-зорієнтованої освіти С. Сергєєв стверджував, що середовище є мультисистемним континіумом, окремі системи якого виділяють спостерігачі шляхом проведення операції розпізнавання, яке залежить від контексту та умов спостереження (Сергєєв, С., 2012).

Середовищу як системі, на думку науковців (Г. Беляєв, В. Дрофа, С. Сергєєв), притаманні:

- домінантність;
- системність;
- сферність;
- структурованість;
- конфігуративність;
- системно-очікувальний характер.

Імленуючи позиції окреслених науковців, виокремимо такі характеристики аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО:

- *домінантність* – як наявність в освітньому середовищі ЗВО потенціалу щодо розвитку соціокультурних цінностей студентів, що є домінантним у цьому процесі;
- *системність* – освітнє середовище ЗВО є системою, що складається з певних взаємопов'язаних ієрархізованих елементів;
- *сферність* – освітнє середовище ЗВО, пов'язане з кількома сферами (освітньою, дозвіллевою), які перетинаються й взаємодіють;
- *структурованість* – освітнє середовище ЗВО має структурну організацію, оформленість;
- *конгруентність* – узгодженість і відповідність елементів освітнього середовища, що утворюють деяку цілісність у форматі аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО;
- *координованість* – як узгодження цілей, змісту, форм та методів діяльності всіх суб'єктів освітнього середовища ЗВО та налагоджен-

ня їх ефективної співпраці у процесі формування соціокультурних цінностей студентів;

- *стабільність*, що засвідчує стійкість аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО як сфери формування соціокультурних цінностей особистості.

Відтак є очевидним системний характер аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО, що зумовлює його складність й поліаспектність та детермінує різноманітність наукових підходів до визначення його структурних компонентів. Зауважимо, що у визначенні структури аксіо зорієнтованого освітнього середовища ЗВО знову звернемося до окреслених вище моделей освітнього середовища.

Так, у *антрополого-психологічній моделі освітнього середовища* В. Слободчикова запропоновані такі його параметри, як насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб її організації). Залежно від типу зв'язків і відносин, що структурують це освітнє середовище, автор виділяє три різних принципи його організації: однаковість, різноманітність і варіативність. При цьому умовами освітнього середовища є система можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних і статичних), необхідних для здійснення успішної адаптації студентів до навчальної діяльності (Слободчиков, В., 1997).

Суголосно *комунікативно-зорієнтованій моделі освітнього середовища* В. Рубцова, необхідною умовою розвитку особистості є участь у спільній діяльності, що розділяється з педагогом або з іншими учасниками освітнього процесу. У межах зазначеного підходу в структурі освітнього середовища виокремлено такі компоненти: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів (Рубцов, В., 1996).

В. Ясвін у контексті *еколого-особистісної моделі освітнього середовища* вважає, що освітнє середовище повинно бути здатним забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, що містить три структурних компоненти: просторово-предметний – приміщення для занять і допоміжних служб, будівля загалом, прилегла територія тощо; соціальний, що характеризує взаємини всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.); психодидактичний, що передбачає певний зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу (Ясвін, В., 2001).

У межах *екопсихологічної моделі* В. Панова в системі освітнього середовища виокремлюється діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти (Панов, В., 2007). Відома дослідниця у галузі соціальної психології Л. Буєва трактує *структуру середовища* як єдність загального, особливого та одиничного (Буєва, Л., 1972).

Констатація динамічного та рухливого характеру освітнього середовища, який необхідно врахувати у процесі з'ясування його структури, представлена у дослідженнях Б. Ананьєва, який визначив такі ознаки середовища:

- 1) воно є частиною освітнього простору, що охоплює всі його структури, так чи інакше включені в ситуації вивчення профільних дисциплін, а його властивості багато в чому визначаються характеристиками зовнішньої системи (освітнього середовища ЗВО в цілому, освітнього простору та ін.);

- 2) є відкритою динамічною соціальною системою, що розвивається, володіє внутрішніми механізмами функціонування розвитку і саморозвитку, при цьому властивість організованості середовища включає процеси внутрішньої диференціації, у результаті чого потоки інформації, матеріалів, енергії, людей організуються згідно з її цілями і функціями;

- 3) має межі, що залежать від якісних характеристик її структурних елементів (від властивостей суб'єктів освітнього процесу, їхньої активності, рівня розвитку особистісних якостей, від різноманіття методів і засобів, застосовуваних у процесі навчання, від інтенсивності процесів, що протікають у середовищі тощо) (Ананьєв, Б., 2001).

Сучасні дослідники середовища зорієнтованої освіти К. Андреева, Л. Бикасова вважають, що *освітнє середовище* – це культуровідповідна матриця, що має певний якісний контент: архетипи, смисли, символи; є багатошаровим субстратом, що є певним професійним, діяльнісним, інформаційним матеріалом; інтелектуальною субстанцією, що властива її суб'єктам; оточення, яке має конфігурацію/геометрію; навігаційну систему; власне інформаційне поле; траєкторію розвитку; потенціал інтеграційної взаємодії; структура, що має властивості зв'язаності, цілісності, керованості, що залежить від насиченості її освітніми, виховними, інформаційними та іншими ресурсами (Андреева, К. & Бикасова, Л., 2013).

Деяко нетрадиційний підхід до структури освітнього середовища, а саме, як сукупності значущих для розвитку особистості чинників, спо-

## Підходи до визначення структури освітнього середовища

стерігаємо в дисертаційній роботі Н. Ходякової, яка вважає, що структура освітнього середовища складається із таких чинників, як-от:

- зовнішні стимули пізнавальної активності особистості (соціальні вимоги, протиріччя й колізії, статусні виклики, рольові очікування);
- змістовних джерел формування індивідуальної картини світу і образу Я (життєвий і культурний контекст, соціальні норми і зразки, цілісні образи);
- процесуальні можливості навчальної діяльності та комунікації (просторово-часовий режим, діапазон вибору партнерів, ресурси, способи і засоби) (Ходякова, Н., 2013, с. 9).

У контексті проблеми нашого дослідження є доцільним розглянути поняття „соціокультурне середовище”, що стало поширеним наприкінці 1990-х років у філософському, психологічному, соціологічному, педагогічному дискурсах (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Куракіна, Т. Райкіна, Л. Хомич та ін.).

На думку І. Беха, соціокультурна стратегія виховання спрямована на вироблення якісних „оцінних параметрів розвитку вихованця як особистості” (Бех, І., 2015, с. 256) й має здійснюватися „у просторі виховного соціокультурного середовища – одного з головних стратегічних напрямів в організації й методиці виховання” і бути спрямованою на формування досвіду самостійної соціокультурної діяльності (Бех, І., 2015, с. 255).

На доцільності формування особистості засобами соціокультури також наголошує у своїх працях Г. Васянович (2015).

І. Зязюн розглядає педагогічний аспект середовища як соціокультурний феномен, у межах якого „конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота” (Зязюн, І., 2012, с. 27).

У дослідженні О. Ярошинської обґрунтоване поняття „соціокультурне навчальне середовище” – сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення суб’єктів середовища з метою цілісного становлення їхньої моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності (Ярошинська, О., 2014, с. 209).

Далі є логічним представити структуру аксіозорієнтованого освітнього середовища.

Відтак, складність і поліаспектність феномену освітнього середовища ЗВО зумовлює різноманітність наукових підходів до визначення його структурних компонентів. Представимо їх більш докладно у таблиці 3.1.

Автор	Структурні компоненти середовища
Г. Авдієнко	Діяльнісний, соціальний, інформаційний, предметний (Авдієнко, Г., 2010).
К. Андрєєва, Л. Бикасова	Фізичне оточення, людський чинник, програма навчання (Андрєєва, К. & Бикасова, Л., 2013).
Г. Беляєв	Соціальні, просторово-предметні і психо-дидактичні (Беляєв, Г., 2000).
М. Братко	Комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості (Братко, М., 2017).
Е. Климов	1) соціально-контактна частина (особистісний приклад оточуючих, їх культура, досвід, поведінка, взаємини); 2) інформаційна частина (статут, правила внутрішнього розпорядку, традиції, вимоги, накази, поради, побажання, доручення, повідомлення); 3) соматична частина (власне тіло людини та його стани); 4) предметна частина (матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови) (Климов, Е., 1997).
Г. Ковальов	1) фізичне оточення (архітектура будівлі, дизайн, приміщення у будівлі, легкість просторової трансформації); 2) людські чинники (суб’єкти навчально-виховного процесу, індивідуальні особливості, успішність тих, хто навчається, розподіл статусів і ролей тощо); 3) програма навчання (діялісна структура, стиль викладання і характер соціально-психологічного контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст навчальних програм) (Ковальов, Г., 1993).
О. Малахова	Компоненти рефлексивно-освітнього середовища: інформаційно-смісловий (професійно- та особистісно-значуща інформація); соціальний (усі види взаємодії і відносин, їх демократичність, діалогічність); матеріальний (дизайн, імідж установи, архітектура приміщень, меблі, обладнання); технологічний (концепції та проекти організації навчальної діяльності студентів і викладачів, спрямовані на побудову індивідуальних траєкторій професійного й особистісного розвитку); діяльнісний (форми діяльності студентів: проектна, прогностична, рефлексивна, гностична, пошукова, продуктивна, творча, аудиторна та позааудиторна); емоційно-регулятивний (загальна атмосфера довіри, співробітництва, співтворчості, емпатії) (Малахова, О., 2007).
Ю. Мануйлов	Стихії (простір можливостей середовища); ніші (динамічна складова середовища); мічені (особистості, що виявляють схильності до певного виду заняття, діяльності та можуть захопити нею інших) (Мануйло, Ю., 1997).
Т. Менг	Циклічно пов’язані підсистеми, що самоорганізуються: середовище як ресурс, як процес, як поле активності, як дискурс (Менг, Т., 2008).

Закінчення таблиця 3.1

Л. Панченко	1) просторово-семантичний компонент (організація простору і дизайн інтер'єрів, топологія корпоративної мережі університету, символічний простір); 2) технологічний компонент (змістовний, методичний, організаційний); 3) інформаційний (інформаційні компетенції суб'єктів середовища); комунікативний (стиль спілкування і викладання, цінності, установки); 4) імовірнісний (ніші та стихії середовища) (Панченко, Л., 2010).
В. Рубцов	Внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів (Рубцов, В., 1996).
В. Серіков	Чинники, що детермінують її активність, саморух (соціальні вимоги, норми, статусні та рольові очікування); джерела досвіду (потокі інформації, запропоновані предмети і цілі діяльності); можливості та інструментарій досягнення цілей (ресурси, партнери, засоби, способи, бази даних, бібліотеки, педагогічні кадри, режим, набір спеціалізацій); можливості комунікацій (педагогі й однолітки, їхній культурний потенціал, спільні завдання і проекти, просторово-часова організація спілкування, вихід у світові інформаційні мережі); педагогічний процес (ціле-спрямовані навчальна, розвиваюча, виховна діяльності, актуалізовані ситуації засвоєння різних видів досвіду, в тому числі досвіду особистісного самовизначення) (Серіков, В., а)
В. Слободчиков	Психодіадактичний, соціальний, просторово-предметний компоненти та суб'єкти середовища (Слободчиков, В., 1997).
О. Щербаківа	Контекстне освітнє середовище являє собою комплекс предметного, просторово-часового, соціально-психологічного і діяльнісного контекстів майбутньої професійної діяльності, що обумовлює послідовне включення студентів у різні види діяльності – навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну (Щербаківа, О., 2011).
О. Ярошинська	Просторово-предметне структурування; соціально-суб'єктне структурування: соціально-культурне, навчально-виховне та інформаційно-комунікаційне середовища (Ярошинська, О., 2015).
В. Ясвін	Суб'єкти освітнього процесу; соціальний компонент; просторово-предметний компонент; технологічний компонент (Ясвін, В., 2001).

Таким чином, огляд наукових джерел щодо структури освітнього середовища показав, що існує значна кількість наукових підходів до трактування цієї проблеми. Проте варто зазначити, що вони не заперечують один одного, а лише презентують її різні аспекти. При цьому є очевидним, що всі представлені позиції синтезують ідею трактування *освітнього середовища* як системного, інтегрованого

утворення, що є чинником, системою умов, можливостей, ресурсів для всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на реалізацію певних функцій сучасної вищої освіти.

Авторське тлумачення *структури аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО* пов'язане з виокремленням таких його структурних компонентів, як-от:

1) *стратегічний* (впровадження в освітній процес ЗВО ідей сучасних наукових парадигм (особистісної, смислової, рефлексивної) та положень наукових підходів (культурологічного, соціокультурного, аксіологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного, технологічного, середовищного);

2) *соціокультурний* (розуміння закладу вищої освіти, з одного боку, як важливого компонента соціокультурного середовища у широкому (макроформаті), тобто як його об'єкти, а студентів – як споживачів здобутків культури; з іншого боку, необхідність створення в ЗВО умов для реалізації потенціалу студентів як суб'єктів культури;

3) *програмно-цільовий* (з'ясування й реалізація потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін щодо формування соціокультурних цінностей, а також розробка спецкурсів аксіологічної спрямованості та позааудиторних заходів);

4) *особистісний* (діяльність, спілкування, стосунки, поведінка суб'єктів освітнього процесу у процесі формування їх аксіологічної сфери);

5) *ціннісно-смиловий* (умови та ресурси аудиторної та позааудиторної дозвіллевої діяльності, які спрямовані на формування аксіологічної та смислової сфер особистості);

6) *суб'єктно-діяльнісний* (реалізація суб'єктної позиції, активності, ініціативності, створення умов для самореалізації та самоактуалізації студентів як споживача й суб'єкта культури);

7) *рефлексивний* (усвідомлення соціокультурних цінностей у діалозі із собою, їх аналіз та інтеріоризація у засіб рефлексивного аналізу);

8) *комунікативний* (спілкування у форматі „міжсуб'єктної” партнерської взаємодії на основі паритетних стосунків викладача й студентів на підставі діалогічної, дискусійної моделі спілкування);

9) *методичний* (упровадження сучасних методів та форм виховання соціокультурних цінностей, що базуються на певній концепції, змісті та процесуальних складниках, спрямованих на формування соціокультурних цінностей студентів).

Отже, представлена структура освітнього середовища ЗВО дає підстави вважати, що воно є системним, інтегрованим, багатоаспектним, структурованим утворенням.

Процесуально-діяльнісні аспекти середовищного підходу, пов'язані з процесом середовищеутворення, що є суголосним логіці процесу аксіогенезу, і буде репрезентовано у наступному підрозділі монографії.

## Висновки до третього розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що реалізація середовищного підходу у контексті створення умов для формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО пов'язана з трактування його як освітньої стратегії, яка базується на ідеї формування особистості студента, зокрема, його соціокультурних цінностей засобом створення певного середовища. Впливаючи на середовище й змінюючи його, викладач перетворює середовище на засіб соціокультурного формування особистості студента.

Середовище як базовий феномен середовищного підходу є соціальною ситуацією розвитку людини, зокрема її виховання; детермінантою поведінки; способом буття; сферою „спільності з іншими”; площиною активності; середовище і людина є єдиним цілим; середовище не тільки детермінує, а впливає на поведінку людини, але за умови, коли середовище стає „олюдненим”.

Доведено, що середовищний підхід має безперечні переваги: 1) він дозволяє отримати результат природним засобом у процесі зміни середовища, яке стає не тільки умовою, але й засобом професійної освіти й формування особистості студента; 2) сприятливе середовище дозволяє більш повно реалізувати інші наукові підходи (у нашому випадку – аксіологічний, соціокультурний); 3) середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента, на взаємодію останнього з освітнім середовищем, що є площиною формування соціокультурних цінностей; 4) реалізація середовищного підходу дозволяє створити якісне середовище, що є запорукою якісного формування всіх провідних сфер особистості (мотиваційної, аксіологічної, праксіологічної).

Реалізація середовищного підходу у вищій освіті пов'язана з феноменом „освітнє середовище”, що є системою умов різного рівня, можливостей та ресурсів об'єктивного (соціокультурних) та суб'єктивного характеру (психологічних, виховних, просторово-предметних), що цілісно, інтегровано впливають на особистість студента з метою розвитку його особистісного потенціалу в усіх важливих сферах, зокрема, ціннісно-смысловій.

Різновидом освітнього середовища є аксіозорієнтоване освітнє середовище ЗВО як багаторівнева педагогічно організована система умов, можливостей та ресурсів, які забезпечують ефективне формування соціокультурних цінностей особистості студента; це динамічне утворення, зміни якого є адекватними певним етапам формування соціокультурних цінностей.

Педагогічно організована система умов передбачає використання об'єктивних можливостей освітнього середовища (актуалізація соціокультурного й аксіологічного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін та спеціально організовані обставини (впровадження інтерактивних форм і методів формування соціокультурних цінностей у позааудиторній дозвіллевій діяльності)), а також – реалізацію зовнішніх умов, що пов'язані із створенням освітнього середовища ЗВО, яке відбиває соціокультурні особливості макросоціуму суспільства, коли студент є об'єктом, тобто споживачем соціуму і культури та внутрішніх умов, що пов'язані з формуванням соціокультурних цінностей студента на особистісному рівні, коли студент є суб'єктом культури і цінностей як її суттєвого складника.

Доведено такі особливості аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО, як-от: соціальна детермінованість; культуродоцільність; аксіологічна спрямованість; контекстуалізація навчального матеріалу та дозвіллевої діяльності у напрямі формування соціокультурних цінностей; відповідність вимогам і потребам студентів; ціннісно-смыслова насиченість та суб'єктна орієнтація; „міжсуб'єктний” партнерський характер взаємодії педагога та студентів; діалогічність та полілогічність спілкування; невизначеність, що стимулює особистість на пошук власних ціннісних орієнтирів; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи; пріоритет аксіозорієнтованих форм і методів виховання.

Встановлено, що аксіозорієнтоване освітнє середовище ЗВО є системним, інтегрованим, багатоаспектним, структурованим утво-

ренням, що складається із стратегічного (впровадження в освітній процес ЗВО ідей сучасних наукових парадигм та положень наукових підходів); соціокультурного (розгляд ЗВО, з одного боку, як важливого компонента соціокультурного середовища у широкому (макроформаті), тобто як його об'єкта, а студентів – як споживачів здобутків культури; з іншого боку, необхідність створення в ЗВО умов для реалізації потенціалу студентів як суб'єктів культури); програмно-цільового (з'ясування й реалізація потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін щодо формування соціокультурних цінностей, а також розробка спецкурсів аксіологічної спрямованості та позааудиторних заходів); особистісного (діяльність, спілкування, стосунки, поведінка суб'єктів освітнього процесу у процесі формування їх аксіологічної сфери); ціннісно-сислового (умови та ресурси аудиторної та позааудиторної дозвілєвої діяльності, які спрямовані на формування аксіологічної та смислової сфер особистості); суб'єктно-діяльнісного (реалізація суб'єктної позиції, активності, ініціативності, створення умов для самореалізації та самоактуалізації студентів як споживача й суб'єкта культури); рефлексивного (усвідомлення соціокультурних цінностей у діалозі із собою, їх аналіз та інтеріоризація у засіб рефлексивного аналізу); комунікативного (спілкування у форматі „міжсуб'єктної” партнерської взаємодії на основі паритетних стосунків викладача й студентів на підставі діалогічної, дискусійної моделі спілкування); методичного (упровадження сучасних методів та форм виховання соціокультурних цінностей, що базуються на певній концепції, змісті та процесуальних складниках, спрямованих на формування соціокультурних цінностей студентів) компонентів.

## **РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗВО**

### **4.1. Моделювання процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО**

У попередніх підрозділах монографії було проаналізовано теоретико-методологічні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО, що знаходять практичну реалізацію в розробленій нами методиці.

У поданому підрозділі репрезентується логіка моделювання процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти й подається відповідна структурно-логічна процесуальна модель. Тобто базовим методом цього фрагменту монографії є метод моделювання, що дозволив за допомогою штучно створеної системи відтворити більш складну систему формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

Метод моделювання, на думку С. Гончаренко, полягає в установленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою та змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Тобто модель є допоміжним засобом, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення (Гончаренко, С., 2008, с. 119).

Доцільність реалізації методу моделювання в процесі дослідження педагогічних явищ, на думку В. Михеева, детермінується варіативністю його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу (Михеев, В., 2006, с. 5).



Логіка моделювання (за С. Гончаренко) складається і з таких установлених операцій:

- перехід від природного об'єкта до моделі;
- побудова моделі;
- експериментальне дослідження моделі;
- перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає у перенесенні результатів, одержаних при дослідженні, на даний предмет (Гончаренко, С., 2008, с. 120).

Відомо, що етимологія поняття „модель” пов'язана з французьким *modele* і латинським *modulus* (міра, зразок, норма). Існує низка наукових підходів до трактування феномену «модель». Так, В. Штофф вважає, що модель є системою, яка подумки уявляється або матеріально реалізується їй, відбиваючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт (Штофф, В., 1966). Є. Лодатко, аналізуючи філософське тлумачення моделі, вважає, що це мислено уявлювана або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт (Лодатко, Є., 2007). На думку відомої української дослідниці С. Сисоєвої, модель є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення життєвих ситуацій (Сисоєва, С. & Кристопчук, Т., 2013). Суголосно позиції О. Дахіна, модель є штучно створеним об'єктом у вигляді схеми, фізичної конструкції, знакової форми чи формули, подібний до досліджуваного об'єкта (чи явища), що відображає і відтворює у спрощеному вигляді його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами (Дахин, А., 2007). Зауважимо, що саме це трактування моделі є ґрунтовним у поданому дослідженні.

Суттєвими у контексті проблеми дослідження є науковий доробок щодо різноманітних видів моделей, а саме праці М. Якубовського, у яких обґрунтовано кібернетичний, логічний, описовий, феноменологічний, структурний, функціональний види моделей (Якубовский, М., 2003). Утім, у студіях А. Дахіна виокремлено прогностичний, концептуальний, інструментальний види моделей та моделі моніторингу і рефлексії (Дахин, А., 2003).

Крім того, звернемо увагу на вимоги, яким мають відповідати моделі, що застосовується у наукових дослідженнях. На думку В. Бикова, це такі, як-от:

- однозначно подавати з необхідною глибиною деталізації відповідні об'єкти дослідження, що створені природою чи людиною;
- бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження (на певному етапі дослідження), що здійснюється для отримання відомостей про оригінал;
- мати ті властивості оригіналу, які є суттєвими для цього дослідження (Биков, В., 2009).

Беручи до уваги окреслені міркування, відзначимо, що суттєвими якостями моделей є такі, як-от: цілеспрямованість, подібність системи-оригіналу, відповідність, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу, репрезентація, екстраполяція. Вважаємо, що у поданих вище позиціях щодо розуміння поняття „модель”, зафіксовано такі характеристики моделі, як-от:

- 1) співвіднесеність з певним предметом чи процесом дійсності;
- 2) схематичність, пов'язана з відтворенням лише істотних властивостей й характеристик предмета;
- 3) зручність для розгляду та маніпулювання завдяки схематичності порівняно з модельованим оригіналом;
- 4) створюваність людиною;
- 5) мета створення моделі полягає в тому, щоб здійснювати з предметом дослідження ті чи ті ідеальні дії, вивчати його властивості або представляти їх у наочному вигляді, не звертаючись безпосередньо до оригіналу.

Отже, базуючись на зазначених положеннях, відповідно до мети нашого дослідження, схарактеризуємо модель формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

1. Ця модель є концептуальною, тому що створена на засаді синтезу ідей особистісно зорієнтованої, смислової та рефлексивної освітніх парадигм і положень культурологічного, аксіологічного, соціокультурного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, технологічного, середовищного наукових підходів та феноменологічних особливостей соціокультурних цінностей у форматі міждисциплінарної методології.

2. Вона є прогностичною, оскільки співвідноситься з результатом досліджуваного процесу, а саме із сформованістю соціокультурних цінностей студента.

3. Модель є схематичною, тому що відтворює лише найсуттєвіші властивості та характеристики модельованого об'єкта.

4. Модель має інтегративний характер, оскільки спрямована на формування соціокультурних цінностей, що об'єднують соціальне, культурне й особистісне.

5. Ця модель є структурно-логічною, процесуальною, тому, що відбиває структурні компоненти соціокультурних цінностей та етапи їх формування суголосно ґрунтовним положенням аксіогенезу, обґрунтованих й розроблених у дослідженні З. Карпенко, (Карпенко, З., 2009), та механізмам середовищеутворення.

Представимо графічне трактування моделі формування соціокультурних цінностей на рис. 4.1.

Логічно, що першим складником запропонованої моделі є *цільовий компонент*. У процесі цілеутворення щодо процесу формування соціокультурних цінностей ми зосереджуємося на тлумаченні мети як „усвідомленого образу передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини” (Психологія, 1990, с. 440); *цілепокладання* – як процесу формування образу майбутнього результату дій (у процесі спілкування або самотійно) і прийняттям цього образу як основи практичних або розумових дій (Тихомиров, О., 1977). При цьому є очевидною реалізація моделювальної функції мети, що полягає у створенні образу кінцевого результату, а також еталонної функції, яка спрямована на розробку програми виконання завдань як процесуального (проміжного), так і кінцевого характеру.

Отже, *результативною метою* поданої моделі є формування соціокультурних цінностей студента ЗВО; *процесуальною* – створення аксіорієнтованого освітнього середовища ЗВО.

Конкретизуємо результативну мету, з'ясувавши попередньо сутність поняття „формування”. Відомі такі його трактування:

– заохочення та підкріплення поведінки, яка все більше наближається до бажаної (Психологічний тлумачний словник, 2009, с. 572);

– „становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів – соціальних, психологічних, економічних, ідеологічних тощо” (Короткий словник, 2013, с. 50).

Беручи до уваги окреслені позиції, формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО визначаємо як процес становлення аксіологічної сфери особистості як об'єкта та суб'єкта соціуму й культури.

Варто зазначити, що процес формування соціокультурних цінностей є багатофункціональним й багатовекторним. Він спрямований на формування таких складників соціокультурних цінностей, як-от:

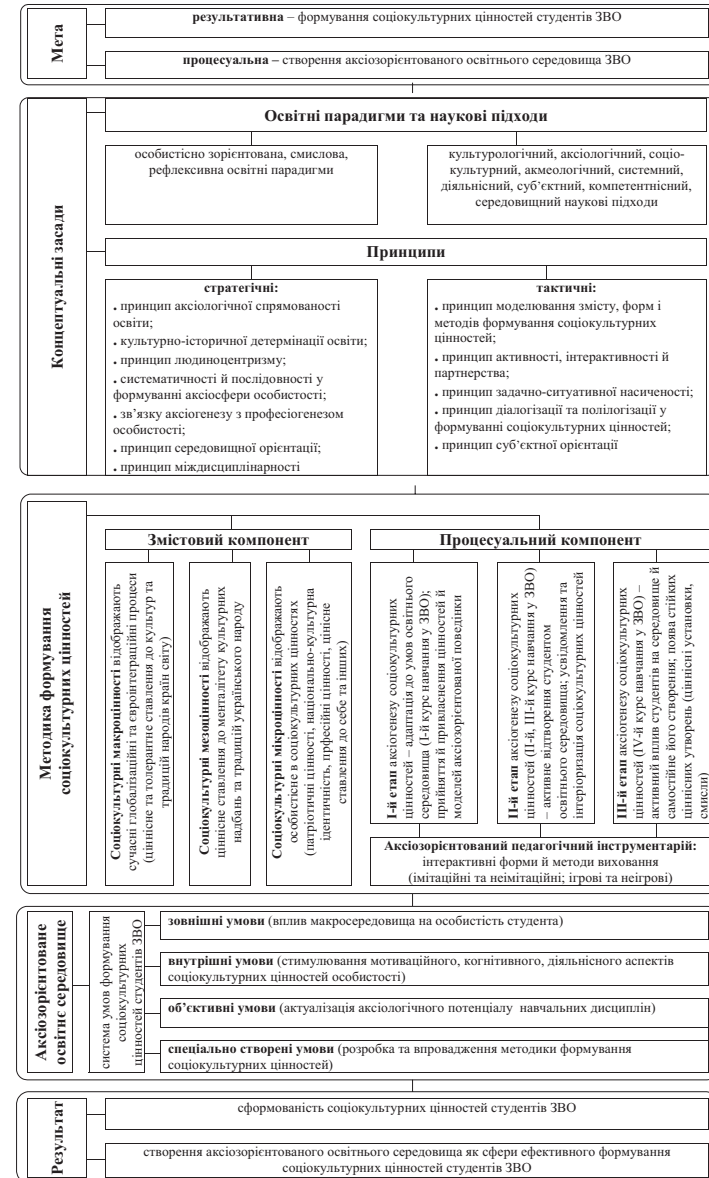


Рис. 4.1. Структурно-логічна модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

- ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп;
- потреба до усвідомлення менталітету та ментальності українського народу;
- прагнення до розуміння ціннісних орієнтирів сучасного українського суспільства;
- ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, потреба у діяльності на її благо;
- мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації;
- ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до оволодіння нею та професійної самореалізації;
- ціннісне ставлення до себе, критичне самосприйняття, адекватна самооцінка;
- знання культури та традицій інших народів;
- знання сутності патріотичних цінностей;
- знання про базові цінності майбутньої професії;
- знання власного „Я” як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини;
- знання про внутрішній світ іншої людини та детермінант поведінки й стосунків інших;
- уміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки;
- діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей;
- уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин;
- уміння аналізувати внутрішній світ „інших”, їх ставлення до себе;
- уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”.

Процесуальна мета досліджуваного нами процесу спрямована на з’ясування логіки створення аксіо зорієнтованого освітнього середовища ЗВО як сфери формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Отже, окреслені позиції щодо трактування мети детерминують всі наступні складники обґрунтованої та розробленої нами моделі формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

*Концептуальний компонент* поданої моделі пов’язаний із теоретико-методологічними основами формування соціокультурних цінностей і являє собою поліпарадигмальну цілісність, що синтезує ідеї особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Поділяючи наукові підходи І. Беха, О. Вознюка, О. Дубасенюк, ми вважаємо, що процес формування соціокультурних цінностей має базуватися на інтегративній освітній парадигмі, що синтезує ідеї особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Тобто процес формування соціокультурних цінностей, на нашу думку, ґрунтується на поліпарадигмальній цілісності цих парадигм, з урахуванням наукової позиції, що характеристиками поліпарадигмальності є такі, як-от: можливість співіснування кількох парадигм, а також вибору будь-якої з них; суб’єктна взаємодія учасників освітнього процесу в межах певного ціннісно-смислового поля засобами діалогу та полілогу на підставі «довіри» (за Т. Куном (2003) до обраної парадигми).

Ми наполягаємо на доцільності використання у процесі формування соціокультурних цінностей особистості позитивних концептів особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Зауважимо, що їх детальний парадигмальний аналіз здійснено у підрозділі 1.3 монографії.

Зауважимо, що існує наукова думка (В. Желанова (2013), І. Зимня (2006), щодо співвіднесення поліпарадигмальності сучасної освіти з її поліпідхідністю (термін І. Зимньої). Тобто у процесі моделювання виникає необхідність з’ясування питання щодо наукових підходів, на яких базується формування соціокультурних цінностей особистості в освітньому середовищі ЗВО і які відповідають певним рівням методологічного аналізу. У межах проблеми нашого дослідження філософському рівню методологічного аналізу відповідає культурологічний та аксіологічний наукові підходи; загальнонауковому рівню – соціокультурний, системний, акмеологічний, діяльнісний наукові підходи; конкретнонауковому рівню – суб’єктний та компетентнісний наукові підходи; методичному або технологічному рівню – технологічний та середовищний наукові підходи.

Відтак процес формування соціокультурних цінностей в освітньому середовищі ЗВО базується на поліпідхідному синтезі культурологічного, аксіологічного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб’єктного, технологічного, середовищного наукових підходів

(сутність й базові поняття зазначених наукових підходів представлено у підрозділі 1.3). Відомим й усталеним постулатом педагогічної методології є положення, що наукові парадигми й підходи конкретизуються у певних принципах.

Беручи до уваги дефініцію принципу, що подається у „Філософському словнику”, а саме принцип (від лат. *principium* – основа, першопочаток) – це „першооснова, керівна ідея, основне правило поведінки... У логічному смислі принцип є центральним поняттям, підґрунтям системи, що становить узагальнення й поширення якогось положення на всі явища тієї галузі, з якої цей принцип абстраговано...” (Философский словарь, 1987, с. 382), тому тлумачимо принципи формування соціокультурних цінностей як вихідні теоретичні ідеї й вимоги до організації цього процесу та його реалізації в освітньому середовищі ЗВО, що є суголосними певним освітнім парадигмам і науковим підходам, на яких базується досліджуваний процес.

При цьому нами диференціюються принципи двох рівнів, а саме: *стратегічні*, що пов’язані з концептуальними й цільовими аспектами формування соціокультурних цінностей; тактичні, які відбивають практичну реалізацію цього процесу.

Отже, розглянемо їх.

1. *Стратегічні принципи формування соціокультурних цінностей:*

– *принцип аксіологічної спрямованості освіти* – полягає в реалізації аксіологічного потенціалу процесу освіти в ЗВО щодо формування соціокультурних цінностей, а саме урахування аксіовиховного ресурсу навчальних дисциплін й позааудиторної роботи;

– *принцип культурно-історичної детермінації* – передбачає тлумачення процесу формування соціокультурних цінностей як динамічне становлення особистості в культурі, що зумовлює її внутрішній розвиток зовнішніми культурними подіями, при якому людина є носієм «культурного світопорядку» (термін М. Кагана) (Каган, М., 1996);

– *принцип людиноцентризму*, який ґрунтується на стратегічній ідеї І. Беха, що «особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи як засіб» (Бех, І., 2000) й передбачає реалізацію гуманістичних орієнтирів у процесі формування ціннісно-сислової сфери студента; регуляцію й корекцію стосунків між особистістю і суспільством; надання соціокультурним цінностям статусу світоглядних, що є базовими у визначенні змісту й цілей життя особистості;

– *принцип системності* – детермінує трактування процесу формування соціокультурних цінностей як системного об’єкта, що характеризується цілісністю, містить певні структурні компоненти, є відкритим, тобто сприйнятливим до стратегічних змін, які відбуваються в соціокультурній сфері суспільства, в загальній системі освіти в ЗВО, є ієрархічним, оскільки побудований з елементів, кожен з яких є такою складною підсистемою;

– *принцип етапності формування та трансформації соціокультурних цінностей* – детермінує логіку процесу аксіогенезу, тобто певну динаміку формування соціокультурних цінностей та їх перетворення з нижчих на вищі, одних цінностей – в інші, ситуативних – у стійкі;

– *принцип зв’язку аксіогенезу з професіогенезом особистості* – передбачає єдність особистісного й професійного розвитку студента у процесі формування соціокультурних цінностей, оскільки у студентському віці провідним соціумом, у якому відбувається формування соціокультурних цінностей, є освітнє середовище ЗВО;

– *принцип середовищної орієнтації* – зумовлює доцільність формування соціокультурних цінностей через створене аксіо зорієнтоване освітнє середовище (процес середовищеутворення), яке зміщує акценти із взаємодії педагога та студента на взаємодію студента з певним середовищем.

– *принцип міждисциплінарності* – полягає у використанні наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності й відбиває міждисциплінарну природу соціокультурних цінностей, що досліджуються у філософії, соціології, психології, педагогіці, а саме: соціальний й культурний аспекти соціокультурних цінностей є предметом філософського й соціологічного дослідження; особистісний – психологічного; у педагогічному трактуванні соціокультурних цінностей зазначені аспекти синтезуються;

2. *Тактичні принципи формування соціокультурних цінностей:*

– *принцип моделювання змісту, форм і методів формування соціокультурних цінностей* – полягає у співвіднесенні певної інформації з ситуаціями утворення, прийняття, усвідомлення соціокультурних цінностей та використанням їх у функції засобу здійснення практичних дій та вчинків студентів;

– *принцип інтерактивності й партнерства* – передбачає побудову процесу формування соціокультурних цінностей на партнерській

взаємодії викладача та студентів, яка реалізується в діалогічних та полілогічних формах спілкування.

– *принцип задачно-ситуативної насиченості* полягає в побудові процесу формування соціокультурних цінностей як системи педагогічних ситуацій та задач;

– *принцип активності* – передбачає здійснення формування соціокультурних цінностей не шляхом прямої передачі студенту певної інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу та на себе;

– *принцип суб'єктної орієнтації* – пов'язаний із позиціонуванням студента як суб'єкта формування соціокультурних цінностей, а також з розглядом його як активного суб'єкта аксіо зорієнтованого освітнього середовища ЗВО;

Таким чином, освітні парадигми й наукові підходи, які конкретизуються в певних стратегічних й тактичних принципах, складають концептуальне підґрунтя й детермінують практичну реалізацію процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

Далі розглянемо методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

*Змістовий компонент* методики у репрезентованій моделі базується на двох наукових позиціях:

1) на трактуванні змісту соціокультурних цінностей як системи мотивів, цінностей, потреб, установок, знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, якими повинні оволодіти студенти;

2) на розгляді структури соціокультурних цінностей як сукупності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практиологічного компонентів, які своєю чергою містять аспект соціокультурних макроцінностей; соціокультурних мезоцінностей; соціокультурних мікроцінностей.

Прокоментуємо детальніше другу позицію.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* базується на мотиваційній сфері особистості, яку прийнято вважати ядром особистості, оскільки відносно стійка конфігурація провідних внутрішніх ієрархізованих „мотиваційних ліній” визначає структуру особистості, є рушійною силою людської поведінки (Леонтьєв, А., 1977). Цей компонент соціо-

культурних цінностей інтегрує ціннісні спонуки до дії, ціннісні інтереси, ціннісні ідеали, ціннісні орієнтації, ціннісні установки.

*Когнітивний компонент соціокультурних цінностей* є сукупністю аксіологічних знань та різних типів рефлексії (особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної) щодо сутності й структури соціокультурних цінностей та ціннісно-детермінованої поведінки

*Практиологічний компонент соціокультурних цінностей* відображає реалізацію соціокультурних цінностей студентів ЗВО в конкретній діяльності та поведінці, оскільки, на думку Д. Леонтьєва, цінності є основою поведінки людини, динамічним утворенням; їх потрібно набувати й реалізовувати, інакше вони поступово втрачатимуться (Леонтьєв, Д.). Тобто процес засвоєння, усвідомлення, прийняття та реалізації соціокультурних цінностей відбувається у процесі внутрішньо мотивованої діяльності. Цей складник соціокультурних цінностей пов'язаний із вчинками, моделями поведінки студентів, уміннями ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установкам на засаді особистісної суб'єктності. Тобто практиологічний компонент соціокультурних цінностей проявляється у реалізації аксіозорієнтованої діяльності та поведінки.

Соціокультурні макроцінності є базовими цивілізаційними цінностями, що є універсальними, засадничими для світової культури. Цей тип цінностей передбачає ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; ціннісне ставлення до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних норм поведінки; досвід ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах культурної неоднорідності суспільства.

Соціокультурні *макроцінності* пов'язані з міжкультурною взаємодією, з соціокультурною толерантністю, з реалізацією ідей полікультурного підходу, у контексті якого культура є динамічним явищем, оскільки культури постійно взаємодіють, здійснюють взаємовплив.

Соціокультурні *мезоцінності* відображають ціннісне ставлення до менталітету та ментальності, сучасних культурних надбань та традицій українського народу загалом і культурної спадщини певних регіонів України. Цей тип соціокультурних цінностей зорієнтований на ціннісне ставлення до менталітету українського народу та таких

ментальних структур як архетипи філософії серця, землі, поля, рідного краю, самоврядні потенції українців, особливості українського національного характеру.

*Соціокультурні мікроцінності* пов'язані з особистісним виміром соціокультурних цінностей та є синтезом таких особистісних цінностей, як-от: патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставлення до себе та інших людей.

Таким чином, обґрунтована в дослідженні й представлена в моделі структура соціокультурних цінностей є синтезом мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксіологічного компонентів з різними типами соціокультурних цінностей, а саме соціокультурними макроцінностями, соціокультурними мезоцінностями, соціокультурними мікроцінностями. Тобто кожний компонент соціокультурних цінностей трактується відповідно до окреслених типів цінностей. Зауважимо, що детальне обґрунтування й репрезентацію структури соціокультурних цінностей здійснено у підрозділі 2.1 монографії. У цьому підрозділі ми обмежилися розглядом соціокультурних цінностей особистості у контексті змістового складника моделі формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

*Процесуальний компонент* методики у поданій моделі ґрунтується на логіці аксіогенезу соціокультурних цінностей. Зауважимо, що у попередніх підрозділах монографії ми не звертались до феномену аксіогенезу. Тому представимо його детальну характеристику.

Феномен аксіогенезу почав досліджуватися на межі ХХ–ХХІ століть у форматі аксіопсихологічної концепції особистості (З. Карпенко, Є. Карпенко, В. Мицько, Г. Радчук).

Сучасний науковий дискурс дослідження аксіогенезу представлено такими науковими напрямами:

- аналіз детермінант аксіогенезу особистості (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, З. Карпенко, С. Максименко, В. Слободчиков, Н. Чепелева);

- трактування аксіогенезу на основі культурно-феноменологічного підходу (З. Карпенко, Г. Радчук);

- розгляд різних контекстів професійного аксіогенезу (Т. Вілюжанина, Н. Зотова, М. Мицько, А. Серий, М. Яницький);

- особливості професійного аксіогенезу майбутніх педагогів (М. Чаїнська);

- психодинамічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів (В. Мицько);

- питання персонального аксіогенезу (О. Бондарчук, Л. Долинська, В. Зливков, Г. Ложкін, С. Максименко, О. Саннікова).

У сучасній науці найбільш поширеним є уявлення про *аксіогенез* як закономірний полідетермінований процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Бондаренко, М. Боришевський, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, С. Максименко, М. Савчин, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.). Варто зазначити, що феномен аксіогенезу є предметом міждисциплінарного дослідження і висвітлюється відповідно до феноменології педагогіки та психології. Отже розглянемо феномен аксіогенезу.

Щодо психологічного трактування аксіогенезу, варто вітмітити, що він активно досліджується в аксіопсихології, що є новітнім науковим напрямом, який було обґрунтовано й розроблено у студіях З. Карпенко, хоча уперше термін „аксіопсихологія” використав у 1990 році відомий психолог Б. Братусь для визначення певної галузі гуманітарної психології, спрямованої на дослідження суб'єктно-ціннісної сфери особистості. На думку З. Карпенко, „онтологічними одиницями аксіопсихіки виступає міждисциплінарне поняття цінність та його психологічний еквівалент – смисл” (Карпенко, З., 1998, с. 39).

Тобто аксіогенез вважається ціннісно-цільовим стрижнем аксіопсихології, який „...являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, що містить індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлень особистості” (Карпенко, З., 2009, с. 11).

Продукт аксіогенезу особистості – аксіопсихіка, на думку З. Карпенко, містить у собі такі компоненти ціннісно-сислової сфери:

- мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) відношення;

- диспозиційні утворення (соціальні установки, ціннісні орієнтації);

- мотиваційні складові (потреби, інтереси, ідеали, загальну спрямованість діяльності та поведінки);

- емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання (його предмет і зміст моральної колізії);

- життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення (Карпенко, З., 2009, с. 33).

Суб'єктом аксіогенезу, суголосно концепції З. Карпенко, є особистість, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини (структури психічних інтенціональностей: потреби, мотиви, смисли, установки), а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій (прояви інтерсуб'єктних взаємодій: моральні позиції, стилі життя, типи характеру (Карпенко, З., 2009, с. 33).

Дослідниця обґрунтовує позицію, що розвиток ціннісно-сислової сфери особистості базується на *принципі інтегральної суб'єктності*, згідно з яким здатність людини до саморегуляції проявляється у висхідній теологічній перспективі в континуумі:

1) відносного суб'єкта – людини як об'єкта соціального впливу, індивіда, носія інстинктивної активності, орієнтованого на ключову цінність „вітальність”;

2) моносуб'єкта – людини як активного діяча, суб'єкта відносно індивідуальної діяльності згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами при домінуванні прагматичних цінностей;

3) полісуб'єкта – особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, тобто суб'єкта групової взаємодії, зі сформованою ціннісною свідомістю і здатністю до морального самовизначення;

4) метасуб'єкта – індивідуальності, яка творчо збагачує панівну соціокультуру;

5) абсолютного суб'єкта – універсальності як суб'єкта духовної практики.

Результатом аксіогенезу особистості є ціннісна свідомість особистості з певним спектром мотиваційно-диспозиційних утворень, а саме:

– диспозицією „передчуваю”, що регулює організмичну активність суб'єкта;

– диспозицією „треба”, що передбачає морально-психологічну саморегуляцію за допомогою усвідомленого обов'язку;

– диспозицією „мушу”, спрямованою на цінність добра для інших;

– диспозицією „буду”, націленою на творче оволодіння дійсністю;

– диспозицією „приймаю”, що досягається духовною практикою людини, орієнтованою на загальне благо (Карпенко, З., 2009, с. 11–12).

Таким чином, є очевидним, що аксіопсихологічна концепція порушує три важливих аспекти ціннісної проблематики, а саме:

1) культурно-історичний, що пов'язаний із процесом присвоєння індивідом соціальних цінностей, які продукуються суспільством, як зразків соціально бажаної поведінки;

2) психодинамічний аспект, який відображає зворотній бік аксіогенезу як актуалізації вроджених духовних інтенцій особистості у просторі її соціальних зв'язків;

3) феноменологічно-рефлексивний аспект, що заснований на уявленні про інтеграцію об'єктивних і суб'єктивних витоків аксіогенезу особистості та їх представленість у внутрішньому (феноменологічному) світі людини, вищим проявом якого є ціннісно-сислова свідомість із притаманною їй рефлексивною зумовленістю.

Отже, ідея інтеграції ціннісних й суб'єктивних феноменів особистості, доведена в аксіопсихології, є продуктивною у контексті проблеми формування соціокультурних цінностей особистості, оскільки освітнє середовище сучасного ЗВО є суб'єктно-орієнтованим, тобто базується на суб'єктній позиції студента й на паритетних „міжсуб'єктивних” стосунках усіх учасників освітнього процесу. Ми вважаємо, що процес привласнення й продукування соціокультурних цінностей також має „суб'єктне” коріння. Доцільними для нас у площині динамічних аспектів формування соціокультурних цінностей є позиції щодо логіки процесу аксіогенезу, що відбувається „в діапазоні відносно-, моно-, полі-, мета- та абсолютно суб'єктного рівнів” (Мицько, В., 2007).

На нашу думку, суттєвою у дослідженні проблеми аксіогенезу є концепція *професійно-особистісного аксіогенезу* Г. Радчук, суголосно якої аксіогенез особистості – це „складний нелінійний творчий процес вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності” (Радчук, Г., 2012, с. 139).

Варто зазначити, що дослідниця обґрунтовує положення про *культурно-феноменологічний зміст* аксіогенезу особистості у процесі вищої професійної освіти, в основі якої лежить уявлення про конгеніальність трьох форм людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної (опосередкувальної). При цьому реальна форма представлена особистістю як суб'єктом різного рівня та спектру життєздійснення і рефлексивного самоусвідомлення, котрим виступає студент; ідеальна форма репрезентована соціально втіленими здобутками культури – матеріальними та духовними

артефактами сумісної культуротворчої діяльності, котру уособлює викладач як суб'єкт професійного смислопокладання; медіаторна форма постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм і представлена діалогічною взаємодією носіїв цих форм. Утім, екзистенційно-феноменологічною основою аксіогенезу Г. Радчук вважає смислове переживання в освітньому середовищі ЗВО (Радчук, Г., 2012).

Вважаємо доцільними позиції дослідниці щодо трактування процесу трансформації загальнолюдських цінностей у особистісні, що зумовлений комплементарними площинами *соціокультурного конструювання та рефлексивно-феноменологічного конституювання*. Авторка доводить, що суспільні цінності можуть бути представлені у свідомості особистості як-от: психічний образ; предметне, функціональне, оцінювальне, вітакультурне значення.

Заслужують на увагу обгрунтовані Г. Радчук принципи гармонізації аксіосфери особистості у процесі аксіогенезу, а саме:

- цілісності і системності;
- єдності соціокультурного конструювання й рефлексивно-феноменологічного конституювання;
- смислонасиченого полімотивованого діалогу;
- синергійної єдності професійного й особистісного аксіогенезу;
- гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації (Радчук, Г., 2012).

Г. Радчук доводить, що в процесі аксіогенезу особистості ґрунтовну роль відіграє *самовизначення*, що є феноменом, через який проявляється суб'єктна сутність людини, її активне діяльне начало, готовність добровільно брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір. Дослідниця вважає, що самовизначення виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу (Радчук, Г., 2012).

Певний науковий напрям щодо репрезентації проблеми аксіогенезу представлений працями, у яких аксіогенез репрезентується саме у форматі *професійного аксіогенезу*. Так, у дослідженнях М. Чаїнської висвітлюються особливості професійного аксіогенезу майбутнього педагога, який визначається дослідницею як індивідуальний, послідовний, неперервний, закономірний процес розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, що детермінований специфікою професійної діяльності. Сутність аксіогенезу, на думку дослідниці,

полягає у трансформації ціннісної сфери, коли особистісні цінності майбутнього фахівця, набувають статусу професійно значущих. При цьому провідними умовами, що забезпечують окреслений процес, є внутрішня свобода у ситуації вибору і здатність приймати відповідальність за процес та результат своєї діяльності. Суттєвим доробком автора є обґрунтування системи критеріїв професійного аксіогенезу студента – майбутнього педагога, що містить: загальну осмисленість життя; визнання особистості учня як цінності; наявність внутрішньої мотивації; інтернальність; домінування у структурі ціннісних орієнтацій цінностей „самовизначення”, „зрілості” та „соціальності” (Чаїнська, М., 2010).

Ґрунтовним доробком щодо з'ясування *динамічних особливостей аксіогенезу* є праці В. Мицька. На підставі узагальнення результатів психодинамічних показників аксіогенезу студентів-психологів науковець виокремив три основні види спричинення цього процесу, а саме:

- 1) мотивацію результатом (цільова причина);
- 2) мотивацію сенсом (формальна причина);
- 3) мотивацію процесом (рушійна причина).

До того ж дослідник установив когортну послідовність *генеральних факторів* аксіогенезу майбутніх психологів:

- I-й курс – доброзичливість/антагонізм;
- II-й курс – сумлінність/безвідповідальність;
- III-й курс – емоційна стабільність/невротизм;
- IV-й курс – екстра (інтро) версія;

V-й курс – відкритість/закритість новому досвіду, що виконують роль психологічних механізмів професійно-особистісного становлення.

В. Мицько також ідентифікував певні *динамічні тенденції* професійного аксіогенезу студентів-психологів, такі як-от:

- адаптація до освітнього середовища ВНЗ (I-й курс);
- самоствердження у професійно-орієнтованому навчанні (II-й курс);
- криза середини професійної підготовки (III-й курс);
- професійно-особистісна інтеграція (IV-й курс);
- формування готовності до самостійної професійної діяльності (V-й курс) (Мицько, В., 2012).

Таким чином, беручи до уваги представлені вище наукові позиції, маємо констатувати такі суттєві ознаки аксіогенезу, як-от:

- динамічність, що передбачає певну етапність та поступальний перехід цінностей з нижчих рівнів на вищі;



– трансформаційний характер, який зумовлює перетворення одних цінностей в інші;

– культурно-історична детермінація, що пов'язана з процесом присвоєння індивідом цінностей суспільства, як зразків соціально бажаної поведінки;

– контекстність, тобто зв'язок з майбутньою професійною діяльністю;

– особистісна природа, тому що суб'єктом аксіогенезу виступає особистість;

– суб'єктність, оскільки аксіогенез базується на принципі інтегральної суб'єктності;

– рефлексивність, що зумовлює процес самопізнання й самовизначення, які є засадничими щодо аксіогенезу;

– полідетермінаційний характер, що полягає в єдності впливів на процес аксіогенезу, як макрофакторів соціально-економічного рівня, так і мікрофакторів, що відображають особливості освітнього середовища вишу, родини, іншого оточення, а також індивідуальних якостей особистості.

Отже, у розумінні феномену аксіогенезу особистості ми базуємося на його трактуванні як „складного нелінійного творчого процесу вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності” (Радчук, Г., 2012, с. 99), що базується на принципі інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до саморегуляції проявляється у висхідній теологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта; 2) моносуб'єкта; 3) полісуб'єкта; 4) метасуб'єкта; 5) абсолютного суб'єкта (Карпенко, З., 2009, с. 11–12).

Таким чином, процес аксіогенезу визначаємо як низку послідовних трансформацій соціокультурних цінностей особистості, пов'язаних з поступальним переходом цінностей із нижчих рівнів на вищі; з перетворенням одних цінностей в інші. Студент ще є об'єктом аксіозорієнтованого освітнього середовища, тобто їхні відносини в системі „середовище – студент” визначаються як „суб'єктно-об'єктні”.

Далі є доцільним представити етапи аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Зауважимо, що у розв'язанні цього дослідницького завдання суттєвими для нас були наукові позиції Б. Братуся та В. Мицька.

Так, Б. Братусь у розвитку ціннісно-сислової сфери особистості виділяє такі змінюючі одна одну стадії:

1) егоцентричну (в якості цінностей приймається лише те, що слугує власним інтересам);

2) групоцентричну (головними стають цінності та норми групи, з якою ідентифікує себе людина);

3) просоціальну (приймаються загальнолюдські цінності);

4) духовну (визнання високодуховних ідеалів, пов'язаних з уявленнями про Бога та добро) (Братусь, Б., 1985, с. 36).

На думку В. Мицька, механізм аксіогенезу передбачає „поступальний перехід з нижчих на вищі рівні ціннісно-сислової свідомості” (В. Мицько) (Мицько, В., 2007, с. 9).

У процесі аксіогенезу соціокультурних цінностей ґрунтовними є ідеї І. Беха щодо духовних цінностей й асоціювання їх із духовною здібністю, яка набуває особистісного смислу у процесі реалізації механізмів свідомого досягнення певної духовної реальності; механізмів рефлексивно-довільної спрямованості; механізмів цілісної Я – Ти – детермінації; механізмів позитивного емоційного самопідкріплення (Бех, І., 2013, с. 157–158).

Базуючись на цих наукових позиціях, представимо авторське бачення етапності аксіогенезу соціокультурних цінностей.

*Перший етап аксіогенезу соціокультурних цінностей* (I-й курс освіти в ЗВО) – пов'язаний з процесом трансляції, пред'явлення, прийняття й привласнення соціокультурних цінностей суспільства, але з перевагою ситуативних, тобто нестійких соціокультурних цінностей.

*Другий етап аксіогенезу соціокультурних цінностей* (II-й – III-й курс освіти в ЗВО) – пов'язаний з їх усвідомленням й розширенням, з переходом від безпосередньо-емоційного сприйняття цінностей до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного рівня ціннісної сфери особистості. Соціокультурні цінності досягають того рівня, коли базова система цінностей вже представлена у свідомості студента достатньо цілісно й він вже може співвідносити певні моделі поведінки зі своїм ціннісними пріоритетами, тобто відбувається актуалізація ціннісних структур, їх інтеріоризація.

*Третій етап аксіогенезу соціокультурних цінностей* (IV-й курс освіти в ЗВО). Саме цей етап відзначається появою нових цінностей, нестійкі ситуативні цінності змінюються стійкими (ціннісні уста-

новки, смисли) ціннісними структурами, що пов'язані із стійким ставленням особистості до інших культур, до культури українського народу, майбутньої професійної діяльності; з умінням зробити свій ціннісний вибір. Тобто відбувається процес будівництва цінностей, їх усвідомлення, переживання, реалізація в ціннісній моделі поведінки.

Обґрунтована модель передбачає використання певного педагогічного інструментарію, що містить певні форми, методи, алгоритми формування соціокультурних цінностей. Їх ретельну характеристику вважаємо доцільним подати в окремому підрозділі монографії.

У розробленій моделі зафіксовано феномен аксіозорієнтованого освітнього середовища як сфери формування соціокультурних цінностей, що є сукупністю умов (зовнішніх й внутрішніх, об'єктивних й спеціально створених) формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Проте зауважимо, що феномен аксіозорієнтованого освітнього середовища було розкрито у підрозділі 3.1, а логіку процесу середовищеутворення буде розкрито у підрозділі 4.3.

Результати процесу формування соціокультурних цінностей відповідають меті й передбачають сформованість соціокультурних цінностей студентів ЗВО, створення аксіозорієнтованого освітнього середовища як сфери ефективного формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Таким чином, репрезентована структурно-логічна модель є концептуальним, цільовим прогностичним та методичним орієнтиром процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО. Цей умовивід вважаємо обґрунтованим і виваженим, оскільки представлена у цьому підрозділі модель відображає мету, концептуальні складники процесу формування соціокультурних цінностей, його методичні аспекти, пов'язані з етапністю досліджуваного процесу, з використанням певного педагогічного інструментарію, а також зі створенням аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО. Зауважимо, що на певних методичних аспектах формування соціокультурних цінностей, а саме на розкритті педагогічного інструментарію та механізмів аксіозорієнтованого середовищеутворення, загостримо увагу в двох наступних підрозділах монографії.

## 4.2. Педагогічний інструментарій формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО

У поданому підрозділі висвітлюється аксіозорієнтований педагогічний інструментарій, представлений певними формами й методами, алгоритмами, які є важливим складником методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Оскільки відбір форм, методів, засобів формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО є суттєвим аспектом ефективності впровадження методики, варто звернути увагу, що в основу інструментальної складової розробленої нами методики покладено концептуальні ідеї системи ціннісних ставлень І. Беха (2003а; 2003b) щодо ціннісного ставлення особистості до себе, Іншого, громади, держави, нації.

Отже, детальний виклад педагогічного інструментарію почнемо з форм організації виховання (у нашому випадку формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО).

Поняття „форма” прийшло в педагогічну теорію з філософії, зокрема з філософської діалектики, де вона розглядалась як одна з базових категорій, співвідносних з категорією „зміст”. У цьому контексті „форма” визначалась як зовнішній вигляд, обрис речі, дії або зовнішній вираз певного змісту (Форма). Виходячи із зазначеного, певний зміст набуває тієї або тієї форми, що є способом його існування та реалізації.

Варто зазначити, що у педагогіці поняття форма, починаючи з Я.А. Коменського, використовується переважно у дидактичному контексті (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Галузинський, М. Свтух, В. Мальований, М. Фіцула). Так, Н. Волкова визначає форму навчання способом організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку й у певному режимі (Волкова, Н., 2001, с. 324).

Проте нас цікавить феномен „форми” щодо процесу виховання, а саме формування соціокультурних цінностей студентів. Отже, *форму виховання* тлумачимо як зовнішнє вираження спільної діяльності вихованців та вихователів у процесі розв'язання завдань формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

Далі представимо форми організації виховання, які, за нашим переконанням, є більш доцільними у процесі формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО, однак попередньо зазначимо певні вихідні позиції щодо цього.

1. Базуючись на класифікації організаційних форм виховання, обґрунтованої в дослідженні Н. Савінової (2007), у розробленому педагогічному інструментарії виокремлюємо такі форми (за сферами виховної діяльності), як-от:

– *комунікативні*, що регулюють міжособистісну та міжнаціональну взаємодію на макро- та мезорівнях, сприяють національній афіліації та формуванню у процесі спілкування образу „Іншого”, а також подоланню перешкод у спілкуванні (проблемні лекції, „круглі столи”, години спілкування, „відкрита студія”, вечори запитань і відповідей, відверті розмови, День пам’яті та ін.);

– *інтерактивні*, що стимулюють особистість до активної мотивованої діяльності й реалізації суб’єктної позиції у процесі засвоєння, прийняття соціокультурних цінностей та реалізації ціннісно зорієнтованої поведінки (тренінги, ділові та рольові ігри, „мозкові штурми”, квести);

– *творчі*, що розкривають та розвивають креативний потенціал студента на шляху формування їх соціокультурних цінностей (творчі проекти, фотовиставки, репортаж місцевої громади, звіт-проект пошукових загонів, реконструкція історичних подій, складання творів-роздумів, самохарактеристики, волонтерські проекти, презентації) (Савінова, Н., 2007).

2. Зауважимо, що педагогічний інструментарій запропонованої методики містить як *імітаційні*, так й *неімітаційні* форми організації виховання (за наявністю та відсутністю моделювання), тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (пов’язані з моделюванням виховної діяльності) та неімітаційних (відсутнє моделювання виховного процесу) методах виховання.

3. Загальновідомим є розподіл форм організації виховання (за кількістю учасників) на *колективні* (масові), *групові* та *індивідуальні*.

4. За місцем в освітньому процесі форми організації виховання розподіляються на *аудиторні* та *позааудиторні*.

Отже, перейдемо до розгляду певних форм організації виховання, спрямованих на формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

*Аксіозорієнтована лекція.* Відоме традиційне визначення *лекції* (від лат. *lectio* – читання) як систематичного, послідовного монологічного викладу матеріалу, зазвичай теоретичного характеру (Педагогический энциклопедический словарь, 2002). Є очевидним, що у такому трактуванні лекція зорієнтована на подання студентам інформації з метою формування теоретичних знань за певною проблемою. Проте аксіозорієнтована лекція спрямована на засвоєння знань щодо культури та традицій інших народів; особливостей менталітету та ментальності українського народу; на опанування знань про базові цінності майбутньої професії, знань власного „Я” та внутрішнього світу іншої людини, тобто – на знання щодо базових складників соціокультурних цінностей.

Нами розроблена *аксіозорієнтована проблемна лекція*, яка є колективною, комунікативною, неімітаційною формою організації виховання, спрямованою на формування соціокультурних цінностей у процесі реалізації освітнього принципу проблемності. Тобто суттєвою особливістю цієї лекції є проблемна інтерпретація аксіо зорієнтованого матеріалу, що не передбачає викладання студентам готової інформації.

Логіка побудови аксіозорієнтованої проблемної лекції пов’язується з розв’язанням певних проблемних завдань, які спонукають студентів на дослідницький пошук засобів їх вирішення. Отже, вона наближає процес формування соціокультурних цінностей до пошукової, дослідницької діяльності. Ключовим аспектом аксіозорієнтованої проблемної лекції є проблемна ситуація, як ситуація „розладу” між цілями й можливостями їх досягнення (Матюшкин, А., 1972, с. 32), що залучає студентів до діалогічного спілкування, до партнерської взаємодії, до реалізації суб’єктної позиції, спонукає їх до активної дискусії.

Розв’язання проблемної ситуації базується на аналізі, відборі інформації, плануванні й прогнозі результатів. Відтак маємо підстави наполягати, що цей тип лекції має значний потенціал щодо формування когнітивного компоненту соціокультурних цінностей студентів ЗВО, пов’язаного з аксіологічними знаннями, а також з рефлексією особистості як відображення себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості студента.

Аксіозорієнтована проблемна лекція є також ефективною стосовно формування практиологічного компоненту соціокультурних цін-

ностей студентів ЗВО, що базується на діяльнісних та суб'єктних феноменах особистості студента, що дозволяють організувати його активність, зорієнтовану на реалізацію ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів та соціальних груп, уміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей, уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства, уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб'єкт-суб'єктної взаємодії”.

*Круглий стіл* – це також комунікативна, неімітаційна, колективна форма організації виховання, яка полягає у спільному обговоренні актуальних аспектів соціокультурних цінностей. Він є доцільним, коли існує необхідність обговорити суттєві реальні проблеми, проаналізувати підсумки їх розв'язання, впроваджувати інноваційні ідеї, прогнозувати майбутні дії. Варто зазначити, що переваги круглого столу пов'язані з рівністю прав і позицій усіх його учасників, з їх партнерською взаємодією, „суб'єкт-суб'єктним” спілкуванням. Вже усталеними є такі правила й алгоритм проведення круглого столу, як-от: 1) вибір теми; 2) добір питань для дискусії; 3) розробка сценарію, підготовка ведучого; 4) запрошення учасників обговорення; 5) встановлення регламенту виступів учасників. Отже, у контексті соціокультурних цінностей ця форма виховання є доцільною щодо формування вміння висловлювати свою думку суголосно своїм соціокультурним цінностям, а також вміння почути думку представників інших культур та етносів й співвіднести її з власною позицією, що сприяє формуванню кооперативного й комунікативного типу рефлексії як компонента когнітивного складника соціокультурних цінностей, а також емпатії та міжетнічної толерантності.

Вагоме місце у запропонованому педагогічному інструментарії методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО посідають імітаційні форми організації виховання, що ґрунтуються на активній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної виховної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Утім імітаційні форми організації виховання поділяються на ігрові й неігрові. При цьому в неігрових формах виховання імітується лише якийсь бік процесу виховання. Ігрові форми виховання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами, а саме, у діловій грі.

*Ділова гра.* Ця форма організації виховання базується на концептуальних положеннях теорії гри, які були обґрунтовані в студіях

Д. Ельконіна (1978), О. Леонтьєва (1977), й зокрема стосуються питання наявності в грі уявної або умовної ситуації. Базуючись на окреслених працях, можемо переконатися, що гра є одним з видів діяльності людини. Її виникнення пов'язувалось фундаторами теорії гри з дитячою діяльністю, у процесі якої відтворювались дії дорослих та взаємин між ними. Тобто гра була важливим засобом формування особистості дитини у процесі розумового, морального, фізичного виховання та самовиховання дітей.

Проте, не зменшуючи значущості положень відомих психологів, зауважимо, що в сучасному житті гра є діяльністю людей різного віку. При цьому відомі (за А. Вербицьким) такі види ігор, як-от: салонні, спортивні, військові, театральні, дитячі („природні”), навчальні, дослідницькі, виробничі (Вербицький, А., 2010).

У процесі формування соціокультурних цінностей студентів ми віддаємо перевагу *діловій грі аксіологічної спрямованості*, яку ми розглядаємо як інтерактивну, імітаційну, групову форму організації виховання, спрямовану на формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО засобом імітування та програвання певних фрагментів аксіо зорієнтованого виховного процесу.

Структура ділової гри містить дві моделі, а саме: імітаційну та ігрову. При цьому в імітаційній моделі представлено певні фрагменти освітнього процесу, пов'язані з формуванням соціокультурних цінностей студентів. У ігровій моделі відображаються виховні функції викладача, що мають місце в реальному ЗВО, а саме: стосунки викладача зі студентами, колегами, а також студентів між собою.

Розглянемо ретельніше сутнісні ознаки ділової гри аксіологічної спрямованості:

– мета ділової гри є інтеграцією цілей, що відповідають провідній меті формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО та створення аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО;

– принципи ділової гри відображають закономірності ігрового виховання, його компоненти, логіку їх взаємозв'язку в процесі формування соціокультурних цінностей;

– джерелом змісту ділової гри є структура соціокультурних цінностей, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компонент, а також типи соціокультурних цінностей (соціокультурні макроцінності, соціокультурні мезоцінності, соціокультурні мікроцінності).

Далі простежимо структуру ділової гри аксіологічної спрямованості. Вона зумовлена принципом двоплановості ділової гри, що відображає сукупність ігрової та імітаційної моделей. Тобто сутність цього принципу полягає у віддзеркаленні реального процесу формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО в „умовних” ігрових обставинах, тобто у виховній діяльності відбувається синтезування реального й ігрового контекстів. Отже, структура ділової гри аксіологічної спрямованості є інтеграцією структурних особливостей ігрової та імітаційної моделі:

1) ігрова модель містить ігрові цілі, комплект ролей і функцій учасників, сценарій, правила гри;

2) імітаційну модель складають педагогічні цілі, предмет гри, рольова взаємодія учасників, система оцінювання та рефлексія результатів (Панфилова, А., 2006).

Мета ділової гри аксіологічної спрямованості містить ігрові цілі, а саме такі, що роблять освітній процес ігровим, а також педагогічні цілі, що пов'язані з формуванням соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Комплект ролей і функцій учасників ділової гри адекватно відбиває певний фрагмент виховної діяльності, що моделюється в грі. При цьому рольова структура зумовлена об'єктом імітації й цілями виховання. Враховуючи досвід А. Вербицького (Вербицький, А., 2010), виокремлюємо в описі ролей такі компоненти, як-от:

- перелік ролей і рольових груп;
- функції й завдання, які виконують гравці, їхні права та обов'язки;
- інструкції щодо виконання кожної ролі;
- портрети ролей, що характеризують особистісні якості учасників.

Предметом гри є процеси, вимоги й умови формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО, тобто предмет діяльності учасників гри заміщає в модельній формі предмет реальної виховної діяльності викладача ЗВО.

Модель рольової взаємодії віддзеркалює міжособистісні зв'язки, структуру реальної взаємодії учасників; відображає їх кількісний склад, посадові функції.

Сценарій, як базовий компонент ділової гри, містить словесний або наочний опис предметного змісту, який відображає час і характер дій гравців. Сценарій розкриває певні етапи гри, її загальну послідовність.

Правила гри реалізують принципи ділової гри аксіологічної спрямованості, задають аксіологічні контексти освітньої діяльності, що є предметом моделювання, а також відображають норми поведінки студентів у грі.

Рефлексія гри проводиться за участю викладача й становить змістовний аналіз діяльності гравців або їх груп відповідно до певних критеріїв, а також у вільній формі.

Логіку ділової гри аксіологічної спрямованості надамо у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

#### Логіка проведення ділової гри аксіологічної спрямованості

Етапи гри	Типи моделей	
	Ігрова модель	Імітаційна модель
Цілепокладання	Ігрові цілі	Виховні цілі
Розподіл ролей відповідно до мети й предмета гри	Опис ролей; створення образу ролі; інструктування стосовно виконання ролі	З'ясування предмета гри відповідно до умов формування соціокультурних цінностей студентів
Аналіз сценарію гри та якості програвання ролей учасниками гри	З'ясування змісту гри (послідовність, характер дій гравців, визначення поведінкових протиріч)	Визначення якісного та кількісного складу учасників, їх стосунків, розташування у просторі
Підбиття підсумку й оцінювання результатів гри	Реалізація принципів та правил гри	Самоконтроль акцій зорієнтованих рішень та дій

Таким чином, маємо звернути увагу на переваги й пріоритети ділової гри аксіологічної спрямованості, а саме:

1) застосування ділових ігор у процесі формування соціокультурних цінностей студентів дає змогу максимально наблизити цей процес до реалій сьогодення;

2) студент у спеціально створених умовах „проживає” різноманітні життєві ситуації, що стосуються соціокультурних макроцінностей, соціокультурних мезоцінностей, соціокультурних мікроцінностей, які дають змогу формувати світогляд, ціннісні установки, робити свій ціннісний вибір в альтернативних ситуаціях; відстоювати свої громадянські позиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

*Квест* – інтерактивна, неімітаційна, колективна, ігрова форма організації виховання. Етимологія поняття «квест» пов’язана з англійським „quest”, що у перекладі означає „шукати щось, виконувати завдання». Квест у форматі веб-квесту започаткували у 90-х роках минулого століття викладачі університету Сан-Дієго – Берні Додж і Том Марч. Автори концепції веб-квестів визначили їх як „орієнтовну діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет” (Bernie, D.).

У сучасній педагогічній теорії існує низка трактувань поняття „квест”. Проте нам імпонують його дефініції як прикладу організації інтерактивного освітнього середовища (Т. Кузнецова); орієнтованої на розв’язання проблеми діяльності (О. Шевцова).

Отже, ми тлумачимо квест як ігрову форму організації виховання, що зорієнтована на пошук, аналіз та систематизацію інформації, котра стосується соціокультурних цінностей особистості, а також спрямована на виконання аксіозорієнтованих завдань у процесі проходження певного маршруту або виконання елементів сюжету.

У своїй роботі щодо проведення квестів базуємося на їх узагальнювальній класифікації, що розроблена в працях І. Сокол й представлена за певними ознаками такими групами квестів:

1. За формою проведення: комп’ютерні ігри-квести, веб-квести, QR-квести, комбіновані.
2. За режимом проведення: в реальному, у віртуальному, у комбінованому режимах.
3. За терміном реалізації: короткострокові, довгострокові.
4. За формою роботи: групові, індивідуальні.
5. За предметним змістом: моноквест, міжпредметний квест.
6. За структурою сюжетів: лінійні, нелінійні, кільцеві.
7. За інформаційним освітнім середовищем: традиційне освітнє середовище, віртуальне освітнє середовище.
8. За технічною платформою: віртуальні щоденники й електронні журнали, сайти; форуми, Google-групи, вікі-сторінки, соціальні мережі.

9. За діяльністю учнів, що домінує: дослідницький, інформаційний, творчий, пошуковий, ігровий квест, рольовий.

10. За характером контактів: учні одного класу чи школи; учні одного району; учні однієї країни; учні з різних країн.

11. За типом завдань (класифікація Б. Доджа та Т. Марча): переказ, планування та проектування, самопізнання, компіляція, творче завдання, аналітичне завдання, детектив, головоломка, таємнича історія, досягнення консенсусу, оцінка, журналістське розслідування, переконання, наукові дослідження (Сокол, І., 2014).

Щодо з’ясування алгоритму проведення квестів, ми орієнтувались на працю К. Журби та І. Шкільної (Журба, К. & Шкільна, І., 2017), в якій виокремлюються такі етапи проведення квестів, як-от:

1. *Організаційно-підготовчий етап*, що передбачає визначення теми, мети та типу квесту; формулювання сюжету і завдань; опис головних ролей учасників; складання плану роботи; визначення термінів реалізації квесту; розроблення критеріїв оцінювання діяльності студентів; підготовка та заповнення платформи для реалізації квесту.

2. *Етап реалізації*, завданнями якого є ознайомлення студентів із сюжетом, основними запитаннями, організаційними моментами, інструкціями до виконання завдань; об’єднання студентів у групи і розподіл завдань між ними; ознайомлення студентів із критеріями оцінювання та вимогами щодо оформлення творчих завдань; проведення консультацій зі студентами на етапі реалізації квесту; перевірка та оцінювання проміжних етапів.

3. *Заключний етап*, що зорієнтований на оцінювання діяльності студентів за розробленими критеріями; представлення результату діяльності студентів; формулювання висновків; нагородження переможців.

4. *Підбиття підсумків*, що спрямоване на аналіз досвіду, отриманого учасниками квесту, тобто рефлексію результатів (Журба, К. & Шкільна, І., 2017).

Варто зазначити, що квест як форма виховання має низку переваг: – дозволяє зануритися у конкретну життєву ситуацію, що дає можливість реалізувати аксіозорієнтовану поведінку, зробити свій ціннісний вибір, актуалізувати інформацію щодо соціокультурних цінностей;

– квест як колективна (групова) форма організації виховання сприяє формуванню партнерських стосунків між учасниками квесту,

реалізації емпатії, колективної та кооперативної рефлексії, що є суттєвими компонентами структури соціокультурних цінностей;

– активна участь студентів у квесті зумовлює формування їх суб'єктної позиції та суб'єктного досвіду, тобто суб'єктних феноменів соціокультурних цінностей;

– залежно від тематики квесту студенти отримують можливість зіставляти різні культури та етноси, що є важливим у контексті формування соціокультурних макроцінностей;

– у процесі участі в квесті створюються умови, що сприяють зануренню студентів в етнос та культуру українського народу, тобто відбувається прийняття й усвідомлення соціокультурних мезоцінностей.

Далі представимо неігрові імітаційні форми організації виховання, що також посідають суттєве місце в педагогічному інструментарії методики формування соціокультурних цінностей студентів.

Серед неігрових імітаційних форм організації виховання загостримо увагу на аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні педагогічних задач, що є творчими формами виховання. При цьому можливий як їх індивідуальний варіант аналізу та розв'язання, так і колективний.

*Аналіз ситуацій*, або *кейс-метод (case-study)*. Кейс (від англ. *case* – „випадок”) передбачає опис реальної виховної ситуації, що містить супутні цій ситуації факти, думки, судження, на які спираються при розв'язанні певної проблеми. При цьому кейс завжди базується на складній, суперечливій ситуації, проблемі, що реально відбулася або може виникнути за певних обставин. Відтак сутність цього методу полягає в тому, що інформація, пов'язана з формуванням соціокультурних цінностей подається студентам у вигляді проблеми, а знання здобуваються в процесі дослідницької діяльності, тобто мова йде про моделювання, яке відтворює вихідну систему-прототип.

Розглядаючи цей метод у контексті формування соціокультурних цінностей, вважаємо, що він є ефективним щодо формування аксіологічних знань (знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки; знання особливостей менталітету та ментальності українського народу; знання базових цінностей сучасного українського суспільства; знання культури та традицій українського народу; зна-

ння про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших); вміння аналізувати свою ціннісну сферу; формувати власну позицію у стосунках з іншими людьми на засадах партнерства.

Існують різні *класифікації педагогічних ситуацій*, а саме:

– за місцем виникнення і протікання (ситуації в університеті, сім'ї, в інших позауніверситетських виховних установах);

– за статусом учасників (міжособистісні, міжгрупові, комбіновані);

– за характером взаємодії („викладач – студент”, „студент – викладач”, „студент – студент” та ін.).

Прикладом використання кейс-методу у процесі формування соціокультурних цінностей студентів може бути *аналіз ситуацій-антиподів*, які ілюструють ціннісно-зорієнтовану діяльність та поведінку особистості й ціннісно-дезорієнтовану поведінку.

У розгляді педагогічних задач як форми організації виховання ми базуємося на таких трактуваннях задачі, як-от:

– мети, що дається в певних умовах (Леонтьев, А., 1977);

– мовного формулювання проблеми (Рубинштейн, С., 1958);

– моделі проблемної ситуації (Фридман, Л., 1977);

– системи, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі, що знаходиться в початковому стані, та модель стану предмета задачі, що потребується (Балл, Г., 1990).

Запропонований педагогічний інструментарій аксіологічної спрямованості передбачає інтеграцію різних методів виховання. Наприклад, є доцільним синтез аналізу ситуацій та ділових ігор у вигляді програвання певних життєвих ситуацій, що сприяє визначенню ціннісного ставлення до певних життєвих ситуацій, набуттю шляхом гри досвіду ціннісної поведінки, формуванню досвіду ціннісного ставлення та реалізації емпатії у стосунках з іншими людьми.

У дослідженні ми обґрунтовуємо поняття *виховної задачі аксіологічної спрямованості* як моделі виховної проблемної ситуації, що потребує розв'язання й у якій засобами моделювання певного ціннісного контексту відтворюється зміст формування соціокультурних цінностей студентів. Мета задач аксіологічної спрямованості співвідноситься з провідною метою розробленої нами методики, що полягає у формуванні соціокультурних цінностей студентів ЗВО та створенні аксіологічного освітнього середовища ЗВО.

Відповідно до окресленої мети виділяємо такі типи виховних задач аксіологічної спрямованості, як-от:

– *мотиваційно-ціннісні задачі*, що виконують спонукальну функцію щодо опанування та реалізації в поведінці соціокультурних цінностей;

– *когнітивні задачі*, які пов'язані зі знаннями щодо соціокультурних макроцінностей, соціокультурних мезоцінностей, соціокультурних мікроцінностей;

– *рефлексивно-аналітичні задачі*, що спрямовані на формування особистісної, інтелектуальної рефлексії як відображення себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості особистості як механізму ціннісного самоусвідомлення, а також – зорієнтовані на формування комунікативної та кооперативної рефлексії як засобу сприйняття інших людей та ціннісного ставлення до них;

– *задачі суб'єктної спрямованості*, що забезпечують формування й реалізацію особистісної та професійної суб'єктності у процесі формування соціокультурних цінностей.

Аксіозорієнтовані задачі за ґрунтовністю та масштабом завдань (на підставі аналізу досвіду Л. Мільто (2000) та Л. Спіріна (1976)) диференціюємо на *стратегічні, тактичні й оперативні*, а саме:

– стратегічні аксіозорієнтовані задачі, що спрямовані на цілісне формування соціокультурних цінностей;

– тактичні аксіозорієнтовані задачі, спрямовані на формування певних типів соціокультурних цінностей;

– оперативні задачі аксіологічної спрямованості, що відображають певну виховну ситуацію.

Щодо механізму *розв'язання педагогічних задач*, відома технологія розв'язання педагогічних задач, обґрунтована у працях І. Зязюна, яка передбачає такий алгоритм послідовних дій, як-от:

1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності;

2) усвідомлення проблеми й формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації;

3) розробка проекту рішення – конструювання розв'язання ситуації з різними варіантами розгортання подій;

4) практична реалізація запланованого рішення;

5) аналіз результату: порівняння наслідків розв'язання задачі з поставленими завданнями (Педагогічна майстерність, 1997, с. 39–40).

Отже, маємо констатувати, що розв'язання педагогічних задач є складним динамічним циклом. Щодо розв'язання виховних задач аксіологічної спрямованості, нами виокремлено такі послідовні взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи, а саме:

1. *Діагностико-аналітичний етап*:

– аналіз ситуації;

– формулювання завдання, що підлягає розв'язанню.

2. *Планування й конструювання*:

– висування гіпотез рішення;

– проектування конкретних способів розв'язання задачі;

– розробка тактики рішення.

3. *Виконавчий етап*:

– практична реалізація проекту рішення.

Відтак, беручи до уваги окреслені позиції, зазначимо, що аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання виховних задач аксіологічної спрямованості є провідними неігровими імітаційними формами організації виховання, які містять значний потенціал щодо формування соціокультурних цінностей студентів.

Варто зазначити, що представлені вище форми організації виховання як базові компоненти педагогічного інструментарію методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО ґрунтуються на використанні інтерактивних методів виховання.

Походження феномену „інтерактивність” пов'язана з латинським *inter* – взаємний, між і *actio* – дія. Тобто інтерактивні методи виховання ґрунтуються на інтерактивній взаємодії суб'єктів виховання. Так, Д. Махотін вважає, що інтерактивна взаємодія позитивно впливає на вияв інтелектуальної активності суб'єктів виховання, оскільки створює умови для конкуренції (суперництва) й для кооперації їх зусиль. До того ж науковець звертає увагу на дію соціально-психологічного феномену зараження, а саме механізму, при якому будь-яка думка, висловлена партнером, здатна мимовільно ініціювати власну реакцію з даного питання. Д. Махотін звертає увагу на потенціал інтерактивних методів щодо формування оціночного та критичного мислення, можливість попрактикуватися на реальних задачах, в умінні приймати рішення, опанувати навички, які будуть необхідні для подальшої ефективної роботи з аналогічної проблеми (Махотин, Д.).

Отже, враховуючи зазначені позиції, *інтерактивні методи формування соціокультурних цінностей* визначаємо, як такі, що ґрунтуються на партнерській взаємодії викладача і студентів, студентів між собою, на їх співпраці у процесі формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.



Розглянемо інтерактивні методи виховання, що будуються на двосторонньому представленні матеріалу, а саме: дискусію, діалог, полілог.

*Дискусія* є ustalеним її визначення як засобу організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішення в групі (Педагогика, 2005, с. 141). У нашому трактуванні дискусія є методом формування соціокультурних цінностей студентів, що передбачає групове обговорення певних виховних проблем, у процесі якого відбивається ціннісний контекст виховання.

Щодо логіки проведення дискусії, виділяються такі її *фази*:

1. *Орієнтування*, що передбачає визначення мети, теми й добір інформації з обговорюваної проблеми.

2. *Оцінювання*, що пов'язане з упорядкуванням обговорюваної інформації, обґрунтуванням і груповою оцінкою результатів обговорення.

3. *Завершальна фаза*, що зорієнтована на зіставлення мети дискусії з отриманими результатами (Жуков, Ю., Петровская, П. & Растянников, П., 1991).

Виокремлюються різні форми проведення дискусії, а саме: вільна, програмована та деяка проміжна, компромісна (Жуков, Ю., Петровская, П. & Растянников, П., 1991). Утім, у процесі формування соціокультурних цінностей можлива реалізація різних форм проведення дискусії, а саме:

– *вільне дискутування* – доцільне у форматі аксіозорієнтованої проблемної лекції;

– *програмоване* – ефективно у процесі обговорення аксіологічних проблем певних виховних ситуацій, ділових ігор.

Проте у процесі формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО пріоритетною є компромісна форма дискусії, що поєднує тактику програмованості ведення дискусії з вільною стратегією дискусії.

Суттєвою умовою успіху дискусії є дотримання принципів її ведення, а саме: 1) добровільність участі; 2) усвідомленість проблеми; 3) зіставленість різних думок у процесі дискусії; 4) забороненість оцінних суджень; 5) можливість висловлювань лише від першої особи.

Отже, маємо констатувати певні переваги дискусії як методу формування соціокультурних цінностей.

1. У межах дискусійного кола кожний учасник має можливість висловлювати свої думки й почуття з приводу аналізованої виховної проблеми.

2. Логіка дискусії будується на засаді імпровізації, відсутності шаблонних оцінок.

3. Дискусія зорієнтована на створення середовища партнерської взаємодії, формування критичного мислення, вміння висловлювати свої думки, суб'єктної позиції особистості.

4. Дискусія надає можливість варіативності аналізу певної виховної ситуації, її інтерпретації відповідно до різних позицій.

5. Формувальна ефективність дискусії полягає у наданні можливості особистості здійснити свій ціннісний вибір.

6. У процесі дискусії створюється доброзичлива обстановка взаємоприйняття, психологічної захищеності.

*Діалог*. У трактуванні цього методу формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО будемо узагальнюватися на концепції В. Біблера, який довів, що діалог дозволяє особистості зануритися в процес соціальних зв'язків у глибині свідомості. Тобто, на думку відомого філософа й культуролога, діалог – це „процес перетворення розгорнутих та відносно самостійних „образів культури”, її готових феноменів у культуру мислення, динамічну та розплавлену, конденсовану в „точці” особистості. Об'єктивно розвинена культура отримує суб'єктне визначення...” (Библер, В., 1990, с. 98–112).

Суттєвою у контексті нашого дослідження є думка фундатора концепції діалогічного спілкування – М. Бахтіна. Знаний теоретик культури вважав, що діалог полягає не в дискусійності, а в *діалозі свідомостей* (Бахтин, М., 1979).

Сучасне трактування проблеми діалогу базується на визначенні його як реальної і справжньої події зустрічі суб'єктів, особистостей, які є унікально-неповторними і відкриваються один одному в їх універсальній людяності, загальнолюдяності, вселюдяності (Дьяконов, Г., 2007).

Відтак аналіз окреслених вище наукових позицій щодо сутності й особливостей діалогу дає підстави для визначення позицій щодо тлумачення діалогу у контексті формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО у кількох напрямках, а саме:

1) як засобу формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО, що є елементом певних форм організації виховання;

2) як засобу моделювання виховного соціокультурного контексту;

3) як складника комунікативного компонента аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО.

Маємо також констатувати, що діалог містить суттєвий аксіологічний, рефлексивний, суб'єктний потенціал, а саме:

– установлення партнерських взаємин між викладачем і студентами та студентів між собою у процесі формування соціокультурних цінностей;

– усвідомлення свого „Я”, як представника певної культури та етносу;

– ціннісне ставлення до „іншого”, як представника іншої культури та етносу;

– взаємообмін цінностями між викладачем і студентами, а також студентів між собою.

Варто зауважити, що певною формою діалогу є *полілог* як обмін думками з тієї чи іншої теми, де кожен учасник має власну відмінну точку зору (Полілог). Формувальний потенціал полілогу щодо соціокультурних цінностей полягає в тому, що він передбачає участь в обговоренні не тільки найбільш активних студентів, а й пасивних та менш творчих. При цьому виконання правила «заборони» повторення досягається осмислення й варіативність розв'язання певних проблем кожним учасником полілогу.

Поділяючи думку В. Сластьоніна, у логіці проведення полілогу, виокремлюємо такі його етапи:

1. Етап напрацювання фахових проблем, де кожен студент, не повторюючи попереднього, структурує проблеми.

2. Етап висунення ідей щодо вирішення цих проблем.

3. Колективне обговорення (Сластенин, В., 1995).

Певною модифікацією дискусії, діалогу та полілогу є „*мозковий штурм*”, у процесі якого відбувається групове обговорення певних проблем. Його сенс полягає у формулюванні якомога більше ідей щодо обговорюваної проблеми.

Проведення „мозкового штурму” передбачає два етапи:

1. Формулювання ідей (5–10 хвилин учасники висловлюють ідеї, які без коментарів та оцінок фіксуються письмово).

2. Оцінка ідей (10–15 хвилин угруповуються схожі ідеї, які обговорюються та оцінюються, а також викреслюються з письмового переліку непродуктивні).

Зауважимо, що можливі такі варіанти використання цього методу:

– обговорення проблем у малих групах з подальшим об'єднанням у більші;

– поєднання методу „мозковий штурм” з методом „перехресні групи”, що передбачає обговорення альтернативних рішень у різних групах;

– продукування кількох типів ідей (імовірних, а також найімовірніших для реалізації).

Зауважимо, що подані вище форми й методи формування соціокультурних цінностей мають колективний, груповий характер. Утім, важливим складником розробленого педагогічного інструментарію є індивідуальні *методи самопізнання й самоусвідомлення* рефлексивного характеру, оскільки рефлексія є складовою когнітивного компоненту соціокультурних цінностей, а також детермінантою соціокультурних мікроцінностей.

Наведемо приклади таких методів.

*Метод „Самоопис”* (за Г. Селевком).

*Зміст завдання:* Складіть твір про свої внутрішні, психологічні якості, керуючись схемою „Я – багатогранне” (рольове; зовнішнє, внутрішнє; свідоме, неусвідомлене; поведінкове; хороше, погане; минуле, сьогодення, майбутнє; фантастичне; ідеальне, реальне) (Селевко, Г., Закатова, І. & Левина, О., 2000).

*Вправа „Учора, сьогодні, завтра”* (модифікація методики О. Крупеніна) (Крупенін, А. & Крохіна, І., 1995). Її сутність полягає в дописуванні фраз, спрямованих на формування вміння порівнювати свої якості, досягнення в теперішньому з минулим і прогнозувати перспективи розвитку (дивись табл. у додатку Б).

*Аутоесе* „Мої провідні цінності: соціальне, культурне, особистісне”, „Я – українець: мої національні цінності”, „Мій життєвий аксіологічний маршрут”.

Таким чином, представлені вище вправи рефлексивно-аналітичної спрямованості є доцільними щодо формування особистісної рефлексії, тобто такої, що спрямована „на себе”, яка є суттєвим складником когнітивного компоненту соціокультурних цінностей. Зауважимо, що їх можливо використати як з формувальною, так і з діагностувальною метою з подальшою обробкою за допомогою методу контент-аналізу.

Зауважимо, що репрезентовані вище форми організації та методи виховання, зорієнтовані на формування соціокультурних цінностей студентів, можуть використатися як у позааудиторній виховній роботі, так і в освітньому процесі ЗВО.

З метою практичної реалізації виховного потенціалу навчальних дисциплін щодо формування соціокультурних цінностей студентів у розробленому педагогічному інструментарії нами запропоновано використання методу „визначення ціннісних контекстів у змісті навчальних дисциплін”. У процесі реалізації цього методу було проаналізовано навчальний план та освітня програма спеціальності 013 Початкова освіта, що уможливило з’ясування переліку дисциплін, зорієнтованих на формування загальних компетентностей („Філософія”, „Історія української культури”); дисциплін, які спрямовані на формування спеціальних компетентностей („Педагогіка початкової школи: інтегрований курс”, „Дидактика початкової освіти”, „Технології з методиками викладання”, „Теорія та методика розв’язання професійно-педагогічних задач”, „Педагогічна конфліктологія”, „Сучасні технології підготовки та проведення уроку в початковій школі”), а також дисциплін з розділу навчального плану „Науки і методики навчання у початковій школі” („Теорія і методика співпраці з родиною”, „Дидактико-методичні основи освітніх галузей початкової освіти” (природничо-математичні), „Дидактико-методичні основи викладання освітніх галузей початкової освіти” (художньо-естетичні), „Методика викладання інтегрованого курсу „Я досліджую світ”), які на нашу думку, містять значний потенціал щодо формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

Аналіз робочих програм із зазначених вище дисциплін дав змогу проаналізувати їх зміст та з’ясувати ціннісний контекст. Наведемо приклади.

*Дисципліна „Філософія”* спрямована на формування філософського мислення та усвідомлення діалектики пізнання навколишнього світу й самого себе, вміння базуватися в освітньому процесі на застосуванні позицій філософської методології. У процесі вивчення філософії студенти мають опанувати знання щодо основних філософських категорій та загальнонаукові методи; структуру філософського знання; базові уявлення про основи філософії. Тобто знання, суголосні феноменології філософії, сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості; розумінню причинно-наслідкових зв’язків розвитку суспільства.

У межах вивчення філософії у студентів формуються вміння практичного використання основних філософських понять, вміння застосовувати набуті знання в соціальній та професійній діяльності;

вміння аналізувати й узагальнювати певну інформацію з філософії. Тобто вивчення філософії озброює студента знаннями щодо певних законів й закономірностей соціального буття, що сприяє формуванню когнітивного компонента соціокультурних цінностей, який пов’язаний з „соціальним” у їх структурі.

Метою навчальної дисципліни „Історія української культури” є розкриття основних етапів генези форм буття культури та пізнання людини і суспільства, як культуротворчих суб’єктів, з розвинутою суспільною й особистісною культурою, які відповідають викликам соціально-економічного прогресу. Є важливим, що у форматі вивчення дисципліни „Історія української культури” створюються умови для формування таких компетенцій, як-от:

- мислити культурологічними й соціокультурними категоріями;
- обґрунтовувати й висловлювати своє ставлення до подій соціокультурного життя у світі й в Україні;
- використовувати знання з історії та теорії української культури у процесі осмислення сучасних проблем соціокультурного розвитку України;
- здійснювати історико-логічний й історико-порівняльний аналіз різних культурних епох;
- аналізувати й оцінювати події та факти соціокультурного життя.

*Навчальна дисципліна „Педагогіка початкової школи: інтегрований курс”*. Ціннісний контекст теми „Гуманістичний характер професійної діяльності вчителя початкової школи. Особистісні якості вчителя-гуманіста” пов’язані з формуванням ціннісного ставлення до майбутньої професії, до учня початкової школи, а також з формуванням адекватної Я-концепції, що відображають соціокультурні мікроцінності.

*Дисципліна „Дидактика початкової освіти”*, тема лекції „Урок як провідна форма організації навчання в сучасній школі”. Ціннісні аспекти цієї теми пов’язані з комунікативними аспектами уроку, а саме з формуванням вміння встановлювати партнерські стосунки з учнями, проявляти емпатію у ставленні до них, які відбиваються у процесі моделювання освітнього процесу на уроці.

*Дисципліна „Теорія та методика розв’язання професійно-педагогічних задач”* створює ціннісний контекст у засіб добору задач, зміст й розв’язання яких дозволяє студенту зробити свій ціннісний вибір, реалізувати ціннісно зорієнтовану поведінку, проаналізувати поведінку інших людей щодо її ціннісної доцільності.

У форматі вивчення *навчальної дисципліни „Методика викладання інтегрованого курсу „Я досліджую світ”* нами виокремлено ціннісні контексти, що відображають ціннісне ставлення до ідей демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомлення рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя.

Відтак є очевидним, що навчальні дисципліни, спрямовані на загальні компетентності, містять потенціал щодо формування соціокультурних макроцінностей і соціокультурних мезоцінностей студента, що відображають соціальне й культурне в соціокультурних цінностях особистості. Дисципліни, зорієнтовані на спеціальні й предметні компетентності, є доцільними у формуванні соціокультурних мікроцінностей, що пов'язані з особистісним у соціокультурних цінностях.

Таким чином, представлений у цьому підрозділі аксіозорієнтований педагогічний інструментарій, представлений комунікативними, інтерактивними, творчими; імітаційними (ігровими та неігровими) та неімітаційними; колективними, груповими та індивідуальними; аудиторними та позааудиторними формами й методами виховання, а також алгоритмами формування соціокультурних цінностей студентів, є ґрунтовним компонентом обґрунтованої й розробленої нами методики. Утім, практичне впровадження методики, зокрема її інструментарію, буде розкрито у підрозділі 4.4 у межах подання формульовального експерименту дослідження.

### **4.3. Логіка аксіозорієнтованого середовищеутворення у контексті аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів ЗВО**

У поданому підрозділі репрезентується логіка середовищеутворення аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО, що є суголосною процесу аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів. Зауважимо, що сутність та структуру аксіо зорієнтованого освітньо-

го середовища було висвітлено у підрозділі 3.2 монографії. Тому у цьому підрозділі наша увага зосереджується переважно на динамічних аспектах створення аксіозорієнтованого освітнього середовища як площини формування соціокультурних цінностей студентів, оскільки неможливо надати особистості готові цінності, а варто створити умови щоб суб'єкт сам сформував уявлення про те, як вони набуваються (Музика, О., 2010, с. 1). Соціально-культурні чинники та психолого-педагогічне середовище є детермінантами становлення системи ціннісно-смыслових орієнтацій особистості під час її професійного навчання (Задорожній, А., 2010, с. 62).

Поняття „середовищеутворення” було введено до наукового обігу фундатором середовищного підходу Ю. Мануйловим, який трактував цей феномен як спеціально організований процес, спрямований на створення певного педагогічного середовища (Мануйлов, Ю., 1997).

Відомі й інші наукові позиції, які розглядають синонімічні середовищеутворенню процеси й такими вважають „проектування освітнього середовища” (Н. Ходякова) й управління ним (М. Братко).

Так, нову стратегію проектування освітнього середовища на засаді впровадження положень ситуаційно-середовищного підходу розкрито у дисертації Н. Ходякової (Ходякова, Н., 2013). На нашу думку, доцільність такого підходу полягає в тому, що він, з одного боку, дозволяє реалізувати особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища й певних ситуацій, а з іншого – забезпечує суб'єктну участь студентів у процесі їх освіти. Тобто дослідниця розуміє освітнє середовище як об'єктно-суб'єктний педагогічний феномен, що репрезентує механізм взаємозумовлення факторів освітнього середовища й особистісної позиції суб'єкта освіти.

Ця наукова позиція є для нас суттєвою, оскільки суб'єктність особистості є важливим складником практикологічного компонента соціокультурних цінностей. До того ж процес аксіогенезу соціокультурних цінностей, з яким ми пов'язуємо механізм середовищеутворення, базується на принципі інтегральної суб'єктності особистості. При цьому ми розглядаємо студента і як об'єкта, і як суб'єкта соціуму й культури.

Нам імпонує окреслена позиція, тому що вона передбачає проектування освітнього середовища з урахуванням ситуаційних відмінностей суб'єктів освіти. При цьому подається така логіка ситуаційних змін у процесі проектування середовища:

1) неадекватне сприйняття або повне неприйняття актуальних середовищних стимулів і можливостей (стресовий стан);

2) ситуація адаптації та когнітивної орієнтації в середовищі (позиція виконавця);

3) ситуація предметно-діяльнісної орієнтації (позиція діяча);

4) ситуація ціннісно-сислової орієнтації (позиція особистості);

5) ситуація цілісної орієнтації та оволодіння середовищем (позиція індивідуальності) (Ходякова, Н., 2013, с. 9).

Певний інтерес для нас становить дослідження М. Братко, в якому розглядається управління освітнім середовищем на основі реалізації ідей середовищного та ресурсного підходів. Цей динамічний феномен авторка трактує як багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямованої на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей (Братко, М., 2017, с. 285). Тобто дослідниця пов'язує процес створення освітнього середовища з видозміною та перетворенням певних його компонентів. При цьому виокремлює таку послідовність управлінських дій:

1) діагностика актуального стану освітнього середовища;

2) визначення ідеології та стратегії освітнього середовища;

3) прогнозування розвитку компонентів освітнього середовища;

4) розвиток компонентів освітнього середовища;

5) контроль за станом компонентів освітнього середовища;

6) прийняття рішень відповідно до необхідних дій (с. 304).

Проте, не заперечуючи наукову доцільність окреслених позицій, у процесі дослідження динамічних аспектів освітнього середовища ЗВО будемо базуватися на феномені середовищеутворення, що тлумачиться нами як організований, цілеспрямований процес створення аксіорієнтованого освітнього середовища як площини формування соціокультурних цінностей студентів. Уточнимо, що процес формування, в його загальному трактуванні, розуміємо як цілеспрямований розвиток як засіб впливу певних умов та чинників.

Загальновідомою є теза, що розвиток, а відповідно, й формування складається з двох фаз, а саме: з фази адаптації та фази соціалізації. Зауважимо, що адаптацію розуміємо як процес і результат активного пристосування здобувача вищої освіти до умов середовища; соціалізацію (ураховуючи позиції Г. Андреевої) визначаємо як „двосторонній процес, що включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального

досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого, – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” (Андреева, Г., 1996, с. 276).

На нашу думку, влучним щодо цих позицій є підхід М. Лукашевича, що розмежує процеси адаптації та соціалізації наступним чином: „соціалізація – безперервний процес, тоді як адаптація пов'язана зі змінами середовища й триває до моменту досягнення вільного функціонування в середовищі. Соціалізація – це процес входження особистості в соціальне суспільство загалом через набуття соціального досвіду людства. Адаптація – це процес входження особистості в конкретну соціальну спільноту через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти і використання нагромадженого раніше соціального досвіду” (Лукашевич, М., 1998, с. 104).

Ураховуючи окреслені наукові позиції, вважаємо, що процес середовищеутворення буде складатися з двох базових фаз:

1) фази адаптації до умов аксіорієнтованого середовища;

2) фази його активного прийняття, відтворення та впливу на середовище, тобто соціалізації.

Існує наукова думка О. Мудрик щодо впливу на соціалізацію людини таких факторів, як-от:

1) мегафактори – космос, планета, світ, що тією чи іншою мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію всіх мешканців Землі;

2) макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, що впливають на соціалізацію всіх, хто живе у певних країнах;

3) мезофактори – умови соціалізації великих груп людей, які виділяються: за місцевістю і типом поселення, в яких вони живуть, за приналежністю до тих чи інших субкультур;

4) мікрофактори – безпосередній вплив конкретних людей, з якими взаємодіють, родина, групи однолітків, виховні організації, різні суспільні, державні, релігійні, мікросоціум (Мудрик, А., 2013).

Ми поділяємо цю наукову позицію й відповідно виділяємо у поданому дослідженні такі типи соціокультурних цінностей, як-от: соціокультурні макроцінності, соціокультурні мезоцінності, а також соціокультурні мікроцінності, які зумовлюються окресленими факторами, з якими пов'язується процес соціалізації студента в освітньому середовищі ЗВО.

Представимо наукові позиції, що є суттєвими у дослідженні процесу середовищеутворення.

Так, у працях І. Басвої розроблена концепція *психологічної безпеки освітнього середовища*, визначено принципи її реалізації в освітній практиці, а також запропонована система супроводу психологічної безпеки освітнього середовища, що сприяє підтримці психічного здоров'я його суб'єктів. При цьому з метою оцінки якості освітнього середовища автором розроблений індекс психологічної безпеки, що є інтегральним показником різних напрямів захищеності (від публічного приниження, від образи, від висміювання, від загроз, від ігнорування, від зневажливого ставлення, від недоброзичливого ставлення та ін.) (Баева, И., 2017). Беручи до уваги концепцію психологічної безпеки освітнього середовища, у процесі створення аксіозорієнтованого освітнього середовища базуємося на повазі до особистості, емпатії та толерантності, які є атрибутивними характеристиками особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Далі наведемо підходи відомого психолога М. Хейдметса, який у 80-х роках попереднього століття вводить до наукового обігу поняття „персоналізація середовища”, що є, на думку науковця, певною „фіксацією” частини середовища для формування свого „Я” (Хейдметс, М., 1983, с. 67–68). Отже, виходячи з умовиводів М. Хейдметса, зауважимо, що процес аксіо зорієнтованого середовищеутворення буде пов'язаний з персоналізацією особистістю середовища, тобто із його „фіксацією”.

Варто зазначити, що у процесі середовищеутворення будемо враховувати й такі *характеристики середовища*, як імерсивність, присутність, інтерактивність. Зауважимо, що саме ці якості середовища доведено в студіях відомого дослідника середовищно зорієнтованої освіти С. Сергєєва (Сергєєв, С., 2006а). Розглянемо їх детальніше.

*Імерсивність* (англ. *immersion* – занурення). Це поняття відбиває сукупність технологічних, психологічних і поведінкових феноменів, що пов'язані з інтегрованою, синхронною діяльністю перцептивних систем людини, її зануренням у середовище (Steuer, J., 1992). Це ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального. Характерно, що ступінь імерсивності середовища визначається рівнем залученості емоційно-когнітивних структур особистості в діяльність у середовищі й спільним функціонуванням його перцептивних і моторних систем, а також ступенем експонованих технологією

якостей середовища, що імітується. Максимально імерсивне середовище не відрізняється від реальності (Сергєєв, С., 2006а, с. 37–38).

*Присутність* – суто суб'єктивне поняття, що в загальному розумінні відображає досвід людини знаходитися в одному місці навколишнього середовища, у той же час фізично знаходитися в іншому місці (Witmer, D., 1998). Це психологічний стан – сприймати себе залученим у взаємодію з навколишнім середовищем, що забезпечує безперервний потік стимулів і досвіду. Важливою особливістю присутності в середовищі є можливість набувати корисний для практичної діяльності досвід (Сергєєв, С., 2006а, с. 38).

Відзначимо, що імерсивність середовища відрізняється від присутності тим, що перше поняття пов'язане з технологічними характеристиками середовища, а друге – з визначенням суб'єктивних компонентів середовищного досвіду.

*Інтерактивність* – ступінь, до якої можлива участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища (Сергєєв, С., 2006а).

Тобто інтерактивність відображає, з одного боку, активність його користувачів, а з іншого – рухливість форми середовища та його змісту.

Відтак середовищеутворення є процесом, що передбачає проходження кількох фаз; базується на повазі до особистості, емпатії та толерантності, а також пов'язаний з персоналізацією та фіксацією середовища. До того ж є суттєвим урахування таких характеристик середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність.

Відтак, ґрунтуючись на поданих вище позиціях, а також урахуваючи підходи В. Желанової (Желанова, В., 2013), Л. Ільязової та Л. Соколової (Ільязова, Л. & Соколова, Л.), ми виділяємо таку послідовність дій у процесі аксіозорієнтованого середовищеутворення:

- 1) аналіз й співвідношення мети й завдань методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО і можливостей середовища;
- 2) виникнення протиріч між потребами студентів у контексті формування їх соціокультурних цінностей та можливостями середовища;
- 3) включення механізмів мотивації, рефлексії, емпатії, аксіогенезу, суб'єктного самоздійснення як засобів подолання кризи середовищеутворення;
- 4) забезпечення певного ставлення студента до середовища;
- 5) побудова студентом аксіозорієнтованого середовища навколо себе – від усвідомлення себе в середовищі до перетворення сере-

довища через активну участь у реалізації інтерактивних методів і форм, що становлять педагогічний інструментарій формування соціокультурних цінностей.

З огляду на цей алгоритм дій щодо створення аксіозорієнтованого освітнього середовища, відзначимо, що перші його три позиції відображають фазу адаптації студента до умов середовища, а дві останні – фазу активного відтворення й впливу на середовище.

Підсумовуючи розгляд сутності та алгоритму процесу середовищеутворення, звернемо увагу на його суголосність з логікою аксіогенезу соціокультурних цінностей.

Отже розглянемо детальніше логіку середовищеутворення.

*Перший етап середовищеутворення* – I-й курс освіти в ЗВО. У цей період відбувається входження в нове освітнє середовище, адаптація та прийняття його норм. Студенти починають співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища.

Відзначимо, що завданнями цього етапу середовищеутворення є такі, як-от:

- формування ціннісного ставлення до культур й традицій інших народів; прагнення до розуміння ціннісних орієнтирів сучасного українського суспільства, мотиву ідентичності і почуття приналежності до української нації; ціннісного ставлення до себе й інших;

- формування знань щодо культури та традицій інших народів; особливостей менталітету та ментальності українського народу; знань власного „Я” як індивідуальності; формування рефлексії (переважно особистісної та інтелектуальної, ситуативної та ретроспективної) як базового особистісного утворення, що є компонентом когнітивного складника соціокультурних цінностей;

- формування навичок комунікації з представниками інших національностей; уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; уміння реалізувати в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення до майбутньої професії, уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми, формування суб’єктності як особистісної якості у контексті праксеологічного компонента соціокультурних цінностей.

У межах цього етапу середовищеутворення відбувається завдяки реалізації об’єктивних умов середовища, пов’язаних з актуалізацією аксіологічного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін, спрямованого на трансляцію соціокультурних цінностей студентам.

Однак інформація викладача може супроводжуватися аудиторним або позааудиторним виконанням завдань рефлексивної спрямованості, зорієнтованих на самопізнання й самоусвідомлення особистості („Самоопис” за Г. Селевком) (Селевко, Г., 2000). Зауважимо, що сутність й приклади таких завдань нами представлено у підрозділі 4.2 у процесі висвітлення педагогічного інструментарію аксіологічної спрямованості.

Варто зауважити, що на адаптаційному етапі освіти у ЗВО студенти інколи відчувають бар’єри та страхи щодо виконання завдань рефлексивної спрямованості. Тому у цей період є доцільним використати схеми й таблиці, що допоможуть студентів подолати ці психологічні труднощі. Наприклад, вправа „Учора, сьогодні, завтра” (висвітлена у підрозділі 4.2).

Важливе місце у процесі середовищеутворення займає проведення бесід на засаді діалогу й полілогу зі студентами на такі теми: „Соціокультурні цінності. Що це таке?”, „Структура та зміст соціокультурних цінностей” тощо.

Вважаємо доцільним на адаптаційному етапі середовищеутворення використовувати метод аналізу педагогічних ситуацій. Наприклад, ситуації-антиподи, які ілюструють ціннісно-зорієнтовану поведінку особистості й ціннісно-дезорієнтовану поведінку. У процесі їх аналізу студенти констатують сформованість або відсутність у себе певних соціокультурних цінностей й навичок ціннісно-зорієнтованої поведінки.

Утім, додамо, що певні ситуації доцільно використовувати й у якості текстів на виявлення соціокультурних цінностей. Медіа-психолог О. Проніна, досліджуючи механізми впливу тексту на особистість, вводить до наукового обігу поняття „трансцензусу”, що відображає той безпосередній момент, коли інформація виводиться суб’єктом на ціннісно-смысловий рівень і стає особистісною або відторгається через її відчужений характер від цієї людини (Проніна, Е., 2006).

У цей період формуються мотиваційні утворення особистості, пов’язані із соціокультурними цінностями. Проте вони ще є ситуативними й зовнішніми, не повною мірою усвідомленими, дієвими, оскільки ініціюються переважно викладачами. Соціокультурні цінності ще не посідають провідне місце в ієрархії цінностей особистості.

Протягом зазначеного етапу середовищеутворення відбувається інтенсивний вплив на когнітивну сферу особистості, тобто формуються знання про різні типи соціокультурних цінностей. Проте ці знання мають не повністю усвідомлений, фрагментарний, аспектний характер.

На цьому етапі середовищеутворення уміння, що відображають праксеологічний компонент соціокультурних цінностей, мають потенційний характер. Тобто студент уже здатний їх реалізовувати, але робить це не завжди. Іноді відбувається порушення ціннісної поведінки. Спостерігається ситуативний потяг до спілкування з представниками інших етносів й культур, оскільки головним пріоритетом є віртуальне життя (спілкування у соціальних мережах, комп'ютерні ігри та ін.). Загалом, учинки здійснюються під впливом зовнішніх чинників, хоча вже формуються навички самопізнання, самодіагностики та самооцінки своєї аксіологічної сфери.

У цілому треба зазначити, що провідною метою і змістом цього етапу є формування мотивації й знань щодо різних типів соціокультурних цінностей, тобто відбувається формування ціннісних понять й ідеалів, а саме „цінностей-знань” (термін С. Гусаківської) (Гусаківська, С., 2014).

Тобто середовищеутворення відбиває етап аксіогенезу, який пов'язаний із пред'явленням, прийняттям й привласненням соціокультурних цінностей суспільства, з пріоритетом ситуативних, нестійких соціокультурних цінностей.

Відтак студент ще є об'єктом аксіозорієнтованого освітнього середовища, тобто їхні відносини в системі „середовище – студент” визначаються як „суб'єктно-об'єктні”. При цьому середовище розглядається як чинник формування соціокультурних цінностей особистості; а студент – як об'єкт або „відносний суб'єкт” (термін З. Карпенко) (Карпенко, З., 2009), що приймає цей вплив і починає усвідомлювати себе в середовищі, тобто він виконує „позицію виконавця” (термін Н. Ходякової). При цьому у студента формується стан присутності в аксіозорієнтованому середовищі, імерсивність й інтерактивність якого поки що є обмеженими.

*Другий етап середовищеутворення* – II-й, III-й курс освіти в ЗВО – активне відтворення студентом освітнього середовища.

Представимо завдання цього етапу:

- формування усвідомлено-мотивованого, стійкого, позитивного ставлення до культур й традицій інших народів, до цінностей сучас-

ного українського суспільства; почуття відповідальності щодо приналежності до української нації; почуття ціннісного ставлення до майбутньої професії, до себе й інших;

- розширення, поповнення й поглиблення знань щодо культури та традицій інших народів; особливостей українського етносу; знань власного „Я”; формування особистісної та професійної рефлексії (комунікативної, кооперативної, перспективної) як складників соціокультурних цінностей студентів;

- формування умінь партнерської взаємодії з представниками інших національностей та культур; умінь реалізувати ціннісну поведінку суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства уміння адекватно оцінювати свою ціннісну сферу та інших людей; формування суб'єктності як особистісної та професійної якості, що є компонентом праксеологічного складника соціокультурних цінностей.

Середовищеутворення в цей період, як і на попередньому етапі, пов'язане з реалізацією об'єктивних умов середовища. Проте відбувається розширення аксіологічної компоненти освітнього середовища, оскільки починають реалізовуватися й спеціально створені умови, що передбачають проведення інтерактивної аксіозорієнтованої позааудиторної роботи. Наприклад, круглий стіл з елементами „мозкового штурму” за проблемою „Роль соціокультурних цінностей в житті сучасної людини”; дискусія „Загальнолюдські цінності: український вимір” тощо. Логіку проведення круглого столу, дискусії та „мозкового штурму” розкрито у підрозділі 4.2.

Тобто цей етап середовищеутворення передбачає суб'єктну участь студентів у інтерактивних формах й методах формування соціокультурних цінностей.

У цей період відбувається усвідомлення, упорядкування та інтеріоризація соціокультурних цінностей. Вони починають посідати високе місце в ієрархії цінностей особистості, стають більш усвідомленими й стійкими. Знання про соціокультурні цінності поповнюються й поглиблюються знаннями про фактори, механізми та шляхи їх формування, а також стають більш різноманітними й гнучкими. Починає проявлятися критичність мислення в оцінці власних соціокультурних цінностей, а також – інших людей. У межах цього етапу середовищеутворення студенти у переважній більшості життєвих ситуацій будують свою поведінку відповідно до соціокультурних цінностей.



Цей етап середовищеутворення пов'язаний з етапом аксіогенезу, що відображає усвідомлення й розширення соціокультурних цінностей, перехід від їх безпосередньо-емоційного сприйняття до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного. Позитивним є те, що студент починає сам продукувати соціокультурні цінності, тобто стає суб'єктом середовищеутворення й відповідно процесу формування соціокультурних цінностей. Отже, цінності набувають для студента особистісного смислу, стають цінностями-смыслами.

Відтак є безсумнівним розширення аксіологічної складової освітнього середовища. При цьому збагачення середовища зумовлене моделюванням його аксіологічного контексту в процесі варіативного використання педагогічного інструментарію аксіологічної спрямованості, тобто освітнє середовище стає більш ціннісно насиченим. При цьому студент глибше занурюється в середовище, починає сам створювати його. Студент і середовище вже стають суб'єктами, „моносуб'єктами”, „полісуб'єктами” (терміни З. Карпенко) (Карпенко, З., 2009). Їхні стосунки стають „міжсуб'єктними” в умовах посилення інтерактивності середовища. При цьому відбувається персоналізація середовища.

*Третій етап середовищеутворення* – IV-й курс освіти в ЗВО. У цей період студент фактично посідає позицію фахівця, яка реалізується у різних формах спільної діяльності студентів. Він оволодіває новою соціальною роллю вчителя у процесі проходження наскрізних практик у закладах середньої освіти (III-й та IV-й курс навчання у закладі вищої освіти). Отже, пріоритетним стилем поведінки стає співпраця. Студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Тобто вже сам активно впливає на середовище, а також самостійно створює його. При цьому відбувається „фіксація” середовища.

Завданнями цього етапу є такі:

– закріплення й актуалізація соціокультурної мотивації, реалізація аксіологічної функції мотивів у якості стійкої установки;

– формування системних ґрунтовних знань про всі складники соціокультурних цінностей, фактори впливу на них; формування всіх типів рефлексії (особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної, ситуативної, ретроспективної, прогностичної) у контексті когнітивного компонента соціокультурних цінностей;

– формування стійких навичок аксіозорієнтованої поведінки на основі впровадження соціокультурних цінностей; формування особистісно-професійної суб'єктності як складника й детермінанти праксеологічного компонента соціокультурних цінностей.

У межах цього періоду реалізуються і об'єктивні, і спеціально створені умови освітнього середовища. При цьому провідною особливістю середовища є пріоритет групових форм роботи студентів (аудиторної та позааудиторної), що ґрунтуються на дискусії, діалозі, полілозі, ігровій діяльності студентів. Прикладом організації таких групових форм роботи можуть бути квести „Прислів'я й казки народів світу”, „Заочні подорожі” в різні країни, які дозволяють краще ознайомитися з культурними традиціями їх мешканців; гра „Народні традиції та звичаї”, програвання конфліктних міжкультурних ситуацій з різними варіантами їх розв'язання.

Суттєве місце на цьому етапі середовищеутворення посідають групові тренінгові форми роботи зі студентами. Так, О. Москаленко доводить, що на ціннісно-смыслову сферу впливають різноманітні особливості зовнішнього середовища, в якому перебуває особистість, відповідно, існує можливість розвитку ціннісно-смыслові сфери у спеціально створеному середовищі, наприклад, під час тренінгу (Москаленко, О., 2013, с. 96).

Виокремлюються такі провідні принципи проведення тренінгу, як-от:

1) принцип активності учасників;

2) принцип діалогічної взаємодії;

3) принцип зворотного зв'язку;

4) принцип конфіденційності;

5) принцип поєднання навчального, тренувального і терапевтичного аспектів заняття;

6) принцип довіри у спілкуванні та взаємодії (Гусаківська, С., 2014).

Варто зазначити, що суттєвою у процесі тренінгу є компетентність керівника тренінгової групи. А саме:

– ведучий повинен бути спроможним визнати свої помилки перед групою (якщо вони трапляються) та йти на такий самий ризик, якого він очікує від інших членів групи;

– при потребі йти на конфронтацію з учасниками;

– діяти на основі розвиненої інтуїції;

- бути щирим у спілкуванні та взаємодії;
- досліджувати у групових терапевтичних процесах власний внутрішній світ;
- висловлювати свої сподівання щодо терапевтичних дій;
- самому робити те, чого він очікує від учасників тренінгу.
- здатність „бути з членами групи”, входити у тісний емоційний контакт з нею (Яценко, Т., 2004).

Групові тренінги мають низку переваг. У процесі тренінгу є можливість отримати зворотній зв'язок, завдяки дії якого „людина на основі досягнутого в ході взаємодії з іншими людьми результату може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи впливу новими, які видаються більш ефективними” (Бодалев, А., 2001, с. 13).

Фундатор психодрамати А. Морено доводить, що оскільки людина – істота соціальна, а отже, група може ефективніше вирішувати її проблеми, ніж вона сама (Лейтц, Г., 2007).

У груповій тренінговій роботі, на думку С. Гусаківської, цінності та особистісні смисли більш свідомо приймаються, засвоюються та продукуються саме у процесі взаємодії учасників групи. При цьому відбувається прийняття цінностей, потреб інших людей, що має суттєвий вплив на індивідуальні життєві настанови людини та сприяє адекватному осмисленню нею об'єктивної дійсності (Гусаківська, С., 2014).

У цей період середовищеутворення студент удосконалює всі складники й типи соціокультурних цінностей. Відбувається аргументоване усвідомлення його соціокультурних цінностей; реалізується потреба ціннісно відповідної поведінки. Соціокультурні цінності стають пріоритетними в ієрархії цінностей студента. Ціннісні ставлення набувають статусу ціннісної установки як стійкої схильності до поваги та прийняття культур і традицій інших народів, а також ментальних особливостей українського народу, майбутньої професійної діяльності. Студент стає вже здатний до самоаналізу та саморегуляції своєї ціннісної поведінки та інших людей. Тобто соціокультурні цінності набувають статусу цінностей-стимулів (термін С. Гусаківської) (Гусаківська, С., 2014), відбувається їх реалізація в діяльності і поведінці, тобто закріплення.

Щодо когнітивних аспектів соціокультурних цінностей, варто відзначити ґрунтовні системні знання про всі їх складники та типи; чітке усвідомлення факторів, що впливають на соціокультурні цінності осо-

бистості; потяг до самостійного пошуку інформації, яка стосується культури та традицій народів світу й українського народу; реалізується потреба самостійно здійснювати свій ціннісний вибір.

Відзначимо, що цей етап синтезує досягнення попередніх етапів, студент стає повноцінним суб'єктом формування соціокультурних цінностей. Він уже сам здатний ініціювати, реалізовувати й удосконалювати свою аксіосферу на засаді ціннісної установки.

Таким чином, сутністю цього періоду середовищеутворення є активний вплив на середовище, а також самостійне його створення студентами. Студент вже займає позицію „полісуб'єкта”, тобто „суб'єкта групової взаємодії, зі сформованою ціннісною свідомістю і здатністю до морального самовизначення” та „метасуб'єкта” – індивідуальності, що творчо збагачує панівну соціокультуру” (З. Карпенко) (Карпенко, З., 2009, с. 11–12). Такий формат організації діяльності студентів сприяє створенню умов для реалізації ціннісно-зорієнтованої поведінки.

На цьому етапі середовищеутворення й відповідно аксіогенезу з'являються нові цінності, а саме нестійкі ситуативні змінюються стійкими (ціннісна установка) ціннісними структурами, що пов'язані зі стійким ставленням особистості до інших культур, до культури українського народу, майбутньої професійної діяльності; з умінням зробити свій ціннісний вибір. Тобто відбувається процес будівництва цінностей, їх усвідомлення, переживання, реалізація в ціннісній моделі поведінки.

Таким чином, маємо констатувати, що процес аксіозорієнтованого середовищеутворення є складним, багатовекторним, поліфункціональним процесом, зорієнтованим на створення системи умов й реалізації можливостей та ресурсів щодо формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Середовищеутворення, що трактується нами як організований, цілеспрямований процес створення аксіозорієнтованого освітнього середовища як площини формування соціокультурних цінностей, відповідає логіці аксіогенезу соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Варто зауважити, що процес середовищеутворення має певну етапність, що передбачає такі етапи:

*Перший етап середовищеутворення* (I-й курс навчання у ЗВО) – входження, адаптація та прийняття норм нового освітнього середовища, коли студенти починають співвідносити свої можливості та

потреби з можливостями середовища. Середовищеутворення в цей період пов'язане з реалізацією об'єктивних умов середовища, тобто з актуалізацією аксіологічного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. При цьому студент ще є об'єктом освітнього середовища. Перший етап аксіогенезу пов'язаний з процесом прийняття й привласнення соціокультурних цінностей певного суспільства з пріоритетом ситуативних, нестійких соціокультурних цінностей. Саме на ці динамічні й змістові аспекти аксіогенезу зорієнтований перший етап середовищеутворення.

*Другий етап середовищеутворення* (II-й, III-й курс освіти в ЗВО) – активне відтворення студентом освітнього середовища. Середовищеутворення в цей період пов'язане з реалізацією як об'єктивних умов середовища, так і спеціально створених умов, що передбачають проведення інтерактивної аксіозорієнтованої позааудиторної роботи. При цьому студент глибше занурюється в середовище, починає сам створювати його. Тобто цей етап середовищеутворення передбачає суб'єктну участь студентів у інтерактивних формах й методах формування соціокультурних цінностей. Студент і середовище вже стають суб'єктами, „моносуб'єктами”, „полісуб'єктами”. У цей період відбувається усвідомлення, упорядкування та інтеріоризація соціокультурних цінностей. Вони починають посідати високе місце в ієрархії цінностей особистості, стають більш усвідомленими й стійкими.

*Третій етап середовищеутворення* (IV-й курс освіти в ЗВО) – студент вже сам активно впливає на середовище, а також самостійно створює його. У межах цього періоду реалізуються і об'єктивні, і спеціально створені умови освітнього середовища з пріоритетом аудиторних та позааудиторних форм групової інтерактивної роботи студентів, серед яких суттєве місце посідають групові тренінгові форми роботи зі студентами. У межах цього етапу нестійкі ситуативні соціокультурні цінності змінюються стійкими ціннісними структурами (ціннісна установка). Тобто відбувається процес будівництва соціокультурних цінностей, їх усвідомлення, переживання, реалізація потреби ціннісно відповідної поведінки.

Утім, конкретні приклади щодо аксіозорієнтованого середовищеутворення, відповідно до логіки аксіогенезу соціокультурних цінностей, буде наведено у межах формувального етапу експерименту.

#### **4.4. Практичне впровадження методики формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО**

Метою цього підрозділу є розгляд логіки практичного впровадження моделі та методики формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО.

Зауважимо, що зміст і динаміка цього процесу відповідають певним етапам аксіогенезу соціокультурних цінностей та етапам середовищеутворення..

Ефективність формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі залежить від організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, який ми розглядаємо як спеціально організовану систему виховної роботи в аудиторній і позааудиторній роботі.

Запропонована нами методика з формування соціокультурних цінностей передбачала залучення студентів до позааудиторної роботи через доцільно розроблений зміст, форми і методи.

У своєму дослідженні ми розглядали виховання як динамічний двосторонній процес засвоєння студентами соціокультурного досвіду, соціокультурних цінностей у взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу та активній суспільно значущій діяльності, спрямованій на соціалізацію молоді та вирішення різних соціальних задач.

Зміст формування соціокультурних цінностей відображав мету і пріоритетні задачі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента в освітньому середовищі ЗВО.

Також зміст формування соціокультурних цінностей студентів будувався на основі реальних цілей, запитів та викликів суспільства, специфіки національної культури, ціннісного ставлення до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, центрованості на соціальних і моральних потребах студентів, професійному самовизначенні та самореалізації, соціальній захищеності.

Зміст формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО включав:

– розширення знань студентів закладів вищої освіти про соціокультурні цінності;

- розвиток знань про міжкультурну взаємодію у студентському середовищі;
- розширення уявлень студентів про ціннісне ставлення до себе, формування позитивної Я-концепції;
- усвідомлення студентами значущості гуманних мотивів, позитивної рефлексії у соціокультурній діяльності;
- вироблення у студентів закладів вищої освіти м'яких навичок та соціальної компетентності;
- виховання патріотизму та формування національно-культурної ідентичності студентської молоді;
- формування у студентів ЗВО орієнтації на професійну самореалізацію;
- стимулювання до саморозвитку та самоорганізації студентської молоді;
- корекція у студентів закладів вищої освіти відхилень в уявленнях про соціокультурні цінності та в соціокультурній поведінці.

Відповідно до змісту виховної роботи застосовувалися індивідуальні, мікрогрупові, групові та масові форми позааудиторної роботи, ефективність яких була підтверджена позитивною динамікою рівнів сформованості соціокультурних цінностей у студентів закладів вищої освіти.

Індивідуальні форми роботи визначались характером виховного впливу (негайний результат чи тривала взаємодія педагога і студента), що обумовлювало безпосереднє спілкування викладачів і студентів, високий ступінь довіри та використання різного роду стимулів до формування соціокультурних цінностей. Індивідуальні форми роботи давали змогу сконцентруватися на проблемах, соціокультурних потребах і запитах особистості. Проведені індивідуальні бесіди і консультації допомогли студентам краще зрозуміти свої соціокультурні цінності, соціальні ролі, проаналізувати проблеми професійного становлення, формування власної Я-концепції, самооцінки, допущених помилок у практичній діяльності. Теми індивідуальних консультацій проводилися за зверненням або визначались на основі виявлених проблем у ході педагогічного спостереження, проведених діагностувальних зрізів тощо. Так, для студентів закладів вищої освіти були проведені такі консультації: „Чи вмотивований ти до професійної діяльності”, „Яким є твоє соціокультурне середовище”, „Бути успішним просто”, „Як знайти спільну мову з дітьми”,

„Твої права і обов'язки”, „Твоя громадянська і соціальна активність”, „Чи важливо піклуватися про інших”, „Як ти ставишся до себе та до інших людей”, „Робота над собою та самоосвіта”, „Як розвинути у себе емоційний інтелект”, „Чи вмієш ти працювати у команді”, „Як не допустити булінг у дитячому колективі”, „Правила співжиття у гуртожитку” та ін. Особливістю індивідуальної роботи був постійний зворотній зв'язок зі студентами, добре знання проблем, особистісних характеристик та умов життя.

Водночас з індивідуальними формами використовувалися і мікрогрупові форми виховання студентської молоді з метою самостійного отримання нових знань або засвоєння вже отриманих знань на практиці. Такі форми роботи будувалися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії що дозволяло краще розкрити творчі здібності кожного учасника виховного процесу. Мікрогрупові форми роботи також передбачали і роботу над різними соціокультурними ситуаціями, обмін думок, спільне рішення та проживання різних соціальних ролей.

Високу ефективність підтвердили групові форми виховної діяльності, що об'єднували студентів у рамках академічної групи, наукового гуртка, студентського клубу, що дозволяло налагодити міцні зв'язки та комунікацію між членами групи, долучати до активної взаємодії та соціокультурної діяльності.

Перевагою масових форм роботи було залучення студентів різних років навчання, а також різних спеціальностей чи факультетів, що значно розширювало коло комунікацій та співпраці у студентському колективі, надавало додаткові можливості для самовияву, самопрезентації студентів. Масові заходи проводилися, як правило, на підсумковому етапі, де студенти демонстрували свої напрацювання і творчі доробки. Проведення таких заходів вимагало чіткого розподілу обов'язків та відповідальності усіх учасників.

Такими масовими заходами були конференції, круглі столи, зустрічі з відомими людьми, конкурси, фестивалі, флешмоби тощо.

Традиційною формою роботи зі студентами експериментальних закладів вищої освіти були кураторські години, які включали наступні напрямки:

- життєдіяльність особистості у контексті взаємовпливу культури і суспільства;
- ціннісне ставлення до різних культур та традицій (соціальних і національних);

- громадянське суспільство та антропосоцієнтальна взаємодія;
- соціокультурна компетентність;
- соціокультурне середовище вищого навчального закладу;
- професійні цінності та професійна етика майбутнього педагога;
- ставлення до себе та до інших людей.

Нижче наводиться розроблена нами тематика кураторських годин для студентів академічних груп вищих навчальних закладів.

Тематика кураторських годин для студентів вищих навчальних закладів:

### I курс

1. Взаємовплив культур у глобалізаційному вимірі.
2. Національне багатство української культури.
3. Я – громадянин України.
4. Комунікативна культура як чинник соціокультурної компетентності.
5. Гуртом краще вирішувати проблеми, або про правила життя у гуртожитку.
6. Гра у шахи з етикетом.
7. Я-концепція як результат соціального розвитку особистості.

### II курс

1. Що ми отримали у спадок (культура і суспільство).
2. Традиції і звичаї українського народу.
3. Людина – людині, або про взаємодопомогу і підтримку у громадянському суспільстві.
4. Толерантність у міжкультурному діалозі.
5. Цифровий простір закладу вищої освіти.
6. Педагогічне покликання і творчість.
7. Оптимізм і позитивне ставлення до життя.

### III курс

1. Соціальні трансформації і культура.
2. Звичай і традиції як чинник культурної соціалізації.
3. Волонтерська діяльність як твій громадянський і соціальний вибір.
4. Ми – одна команда.
5. Викладачі і студенти – партнери й однодумці.
6. Вчитель плекає майбутнє держави.
7. Як домовитися з собою.

### IV курс

1. Людина і культура на перепутті часу.
2. Соціокультурні чинники модерного суспільства.
3. Національна та соціальна ідентифікація студентської молоді.
4. Повага до себе та до інших людей.
5. Мистецтво бути лідером.
6. Педагогічна етика та поведінка.
7. Шанобливе ставлення до інших людей.

Кураторські години були майданчиком для діалогу між студентами та викладачами, де порушувалися актуальні проблеми, цікаві для молоді, обговорювалися питання соціокультурних цінностей. Проведення кураторських годин передбачало використання широкого спектра виховних методів, засобів та прийомів. Так, у ході кураторської години для першокурсників „Взаємовплив культур у глобалізаційному вимірі” куратор академічної групи звертав увагу на соціокультурний вимір суспільства через призму глобалізації, яка відкриває широкі можливості для діалогу культур, взаємодії представників різних націй, відкриває безліч можливостей. Однак така взаємодія може розвиватися за різними сценаріями. Аналіз таких можливих сценаріїв аналізувався різними групами студентів методом „Світового кафе”, де групи спочатку працювали над своїм завданням, а потім долучалися до обговорення завдань кожної групи, міняючи через певний час локацію. Презентуючи напрацювання, групи представили такі сценарії, як:

- інтеграція (взаємопроникнення і взаємозбагачення культур);
- асиміляція (поглинання однієї культури іншою);
- адаптація (добре знання та розуміння особливостей іншої культури);
- взаємоізоляція (ігнорування, уникнення, відмова від співпраці);
- конкуренція (боротьба за першість, використання інформаційних та торгових війн);
- колонізація (завоювання, приєднання та нав’язування інших цінностей);
- діалог культур (партнерство, активний обмін, рівноправ’я).

Кураторська година допомогла студентам зрозуміти роль культури у життєдіяльності та розвитку особистості, соціуму, держави, світу у взаємозв’язках та глобалізаційних процесах (конструктивних чи деструктивних), що позначається на рівні життя громадян і розвитку країни.

На кураторській годині для другокурсників „Людина – людині, або про взаємодопомогу і підтримку у громадянському суспільстві» студенти за допомогою „мозкового штурму” розробили поради щодо власної соціокультурної поведінки, наведені нижче.

### **Пам’ятка соціокультурної поведінки студента**

- Кожна людина є особистістю і найвищою цінністю, тому поважай власну гідність і гідність кожної людини незалежно від віку.
- Не будь байдужим, твоя допомога може бути для когось єдиним шансом.
- Пам’ятай, що тільки ти приймаєш рішення і несеш повну відповідальність за результати твоєї діяльності.
- Плануй своє життя та обирай значущі цілі, не зупиняйся у саморозвитку.
- Книги – найкращі друзі, джерело пізнання, читай цікаві книги і обговорюй з друзями.
- Розвивай критичне мислення і вміння працювати з інформаційними ресурсами.
- Будь патріотом і громадянином держави.
- Ти дорослий, намагайся бути самодостатнім і вирішувати власні проблеми без допомоги батьків, старших братів, сестер.
- У будь-якій ситуації шукай позитив і формуй у себе оптимістичне ставлення до життя.
- Адекватно оцінюй себе і рівень власних домагань, щодня щось роби для власного розвитку і професійного становлення.
- Будь активним, торуй шлях до науки, пробуй себе у різних видах громадської діяльності, цей досвід тобі знадобиться.
- Поважай усіх людей незалежно від раси, національності і культурної приналежності та завжди пам’ятай хто ти є.

Через „Проблемний екран” об’єднані задалегідь групи студентів презентували короткі відео, де акцентувалася увага на проблемах чи то університетського життя, чи то громадського життя міста, країни тощо. Після обговорення відео студентам було запропоновано розробити план КТС з вирішенням даної проблеми. Таким чином, результатом групової роботи на занятті були запропоновані плани колективних творчих справ, спрямовані на допомогу чи підтримку інших людей. Серед запропонованих колективних справ були: „Музика нас єднає” – благодійний концерт класичної музики із залученням студентів факультету, спрямований на підтримку дітей з

особливими потребами. Партнерами у виступах студентів стали діти з особливими потребами, що сприяло їх більшій соціалізації та формуванню позитивного ставлення до життя і підвищення самооцінки. Ще однією запропонованою та втіленою колективною творчою справою було проведення благодійного ярмарку до свята Покрови зі збором та передачею листів та солодощів воїнам ЗСУ.

На кураторській годині „Толерантність у міжкультурному діалозі” проведена вправа „Хто ти, незнайомцю?”. Студенти ділилися на пари, один з учасників був незнайомцем, а інший мав довідатися, звідки він прибув і який етнос представляє. Можна було використовувати запитання про одяг, їжу, традиції, фольклор, природу. Після чого студенти мінялися ролями. Обговорення вправи показало, що студенти загалом впоралися із завданням і звернули увагу на певні характерні якості, які вирізняють представників різних етносів, тож на наступному етапі обговорили проблему етнічних стереотипів та охарактеризували їх. Далі було проведення гри „Стоп стереотип”, у ході якої команди з 4–5-ти чоловік мали показати засобами пантоміми стереотипи щодо різних народів і етносів, які проживають на території України, а інші учасники – зруйнувати ці стереотипи. Вправа продемонструвала небайдужість студентів до зазначеної проблеми, її актуальність і перспективність у виховній діяльності закладу.

Наступним етапом був аналіз соціокультурних (проблемних) ситуацій „Спробуємо порозумітися”. Кожен зі студентів, отримавши картку із проблемною ситуацією, зачитував її і намагався пояснити поведінку учасників ситуації та знайти рішення, після чого тривало обговорення, де підтримувалася, коригувалася чи відхилилася пропозиція.

Серед ситуацій наводилися такі:

1. Ви приїхали до Південної Кореї для стажування в одному з університетів. Вам сподобалися ваші однолітки невимушеним спілкуванням, чемністю. Ви вже вирішили піти, аж раптом хтось вас штовхнув. Ви повернулися і почули неголосний сміх (Вас штовхнули випадково, оскільки неголосний сміх у Кореї свідчить про збентеження і ніяковість).

2. Ви в Болгарії і шукаєте свій готель. До вас підходить перехожий і запитує, чи потрібна вам допомога. Ви радісно киваєте головою, і він йде геть (такий жест у Болгарії свідчить про відмову).

3. На зустрічі китаєць потиснув не вашу протягнуту руку, а свою (китайці тиснуть руки собі).

4. Ви зустрілися й радо привітали друга з Ірану та почали розмову, однак ваше запитання про те, як маєтсья його родина, він чомусь проігнорував (це надто приватне запитання, яке не прийнято обговорювати у мусульманських країнах).

Підсумовуючи заняття, студенти дійшли висновку, що толерантність є не лише важливою моральною якістю, а й умовою співжиття в Україні, де проживає понад 140 етносів і народів, основою міжкультурного діалогу з представниками різних країн. Рівень толерантності у суспільстві залежить значною мірою від освіти і виховання, сформованості навичок комунікації, міжкультурної взаємодії та протистоянням расизму, ксенофобії.

На кураторській годині для четвертокурсників «Педагогічна етика та поведінка» дискутувалися наступні питання:

– Педагогічна етика свідчить про розширення педагогічного впливу чи звуження прав педагога?

– Педагогічна етика характеризує стосунки вчителя з учнем, батьками та колегами. Чи існує в цьому потреба?

– Престижність будь-якої професії оцінюється з точки зору перспектив, які розгортаються перед фахівцем. Які перспективи має сучасний учитель?

– Чи мають діти і вчителі право на помилку?

– Чи можна розглядати діяльність учителя з точки зору її соціокультурної значущості?

– Чи потрібні певні стандарти педагогічної діяльності в Україні?

Така дискусія сприяла більш глибокому розумінню соціокультурної ролі вчителя, його впливу на пріоритети і суспільно значущі цінності. На початку дискусії педагог мотивував студентів до розмови за допомогою притчі Ю. Мартин „Найкраща школа”. Після обговорення притчі студенти згадали правила дискусії, зокрема: дотримуватися мовленнєвої культури; бути ввічливим і толерантним; говорити чітко і вільно висловити свою думку; аргументувати свою позицію; наводити приклади; поважати своїх співрозмовників; не ображати і не ображатися; узагальнювати та робити висновки.

Використання дискусії як діалогічної форми взаємодії сприяло формуванню комунікативних навичок, здатності чітко й логічно висловлювати думку, доводити чи заперечувати якісь окремі поло-

ження, використовувати аргументи, шукати спільні точки дотику, виявляти повагу і толерантність до співрозмовників, що свідчило про засвоєння студентами соціокультурних цінностей. Педагог лише міг спрямовувати дискусію, виконуючи роль фасилітатора.

Так, зі студентами різних курсів були проведені дискусії за такою тематикою:

– Чи можливо зберегти національну ідентичність у вік глобалізації?

– Права і обов’язки, як їх узгоджувати?

– Чи має вчитель право на помилку?

– Пускові механізми булінгу і моббінгу. Чи можна цьому завадити?

– Чи потрібна самоосвіта?

– Громадянські та особисті цінності.

– Соціокультурні та гендерні особливості сучасної молоді.

У процесі проведених дискусій увага зверталася на соціокультурний зміст та соціокультурні цінності, що дало змогу студентам глибше зрозуміти зв’язок між людиною та соціумом, обумовленість, двосторонній вплив та взаємозалежність.

У процесі виховної діяльності закладів вищої освіти, окрім дискусій, широко використовували такі форми взаємодії, як діалог і полілог. В діалозі комунікація здійснюється між двома чи більше особами, а в полілозі – одночасно задіяні багато учасників. Полілог передбачав зміну реченців, реакцію на виступи, репліки-запитання, репліки-відповіді. Такими полілогічними формами роботи були круглий стіл „Людина у системі соціокультурних цінностей інформаційного суспільства”, наукова дискусія студентів і викладачів „Моделювання соціального запиту на професійні навички педагога 2020–2030 рр.”.

Круглий стіл є формою колегіальної співпраці, де всі учасники наділені рівними правами і є однією командою, що працює над вирішенням спільної задачі (проблеми). Круглий стіл дає змогу залучити до розмови всіх учасників та опиратися на їх сильні сторони у виробленні єдиного бачення чи спільного рішення. Ведучий круглого столу може бути обраним також колегіально, але не може користуватися ніякими привілеями у дискусії, оскільки він також є учасником дискусії. Важливим принципом проведення круглого столу є виокремлення підтем у загальній темі, що дозволяє висвітлити про-

блему з різних сторін. Також були обговорені вимоги до учасників дискусії, зокрема:

- орієнтуватися у виступі на розкриття мети;
- бути активним і коректним;
- за можливості обходитися без загальних фраз, слів-паразитів;
- вміти слухати;
- робити лише конструктивні зауваження;
- поєднувати критику з пропозиціями та кооперацією.

Так, на початку круглого столу „Людина у системі соціокультурних цінностей інформаційного суспільства” ведучий виступив з невеликим вступним словом, окресливши актуальність проблеми та її значення у вирішенні соціокультурних задач.

Після цього учасники круглого столу обговорили наступні питання:

- Соціокультурні цінності та інформаційна етика сучасного суспільства.
- Інформаційної аксіологія та культурологія у глобалізованому світі.
- Реалізація буттєвості людини у мінливому інформаційнокомунікативно-соціокультурному просторі.
- Формування мережево-онлайнних цінностей та способів взаємодії особистості студента в інформаційному просторі.
- Синергетичний підхід у формуванні соціокультурних цінностей студентської молоді в умовах глобальної біфуркації.
- Зарубіжний досвід використання інформаційно-інноваційних технологій у вихованні соціокультурних цінностей сучасної молоді.
- Питання сталого розвитку інформаційного суспільства у моделі розвитку сучасного університету.
- Інформаційно-технологічна та гуманістична парадигми виховання студентської молоді.

В обговоренні проблеми було представлено широкий спектр думок як студентів, так і викладачів, розглядалися різні точки зору, використовувалися презентаційні матеріали та мультимедіа, що дозволило виробити спільні рекомендації та впровадити їх у виховну систему вищого закладу освіти.

Метою проведеної наукової дискусії було вироблення колективного рішення викладачами та студентами щодо актуальних професійних навичок майбутнього педагога, орієнтація молоді на фор-

мування вироблення професійних навичок, формування культури наукової дискусії у студентів, суб’єкт-суб’єктна взаємодія викладачів і студентів. Організація наукової дискусії включала декілька етапів роботи:

*підготовчий етап передбачав:*

- відвідування тематичних лекцій з проблеми;
- підбір та ознайомлення з матеріалами;
- вивчення тенденцій;

*етап конфронтації*

- зіткнення наукових позицій;
- використання науково обґрунтованої аргументації;

*етап консенсусу*

- підтвердження чи спростування положень;
- формулювання спільних рішень;

*заключний етап*

- розробка рекомендацій чи плану дій.

У ході дискусії обговорювалися ті тенденції, які окреслилися у сучасному суспільстві, а також потребують уваги чи вирішення у виховній системі закладів загальної середньої і вищої освіти, серед яких: гуманізація усіх сфер життя, поглиблення прірви між бідними і багатими, руйнування традиційної сім’ї, збільшення неповних, розлучених і одностатевих сімей, збільшення зайнятості батьків, перекладення виховних функцій на навчальні заклади, кризові явища в освіті тощо. Така ситуація, на думку педагогів і студентів, потребує осучаснення професійних навичок педагога, який повинен уміти добре розуміти дитину, професійно аналізувати будь-яку педагогічну ситуацію, ґрунтовно знати предмет. З-посеред соціокультурних навичок учасники вказали на такі навички, як критичне мислення, креативність, робота в команді, комунікативність, партнерство, вміння приймати рішення, фасилітація.

Після завершення наукової дискусії студенти ділилися враженнями: „Наукова дискусія вимагає неабиякої підготовленості і зосередженості. Дуже важливо враховувати позицію опонента, чітко формулювати думку. Це потребує постійної роботи над собою” (Аліна М.), „Нам ще раз потрібно ознайомитися з науковим етикетом, це дуже важлива складова обговорення. Весь час доводилося стежити за коректністю звертань, формулювань. Стало зрозуміло, що науковий етикет потребує не лише звичних поштивих форм, а й чіткості,



логічності. Важливо вміти аргументувати, не ображаючи інших, не збиватися на монолог, не перетягуючи всю увагу на себе” (Олена К.), „Щоб дійти консенсусу, потрібно дуже добре розуміти мету наукової дискусії. Багато речей, які ми обговорили, будуть у рекомендаціях. Я вважаю це правильним спробувати втілити щось на практиці” (Олег В.), „Це чудова школа і чудова нагода обговорити з нашими викладачами цікаву й актуальну тему, зрозуміти шлях втілення найкращих ідей у практичну діяльність педагога”.

Схвалення отримав розроблений нами спецкурс „Соціокультурні цінності особистості у гуманістичній парадигмі виховання”, розрахований на 18 годин, з яких 6 – лекційних, 4 – семінарських і практичних, та 8 годин – на самостійне опрацювання (додаток В). Актуальність курсу була обумовлена суспільними та освітніми викликами, зростанням ролі гуманістичних цінностей та демократизацією різних сфер життя і необхідністю підготовки вмотивованих до професійної діяльності та компетентних майбутніх педагогів.

*Задачами спецкурсу було:*

- формувати у майбутніх учителів уявлення про соціокультурні цінності;
- ознайомити майбутніх учителів з вітчизняними і зарубіжними програмами виховання соціокультурних цінностей у молоді;
- виявити основні групи соціокультурних цінностей та їх роль у суспільно-освітній сфері;
- формувати у студентів ключові компетентності у процесі виховання соціокультурних цінностей.

Згідно з програмою спецкурсу, студенти повинні:

*знати:*

- сутність та відмінні характеристики гуманістичної парадигми в освіті;
- розуміти сутність понять „соціокультурні цінності”, „парадигма”, „компетентності” та зміст соціокультурного виховання;
- характеризувати наступні поняття: права, обов’язок, вибір (життєвий, моральний), громадянськість, ідентифікація та ін.
- мати уявлення про такі соціокультурні цінності, як гідність, справедливість, толерантність, свобода, патріотизм;
- знати вікові особливості дітей;
- ознайомитися із методиками діагностування і виховання соціокультурних цінностей у молоді;

*вміти:*

- працювати з науковою і довідковою літературою, періодикою з питань виховання соціокультурних цінностей;
- коригувати власну поведінку та відхилення у поведінці дітей у процесі виховання соціокультурних цінностей;
- вирішувати конфліктні ситуації;

*володіти:*

- готовністю застосовувати на практиці методики та технології виховання соціокультурних цінностей у дітей;
- уміннями узгоджувати свої дії з іншими, координувати, працювати на спільний результат;
- володіти м’якими навичками „*soft skills*”;
- вміннями аналізувати та удосконалювати свій педагогічний досвід.

Робота у спецкурсі передбачала участь студентів у пошуковій, проектній діяльності, занурення у творчу діяльність, створення умов для самовираження, особистісного зростання, зв’язку з соціальним життям та педагогічною практикою.

Спецкурс охоплював тих студентів, які за власним вибором вирішили вивчати зазначений курс і були вмотивовані до навчання, а тому завдання педагогів полягало у розширенні й поглибленні знань, уявлень та практичних здібностей студентів вищих навчальних закладів. Зокрема, для студентів були проведені лекції. Оскільки лекція давала змогу ознайомити студентів з найважливішою інформацією, то ми використали нестандартні лекції, з використанням новітніх технологій, нестандартних ситуацій, які би могли покращити процес засвоєння нових знань. Зокрема, була проведена бінарна лекція на тему: „Соціокультурна ситуація сучасної освіти у гуманістичній парадигмі” у вигляді діалогу ученого-теоретика і практика, з використанням презентацій та соціологічними зрізами. Оскільки матеріал подавався у дискусійному ключі, то студенти також були залучені до діалогу, а в кінці заняття брали активну участь в обговоренні і висловленні власних думок щодо теми заняття. Так, студент III курсу Роман Ш. в обговоренні сказав: „Сьогодні дуже часто вживається термін „парадигма”, деколи зовсім необґрунтовано. Ми повинні добре розуміти значення самого поняття. Сьогоднішня лекція дозволила відчувати себе учасником наукової дискусії і зрозуміти відмінності бачення теоретиків і практиків. Я зрозумів, що людина є найвищою

цінністю, і педагог щодня має втілювати гуманістичну парадигму у життя. І це чудово. Але без теоретиків, їхніх ідей навіть найкраща парадигма не буде довговічною. Тому практика і теорія мають розвиватися разом”.

Також була проведена аксіозорієнтована проблемна лекція „Соціокультурні цінності у суспільних викликах”, яка розпочалася з бліц-гри за методикою Е. Боно „Шість капелюшків мислення” (Боно, Э., 2006). Метою цієї гри було допомогти студентам краще зосередитися на предметі розмови та навчитися використовувати у різних ситуаціях доцільні типи мислення, не змішуючи їх. У ході гри студенти визначали правила гри, а також мали змогу керувати своєю увагою, спробувати зрозуміти хід думок іншої людини (що тримає капелюшок відповідного кольору). У ході бліц-гри використовували гострі дискусійні запитання, які потрібно було вирішити і дійти спільної думки. Задля цього використовували капелюшки: білий (інформація, статистика, факти); чорний (критичне мислення); жовтий (конструктивне мислення); червоний (емоційне мислення); зелений (креативне мислення); синій (позитивне мислення).

Подальша робота будувалася у діалозі викладача зі студентами довкола проблемних задач. Зміст заняття розкривався через аналіз різних точок зору, запропонованих викладачем. Таким чином, викладач пропонував різні підходи щодо розуміння соціокультурних цінностей у суспільних викликах, зокрема з позицій А. Амонашвілі, Л. Виготського, І. Беха, Дж. Дьюї, В. Кременя, В. Сухомлинського. У результаті спільного аналізу ідей культурного посередництва, врахування соціальної ситуації у розвитку дитини, положень щодо адаптації до культурного середовища, міжкультурного діалогу, педагогіки співпраці, прогресивної освіти студенти під керівництвом викладача дійшли висновку про значущість соціокультурних цінностей в освіті і вихованні зростаючої особистості та необхідності врахування викликів, серед яких: збройні конфлікти, міжетнічні стереотипи, розмежованість, суперництво, маніпулювання свідомістю, економічні та інформаційні війни, боротьба за сфери впливу та ін.

*Аксіозорієнтована лекція-брифінг „Соціокультурні проблеми сучасної молоді”* ставила за мету привернути увагу студентів до соціокультурних проблем, осмислення їх значущості та оптимізації шляхів їх вирішення. Лекція складалася з двох частин: інформаційного

повідомлення викладача до 20 хвилин та серії запитань і відповідей до 60 хвилин. Викладачі з відповідальністю ставилися до підготовки повідомлення та презентації, яке мало бути змістовним, логічним, насиченим фактами, зрозумілим для студентів. У ході лекції-брифінгу порушувалися такі проблемні питання, як: соціальна дезадаптація молоді, стереотипи сприйняття різновікових, різнонаціональних шлюбів, старість в уявленні молоді, конфлікти у молодіжному середовищі.

У своїх запитаннях до викладача студенти цікавилися, як краще адаптуватися до навчання, шлюбів в університеті та до професійної діяльності, як справлятися з навчальним навантаженням і демонструвати успіхи у навчанні і житті, знайти порозуміння з батьками, протилежною статтю, конструктивно взаємодіяти з однолітками і цивілізовано вирішувати конфлікти. Аксіозорієнтована лекція-брифінг показала інтерес студентів до соціокультурних цінностей, бажання розібратися у проблемах та навчитися вирішувати їх. Тому окремі аспекти, які найбільше зацікавили студентів, розглядалися і на практичних заняттях.

*Заняття 1. Соціальна згуртованість українського суспільства.*

*Мета:* формувати уявлення у студентів про соціальну згуртованість, колективну свідомість, виховувати у студентів вищих навчальних закладів уявлення про взаємодопомогу, взаємопідтримку, розвивати навички командної роботи і партнерства.

У ході заняття акцентувалася увага на соціальну згуртованість українців в умовах різних подій, зростання кількості незахищених верств населення внаслідок втрати здоров'я, роботи тощо.

В рамках практичного заняття була проведена ділова гра „Будуємо громаду разом”, як ефективний метод моделювання життєвих ситуацій, які студентам доведеться вирішувати на практиці.

Проведення ділової гри використовувалося з метою закріплення знань, отриманих на лекціях, та потребувало розробки сценарію, розподілу ролей, поєднання декількох видів діяльності, розв'язання проблем, планування колективної діяльності. Нами було використано методикою В. Кучереносова.

До початку гри ми створили громадський актив, який би керувався спільними ідеями, цінностями, задачами, спрямованими на покращення життя громади. Функціями громадського активу було

проінформувати усіх членів громади про нагальні завдання, вивчити потреби громади, дати оцінку наявним ресурсам, залучити партнерів, підготувати спільний проект, здійснити оцінку його ефективності для громади через інтерв'ю, анкетування.

На початку гри студенти були об'єднані в такі мікрогрупи:

- виконавців (безпосередньо задіяні у проекті);
  - донорів (інвестори та меценати);
  - партнерів (зацікавлені у розвитку громади, беруть безпосередню участь у проекті);
  - бенефіціари (отримують винагороду від результатів діяльності).
- А також було виділено 5 груп зацікавлених сторін:
- союзники (поділяють погляди та підтримують діяльність);
  - прихильники (розуміють проблему, але пропонують інше розв'язання);
  - нейтралі (не бачать проблем або нехтують ними);
  - опоненти (мають діаметрально протилежне бачення щодо вирішення проблеми);
  - суперники (намагаються знецінити роботу) (Кучереносов, В., 2015, с. 8).

На першому етапі здійснювалося обговорення проблеми усіма групами, виявлялося їхнє ставлення до проблеми, сфери зацікавленості та пріоритетні напрямки для ділової гри, можливості, ресурси та потенціал усіх учасників, визначався рівень впливу усіх груп (високий, середній, низький) та стратегія взаємодії чи протидії. Студенти дійшли згоди у тому, що для громади є важливим забезпечення якісної дошкільної освіти і створення належних умов для розвитку соціально-комунікативної компетентності у дошкільнят.

На другому етапі визначалися та аналізувалися проблеми, які необхідно вирішити. Робота в групах дозволила виявити сильні і слабкі сторони дошкільного виховання, опитати вихователів, дослідити різний досвід з виховання соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку, схарактеризувати ризики та шляхи їх уникнення, визначити шляхи вирішення проблеми.

Третій етап включав підготовку проекту та розробку стратегічного плану покращення виховання соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. У проекті зазначалися заходи, спрямовані на вирішення проблеми, підбір методичних матеріалів, перспективи їх впровадження та сфери відповідальності учасників.

На четвертому етапі здійснювався моніторинг ефективності проекту і підбивалися підсумки. Результатом роботи студентів проекту „Формування у дошкільників соціально-комунікативної компетентності” став майстер-клас за участю викладачів і студентів для вихователів дитячих садочків. Проведена ділова гра була імітаційною і необмеженою у часі, оскільки лише частина гри проводилася на занятті, а інша частина була реалізована у позааудиторній діяльності на спеціальних нарадах громадського активу та майстер-класі з викладачами й вихователями дошкільних закладів.

*Заняття 2. Свобода, право та відповідальність.*

*Мета:* ознайомити студентів з законодавчою базою, статтями Конституції, що регулюють права, обов'язки та міру відповідальності громадян України, виховувати повагу до букви закону, відповідальність за результати діяльності, формувати правову компетентність, почуття гідності, розширити уявлення студентів про соціальну рівність та соціальну відповідальність.

Заняття розпочиналося з „мозкового штурму” й генерування ідей, щодо шляхів узгодження свободи особистості, її прав і відповідальності. Проведення „мозкового штурму” допомогло усвідомити роль права як особливої форми соціальних норм у регулюванні відносин між державою і людиною та між людиною і людиною через права і обов'язки, що забезпечуються державними інституціями.

Подальша практична робота включала обговорення наступних питань:

- Закономірності розвитку соціокультурних цінностей;
- Права і відповідальність людини у соціокультурному поступі;
- Стандартизація суспільства і свобода особистості;
- Розвиток правосвідомості та демократії як умова інтеграції України до європейського соціокультурного простору.

При розгляді зазначених питань використовувалися підготовлені студентами презентації „Закономірності історичного розвитку соціокультурних цінностей”, „Свобода в соціокультурній антропології”, „Права, обов'язки, відповідальність в Україні”.

На етапі закріплення знань був проведений правовий турнір, де кожна команда ставила своїм суперникам запитання, пов'язані зі знанням законів та демонстрували навички як користуватися своїми правами, не порушуючи прав інших людей. Серед питань були такі: „Університет – це фізична чи юридична особа?”, „Запізнення

на заняття є адміністративним чи дисциплінарним порушенням?”, „Ухилення від військової служби передбачає кримінальну чи адміністративну відповідальність?”, „Як називається богиня правосуддя?”, „Які є правоохоронні органи в Україні?”, „Як називається документ, що захищає права дитини?”. Проведений турнір показав добре володіння студентами знаннями про право, відповідальність в Україні та їхню зацікавленість у розбудові правового і демократичного суспільства.

Наступним етапом була гра «Алло, адвокат?», згідно з якою кожна команда отримала завдання ознайомитися зі змістом казок і вказати, які закони в них порушуються. У грі було використано казки „Троє поросят” (право на житло), „Лисиця і заєць” (право на недоторканість), „Жабка-мандрівниця” (право на свободу пересування), „Пригоди Буратіно” (право на свободу, працю, забезпечення заробітної платою), „Колобок” (право на життя), „Бременські музиканти” (право на творчість, професійну діяльність і самореалізацію).

Творче завдання „Право у фольклорі” передбачало підбір студентами прислів'їв і приказок з правової тематики у командах, зокрема: „Не слід законів писати, коли їх не сповняти”, „Краще прясти, ніж красти”, „То не злодій, що крав, а той, що сховав”, „За худі діла злетить голова”, „Який вчинок, така кара”, „Закон як дишло, куди повернеш, туди й вийшло”.

Підбиваючи підсумки практичного заняття, студенти зазначили, що отримали практичну інформацію, яка буде корисною у їхній майбутній професійній діяльності та дозволить пояснити школярам питання права, відповідальності, свободи тощо.

Використана у рамках спецкурсу проєктна діяльність була спрямована на формування у студентів відповідних компетентностей з розв'язання проблем, пов'язаних із формуванням соціокультурних цінностей. У виборі теми проєкту особлива увага зверталася на його соціальну спрямованість, особистісну значущість і практичний результат.

Проєктна діяльність поєднувала самостійну роботу з роботою в групах, потребувала розвитку аналітичних, дослідницьких та творчих умінь, сприяла розвитку комунікації між студентами та викладачами. В організації проєктної діяльності ми використовували методику К. Журби (Журба, К., 2018), що дозволило виокремити ряд організаційних етапів, зокрема:

- підготовчий (ознайомлення зі специфікою проєктної діяльності, виявлення зацікавлень студентів);
- установчий (вибір теми проєкту, обґрунтування його актуальності, визначення соціальної і практичної значущості);
- організаційний (розподіл обов'язків, функцій, робочих підгруп, визначався термін роботи);
- експериментальний (вивчення літератури та нормативної бази з проблеми, підготовка та проведення діагностики);
- узагальнюючий (аналіз отриманих результатів, педагогічне моделювання, визначення шляхів вирішення проблеми);
- підсумковий (захист проєкту, презентація результатів, оцінка, рефлексія).

Робота у проєктах сприяла розширенню кругозору, розвитку творчого і креативного мислення у студентів, формуванню дослідницьких умінь, навичок пошукової роботи, академічної доброчесності. Окрім згаданого проєкту „Формування соціально-комунікативної компетентності особистості”, студенти виконували проєкти „Соціальна ідентифікація студентської молоді”, „Модерні соціальні і культурні трансформації українського соціуму”, „Проблеми толерантності у шкільному середовищі”, „Як протистояти булінгу в дитячому колективі”, „Демократичні цінності європейської і української молоді: порівняльний аналіз”, „Крос-культурна взаємодія в освітньому процесі сучасного університету”, „Студентське самоврядування в країнах ЄС”, „Як стати відповідальним громадянином” тощо.

У рамках згаданих проєктів студенти вивчали досвід, проводили діагностувальні зрізи, досліджували тенденції, а також розробляли рекомендації щодо запровадження такого досвіду в університетське чи шкільне середовище.

Так, аналізуючи свою роботу, досягнуті результати, Олена Ш. зазначила: „Для мене проєкт мав особисту цінність, бо я збираюся працювати у школі. Однак з власного досвіду та з педагогічної практики у школі знаю, що вчителем бути нелегко, адже в твоїх руках доля кожної дитини. Проєкт показав, що вчитель повинен володіти такою педагогічною майстерністю, щоб упереджувати прояви булінгу у дитячому колективі. Деколи одне необережне слово чи якась оцінка можуть стати початком цькування дитини. Роль вчителя в упередженні та подоланні булінгу величезна. Коли ми відпрацьовували методики подолання булінгу, я зрозуміла, що це дуже важливо.

Коли я прийду в школу, то не почуватимусь безпомічною, бо точно знатиму, що робити”.

Презентуючи результати своєї роботи, Людмила К. відзначила, що сучасним педагогам і вихованцям доведеться жити у глобалізованому світі, а значить – оволодівати необхідними навичками і комунікаціями. Сьогодні крос-культурні цінності пронизують усі сфери життя і це відкриває перед кожним суб'єктом величезні можливості для самореалізації, а також для опанування новим досвідом, новими знаннями. Студенти можуть скористатися низкою програм, зокрема „Горизонт 2020”, „Еразмус +” для участі у різних міжнародних проєктах, які будуть корисними у майбутній професійній діяльності.

Виховання соціокультурних цінностей у студентів закладів вищої освіти також здійснювалося у тренінгу „Соціокультурні виміри становлення особистості”, де відпрацьовувалися уміння і навички соціокультурної поведінки особистості, а також коригувалися відповідні установки та мотиви.

Тренінг розглядався нами як форма групової роботи, спрямованої на активне засвоєння соціокультурних цінностей та формування необхідного соціокультурного досвіду, компетентностей для ефективної співпраці у команді, групі, комунікацій, особистісного розвитку.

У ході тренінгу студенти залучалися до різних видів роботи, що давало змогу формувати навички роботи з інформацією (пошук, добір, розрізнення правдивої і фейкової інформації); експертної оцінки (аналіз, моделювання, прогнозування); дослідницькі (проведення мінідослідження, віртуального дослідження, елементів дослідження); командної роботи (уміння узгоджувати свої дії з іншими, координувати, працювати на спільний результат); самостійності (брати на себе відповідальність, приймати рішення, виявляти творчість чи креативність при виконанні роботи чи завдання); толерантності (сприйняття інших людей такими, як вони є, здатність знаходити спільні рішення і підходи у розв'язанні завдань).

На початку роботи тренери спільно з учасниками обговорювали принципи і правила групи. Такими принципами були:

– *принцип активності*, за якого до участі в кожному завданні залучаються усі учасники тренінгу;

– *принцип довіри* передбачав дотримання усіма встановлених правил, відсутність переваг у будь-кого, почуття комфорту і захищеності;

– *принцип опори* на позитивний соціокультурний досвід, який мають учасники тренінгу;

– *принцип творчості і креативності*, який дає змогу проявити здібності у різноманітній діяльності;

– *принцип діалогічної взаємодії* передбачає рівність усіх учасників тренінгу, їхнє право бути почутим, а також співпрацю-співтворчість заради спільного результату;

– *принцип позитивного підкріплення* полягав у підтримці та посиленні бажаних дій студентів;

– *принцип рефлексії* як здатність до самоаналізу, осмислення власних емоцій та поведінки;

– *принцип зворотного зв'язку* забезпечує відгук на вправи чи різні види діяльності, емоційне реагування на власні дії та дії інших.

Правилами роботи в групі було визначено:

- повага до себе й усіх учасників групи;
- відповідальне ставлення до роботи в тренінгу;
- пунктуальність і дисциплінованість;
- відключений мобільний телефон;
- конфіденційність (виключити обговорення за межами групи);
- відсутність критики і негативного оцінювання;
- персоніфікація висловлювань;
- правило піднятої руки;
- правило активного слухання;
- висловлюватися логічно і лаконічно;
- розподіляти обов'язки у груповій роботі;
- не сміятися і не глузувати з невдалих відповідей;
- бути дружніми і відкритими.

Кожне заняття складалося зі змістового блоку (інформація, ключові категорії, статистика), ресурсного (психологічні, духовні, інформаційні ресурси), комунікативного (уміння слухати, дискутувати, спілкуватися), цільового (мета, завдання), мотиваційного (цінності, емоції, переживання), практичного (вправи, завдання), результативного (ціннісні установки, смисли, соціокультурний досвід, нові уміння і здатності) та обов'язково включали вітання, перегляд правил групи, очікування учасників тренінгу, мотиваційні вправи, тестування, практичні завдання, рефлексію, підбиття підсумків.

Програма тренінгу складалася з 10 сесій „Соціокультурні цінності в освітньому ракурсі”, „Ідентичність особистості”, „Розвиток

позитивної взаємодії”, „Культурний печворк”, „Етнічні бар’єри, стереотипи, упередження”, „Крос-культурні зв’язки”, „Міжкультурна компетентність”, „Стоп конфлікт”, „Я – особистість і мої ресурси”, „Тайм-менеджмент студента”.

Під час проведення тренінгу використовувалися різноманітні форми і методи, спрямовані на:

- пізнання і поглиблення знань про соціокультурні цінності (інформативні повідомлення, мінібесіди, презентації, контент-аналіз текстів, пошукова робота);
- акумулювання ідей („Мозковий штурм”, „Криголам”, „Відкрита трибуна”, „Аукціон думок”);
- актуалізацію соціокультурних цінностей та соціокультурної ідентифікації (обговорення, дискусія, рольові, сюжетні ігри, психодрама, розвиток позитивної взаємозалежності);
- діагностування (анкетування, інтерв’ю, тестування, аналіз результатів діяльності);
- моделювання (прогнозування, планування, створення стратегій, визначення умов);
- набуття практичних умінь і навичок (робота в кластерах, метод кейсів, Open space, Web-квест, творчі завдання, вправи, робота в групі, проєктна робота, дослідження соціокультурних явищ);
- рефлексії (експліцитно-рефлексивний метод, самооцінка, рефлексія).

Після закінчення тренінгу студенти відмітили, що участь у тренінгу допомогла їм краще зрозуміти сутність соціокультурних цінностей (58,2 %), згуртуватись довкола спільних задач та інтересів (41,5 %), усвідомити етнічне різноманіття України (32,6 %), працювати в команді (30,5 %), налагодити стосунки з однокурсниками та сусідами у гуртожитку (21,7 %), ефективніше використовувати свій потенціал та ресурси (20,2 %), вирішувати конфлікти (19,8 %), контролювати власні емоції (15,9 %), протистояти тиску (12,8%), розрізняти правду і фейкову інформацію (9,5 %), підвищити рівень толерантності до людей різних національностей (7,6 %), виявляти емпатію і співчуття (5,5 %), відчувати позитивну взаємозалежність (3,9 %).

На формульовальному етапі також використовувалися соціокультурні практики, які ми розглядали як процес набуття соціокультурного досвіду. Використання соціокультурних практик сприяло формуванню стійкої соціокультурної ідентичності особистості, поведін-

ки, розширенню її функцій, можливостей. Соціокультурні практики обумовлені моральними потребами сучасної молоді, соціокультурним середовищем, спрямовані на самореалізацію особистості та адаптацію до самостійного життя після завершення навчання в університеті. Організація і проведення соціокультурних практик здійснювалися за методикою Т. Комісарової, Н. Камінської, Є. Ертмана (Комиссарова, Т., Каминская Н. & Эртман, Е., 2018) та ставилося за мету визначати й ставити цілі, знаходити ресурси та використовувати їх, опановувати новий соціокультурний досвід. Соціокультурні практики включали колективні творчі справи, участь у студентському самоуправлінні, волонтерській діяльності, дискусійному клубі, мітап-зустрічах, міських скетчингах, коворкінгах та флешмобах.

Таким чином, впроваджена методика позитивно позначилася на формуванні соціокультурних цінностей студентів закладів вищої освіти.

## Висновки до четвертого розділу

На засаді усталених підходів до розгляду педагогічних моделей розкрито логіку моделювання й репрезентовано модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Доведено, що подана в дослідженні модель є концептуальною, прогностичною, схематичною, інтегративною, структурно-логічною.

Структура моделі містить такі складники, як-от: 1) цільовий компонент (результативна мета – формування соціокультурних цінностей студента ЗВО; процесуальна – створення аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО); 2) концептуальні засади (поліпарадигмальний синтез особистісно зорієнтованої, смислової, рефлексивної освітніх парадигм; поліпідхідна єдність культурологічного, аксіологічного, соціокультурного, акмеологічного, системного, діяльнісного, середовищного наукових підходів; стратегічні принципи: аксіологічної спрямованості освіти; культурно-історичної детермінації освіти; людиноцентризму; систематичності й послідовності у формуванні аксіосфери особистості; етапності та трансформації цінностей з нижчих на вищі; зв’язку аксіогенезу з професіогенезом; середо-

вищої орієнтації; тактичні принципи: моделювання змісту, форм і методів формування соціокультурних цінностей; інтерактивності й партнерства; принцип задачно-ситуативної насиченості; принцип діалогізації та полілогізації у формуванні соціокультурних цінностей); 3) змістовий компонент (соціокультурні макроцінності, що відображають сучасні глобалізаційні та євроінтеграційні процеси; соціокультурні мезоцінності, що пов'язані з ментальністю та культурою українського народу; соціокультурні мікроцінності, які віддзеркалюють особистісне в соціокультурних цінностях); 4) процесуальний компонент, що пов'язаний з етапами аксіогенезу, як процесу послідовних трансформацій соціокультурних цінностей особистості, пов'язаних із поступальним переходом цінностей з нижчих рівнів на вищі; з перетворенням одних цінностей в інші: I-й етап аксіогенезу (I-й курс навчання у ЗВО) – прийняття й привласнення цінностей й моделей аксіорієнтованої поведінки; II-й етап – (II-й, III-й курс навчання у ЗВО) – усвідомлення та інтеріоризація соціокультурних цінностей; III-й етап – (IV-й курс навчання у ЗВО) – поява стійких (ціннісні установки, смисли) цінностей; містить аксіорієнтований педагогічний інструментарій, представлений певними інтерактивними формами (зовнішнє вираження спільної діяльності вихованців та вихователів у процесі розв'язання завдань формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі ЗВО) й методами (ґрунтуються на партнерській взаємодії викладача і студентів, студентів між собою, на їх співпраці у процесі формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО) виховання, алгоритмами аналізу виховних ситуацій, розв'язання педагогічних задач аксіологічної спрямованості; 5) результативний компонент (сформованість соціокультурних цінностей студентів ЗВО); створення аксіорієнтованого освітнього середовища як сфери ефективного формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Визначено найбільш ефективні у контексті формування соціокультурних цінностей студентів форми й методи виховання, а саме: *неімітаційні форми* (аксіорієнтована проблемна лекція, круглий стіл); *імітаційні ігрові* (ділова гра аксіологічної спрямованості, квест); *імітаційні неігрові* (кейс-метод, виховні задачі аксіологічної спрямованості); *інтерактивні методи навчання* (дискусія, діалог, полілог, мозковий штурм, методи самопізнання й самоусвідомлення

рефлексивного характеру), визначення ціннісних контекстів у змісті навчальних дисциплін.

З'ясовано, що сукупність змістового й процесуального компонентів моделі становлять методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Розкрито сутність і зміст середовищеутворення, що є організованим, цілеспрямованим процесом створення аксіорієнтованого освітнього середовища, як площини формування соціокультурних цінностей студентів.

З'ясовано, що логіка середовищеутворення відповідає етапам аксіогенезу й таким характеристикам освітнього середовища, як: імерсивність (ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального); присутність (психологічний стан сприймати себе в одному місці навколишнього середовища, фізично знаходячись в іншому); інтерактивність (активність користувачів середовища, рухливість форми середовища та його змісту).

Обґрунтовано алгоритм створення аксіорієнтованого освітнього середовища: 1) аналіз й співвідношення мети й завдань методики формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО і можливостей середовища; 2) виникнення протиріч між потребами студентів у контексті формування їх соціокультурних цінностей та можливостями середовища; 3) включення механізмів мотивації, рефлексії, емпатії, аксіогенезу, суб'єктного самоздійснення як засобів подолання кризи середовищеутворення; 4) забезпечення певного ставлення студента до середовища; 5) побудова студентом аксіорієнтованого середовища навколо себе – від усвідомлення себе в середовищі до перетворення середовища через активну участь у реалізації інтерактивних методів і форм.

Визначено етапи середовищеутворення: I-й етап – входження в нове освітнє середовище, адаптація та прийняття його норм, коли студент ще є його об'єктом й займає „позицію виконавця», формується стан присутності в аксіорієнтованому середовищі, імерсивність й інтерактивність якого поки що є обмеженими; II-й етап – активне відтворення студентом освітнього середовища, їхні стосунки стають „міжсуб'єктивними” в умовах зростання інтерактивності середовища, відбувається персоналізація середовища; III-й етап – активний вплив на середовище й самостійне його створення, студент стає „полісуб'єктом”, „метасуб'єктом” середовища, відбувається його „фіксація”, посилюється його імерсивність, присутність, інтерактивність.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії наведено теоретичне узагальнення й наукове розв'язання проблеми формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО, що полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці теоретико-методологічних та методичних засад досліджуваного феномену, які дали підстави сформулювати такі висновки:

1. Вивчення стану розробленості проблеми соціокультурних цінностей у міждисциплінарному вимірі відповідно до феноменології філософії, соціології, культурології, психології та педагогіки дозволило констатувати, що:

– у філософії соціокультурні цінності репрезентуються як основа соціального життя; як єдність об'єктивного і суб'єктивного, духовного і матеріального, індивідуально-особистісного та загальнолюдського, соціального та природного, тобто синтезують соціальне, культурне й особистісне;

– у соціології цінності розглядаються в площині соціокультурної реальності як її „третя складова” (П. Сорокін), яка підлягає історичній „ціннісній зміні”, що уможлиблює не знищення традиційних цінностей, а сприяє їх певній модифікації й адаптації в умовах глобалізованого, культурно зорієнтованого соціуму;

– у культурології дослідження цінностей передбачає їх розгляд у контексті парадигми певної культури й „соціокультурного простору”, що забезпечують виявлення, систематизацію, ієрархізацію, відтворення, збереження, захист, розвиток і наслідування цінностей у суспільстві;

– у психології соціокультурні цінності створюють певний універсум, який дозволяє людині орієнтуватися в суспільстві й створювати його образ, що детермінується ціннісними нормами й ідеалами, існуючими в суспільстві.

З'ясовано, що соціальний і культурний аспекти соціокультурних цінностей є предметом філософського й соціологічного дослідження, особистісний – психологічного. Доведено, що саме у педагогічному трактуванні соціокультурних цінностей синтезуються філософські, соціологічні, культурологічні й психологічні контексти.

2. На засаді наукового аналізу семантичних складників базового поняття дослідження з'ясовано сутність соціокультурних цінностей, що є видовим від поняття „цінності”, а також – синтетичною, інтегративною цілісністю понять соціум, культура й цінності.

Доведено, що соціокультурні цінності характеризують конкретне суспільство на певному історичному етапі розвитку; відображають культурні досягнення суспільства та їх генезу; детермінуються історією й культурою певного народу, але репродукуються в процесі життєдіяльності людей, будучи їх соціальними генами; є мотиватором і регулятором соціальних ставлень та поведінки особистості; синтезують суспільне, культурне й особистісне, тобто інтегрують об'єктивне й суб'єктивне; втілюються в соціальному досвіді як окремої особистості, так і певних соціальних груп; стосуються запитів людей, які мають стратегічне значення для їхнього життя.

Обґрунтовано дефініцію соціокультурних цінностей як ґрунтовних життєвих смислів, на яких базується людина у повсякденному житті, у ставленні до навколишньої дійсності й у яких зафіксовано певні моделі соціальної поведінки та особливості певної культури.

3. Доведено, що теоретико-методологічними засадами формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО є поліпарадигмальна цілісність особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм та поліпідхідний синтез культурологічного, аксіологічного, соціокультурного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, компетентнісного, середовищного наукових підходів.

4. Визначено структуру соціокультурних цінностей студентів ЗВО, що містить мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних та соціальних груп; потреба до усвідомлення менталітету та ментальності українського народу; мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації; ціннісне ставлення до майбутньої професії, ціннісне ставленням до себе, критичне самосприйняття, адекватна самооцінка); когнітивний (знання культури та традицій інших народів; знання базових цінностей сучасного українського суспільства; знання сутності патріотичних цінностей; знання про базові цінності майбутньої професії; знання власного „Я” як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини; знання про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших) та прагміологічний (досвід діяльності на основі реалізації ціннісного



ставлення до культур та традицій інших народів і соціальних груп; реалізація самоідентичності та почуття приналежності до української нації; уміння реалізувати в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення до майбутньої професії; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі „суб’єкт-суб’єктної взаємодії”) компоненти, кожний з яких відповідно до провідних типів соціокультурних цінностей передбачає аспект соціокультурних макроцінностей, соціокультурних мезоцінностей, соціокультурних мікроцінностей. Розроблено критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, суб’єктно-діяльнісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості соціокультурних цінностей у студентів.

5. Розкрито потенціал середовищного підходу, як освітньої стратегії, зорієнтованої на створення умов для формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Визначено сутність аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО як багаторівневої педагогічно організованої системи умов, можливостей та ресурсів, які забезпечують ефективне формування соціокультурних цінностей; як динамічного утворення, зміни якого є адекватними певним етапам формування соціокультурних цінностей, а саме процесу аксіогенезу. В системі умов аксіозорієнтованого середовища виокремлено об’єктивні можливості та спеціально створені обставини, а також зовнішні й внутрішні умови. Встановлено, що аксіозорієнтоване освітнє середовище ЗВО є системним, інтегрованим, багатоаспектним, структурованим утворенням, що складається із стратегічного, соціокультурного, програмно-цільового, особистісного, ціннісно-сислового, суб’єктно-діяльнісного, рефлексивного, комунікативного, методичного компонентів.

6. Обґрунтовано й розроблено структурно-логічну процесуальну модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО, що містить: 1) цільовий компонент (результативна мета – формування соціокультурних цінностей студента ЗВО; процесуальна – створення аксіозорієнтованого освітнього середовища ЗВО); 2) концептуальні засади (особистісно зорієнтована, смислова, рефлексивна освітні парадигми; культурологічний, аксіологічний, соціокультурний, акмеологічний, системний, діяльнісний, суб’єктний, компетентнісний, середовищний наукові підходи; стра-

тегічні принципи: аксіологічної спрямованості освіти; культурно-історичної детермінації освіти; людиноцентризму; систематичності й послідовності у формуванні аксіосфери особистості; етапності та трансформації цінностей з нижчих на вищі; зв’язку аксіогенезу з професіогенезом; середовищної орієнтації; тактичні принципи: моделювання змісту, форм і методів формування соціокультурних цінностей; принцип активності, інтерактивності й партнерства; принцип задачно-ситуативної насиченості; принцип діалогізації та полілогізації у формуванні соціокультурних цінностей); 3) змістовий компонент (соціокультурні макроцінності, що відбивають сучасні глобалізаційні та євроінтеграційні процеси; соціокультурні мезоцінності, що пов’язані з ментальністю та культурою українського народу; соціокультурні мікроцінності, які відображають особистісне в соціокультурних цінностях); 4) процесуальний компонент передбачає: етапи аксіогенезу, як процесу послідовних трансформацій соціокультурних цінностей особистості, пов’язаних із поступальним переходом цінностей з нижчих рівнів на вищі; з перетворенням одних цінностей – в інші: I-й етап аксіогенезу (I-й курс навчання у ЗВО) – період прийняття й привласнення цінностей й моделей аксіозорієнтованої поведінки; II-й етап – (II-й, III-й курс навчання у ЗВО) – етап усвідомлення та інтеріоризація соціокультурних цінностей; III-й етап – (IV-й курс навчання у ЗВО) – формування та поява стійких ціннісних утворень (ціннісні установки, смисли); аксіозорієнтований педагогічний інструментарій, представлений певними інтерактивними формами й методами виховання, алгоритмами аналізу виховних ситуацій, розв’язання педагогічних задач аксіологічної спрямованості (сукупність змістового й процесуального компонентів моделі складають методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО); 5) результативний компонент (сформованість соціокультурних цінностей студентів ЗВО; створення аксіозорієнтованого освітнього середовища як сфери ефективного формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО).

7. Розроблено та впроваджено методику формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО. З’ясовано, що сукупність змістового й процесуального компонентів моделі складають методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Розроблено аксіозорієнтований педагогічний інструментарій, представлений певними інтерактивними формами

(зовнішнє вираження спільної діяльності вихованців та вихователів у процесі розв'язання завдань формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО) й методами (грунтуються на партнерській взаємодії викладача і студентів, студентів між собою, на їх співпраці у процесі формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО) виховання, алгоритмами аналізу виховних ситуацій, розв'язання педагогічних задач аксіологічної спрямованості.

Розкрито сутність й зміст середовищеутворення, що є організованим, цілеспрямованим процесом створення аксіологічного освітнього середовища, як площини формування соціокультурних цінностей студентів. З'ясовано, що логіка середовищеутворення відповідає етапам аксіогенезу й таким характеристикам освітнього середовища, як: імерсивність, присутність, інтерактивність. Визначено етапи середовищеутворення: I-й етап – входження в нове освітнє середовище, адаптація та прийняття його норм; II-й етап – активне відтворення студентом освітнього середовища; III-й етап – активний вплив на середовище і самостійне його створення.

8. Розроблено діагностичний інструментарій щодо визначення рівня сформованості соціокультурних цінностей, що містить як стандартизовані, так й авторські методики.

Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів, пов'язаних з проблемою формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі ЗВО. Враховуючи провідні положення андрагогіки та акмеології, принцип неперервності навчання й виховання як перспективних наукових напрямів, ми припускаємо можливість подальшої розробки аспекту наступності формування соціокультурних цінностей в процесі отримання освіти впродовж усього життя.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., & Рудакова, И. А. (2006). *Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов*. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та.
2. Абузярова, Е. Н. (2009). *Социально-культурное партнерство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
3. Абульханова, К. А., Анисимов, О. С., & Асеев, В. Г. и др. (2002). *Акмеология: Учебник*. А. А. Деркач (Ред.). Москва: Изд-во РАГС.
4. Авдиенко, Г. Ю. (2010). Психологическое понятие образовательной среды вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 4 (43), 36–38.
5. Аверин, В. А. (2001). *Психология личности: Учеб. пособие*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова.
6. Аксенова, Г. И. (1998). *Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Москва.
7. *Аксіопедагогіка*. Відновлено с <http://uk.wikipedia.org/wiki/Аксіопедагогіка>.
8. Александров, В. Б. (1992). Общечеловеческие ценности: диалог культур. *Культура и ценности: Сб. науч. трудов*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 17–26.
9. Алексеенко, Б. Н. (1993). *Введение в основу научных исследований*: Учеб. пособие. Хмельницкий: ИПВУ.
10. Алексейчук, К. В. (1991). Динамика культуры и общечеловеческие ценности. *Социальная философия в конце XX века: Сб. науч. ст.* К. Х. Момджяна (Ред.). Москва: Изд-во МГУ, 143–145.
11. Алексюк, А. М. та ін. (1985). *Педагогіка: Навч. посібн. для студ. ун-тів*. А. М. Алексюк, М. М. Грищенко & О. В. Киричук (Ред.). Київ: Вища школа.
12. Алексеенко, Т. Ф. (2019). Інформаційні технології у маніпулюванні свідомістю. *Методист*, 3, 34-39.
13. *Американская социология. Перспективы, проблемы, методы*. (1972). [Пер.]. Т. Парсонса (Ред.). Москва: Прогресс.

14. Амонашвили, Ш. А. (1996). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Просвещение.
15. Ананьев, Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука.
16. Ананьев, Б. Г. (1974). К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. Б. Г. Ананьева, & Н. В. Кузьминой (Ред.). Ленинград, 2, 82–89.
17. Ананьев, Б. Г. (1998). *Человек как предмет познания*. Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та.
18. Ананьев, Б. Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*. А. А. Бодалев (Ред.). Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЕК.
19. Андреева, К. В. & Быкасова, Л. В. (2013). Средоориентированное обучение в современном вузе. *Современные проблемы науки и образования*, 6. Восстановлено с <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11421>.
20. Андреева, Г. М. (1996). *Социальная психология: Учеб. для студентов высш. учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс.
21. Андрущенко, В. & Скубашевська, Т. (2004). Соціокультурні суперечності та конфлікти: виникнення та усунення шляхом діалогу культур. *Вища освіта України*, 4, 48–50.
22. Андрущенко, В. П. (2003). Соціокультурна динаміка ХХІ століття: пошук пріоритетів. *Пам'ять століть*, 4, 4–22.
23. Андрущенко, В. П. (2008). Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіта України*. Київ: Вид-во Ін-ту вищої освіти, 1, 5–8.
24. Андрущенко, Т. В. (2011). Ціннісний дискурс цивілізацій: Монографія. Київ: Ун-т „Україна”.
25. Андрущенко, В. П. (2004). Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*, 1, 3–7.
26. Анисимов, О. С. (2008). *Рефлексивная акмеология*. Москва: РАГС.
27. Анисимов, С. Ф. (1970). *Ценности реальные и мнимые*. Москва: Мысль.
28. Ариарский, М. А. (2008). *Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления: Монография*. Санкт-Петербург: Арт-студия «Концерт».
29. Ариарский, М. А. (2012). *Педагогическая культурология*. (В 2 т.). М. А. Ариарский. Санкт-Петербург: Концерт, Т. 1, 448 с.; Т. 2, 400 с.
30. Арнольдов, А. И. (1993). *Введение в культурологию*. Москва: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей.
31. Артимонова, Т. П. (2010). Соціокультурні пріоритети молоді: проблема визначення. *Вища освіта України*, 4 (39), 109–116.
32. Артимонова, Т. П. (2011). *Ціннісний дискурс студентської молоді в період ринкових та демократичних трансформацій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
33. Артюхина, А. И. (2006). *Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: Учеб. пособие*. Волгоград: Волгоград. гос. медицинский ун-т, 33–34.
34. Архиреева, Т. В. (2008). Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте. *Культурно-историческая психология*, 4, 48–55.
35. Асеев, В. Г. (1976). *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль.
36. Асмолов, А. Г. (1998). Кризис современной педагогики. *Вузовская педагогика в информационном обществе: Материалы семинара (28–31 января 1998, г. Голицино)*, 34–48.
37. Асмолов, А. Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. Москва: Изд-во „Ин-т практической психологии”; Воронеж: НПО „Модек”.
38. Атрощенко, Т. (2017). *Сутність феномену „міжетнічна толерантність”*. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки, 2(57), 27–31.
39. Ахизер, А. С. (2000). Философские основы социокультурной теории и методологии. *Вопросы философии*, 9, 29–45.
40. Багмет, М. О. (б. р.). *Формування національної ідеї – важливий напрям державотворчого процесу в Україні*. Відновлено з <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=10&s=7&t=12>.
41. Баева, Л. В. (2003). *Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография*. Москва: Прометей. МПГУ.
42. Баева, И. А. (2017). *Психологическая безопасность образовательной среды*. Казанский педагогический журнал, 6, 12–17.

43. Бакіров, В. С. & Ручка, А. О. (2013). Соціологія цінностей сьогодні. *Проблеми розвитку соціологічної теорії: Матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. „Проблеми розвитку соціологічної теорії: концептуалізація ціннісних змін у сучасному суспільстві”*. (2 лист. 2012 р., м. Київ). Київ: Логос, 5–17.
44. Балакірева, О., Левін, Р. & Ноур А. (2012). Цінності освіти і праці як передумова сталого розвитку українського суспільства. *Український соціум*, 3 (42), 7–30.
45. Балл, Г. А. (1990). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика.
46. Балл, Г. О. (2000). *Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Монографія. І. А. Зязюна (Ред.). Київ: Віпол.
47. Балл, Г. О. (2010). Раціогуманістична орієнтація у розв'язанні психологом методологічних дилем. *Горизонти образования*, 2, 9–14.
48. Баранова, І. В. (2006). *Метасистема освоения предметной образовательной области как социокультурной ценности*. (Дис. канд. пед. наук). Санкт-Петербург.
49. Басина, Е. З. (1988). *Становление самооценки и Образа Я*. Д. Б. Эльконина, & А. Л. Венгера (Ред.). Москва: Просвещение.
50. Басов, М. Я. (1928). *Основы педологии*. Москва; Ленинград: ГИЗ. Восстановлено с <http://psyanimajournal.livejournal.com/1597.html>.
51. Бастун, М. В. (2012). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонты образования*, 3, Т. 2 (36), 170–175.
52. Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. С. С. Аверинцева & С. Г. Бочарова (Примеч.). 2-е изд. Москва: Искусство.
53. Бахтин, М. М. (1990). *Что такое культура*. Москва.
54. Бачинська, Н. Я. (2014). *Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору*. (Дис. канд. пед. наук). Одеса.
55. Бевзенко, Л. (2011). Соціальні інтереси: об'єкт і суб'єкт дослідження в контексті актуальної соціокультурної ситуації. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. Київ, 1, 3–22.
56. Безкоровайна, О. В. (2018). Педагогічні засади формування духовних цінностей студентів в умовах закладу вищої освіти. *Інтернаука* 1 (41), 17–21.
57. Безкоровайна, О. В. (2014). Формування міжкультурної толерантності студентів-філологів у контексті аксіологічної парадигми. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: 36. ст. Ялта: РВВ КГУ. (Вип. 40. Ч.1.), 35–41.
58. Безносюк, О., Спіріна, Т. & Дубич К. (2007). До проблеми формування соціокультурних цінностей особисто. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 21, 171–177. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2007\\_21\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_21_28).
59. Белухин, Д. А. (2006). *Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: Учеб.-метод. пособие*. Москва: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та.
60. Беляев, Г. Ю. (2000). *Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
61. Белякова, Е. Г. (2009). *Смыслообразование в педагогическом взаимодействии*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тюмень.
62. Белякова, Ю. Л. (2011, Декабрь). Социокультурный подход: этапы формирования и основные императивы. *Государственное управление*. (Вып. 29).
63. Бермус, А. (2007). *Введение в гуманитарную методологию*. Москва.
64. Бермус, А. Г. (б. р.). *Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования*. Восстановлено с [www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf](http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf).
65. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. В. Я. Пилиповского (Ред.). Москва: Прогресс.
66. Беспалько, В. П. (1971). *Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2 (Измерение качества процесса обучения)*. Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Москва: Знание.
67. Бех, І. Д. (1992). *Психологические основы нравственного развития личности*. (Автореф. дис. д-ра психологических наук). Киев.
68. Бех, І. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 127–130.
69. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ: Україна Віта.
70. Бех, І. Д. (1999а). Біля витоків сутності особистості. *Шлях освіти*, 2, 11.
71. Бех, І. Д. (1999б). Ціннісна система у розвитку особистості. *Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка*: 36. наук. пр. Полтава: (Вип. 1(5), 3-20).

72. Бех, І. Д. (2001). Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*, 12, 24–26.
73. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності*. Київ: Либідь.
74. Бех, І. Д. (2012). Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості. *Рідна школа*, 12, 3–7.
75. Бех, І. Д. (2015). Особистість у просторі духовного розвитку. *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Чернівці: Букрек, Т. 2, 255–480.
76. Бех, І. Д. (2003а). Виховання особистості. (У 2 кн.). Кн. 1: *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
77. Бех, І. Д. (2003b). Виховання особистості. (У 2 кн.). Кн. 2: *Особистісно орієнтований підхід: науково-теоретичні засади*. Київ: Либідь.
78. Бех, І. Д. (2003c). *Виховання особистості: Підручник*. Київ: Либідь.
79. Бех, І. Д. (2011). Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*, 2, 37–44.
80. Бех, І. Д. (2013). Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації. *Естетика і етика педагогічної дії*. (Вип. 3), 156–165.
81. Бех, І. Д. Вознюк, О. В. & Левківський, М. В. (2000). Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка). *Педагогіка і психологія*, 1, 5–17.
82. Бех, І. Д. & Журба, К. О. (2019). Концептуальне осмислення формування у підлітків національно-культурної ідентичності у сучасних умовах. *Національно-патріотичне виховання в Україні: Наук.-допом. бібліогр. покажч.* Л. І. Страйгородська, Л. О. Пономаренко & С. В. Тарнавська (Упоряд.), Л. Д. Березівська (Наук. ред.), Л. О. Пономаренко (Бібліогр. ред.). Київ: [б. в.], 8–30.
83. Библер, В. С. (1990). *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат.
84. Биков, В. (2009). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*: Монографія. Київ: Агіка.
85. Бирко, Н. М. (2013). Особливості формування толерантності учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Донбасу*, 4, 12–18. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_4\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17).
86. Бичко, О. В. (2007). *Профілі української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз*: монографія. Київ: Видавничо-поліграфіч. центр „Київ. ун-т”.
87. Білогур, В. Є. (2014). Сучасна людина як „рефлексивна монада”. *Versus*, 2 (4), 67–72.
88. Білоцерківська, Н. Г. (2007). Соціокультурна спрямованість особистості: сутність, структура і зміст її компонентів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: Зб. наук. праць. Запоріжжя. (Вип. 41), 48–51.
89. Білоцерківська, Н. Г. (2009). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. (Дис. канд. пед. наук). Харків.
90. Блауберг, И. В., & Юдин, Э. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
91. Блонский, П. П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения*. (В 2-х т.). А. В. Петровского (Ред.). Москва: Педагогика, Т. 1, 39–85.
92. Богуславский, М. В. & Корнетов, Г. Б. (1994). Научно-педагогические парадигмы: история и современ. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки*. З. И. Равкина (Ред.) Москва, Т. 1, 113–167.
93. Бодалев, А. А. (2001). Феномен понимания другого и обозначающие его факторы. *Мир психологии*. 3, 12–16.
94. Бодалев, А. А. (1988). *Психология личности*. Москва: МГУ.
95. Болотіна, В. Ю. (1997). Моральні цінності підростаючого покоління. *Цінності освіти і виховання: Наук. метод. зб.* О. В. Сухомлинської (Ред.). Київ, 19–21.
96. Бондаревская, Е. В. & Берлиус, Г. А. (1996). Теория и практика личностно-ориентированного образования. *Педагогика*, 5, 72–80.
97. Бондаренко, О. В. (2008). Українська ментальність в розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект. *Гуманітарний вісн. ЗДІА*. (Вип. 32), 66–78.
98. Боно, Э. (2006). *Шесть шлях мышления*. Минск: Попурри.
99. Боренько, Я. (2006). Особливості громадянських ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогіка*. (Вип. 21), Ч. 2, 92–97.
100. Борисов, В. В. (2003). *Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості*: Монографія. Київ: АОЗТ „Полиграфическое предприятие АПП”.

101. Борисов, В. В. & Бобилева, Я. В. (2014). Освітнє середовище як чинник формування культурних ідентичностей молоді. *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. (Вип. 119), 5–10.
102. Боришевський, М. (2010). *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності*: Монографія. Київ: Академвидав.
103. Боришевський, М. Й. & Грибенюк, Г. С. (2007). Патріотизм як духовна цінність у контексті соціального буття особистості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* С. Д. Максименка (Ред.). (Вип. 32). 518 с.
104. Боришевський, М. Й. (1999). Національна свідомість у становленні особистості громадянина. *Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження*. Київ, 27–34.
105. Борінштейн, Є. Р. (2013). Розробка теорії соціокультурної трансформації у вітчизняній та зарубіжній науці: точка зору соціальної філософії. *Вісник Севастопольського НТУ. Серія: Філософія*. (Вип. 141), 12–16.
106. Бородина, Е. А. (2004). *Культурология*. Курс лекцій. Москва.
107. Борчиков, С. А. (1998). Методологическое значение понятия парадигмы познания. *Философский альманах*. Москва. (Вип. 1). Восстановлено с [http://philosophy.oti.ru/philosophy/ro1/bor\\_ro1.shtml](http://philosophy.oti.ru/philosophy/ro1/bor_ro1.shtml).
108. Братко, М. В. (2017). *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика*: Монографія. Л. Л. Хоружей (Ред.). Кам'янець-Подільський: «Аксіома».
109. Братусь, Б. С. (1985). *Нравственное сознание личности: психологическое исследование*. Москва: Знание.
110. Бреусенко, О. А. (2000). *Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Київ.
111. Бреусенко, О. А. (2000). *Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Київ.
112. Брушлинский, А. В. (1994). *Проблемы психологии субъекта*. Москва: Ин-т психологии РАН.
113. Брушлинский, А. В. (1999). Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы. *Известия Российской академии образования*. Москва, 30–41.
114. Будник, О. Б. (2013). Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Прикарпатського університету*. Педагогіка, 85–91.
115. Буева, Л. П. (1972). *Личность и среда*. Москва.
116. Бурматов, В. В. (2010). *Социокультурная деятельность как фактор воспитания гражданственности студентов младших курсов вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
117. Буряк, О. С. (2010). Тенденції у сфері крос-культурних комунікацій: ризики та перспективи формування глобальної єдності. *Вісник Житомирського державного університету*. Педагогічні науки. (Вип. 55), 59–65.
118. Бутківська, Т. В. (1997). Проблема цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб.* О. В. Сухомлинської (Ред.). Київ, 27–31.
119. Бухаров, Д. Н. (2013). *Человеческая идентичность как результат восприятия социокультурной ценности*. (Дис. канд. филос. наук). Улан-Удэ.
120. Бушман, І.А. (2006). Національна самоідентифікація як фактор соціокультурного розвитку. *Філософія освіти*, 1 (3), 63–69.
121. Быстрицкий, Е. К. (1991). *Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие*. В. П. Иванов (Ред.). Киев: Наукова думка.
122. Быстрицкий, Е. К. (1991). *Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие*. В. П. Иванов (Ред.). Киев: Наукова думка.
123. Валиахметова, Т. А. (2007). *Социокультурные ценности этноса как фактор формирования нравственных отношений учащихся школ искусств*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
124. Ваниянц, Д. Ю. (2001). *Социокультурные ценности современной российской молодежи*. (Дис. канд. социол. наук). Ставрополь.
125. Вардомацкий, А. П. (1993). Сдвиг в ценностном измерении. *Социологические исследования*, 4, 46–55.
126. Василенко, Л. М. (2012). Аксіологізм концепту задоволення в емоційно-чуттєвій структурі особистості сучасного студента. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: Зб. наук. пр. Н. В. Гузій (Редкол., відп. ред.). (Вип. 16 (26)), 33–38. Спец. вип. Літературно-мистецька освіта: традиції, новації, перспективи.

127. Васильева, Е. Ю. (2011). Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*, 4 (74), 76–82.

128. Васильева, В. Д. & Петрунева Р. М. (2011). Социокультурная среда вуза – условие формирования профессиональной культуры специалиста. *Высшее образование в России*. Москва, 6, 113–117.

129. Василюк, Ф. Е. (1997). *Психотехника выбора. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Д. А. Леонтьева & В. Г. Щур (Ред.). Москва: Смысл, 284–314.

130. Васянович, Г. П. (2015). Ноологія особистості. *Вибрані твори*. (В 7-ми т.). Г. П. Васянович (Ред.). Львів: Норма, Т. 7, 332–75.

131. Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Підруч. для педагогів, вихователів молоді і батьків. (Вид. 3-тє). Полтава: Полтавський вісн., Т. 1.

132. Вебер, М. (1994). Избранное. *О некоторых категориях понимающей социологии*. Москва: Юрист. (Лики культуры).

133. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2009). В. Т. Бусел (Уклад., голов. ред.). Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”.

134. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2005). П. М. Мовчан, В. В. Німчук, & В. Й. Клічак (Кер. вид. проекту). Київ: Просвіта.

135. Вербицкий, А. А. (2010). *Педагогические технологии контекстного обучения*. Науч.-метод. пособие. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова.

136. Вербицкий, А. А. (1987). Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения. *Игровое моделирование: методология и практика*. И. С. Ладенко (Ред.). Новосибирск, 78–100.

137. Вербицкий, А. А. (1999). *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.

138. Вербицька, П. (2012). Методичні підходи до формування соціокультурної компетентності молоді у процесі історичної освіти. *Молодь і ринок*, 2, 35–39.

139. Вербицька, П. В. (2016). Виховний потенціал дослідження полікультурної спадщини в інформаційну добу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1 (51). Відновлено з <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1371>.

140. Верч, Дж. (1996). *Голос разума. Социокультурный подход к опосредованному действию*. Москва: Тривола.

141. Вілюжаніна, Т. А. (2006). *Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Київ.

142. Вітвицька, С. С. (2015). Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: Наук.-метод. журнал. Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. (Вип. 10), 63–67.

143. Вознюк, О. В. & Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

144. Возняк, С. С. & Костюк, Т. В. (2012). Культура як соціальне явище: аксиологічний вимір. *Соціологічні студії. Розділ I. Теорія та історія соціології*, 1, 16–21.

145. Волжина, О. И. (2002). *Семья как социокультурная ценность*. (Дис. д-ра социологических наук). Москва.

146. Волкова, Н. П. (2001). Педагогіка: Посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Академія.

147. Волкова, Е. В. (2015). *Формирование социокультурной компетенции студентов технического университета в процессе дополнительной иноязычной подготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Казань.

148. Волкова, Е. Н. (1998). *Субъектность педагога: теория и практика*. (Дис. д-ра психологических наук). Москва.

149. Воронкова, В. Г. (2010). Співвідношення людини і соціуму як своєрідна іманентна суперечність самої людини. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: Зб. наук. пр. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА. (Вип. 42), 14–25.

150. Воропаєва, В. Г. (2014). Формування парадигми особистості в умовах культурної глобалізації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: Зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА. (Вип. 58), 157–167.

151. Всемирная энциклопедия (2001). *Философия*. А. А. Грицанов (Главн. научн. ред. и сост.). Москва: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор.

152. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. В. В. Давыдова (Ред.). Москва: Педагогика.

153. Выготский, Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-прогресс.
154. Выготский, Л. С. (1980). *Развитие высших психических функций*. Москва: АПН.
155. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений*. (В 6-ти т.). Т. 3. *Проблемы развития психики* А. М. Матюшкина (Ред.). Москва: Педагогика.
156. Выжлецов, Г. П. (1996). Аксиология: становление и основные этапы развития. *Социально-политический журнал*, 1, С. 86–99.
157. Гаврилюк, В. В. & Трикоз, Н. А. (2002). Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход). *Социологические исследования*, 1, 96–105.
158. Галицька, М. М. (2014). Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс*, 2, 23–32.
159. Гибсон, Дж. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию*. (Пер. с англ.). А. Д. Логвиненко (Общ. ред. и вступ. ст.). Москва: Прогресс.
160. Гогоберидзе, А. Г. (2002). *Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования*. (Дис. д-ра пед. наук). Санкт-Петербург.
161. Головин, М. А., & Леонидова, Г. В. (2014). Социокультурные характеристики современной молодежи: некоторые результаты пилотного исследования. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*, 5 (35), 113–123.
162. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ДОВ “Вінниця”.
163. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волин. обереги.
164. Гончаров, В. І. (2013). Ціннісний потенціал виховної функції: стратегієми підготовки та здійснення. *Європейські педагогічні студії*. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. В. П. Андрущенко (Ред. кол., гол.). Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Вип. 3–4), 149–157.
165. Гончарова, Г. С. & Попков, Ю. В. (2011). Социокультурные ориентиры современной Монголии (по материалам социологического исследования). *Вестник НГУ. Серия: Философия*. (Вып. 4), Т. 9, 87–94.
166. Горбатенко, В. (1996). Самоврядні потенції української ментальності. *Мала енциклопедія етнодержавництва*. Київ: Генеза, Довіра, 134.
167. Горбатюк, С. Є. (2016). Теорія цінностей як методологічна основа аксіології соціогуманітарної безпеки. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. Серія: Державне управління*, 4, 20–30.
168. Горський, В. С. (1996). *Історія української філософії*. Київ: Наукова думка; *Історія культури України* (2001). Є. Т. Євсєєв, С. А. Коваленко, В. І. Ковальов & В. В. Гребенюк. Харків: ХНАУ.
169. Гребінь, С. М. (2014). *Дитинство як соціокультурний феномен: соц.-філос. аналіз*. (Дис. канд. філос. наук). Запоріжжя.
170. Григорьева, С. Н. (2016). Проблема категории ценностей в философии, психологии, социологии и педагогике. *Молодой ученый*, 6.2, 37–41. Восстановлено с <https://moluch.ru/archive/110/27186/>.
171. Губин, Ю. Н. (2012). *Формирование социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
172. Гузий, Н. В. (2013). Аксиологические основания педагогического профессионализма: опыт теоретического исследования. *Современные смыслы и стратегии духовного развития человека: монография*. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова & О. В. Суходольской-Кулешовой (Ред.). Москва: ЛЕНАНД, 364–386.
173. Гуноев, И. С. (2010). *Социокультурная ценность труда: глобальный и национальный аспекты*. (Дис. канд. филос. наук). Ростов-на-Дону.
174. Гуревич, П. С. (2008). Кризи ценностных ориентаций. *Личность. Культура. Общество*. (Вып. 5–6), 135–149.
175. Гусаківська, С. С. (2011). Професіоналізація як чинник трансформації ціннісно-сислової сфери студентської молоді. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Укр. наук. журнал*. В. М. Бебика (Ред.). Київ: Ун-т „Україна”, 2, 378–383.
176. Гусаківська, С. С. (2014). *Психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Острого.
177. Гусинский, Э. Н. & Турчанинова, Ю. И. (2000). *Введение в философию образования*. Москва: Логос.



178. Гущина, Т. Н. (2011). Педагогическая сущность феномена „Образовательная среда”: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*, 4, 187–190.
179. Дахин, А. Н. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность. *Педагогика*, 4, 22–27.
180. Дахин, А. Н. (2007). *Педагогическое моделирование и компетентность участников образования и школьные технологии*, 6. 64–72.
181. Даянова, Д. П. (2006). *Формирование социокультурных ценностных ориентаций учащихся в контексте деятельности молодежных общественных объединений и организаций*. (Дис. канд. пед. наук). Казань.
182. Демидова, Л. Т. (2003). *Социокультурные ценности содержания дисциплин – фактор социализации личности учащегося гимназии*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
183. Денисенко, П. А. (2009). Парадигмальность образования (социокультурный аспект). *Власть*, 4, 91–94.
184. Деркач, А. А. (2011). *Субъект: формы, механизмы и пути развития*: Монография. Казань: Центр инновац. технологий.
185. Деркач, А. А. & Селезнева, Е. В. (2006). *Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития*. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК. (Серия: „Библиотека психолога”).
186. Диагностика уровня эмпатических способностей (2001). В. В. Бойко. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: Учеб. пособие. Д. Я. Райгородский (Ред. и сост.). Самара, 486–490.
187. Дідур, Н. А. & Матвієнко, О. В. (2017). Тенденції модернізації соціокультурної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Innovative processes in education: Collective monograph*. АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, pp. 103–117.
188. Дідур, Н. А. (2018). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Чернівці.
189. Дмитриева, Е. Н. (2004). *Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе*. (Дис. д-ра пед. наук). Н. Новгород.
190. Долженко, О. (2000). Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования. *Alma mater*, 10, 24–30, 52.
191. Долженко, В. О. (2006). *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ.
192. Дробницкий, О. Г. (1969). *Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия*. Москва: Изд-во политической лит.
193. Дротянко, Л. Г. (2014). Соціокультурні підстави трансформації понятійного апарату сучасного філософування. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, 2 (20), 15–18.
194. Дуб, В. Г. (2015). *Психологічні особливості становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності*. (Дис. канд. психологічних наук). Київ.
195. Дубич, К. В. (2007). *Особистісно-орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ.
196. *Духовні цінності в умовах глобальних цивілізаційних трансформацій* (2009): Монографія. Л. Баран, Т. І. Власова & Т. М. Талько (Ред.); Дніпропетров. нац. ун-т залізничного транспорту ім. В. Лазаряна. Дніпропетровськ: Маковецький.
197. *Духовно-культурні цінності виховання Людини* (2013): монографія. Г. П. Шевченко, Т. Л. Антоненко & О. С. Белих. Луганськ: НОУЛДЖ.
198. Дьяконов, Г. В. (2007). *Основы диалогического подхода в психологической науке и практике*. Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко.
199. Дябел, Л. І. (2014). Особливості формування соціокультурних цінностей студентської молоді в процесі їх соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія II: Соціальна робота. Соціальна педагогіка: Зб. наук пр. М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Вип. 18), 46–51.
200. Ежкова, Н. С. & Чуканова, И. С. (2016). Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей. *Молодой ученый*, 13.2, 32–34.
201. Елишев, С. О. (2011). Изучение понятий „ценность”, „ценностные ориентации” в междисциплинарном аспекте. *Ценности и смыслы*, 2 (11), 82–96.

202. Євдотюк, А. В. (2014). Аксиологічні засади сучасної системи освіти в Україні. *Педагогічний пошук*, 2 (82), 12–15.
203. Єжова, О. О. (2013). Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 69–75.
204. Єфтені, Н. М. (2009). Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. *Актуальні проблеми політики*: Зб. наук. пр. Одеса: Фенікс. (Вип. 37), 292–296.
205. Жежера, Е. А. *Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования*. Восстановлено с [www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf](http://www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf).
206. Желанова, В. В. (2013). *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія*: Монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ ім. Т. Шевченка”.
207. Жорнова, О. І. (2006). *Формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності*. Запоріжжя: Дике поле.
208. Жуков, Ю. П., Петровская, Л. А., & Растяйников, П. В. (1991). *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва: Изд-во МГУ.
209. Жуков, Ю. М. (1976). Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. Москва: Наука, 254–277.
210. Жукова, Т. А. (2007). *Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Самара.
211. Жулінська, О. В. (2011). Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психолого-педагогічних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 32–33, 293–298. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2011\\_32-33\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_32-33_44).
212. Журавлев, В. П. (1998). *Социокультурные факторы формирования ценностных ориентаций молодежи в условиях трансформации общества*. (Дис. канд. социологич. наук). Казань.
213. Журавлева, С. И. (2005). *Социокультурная адаптация современной российской молодежи: социологический анализ*. (Дис. канд. социологич. наук). Ставрополь.
214. Журавльова, Л. П. (2007). *Психология empathy*: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
215. Журба, К. О. (2018). *Смисложиттєві цінності школярів основної і старшої школи: теоретико-методичний аспект*: Монографія. Дніпро: Середняк Т. К.
216. Журба, К. О. & Шкільна, І. М. (2017). Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків. *Рідна школа*, 11–12, 44–52.
217. *Загальна теорія держави і права* (2002) М. В. Цвіка, В. Д. Ткаченко, О. В. Петришина (Ред.). Харків: Право.
218. Задорожній, А. (2010). Моделювання ціннісно-сислової картини світу молодшого школяра: пошук підходів. *Рідна школа*, 11, 60–65.
219. Закір'янова, І. А. (2006). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
220. Закович, М. М. (2007). *Культурологія: українська та зарубіжна культура*: навч. посібник. Київ: Знання.
221. *Закон України „Про освіту” від 05.09. 2017 р.* Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
222. *Закон України „Про вищу освіту” від 01. 07. 2014 р.* Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
223. Замашна, С. М. (2009). Особливості американської комунікативної поведінки у зіставленні з українською. *Нова педагогічна думка: Науково-метод. журнал*. Рівне. (Вип. 2), 46–47.
224. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Либідь.
225. Зарединова, Э. Р. (2012). Научно-теоретические основы формирования социальной активности студентов. *Педагогический дискурс*. (Вип. 11), 343–347.
226. Зарединова, Э. Р. (2019). Диагностический инструментальный исследования социокультурных ценностей студентов в учреждениях высшего образования. *Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая*, 4 (64), 168–174. (Серия: „Педагогические науки”).
227. Зарединова, Э. Р. (2019). Роль личности педагога в формировании социокультурных ценностей студентов. *Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая*, 2 (62), 265–270. (Серия: „Педагогические науки”).

228. Заредінова, Е. Р. (2019). Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 6 (329), Ч. II, 36–45.

229. Заредінова, Е. Р. (2017). Культурні та особистісні цінності: логіка взаємозв'язку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*, 2 (57), 197–201. (Серія: „Педагогічні науки”).

230. Заредінова, Е. Р. (2015). Соціокультурні цінності як регулятори життєдіяльності суспільства та особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Зб. наук. праць. (Вип. 19. Кн. 1), 226–235.

231. Заредінова, Е. Р. (2016). Формирование социокультурных ценностей студентов в контексте аксиологического подхода. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (Вип. 51 (104)). 460–468.

232. Заредінова, Е. Р. (2017). Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Етика і естетика педагогічної дії*. (Вип. 16), 35–45.

233. Заредінова, Е. Р. (2017). Дефініційний аналіз поняття „освітнє середовище ВНЗ”. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 6 (329). (Ч. II.). Відновлено з [file:///C:/Users/HOME/Downloads/vlup\\_2017\\_8\(1\)\\_26.pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/vlup_2017_8(1)_26.pdf).

234. Заредінова, Е. Р. (2017). Наукові підходи у дослідженні процесу формування соціокультурних цінностей студентів у ВНЗ. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. (Вип. 21. Кн. 1), 227–238.

235. Заредінова, Е. Р. (2017). Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету*. (Вип. 2 (11)), 54–58. (Серія: „Педагогіка. Психологія”).

236. Заредінова, Е. Р. (2017). Парадигмальні засади формування соціокультурних цінностей особистості у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*, 1 (56), 66–70. (Серія „Педагогічні науки”).

237. Заредінова, Е. Р. (2017). Стан дослідженості феномену соціокультурних цінностей. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 3 (83), 38–46.

238. Заредінова, Е. Р. (2018). Аналіз провідних напрямів дослідження феномену аксіогенезу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: „Педагогіка. Соціальна робота”*. (Вип. 1 (42)), Ч. I, Ч. II, 74–77.

239. Заредінова, Е. Р. (2018). Модель формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. (Вип. 22), 90–101.

240. Заредінова, Е. Р. (2019). Соціокультурні цінності: системно-структурний аналіз. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. (Вип. 23), 122–133.

241. Заредінова, Е. Р. (2019, January-March). Аналіз наукового тезаурусу проблеми формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Intelektual Archive, Vol. 8, 1*, 79–88.

242. Заредінова, Е. Р. (2020). Форми і методи формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (Вип. 69), 141–145.

243. Захарчишина, Ю. М. (2010). Соціокультурна спрямованість професійної підготовки офіцерів-миротворців. *Українська полоністика*. А. Герасимчук (Гол. ред.). (Вип. 6), 122–126.

244. Здравомыслов, А. Г. (1986). *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва: Политиздат.

245. Здравомыслов, А. Г. & Ядов, В. А. (1966). Отношение к труду и ценностные ориентации личности. *Социология в СССР*. Москва: Мысль, Т. 2, 187–207.

246. Зелюк, В. М., Моргун, В. Ф. & Устименко, Т. А. (2011). *Особистість в освіті: парадигма культури*: Монографія. Полтава: ТОВ „АСМІ”.

247. Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*, 4, 20–27.

248. Зимняя, И. А. (2004). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

249. Зиновьев, Д. В. *Социокультурная толерантность – ее существенные характеристики*. Восстановлено с <http://res.krasu.ru/paradigma/1/6.htm>.

250. Знаков, В. В. (2005). Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*, Т. 26, 1, 18–28.
251. Золотухина-Аболина, Е. В. (1988). *Рациональное и ценностное (проблемы регуляции сознания)*. Ростов-на-Дону.
252. Зоська, Я. В. (2007). *Соціокультурні чинники споживання послуг вищої освіти у регіоні*. (Атореф. дис. канд. соціол. наук). Запоріжжя.
253. Зязюн, І. (2008). Філософія педагогічної антропології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 10, 51–58.
254. Зязюн, І. (2012). Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії*: Зб. наук. пр., 3, 20–37.
255. Иванова, Н. Л. & Румянцева, Т. В. (2009). *Социальная идентичность: теория и практика*. Москва: Изд-во СГУ.
256. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* (1972): Сб. ст. Л. И. Божович & Л. В. Благоннадежиной (Ред.). Москва: Педагогика.
257. Іконнікова, Н. К. (1995). Механізми міжкультурного сприйняття. *Соціологічні дослідження*, 11, 26–34.
258. Ильин, В. В. (2005). *Аксиология*. Москва: Изд-во МГУ.
259. Ильязова, Л. М. & Соколова, Л. Б. *На пути к рефлексивной образовательной среде вуза*. Відновлено з <http://credonew.ru/content/view/464/30/>.
260. Инглхарт, Р. & Вельцель, К. (2011). *Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития*. Москва: Новое изд-во.
261. Исаев, И. Ф. (1997). *Школа как педагогическая система: основы управления*. Белгород: Изд-во БелГУ.
262. Іванілов, О. (2002). Ціннісні орієнтації сучасної молоді та проблеми їх реалізації в сучасному суспільстві. *Современное студенчество Украины: опыт, проблемы, перспективы*. Запорожье, 136–139.
263. *История философии Украины* (1993): Хрестоматія. Ф. М. Тарасенко (Ред.). Київ: Либідь.
264. Кавалеров, А. А. (2002). *Цінність у соціокультурній трансформації*. Одеса: Астропринт.
265. Каган, М. С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи*. Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та.
266. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис.
267. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис.
268. Кагермазова, Л. Ц. (2009). *Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении*. (Автореф. д-ра психологічних наук). Ростов-на-Дону.
269. Калінін, В. О. (2008). *Технології формування професійної соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови: Навч.-метод. посіб. Житомир: Полісся*.
270. Калуга, В. Ф. (2016). *Ідентичність та самоідентичність як соціокультурні феномени суспільного буття людини: гендерні та екзистенціальні виміри*. (Дис. д-ра філос. наук). Київ.
271. Калюжна, Т. Г. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*: Монографія. О. В. Уваркіної (Ред.). Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
272. Калянов, А. В. (2012). *Педагогическое влияние социально-культурного пространства-времени на деятельность учреждений культуры и образования по формированию самосознания учащейся молодежи*. (Дис. докт. пед. наук). Москва.
273. Канішевська, Л. В. (2011). Змістова структура соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 43, 187–192.
274. Кант, І. (1966). О педагогике. *Идеи эффективного воспитания*. (Соч. в 6 т.). Москва: Мысль, Т. 2, 351–353.
275. Кантор, К. М. (2002). *Двойная спираль истории: история проективизма*. Москва: Яз. слав. культуры, Т. 1 : Общие проблемы.
276. Карамішев, Д. В. (2016). Формування системи цінностей і переконань як чинник інституціональних перетворень в українському суспільстві. *Теорія та практика державного управління*, 1 (52), 1–9.
277. Карандашов, В. Н. (2004). *Методика Щварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь.
278. Карасєва, Е. О. (2003). *Развитие мировоззренческой позиции педагога о современной семье как социокультурной ценности*. (Дис. канд. пед. наук). Ставрополь.
279. Кармин, А. С. (2001). *Культурология: учебник*. Санкт-Петербург.

280. Карпенко, З. С. (1998). *Аксіопсихологія особистості*. Київ: Міжнар. фінансова агенція.

281. Карпенко, З. С. (1999). *Психологічні основи аксіогенезу особистості*. (Дис. д-ра психологічних наук). Київ.

282. Карпенко, З. С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

283. Киссель, М. Теория ценностей. *Большая Советская Энциклопедия*. Відновлено з <http://bse.sci-lib.com/article120491.html>.

284. Кільова, Г. О. (2006). Парадигмальні освітні ідеї і Болонський процес. *Мультиверсум*. (Вип. 58), 214–223.

285. Климов, Е. А. (1997). *Основы психологии*. Москва: Культура и спорт; ЮНИТИ, 70–76.

286. Климов, Е. А. (1993). Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведа. *Психологический журнал*, 4, Т. 14, 130–136.

287. Климчук, В. О. & Горбунова, В. В. (2014). *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

288. Ковалев, Г. А. (1993). Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*, 1, 13–23.

289. Ковальова, Г. П. (2010). *Національна ідентичність та її формування в незалежній Україні в умовах глобалізації: культурологічні аспекти*. (Автореф. дис. канд. культурології). Харків.

290. Ковпак, І. О. (2013). *Педагогічні засади проектування міждисциплінарної технології навчання для підготовки викладачів педагогіки*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

291. Коган, Л. Н. (1993). *Теория культуры*: Учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ.

292. Коджаспирова, Г. М. & Коджаспиров, А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: МарТ.

293. Койкова, Е. І. (2008). *Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ.

294. Колесін, І. Д. (1999). Підходи до вивчення соціокультурних процесів. *Соціологічні дослідження*, 1.

295. Колесникова, И. А. (1995). Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*, 6, 84–89.

296. Колесникова, И. А. (2001). *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии*: курс лекций по философии

педагогике. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: Детство-Пресс.

297. Колесникова, И. Е. (2011). *Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст*: Монография. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.

298. Колодько, Т. М. (2005). *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

299. Коломінський, Н. Л. & Львовичкіна, А. М. (2000). Етнопсихологія українців. Щокін, Г. В., Попович, М. В. & Кармазіна, М. С. *Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи*. Г. В. Щокіна & М. Ф. Головатого (Ред.). Київ: МАУП.

300. Колот, А. М. (2014). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, 1–2, 76–83.

301. Комиссарова, Т. С., Каминская, Н. Д. & Эртман, Е. В. (2018). Развитие социокультурной активности студентов: творческие практики в образовательном пространстве вуза. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 2, 278–290.

302. Компанієць, В. (2003). Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Зб. наук. пр. Київ; Житомир: Вид-во Волинь, Кн. 1.

303. *Концепція національно-патріотичного виховання молоді*. Відновлено з [http://petschool.at.ua/publ/vchitelju/koncepcija\\_nacionalno\\_patriotichnogo\\_vikhovannja\\_molodi/6-1-0-54](http://petschool.at.ua/publ/vchitelju/koncepcija_nacionalno_patriotichnogo_vikhovannja_molodi/6-1-0-54).

304. *Концепція Нової української школи 2017 р.* Відновлено з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

305. Корінна, Л. В. (2007). *Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук.). Київ.

306. Корнетов, Г. Б. (2001). *Педагогические парадигмы базовых моделей образования*: Учеб. пособие. Москва: УРАО.

307. *Короткий словник актуальних педагогічних термінів* (2013). Н. М. Флегонтова (Упоряд.). Київ: КНУТД.

308. Коршунов, А. М. (1982). *Диалектика суб'єкта і об'єкта розуміння*. Москва, 107–108.
309. Косогорова, Л. В. (2011). Образовательная среда как ресурс качества подготовки специалиста декоративно-прикладного творчества в вузе культуры и искусств. *Фундаментальные исследования*, 8–3, 528–531.
310. Коул, М. (1997). *Культурно-историческая психология. Наука будущего*. Москва: Когито-Центр.
311. Кравченко, В. И. & Хункай, Ч. (2007). Формирование социокультурных ценностей и ориентиров молодежи. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки*, 2 (7), 143–147.
312. Кравчук, В. И. (2010). *Ориентация студентов во внеучебной деятельности на социокультурные ценности физической культуры*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
313. Краевский, В. В. & Бережнова, Е. В. (2006). *Методология педагогики: новый этап*: Учеб. пособие для вузов. Москва: Академия.
314. Кребер, А. & Парсонс, Т. *Понятие культуры и социальной системы*. Восстановлено с <http://kk.convdocs.org/docs/index-153275.html>.
315. Кремень, В. Г. (2011). Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*, 2, 5–13.
316. Кремень, В. Г. (1998). Педагогічна наука: час методологічної рефлексії. *Педагогіка і психологія*, 2, 9–15.
317. Кремень, В. Г. (2003). Філософія освіти ХХІ століття. *Шлях освіти*, 2, 2–6.
318. Крижко, В. В. & Мамаєва, І. (2005). *Аксіологічний потенціал державного управління освітою*: навч. посіб. Київ: Освіта України.
319. Кричевец, А. Н., Корнеев, А. А. & Рассказова, Е. И. (2019). *Основы статистики для психологов*. Москва: Акрополь.
320. Крупенин, А. Л. & Крохина, И. М. (1995). *Эффективный учитель: практическая психология для педагогов*. Ростов-на-Дону: Феникс.
321. Крупчанов, Л. М. (2012). *Теория литературы*: Учебник. Москва: Флинта; Наука.
322. Крячко, В. І. (2012). *Соціодіагностичний ракурс української ментальності*: Монографія. Київ: НВП „Інтерсервіс”.
323. Кузнецова, Т. А. (2011). *Технология веб-квест как интерактивная образовательная среда. ИТО-Иваново-2011. Секция 2*. Восстановлено с <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/II/II-0-12.html>.
324. Кузьмина, Н. В. (1980). Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*: Учеб. пособие. Ленинград, 7–45.
325. Кулинченко, П. В. (2007). *Социокультурная значимость непрерывного образования как фактор саморазвития личности*. (Дис. канд. филос. наук). Ростов-на-Дону.
326. Култаєва, М. (2012). Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи. *Філософія освіти*. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. акад. політ. наук, 1–2, 147–164.
327. Культура як соціальне явище: аксіологічний вимір (2012). С. С. Возняк & Т. В. Костюк (Авт.-укладач.). *Соціологічні студії*, 1, 16–22. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst\\_2012\\_1\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5).
328. Культура (2004). *Философия: Энциклопедический словарь*. А. А. Ивина (Ред.). Москва: Гардарика.
329. *Культурные ценности: прошлое и настоящее* (1988). Москва: Мысль.
330. *Культурология: теория та історія культури* (2004): Навч. посіб. І. І. Тюрменко & О. Д. Горбула (Ред.). Київ: Центр навч. літ.
331. *Культурология: українська та зарубіжна культура* (2007): Навч. посіб. М. М. Закович (Ред.). Київ: Знання.
332. Кулюткин, Ю. Н. (1990). *Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя*. Москва: Педагогика.
333. Кулюткин, Ю. Н. & Тарасов, С. В. (2000). *Образовательная среда и развитие личности*. Інтернет-ресурс. Восстановлено с [http://znanie.org/journal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html). 5.
334. Кун, Т. (2003). *Структура научных революций*: Сборник. Москва: АСТ; Ермак.
335. Куницына, В. И., Казаринова, Н. М. & Погольша, В. А. (2003). *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер.
336. Куракина, Ю. Н. (2013). *Педагогический потенциал социально-культурной среды как фактор формирования коммуникативной культуры молодежи*. (Дис. канд. пед. наук). Казань.
337. Куренна, Т. В. (2013). *Психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Київ.

338. Курило, В. С. (1999). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*, 2, 35–39.

339. Кучеренко, С. В. (2013). Типи системи ціннісних орієнтацій студентів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 144–155.

340. Кучереносов, В. (2015). *Соціальна згуртованість та розбудова спроможностей в українських громадах*: Матеріали для тренінгу. Київ: Міжнар. орг. з міграції.

341. Лавриченко, Н. М. (2001). Соціокультурні аспекти модернізації змісту базової освіти в західноєвропейських країнах. *Педагогіка і психологія*, 3–4, 167–175.

342. Лазарева, А. О. & Юшкевич, Ю. С. (2016). *Морально-етичні цінності громадянського суспільства*: Монографія. Одеса.

343. Лазарук, А. (2003). Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство*, 2, 19–37.

344. Лапин, Н. И. (2000). Проблема соціокультурної трансформації. *Вопросы философии*, 6, 3–17.

345. Лар'яновський, І. *Соціокультурні трансформації та проблема цінностей*. Відновлено з [http://www.rusnauka.com/32\\_PWMN\\_2009/Philosophia/55145.doc.htm](http://www.rusnauka.com/32_PWMN_2009/Philosophia/55145.doc.htm)

346. Ларисова, И. А. (2011). Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности. *Фундаментальные исследования*, 12, 493–497.

347. Ларцев, В. С. (1991). *Онтология формирования и проявления социокультурного генотипа человечества*: Монографія. Киев: ВВВАИУ.

348. Лебедева, В. П., Орлов, В. А. & Панов, В. И. (1996). Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды. *Первая российская конференция по экологической психологии*: Тезисы. (г. Москва, 3–5 декабря). Москва, 101–103.

349. Лебедева, Н. М. & Татарко, А. Н. (2009). *Культура как фактор общественного прогресса*. Москва: Юстицинформ.

350. Левшин, С. В. (2011). *Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии*. (Дис. канд. пед. наук). Омск.

351. Легун, О. М. (2010). Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Київ, Т. XII,

Ч. 4, 241–248.

352. Лейси, Х. (2001). *Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание*. Л. В. Сурковой, В. А. Яковлева & А. И. Панченко (Пер.). В. А. Яковлева (Ред.). Москва.

353. Лейтц, Г. (2007). *Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено*. (Пер. с нем.). Москва: Когито-Центр.

354. Леонтьев, В. Г. (2002). *Мотивация и психологические механизмы ее формирования*. Новосибирск: Изд-во пед. ун-та.

355. Леонтьев, Д. А. (1996а). От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (ст. первая). *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология, 4, 35–44.

356. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

357. Леонтьев, Д. А. (1996b). Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, 4, 15–26.

358. Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.

359. Леонтьев, Д. А. (1998). Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени *Психологическое обозрение*, 1, 13–25.

360. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Познай себя и окружающих*. Восстановлено с <http://www.follow.ru/article/344>.

361. Лепшокова, С. М. (2003). *Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде*. (Дис. канд. пед. наук). Карачаевск.

362. Линовицька, Л. (2011). Освіта як чинник соціокультурного розвитку особистості. *Вища освіта України*, 2 (41), 20–26.

363. Липинський, В. (1995). *Релігія і Церква в історії України*. Київ: Рада.

364. Лодатко, Є. О. (2007). Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. (Вип. 112), 32–40.

365. Лозко, Г. (1996). Етнічні складники українського характеру (за Ю. Липою). *Мала енциклопедія етнодержавництва*. Київ: Генеза, Довіра.
366. Лотце, Г. Р. (1882). *Основания практической философии*. Санкт-Петербург.
367. Лузан, П. Г., Сопівник, І. В. & Виговська С. В. (2010). *Основи педагогічних досліджень*. Київ.
368. Лукашевич, М. П. (1998). *Соціалізація. Виховні механізми і технології*: Навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН.
369. Лукьянов, В. Г. (2001). Изучение проблемы ценностей в современной философии. *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века*: Материалы междунар. науч. конф. (18 мая 2001, г. Санкт-Петербург). Санкт-Петербург. (Вып. 12), 221–224.
370. Лутай, В. С. (1996). *Філософія сучасної освіти*: Навч. посіб. Київ: Центр „Магістр S” Творчої спілки вчителів України.
371. Лутай, В. (1999). Філософія освіти XXI століття: у контексті синергетичної парадигми. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*: Зб. наук. праць. Львів. (Вип. 4).
372. Людина. *Суб'єкт. Вчинок* (2006): Філософ.-психологічні студії. В. О. Татенка (Ред.). Київ: Либідь.
373. Ляховецкая, С. С. (2000). *Динамика социокультурных ценностей в архитектурной деятельности*. (Автореф. дис. канд. архитектура). Екатеринбург.
374. Майборода, О. & Обушний, М. (2005). Національна політика в умовах розбудови української держави (аналітичний огляд). *Політологічний вісник*. Київ: Либідь.
375. Майерс, Д. (2004). *Социальная психология: Интенсивный курс*. (Пер. с англ.). 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс. (Мэтры психологии).
376. Макаренко, А. С. (1990). *Методика виховної роботи*. Київ: Рад. школа.
377. Максимчук, Н. П. (2000). *Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Київ.
378. Малахов, В. А. (1984). *Культура и человеческая целостность*. Київ: Наукова думка.
379. Малахова, О. Ю. (2007). *Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Оренбург.
380. Малихін, О. В. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект*: Монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім.
381. Мамардашвили, М. К. (1990). *Как я понимаю философию*. Москва: Прогресс.
382. Мануйлов, Ю. С. (1997). *Средовой подход в воспитании*. (Дис. д-ра пед. наук). Москва.
383. Мануйлов, Ю. С. (2009). Теоретические истоки и основы средового подхода в педагогике. *Школа*, 5 (303), 2–3.
384. Мардахаев, Л. В. (2003). *Социальная педагогика*: Учеб. для студентов высш. учебных заведений. Москва.
385. Маркарян, Э. С. (1983). *Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ*. Москва: Мысль.
386. Марков, А. П. & Бирженюк Г. М., (1998). *Основы социокультурного проектирования*: Учеб. пособие. Санкт-Петербург.
387. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Междунар. гуманитарный фонд „Знание”.
388. Мартин, Ю. (2018). Найкраща школа. *Дорога віри*. Відновлено з <http://www.parafiadumytria.org.ua>.
389. Мартянов, Е. Ю. & Якимова, Е. Г. (2015). „Неортодоксальная этика”: история и опыт исследований Е. Ю. Мартянов. *Инновационное развитие современной науки*: Сб. ст. Междунар. научно-практ. конф. (14 марта 2015 г., г. Уфа). В 2 ч. Уфа: Аэтерна, Ч. 2, 73–76.
390. Марчук, М. Г. (2001). *Ціннісні потенції знання*. Чернівці: Рута.
391. Масионис, Дж. (2004). *Социология*. Москва: Питер. (9-е изд.).
392. Маслова, В. А. (2001). *Лингвокультурология*: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва: Высш. образование.
393. Маслоу, А. (1999). *Мотивация и личность*. А. М. Татлыбаевой (Пер.). Санкт-Петербург: Евразия.
394. Маслоу, А. (2002). *По направлению к психологии бытия*. Е. Рачковой (Пер.). Москва: ЭКСМО-Пресс.
395. Мастерова, В. А. (2003). *Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Саратов.



396. Матвієнко, О. В. (2015). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності*. Івано-Франківськ: НАІР.

397. Матюшкин, А. М. (1972). *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*: Науч. изд. Москва: Педагогика.

398. Махотин, Д. А. *Интерактивное обучение на уроках экономики*. Восстановлено с <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10017463>.

399. Мацько, Д. С. (2008). *Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ.

400. Менг, Т. В. (2008). Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, 10 : Психолого-педагогические науки, 70–83.

401. Менг, Т. В. (2008). Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*: Психолого-педагогические науки. 10, 70–83.

402. Менг, Т. В. (2000). Образовательная среда как условие создания патриотически-настроенного молодого поколения. *Материалы V Междунар. научно-практ. конф.* Москва: ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга.

403. Меняева, М. П. (2004). *Социокультурная реальность на рубеже XX–XXI веков в контексте концепции конвергенции П. А. Сорокина*: Монография. Челябинск: ЧГАКИ.

404. Миронова, Т. Л. (1999). *Структура и развитие профессионального самосознания*. (Автореф. дис. д-ра психологических наук). Москва.

405. Михеев, В. И. (2006). *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. Москва: КомКнига.

406. Мицько, В. М. (2012). Психодинамічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів. *Психологія особистості*, 1 (3), 99–108.

407. Мицько, В. М. (2007). *Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Івано-Франківськ.

408. Мицько, В. М. (2014). Ціннісно-смилова сфера особистості студента: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного університету „Острозька академія”*. Серія: Психологія і педагогіка. (Вип. 27), 84–87.

409. Мільто, Л. О. (2000). *Методика розв'язання педагогічних задач*. Суми: Мрія ЛТД.

410. Мосалев, Б. Г. (1998). *Социокультурное многообразие: опыт целостного осмысления*. Москва.

411. Москаленко, О. В. (2013). Структурні компоненти ціннісно-смилової сфери особистості. *Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка*. (Вип. 1), 91–98.

412. Мудрик, А. В. (2013). *Социальная педагогика: Учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования*. 8-е изд., испр. и доп. Москва: Академия. (Серия: Бакалавриат).

413. Музика, О. Л. (2010). Ціннісна регуляція й ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). *Практична психологія і соціальна робота*, 6 (135), 1–7.

414. Мясичев, В. Н. (1982). Структура личности и отношение человека к действительности. *Психология личности: Тексты*. Ю. Б. Гиппенрейтер & А. А. Пузыря (Ред.). Москва: Изд-во МГУ, 35–38.

415. Назаркина, З. М. (2006). *Формирование социокультурных ценностей молодежи в процессе взаимодействия учреждений культурно-досуговой сферы и средств массовой информации*. (Дис. канд. пед. наук). Тамбов.

416. Назарова, А. Ш. (2003). *Роль социокультурных ценностей в формировании личности*. (Автореф. дис. канд. филос. наук). Казань.

417. *Національно-патріотичне виховання в Україні (2019)*: наук.-допоміж. бібліогр. покажч. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Л. І. Страйгородська & Л. О. Пономаренко (Упоряд.). Л. Д. Березівська (Наук. ред.). Л. О. Пономаренко (Бібліогр. ред.). Київ: [б. в.].

418. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25.06.2013 р.* Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

419. Немолот, Е. В. (2014). *Ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога в условиях малого города*. (Дис. канд. психологических наук). Кемерово.

420. Николина, В. В. (2017). Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства. *Научный диалог*, 2, 269–280.

421. Нищета, В. А. (2010). Життєтворчий контекст технології формування соціокультурної компетентності у процесі шкільної мовної освіти. *Гуманітарні науки*, 1, 21–27.

422. Новиков, А. М. & Новиков, Д. А. (2013). *Методология: Словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком.

423. Новикова, Л. И., Соколовский, М. В. (1998). „Воспитательное пространство” как открытая система (педагогика и синергетика) // *Общественные науки и современность*, 1, 132–143.

424. Новікова, Т. Л. (2012). Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів прикордонників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. (Вип. 37), 134–138.

425. Новікова, Т. Л. (2011). До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Ун-ту „Україна”*, 4, 123–126. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2011\\_4\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_28).

426. Новікова, Т. Л. (2011) Модель формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”*. Хмельницький. (Вип. 4), 123–126.

427. Общая психология (2006). Словарь. *Энциклопедический словарь*. В 6 т. Л. А. Карпенко (Ред.- сост.). Москва: ПЕР СЭ.

428. Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України.

429. Огнев'юк, В. (2003). Навчання і виховання як соціоцентричні цінності. *Вища освіта України*, 4, 15–20.

430. Огурцов, А. П. (2001). *Новая философская энциклопедия*. (В 4 т.). Москва, Т. 3, 193–194.

431. Орлова, И. В. (2006). *Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии*. Санкт-Петербург: Речь.

432. Осадченко, І. І. (2013). *Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи*. (Дис. д-ра пед. наук). Умань.

433. *Освітологія: витоки наукового напрямку* (2012): Монографія. В. О. Огнев'юка (Ред.), В. О. Огнев'юк, С. О., Сисоєва, Л. Л. Хоружа,

І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз (Авт. кол.). Київ: ВП „Едельвейс”.

434. Оссовский, В. Л. (1986). *Ценности профессиональной деятельности*. (Автореф. дис. д-ра филос. наук). Київ.

435. Павелків, Р. В. (2011). *Вікова психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Кондор.

436. Панов, В. И. (2007). *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер.

437. Пантеева, Е. Я. (2013). *Развитие социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе проблемного подхода*. (Дис. канд. пед. наук). Улан-Удэ.

438. Пантеев, С. Р. (1991). *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. Москва.

439. Панфилова, А. П. (2006). *Игровое моделирование в деятельности педагога*. В. А. Сластенина & И. А. Колесниковой (Ред.). Москва: Академия.

440. Панченко, Л. Ф. (2010). *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: Монографія*. Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ ім. Т. Шевченка”.

441. Парсонс, Т. (2002). *Очерк социальной системы. О социальных системах*. А. Харраша (Пер.). В. Ф. Чесноковой & С. А. Белановского (Ред.). Москва: Акад. проект, 545–687.

442. Парсонс, Г. (1985). *Человек в современном мире*. Москва: Прогресс.

443. Парсонс, Т. (1998). *Система современных обществ*. Л. А. Седова & А. Д. Ковалева (Пер.). Москва: Аспект Пресс.

444. Пашукова, Т. И., Допира, А. И. & Дьяконов, Г. В. (1996). *Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студентов пед. вузов*. Москва: Ин-т практ. психологии.

445. *Педагогика* (2005): большая современная энциклопедия Е. С. Рапацевич (Авт.-сост.). Минск: Современ. слово.

446. *Педагогика профессионального образования* (2004): Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. В. А. Сластенина (Ред.). Москва: Академия.

447. *Педагогический энциклопедический словарь* (2002). Б. М. Бим-Бад (Ред.). Москва: Большая рос. энцикл.

448. *Педагогічна майстерність* (1997): Підручник. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко & І. Ф. Кривонос та ін. Київ: Вища школа.

449. Пелех, Ю. В. (2009а). Аксіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства. *Педагогічна газета*, 10(183), 6.
450. Пелех, Ю. В. (2009b). *Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*: Монографія. М. Б. Євтуха (Ред.). Рівне : Тетіс.
451. Пелех, Ю. В. (2010). *Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ.
452. Перетягіна, Н. Н. (2011). Соціокультурна середовище освіти: передумови моделювання, модель. *Історическа и социальнo-образовательная мысль*, 5 (10), 103–111.
453. Петінова, О. Б. (2002). Проблема цінності в філософії. *Культура народів Причорномор'я*, 36, 183–186.
454. Печенко, І. П. & Рогальська, Н. В. (2007). Соціалізація і моральне становлення особистості в умовах освітнього комплексу. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти”, зб. наук. пр. 17–18 травня 2007 р. В. І. Сипченка (Ред.). Слов'янськ: Видав. центр СДПУ, 131–136. (Спецвипуск).
455. Пехота, О. М. & Старєва, А. М. (2005). *Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя*: Монографія. Миколаїв: Іліон.
456. Писарчук, О. Т. (2016). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.
457. Пінчук, Є. (2011). Освітні парадигми в історії людства: філософські рефлексії. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: Філософські науки*. (Вип. 10), 36–53.
458. Подаряща, О. І. (2016). *Особливості соціокультурного контексту соціальних комунікацій*. (Дис. канд. наук із соц. комунікацій). Рівне.
459. Подольська, Є. А., Назаркіна, В. М., & Яковлев, А. О. (2002). *Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному аспекті*: Монографія. Харків.
460. *Полілог*. Відновлено з <http://wikiinfo.mdpu.org.ua/index.php/Полілог>. Психологічний словник (1982). В. І. Войтка (Ред.). Київ: Вища школа.
461. Полякова, Г. Б. (2004). *Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы*. (Дис. канд. пед. наук). Санкт-Петербург.
462. Пометун, О. І. & Султанова, Л. Ю. (2010). *Людина у полікультурному суспільстві*: Навч.-метод. посіб. для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітар. спеціальностей. Київ: „Інжиніринг”.
463. Пометун, О. І. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 1, 65–69.
464. Пономаренко, Я. І. (2012). Особливості впливу соціокультури на формування особистості. *Міжнародна наукова конференція „Дні науки філос. ф-ту – 2012”*: Матеріали доп. та виступів (18–19 квіт., 2012 р.). А. Є. Конверський (Редкол.). Київ: Видав.-полігр. центр „Київський університет”, Ч. 3, 122–123.
465. Попович, І. С. (2018). Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості*. О. Є. Блинова (Ред.). Херсон: Вишемирський В., 80–107.
466. Попович, М. В. (1999). *Нарис історії культури України*. Київ: АртЕк.
467. Потапчук, Т. В. (2015). *Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
468. Потуй, Ю. П. (2013). Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (Вип. 33), 331–337.
469. Похресник, А. К. (2001). Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства. *Молодь у сучасному світі: морально-естетичні та культурологічні виміри*. Київ, 58–63.
470. Прикот, О. Г. (1998). *Лекції по філософії педагогіки*. Санкт-Петербург: ТВ Пинк.
471. *Проблема ценностей в философии* (1968). А. Г. Харчева (Ред.). Москва; Ленинград.
472. Програма „Нова українська школа” у поступі до цінностей від 02.07.2018 р. Відновлено з <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>

473. Пронина, Е. Е. (2006). *Психология журналистского творчества*: Учеб. пособие. Москва: Университет.
474. *Процеси соціальної мобільності в сучасному українському суспільстві* (2014). О. М. Балакірева, Ю. В. Серета & Д. А. Дмитрук. Кол. монографія. О. М. Балакіревої (Ред.). Київ.
475. *Психология* (1990): словарь. А. В. Петровского & М. Г. Ярошевского (Ред.). 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат.
476. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів* (2009). В. Б. Шапаря (Кер.). Харків: Прапор.
477. *Психологічні особливості студентського віку* (2013): [на допомогу кураторам]. Л. М. Яворовська & Р. Ф. Камишнікова (Уклад.). Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. (Вип. 3).
478. *Психология личности* (2001): Слов.-довід. П. П. Горностая & Т. М. Титаренко (Ред.). Київ: Рута.
479. Пуертас, С. Д. К. (2014). Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: Зб. наук. пр. Київ: Фенікс. (Вип. 15), 108–119.
480. Пустовіт, Г. П. (2015). Патріотичне виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах: теоретико-прикладні конструкції. *Педагогіка і психологія*, 3, 16–21.
481. Радчук, Г. К. (2011). *Психология аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти*. (Автореф. дис. д-ра психологічних наук). Київ.
482. Радчук, Г. К. (2007). Освіта як середовище становлення аксіосфери особистості. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави*: Зб. наук. праць. М. М. Слюсаревського (Ред.). Київ. (Вип. 5–6), 246–253.
483. Радчук, Г. К. (2009). *Аксіопсихология вищої школи*: Монографія. Тернопіль: ТНПУ.
484. Радчук, Г. К. (2012). *Психологічні засади професійного аксіогенезу. Психология личности*, 1 (3), 99–108.
485. Райкина, Т. А. (2006). *Оптимизация социокультурной среды как фактор формирования гуманистических ценностей студенческой молодежи*. (Дис. канд. пед. наук). Барнаул.
486. Рацінгер, Й. (2006). *Цінності і часи перемін: долання майбутніх викликів*. Львів: Місіонер.
487. Реан, А. А., Бордовская, Н. В. & Розум, С. И. (2002). *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер.
488. Рибалка, В. В. (2010). *Психология чести та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти*: Наук.-метод. посіб. Київ; Вінниця: Планер.
489. Рибалка, В. В. (2014). Вітчизняні визначення особистості та персонологічне мислення психолога і педагога як чинники соціалізації молоді. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 2 (2), 76–84.
490. Риккерт, Г. (1912–1913). *Ценности жизни и культурные ценности*, Кн. I, II, 1–35.
491. Романчиков, В. І. (2007) *Основи наукових досліджень*: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літ.
492. Рубинштейн, С. Л. (1996). *Проблемы общей психологии*. 2-е изд. Москва: Педагогика.
493. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: АПН СССР.
494. Рубинштейн, С. Л. (1973). Человек и мир. *Проблемы общей психологии*. Москва, 255–385.
495. Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*. (В 2 т.). Москва: Педагогика, Т. 1.
496. Рубцов, В. В. (1996). *Основы социально-генетической психологии*. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж, НПО „Модек”.
497. Руснак, І. С. & Іванчук, М. Г. (2008). *Педагогіка і психологія вищої школи*: Навч.-метод. посіб. Чернівці: Рута.
498. Ручка, А. (2014). Ціннісна метаморфоза в ментальності громадян України під час надзвичайних подій 2014 р. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*: Зб. наук. пр. Ін-ту соціології НАНУ. Київ, Вип. 1 (15), 117–124.
499. Ручка, А. О. (2012). Цінності і смисли як компоненти соціокультурної реальності. *Смислова морфологія соціуму*. Н. Костенко (Ред.). Київ: Інститут соціології НАН України, 91–123.
500. Ручка, А. А. (1987). *Ценностный подход к системе социологического знания*. Киев: Наукова думка.
501. Ручка, А. & Наумова, М. (2013). Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі. *Українське суспільство 1992–2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг*. В. Ворони (Ред.). Київ: Ін-т соціології НАН України, 285–297.
502. Савельева, Н. Х. *Профессионально-аксиологическая компетентность как структурный компонент базовых ключевых*

компетенцій будучих спеціалістів. Восстановлено с <http://conf.englishforsciences.sfedu.ru>.

503. Савенков, А. (2008). Образовательная среда. *Школьный психолог*, 19, 4–5.

504. Савінова, Н. С. (2007). *Особистісно орієнтоване виховання учнівської молоді: теорія і методика*: Навч.-метод. посіб. Рівне: РДГУ.

505. Савченко, О. Я. (2012). Ознаки особистісно орієнтованої підготовки. *Педагогічні науки*, 55, 63–70.

506. Савчин, М. В. & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія*: Навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Академвидав.

507. Садовский, В. Н. (1974). *Основания общей теории систем*. Москва: Наука.

508. Садыкова, З. Р. (2015). *Трансформация социокультурных ценностей в контексте исторического сознания*. (Дис. канд. филос. наук). Уфа.

509. Саух, П. Ю. (2016) Філософія та методологія стратегії полікультурної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (1 (82)). 5–9. Відновлено з <http://eprints.zu.edu.ua/21687/1/3.pdf>.

510. Северіна, Т. (2013). Становлення аксіосфери майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 7, 198–204.

511. Сейко, Н. А. (2008). Аксіологічні характеристики доброчинності у сфері освіти України (XIX – початок ХХ століття). *Ціннісні орієнтації навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних вимог до освіти*: Наук.-метод. зб. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 68–82.

512. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*: Учеб. пособие. Москва: Народное образование.

513. Селевко, Г. К. (2005). *Воспитательные технологии*: Пособие для учителей. Москва: НИИ школьных технологий.

514. Селевко, Г. К., Закатова, И. Н. & Левина, О. Г. (2000). *Познай себя*. Москва: Народное образование. (Самосовершенствование личности) (Профессиональная библиотека учителя).

515. Семененко, И. С. (2003). Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура. *Полис*, 1. Відновлено з [www.politstudies.ru/N2004fulltext/2003/1/2.htm](http://www.politstudies.ru/N2004fulltext/2003/1/2.htm).

516. Семиченко, В. А. (2004). *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии*. Модуль „Направленность”: (Лекции, практ. занятия, задания для сам. работы). Киев: Миллениум.

517. Сенько, Ю. В. & Фроловская, М. Н. (2007). *Педагогика понимания*. Москва: Дрофа.

518. Сергеев, С. Ф. (2006а). Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Школьные технологии*, 6, 36–42.

519. Сергеев, С. Ф. (2006b). Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*, 3, 58–65.

520. Сергеев, С. Ф. (2012). Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики. *Открытое образование*, 1. Восстановлено с <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-sredy-v-postneklassicheskikh-predstavleniyah-kognitivnoy-pedagogiki>.

521. Сериков, В. В. (1998). *Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы*: Монография. Москва.

522. Сериков, В. В. (а). Личностно-развивающая образовательная среда как ресурс подготовки педагога. *Обсуждение проблемных вопросов теории средового подхода как методологии опосредованного управления в образовании, социальных процессах, обмен практическим опытом и обучение педагогическим приемам в логике средового подхода*. Восстановлено с [http://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1276](http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1276).

523. Сериков, В. В. (б). *Парадигма современного образования: ориентация на личность*. Восстановлено с <http://www.rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/1.html>.

524. Сисоева, С. О. & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*: Підручник. Рівне: Волинські обереги.

525. Сичик, К. Б. (2017). *Політичний дискурс демократії в умовах соціокультурних трансформацій інформаційного суспільства*. (Дис. канд. політич. наук). Львів.

526. Сікалюк, А. І. (2014). Аналіз сутності поняття «цінність» у теоретичних наукових джерелах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 410–416.

527. Скоробогатская, С. И. (2001). *Справедливость как социокультурный идеал*. (Дис. канд. филос. наук). Ростов-на-Дону.

528. Скотна, Н. & Стець, М. (2012). Особливості етнічної та національної ідентичності. *Молодь і ринок*, 8 (91), 6–10.
529. Скотний, В. Т. (2005). Самоствердження особистості в освітній діяльності. *Філософія: Іст. і культурологіч. нарис*. Київ, 47–74.
530. Скульський, Р. М. (1997). Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх вчителів. *Цінності освіти і виховання: Наук. метод. зб.* Київ, 200–202.
531. Слостенин, В. А. (1995). Профессиональное самосознание учителя. *Магистр*, 3, 52–59.
532. Слостенин, В. А., Чижакова, Г. И. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия.
533. Слободчиков, В. И. & Исаев, Е. И. (1998). Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*, 6, 3–17.
534. Слободчиков, В. И. (1997). *Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школ*. Москва. (Вып. 7), 177–184.
535. *Словарь по этике* (1989). А. А. Гусейнова & И. С. Кона (Ред.). (6-е изд.). Москва: Политиздат.
536. *Словарь философских терминов* (2009). В. Г. Кузнецова (Ред.). Москва: ИНФРА-М.
537. Смакота, В. (2001). Цінності сучасної української молоді. *Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молодь*: Наук. пр. та матеріали конф. Київ. (Вип. 1), 366–369.
538. Смелзер, Н. (1993). *Социология*. Москва: Прогресс.
539. *Смислова морфологія соціуму* (2012). Н. Костенко (Ред.). Київ: Інститут соціології НАН України.
540. Смотрицкий, Е. Ю. (2003). *Схемы по философии (этика, аксиология, мировоззрение): Метод. пособие*. Днепропетровск.
541. Сокол, І. М. (2014). Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (Вип. 36 (89)), 369–374.
542. Соколов, А. В. (2003). *Феномен социокультурной деятельности: Монография*. Санкт-Петербург.
543. Сокурская, Л. (2006). *Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода*. Харьков: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
544. Солдатова, Г. У. (1998). *Психология межэтнической напряженности*. Москва: Смысл.
545. Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., Прокофьева, Т. Ю. & Кравцова, О. А. (2008). *Психодиагностика толерантности личности*. Москва: Смысл.
546. Солодка, А. (2014). Крос-культурний тренінг: фасилітація взаємодії. *Науковий вісник Мелітопольського державного університету. Серія: Педагогіка*, 1 (12), 103–109.
547. Сорокин, П. А. (1992). *Человек. Цивилизация. Общество*. А. Ю. Согомонов (Ред.). (Пер. с англ.). Москва: Политиздат.
548. Сорокин, П. А. (2000). *Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики права и общественных отношений*. Санкт-Петербург: РХГИ.
549. *Социокультурные идеалы и ценности – важнейшая составляющая национально-государственной идеологии*. Восстановлено с <http://studopedia.org/3-62400.html>.
550. *Соціальна стратифікація*. Відновлено з <http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціум>.
551. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості* (2018): Колективна монографія О. Є. Блинова, С. І. Бабатіна, Т. М. Дудка & А. М. Одінцова. О. Є. Блинова (Ред.). Херсон: Вишемирський В. С.
552. *Соціум*. Відновлено з <http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціум>.
553. Спирин, Л. Ф. (1976). *Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя*. Ярославль: ЯГПИ.
554. Спіріна, Т. (2005). Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Серія: Педагогіка*. (Вип. XI), 138–145.
555. Стасевська, О. А. (2016). Духовні цінності і соціокультурна ідентичність: проблема взаємообумовленості. *Вісник Національного університету „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*, 4 (31), 113–122.
556. Статінова, Н. & Кущенко, О. (2011). Пріоритети та цінності сучасної студентської молоді. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, 3, 107–117.

557. Степанов, П. В. & Степанова, И. В. (2007). *Диагностика, анализ и планирование процесса воспитания в школе*: Текст. Методическое пособие. Москва: Центр „Педагогический поиск”.

558. Степанов, В. Ю. (2014). Соціокультурний простір сучасності. *Вісник ХДАК*. (Вип. 43), 104–110.

559. Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Москва.

560. Сурина, И. А. (1996). *Ценностные ориентации как предмет социологического исследования*. Москва: Ин-т молодежи.

561. Сурина, И. А. (1999). *Ценность. Ценностные ориентиры. Ценностное производство. Вопросы теории и методологии*. Москва: Союз.

562. Сухомлинська, О. В. (1997). Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*, 1, 105–111.

563. Сухомлинська, О. В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.

564. Сухомлинський, В. О. (1977). Розмова з молодим директором школи. *Вибрані твори*. (В 5-ти т.). Київ: Рад. школа, Т. 4, 391–626.

565. Татарко, А. Н. & Лебедева, Н. М. (2011). *Методы этнической и кросскультурной психологии: Учебно-метод. пособие*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики.

566. Татенко, В. О. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*: Монографія. Київ: Міленіум.

567. *Теорія та історія світової і вітчизняної культури* (1992): Підручник. Львів: Каменяр.

568. Теорія цінностей як методологічна основа аксіології соціо-гуманітарної безпеки (2016). С. Є. Горбатюк (Ред.). *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. Серія: Державне управління*, 4, 20–30.

569. *Термінологічний словник*. Відновлено з <http://deputat.pp.net.ua/politologija/slovnyk.htm>.

570. Тернопільська, В. І. (2012). Соціально-комунікативна культура як детермінанта підвищення компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*, 36, 131–135.

571. Терпелюк, С. (2012). Концептуальні основи аналізу поняття „патріотичні цінності”. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. (Вип. 42), 189–196.

572. Тесленко, А. Н. (2002). *Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме*: Монография. Алматы; Астана.

573. Тихомиров, О. К. (1977). Понятие „цель” и „целеобразование” в психологии. *Психологические механизмы целеобразования*. Москва, 5–20.

574. Ткачова, Н. О. (2006а) *Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). Луганськ.

575. Ткачова, Н. О. (2006б). *Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі*: Монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравелла.

576. Тугаринов, В. П. (1968). *Теория ценностей в марксизме*. Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та.

577. Тугаринов, В. П. (1960). *О ценностях жизни и культуры*. Ленинград: Типография ЛОЛГУ.

578. Уваркіна, О. В. (2013). Вища освіта як чинник подолання ціннісного розколу. *Наукові записки національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. (Вип. 112), 176–183.

579. Узнадзе, Д. Н. (2000). Установка у человека. Проблема объективации. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 87–91.

580. Узнадзе, Д. Н. (2000). Установка человека. Проблема объективации. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 428–432.

581. Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. Санкт-Петербург.

582. Уйбо, А. (1990). Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача. *Учёные записки Тартусского университета. „Смысловые концепты историко-филос. знания”*: Тр. по философии, Т. XXXV, 76–92. Восстановлено с <http://abuss.narod.ru/Biblio/uibo.htm>.

583. *Українське суспільство 1992–2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг* (2013). В. Ворони (Ред.). Київ: Інститут соціології НАН України.

584. Устименко, Т. А. (1998). *Основи міжкультурної взаємодії*. Полтава: АСМІ.

585. Федоренко, А. Ф. (2015). Зміст та структура ціннісно-сміслового розвитку студентської молоді. *Міжнародний науковий фо-*

рум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: Зб. наук. пр. В. Б. Євтух (Редкол.). Київ: Інтерсервіс. (Вип. 19–20), 206–214.

586. Федоренко, А. Ф. (2016). Психологічні особливості взаємозв'язку ціннісно-смыслового розвитку студентської молоді з віковими та суспільними кризами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки: Зб. наук пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 4 (49), 133–139.

587. Федоренко, С. В. (2012). Вища гуманітарна освіта в контексті гуманістичних та демократичних цінностей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький університет ім. Григорія Сковороди”*. Додаток 1 до (Вип. 27. Т. VII (40)): Тематич. вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Київ: Гнозис, 345–352.

588. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В. & Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.

589. *Философский словарь* (1987). И. Т. Фролова (Ред.). 5-е изд. Москва: Политиздат.

590. Філіпчук, Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*: Монографія. Чернівці: Друк Арт.

591. Флиер, А. Я. (1997). *Культурогенез. Культурология. XX век.*: Словарь. Санкт-Петербург, 239–241.

592. Флиер, А. Я. (2000). *Культурология для культурологов: Учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии*. Москва: Академ. Проект.

593. Фоменко, Т. М. (2014). Визначення поняття „соціокультурна компетентність” у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 42, 149–156.

594. *Форма*. Відновлено з <https://uk.wikipedia.org/wiki/Форма>.

595. Фридман, Л. М. (1977). *Логико-психологический анализ школьных учебных задач*; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. Москва: Педагогика.

596. Фромм, Э. (1993). *Психоанализ и этика*. Москва: Республика.

597. Фромм, Э. (1992). *Человек для себя*. Л. Чернишовой. (Пер. с англ.). Минск.: Коллегиум.

598. Фромм, Э. (2011). *Бегство от свободы*. Г. Ф. Швейника. (Пер. с англ.). Москва: АСТ; Астрель.

599. Хайдеггер, М. (1993). *Время и бытие*: статьи и выступления. (Пер. с нем.). Москва: Республика. (Мыслители XX в.).

600. Хараджи, М. В. (2011). Теоретико-методологічні засади дослідження міжетнічної толерантності. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: Зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 5, 160–174.

601. Хейдметс, М. (1983). *Субъект, среда и границы между ними. Психология и архитектура. Т. 1: Тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР)*, (25–27 января, 1983 г.). Т. Ниита, М. Хейдместа, Ю. Круусвала (Ред.). Таллин, 61–63.

602. Хейдметс, М. (2000). Феномен персонализации среды: теоретический анализ. *Личность и предметно-пространственная среда*. З. И. Рябикина (Ред.-сост.). Краснодар: КубГУ.

603. Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и деятельность*. (В 2 т.). Б. М. Величковского (Ред.). Москва, Т. 1.

604. Хекхаузен, Х. (1986). Экстринсивная и интринсивная мотивация. *Мотивация и деятельность*. (В 2 т.). Москва, Т. 2, 234–248.

605. Ходякова, Н. В. (2013). *Ситуационно-средовой поход к проектированию личностно-развивающих сред*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Волгоград.

606. Холоденко, О. В. (2008). Педагогічні умови виховання молодого покоління у сучасному соціокультурному середовищі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Управління : зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Вип. 8), 74–79.

607. Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: парадоксы исслед.* 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер.

608. Хомич, Л. О. (2009). Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*: Зб. наук. пр. І. А. Зязюна (Ред.). Київ; Харків: НТУ „ХПІ”, 172–178.

609. Хуторской А. В. (24.02.2014). Средовой подход в образовании – альтернатива авторитарному. *Хроника бытия*. Відновлено з <http://khutorskoy.ru/be/2014/0224/index.htm>.

610. *Цивилизация. Восхождение и слом* (2003): Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. Э. В. Сайко (Ред.). Москва: Наука.



611. *Ціннісні орієнтації сучасного інформаційного суспільства* (2013): Монографія. Київ: [б. в.].
612. *Цінності освіти і виховання* (1997): Наук.-метод. зб. О. В. Сухомлинської (Ред.). Київ.
613. Чайнська, М. О. (2010). *Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів*. (Автореф. дис. канд. психологічних наук). Івано-Франківськ.
614. Чаркіна, Т. І. (2017). Теоретичні аспекти формування полікультурних компетенцій в сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник. Серія: Філософія*. Харків: ХНПУ. (Вип. 47), Ч. II, 138–146.
615. Червінська, І. Б. (2015). Соціокультурний концепт підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. *Теорія і методика навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: від історії до інновацій*: Колективна монографія. Суми: ВВП „Мрія”, 572–587.
616. Червінська, І. Б. (2009). Вплив соціокультурного середовища на формування духовної культури особистості. *Гірська школа Українських Карпат*, 4–5, 332–338.
617. Черкасова, М. А. (2002). *Непрерывное профессиональное образование в свете социокультурного подхода*: методолог. и ист. аспекты. (Дис. канд. филос. наук). Ростов-на-Дону.
618. Черноушек, М. (1989). *Психология жизненной среды*. (Пер. с чеш.). Л. А. Китаева-Смыка (Вступ. ст.). Москва: Мысль.
619. Чернуха, Н. М. (2017). Вектори соціалізації студентської молоді. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія. Соціальна робота*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр „Київ. ун-т”. (Вип. 1 (1)), 71–74.
620. Черныш, Н. & Ровенчак, О. (2006). Основные понятия и положения социокультурного подхода и специфика применения их в социологии. *Социология: теория, методы, маркетинг*, 1, 37–53.
621. Чернявская, Ю. Триада „личность – общество – культура”. „Народная культура и национальные традиции”. Відновлено з [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Chern/09.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Chern/09.php).
622. Чеснокова, И. И. (1977). *Проблема самосознания в психологии*. Москва: Наука.
623. Чибисов, Н. Г. (2010). Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала. *Альма Матер. Вестник высшей школы*. Москва, 8, 18–25.
624. Чижова, К. И. (2002). *Социокультурное развитие детей в процессе музыкального воспитания*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
625. Чорна, Л. В. (2017). *Ідеал як соціокультурний феномен у дискурсі модерну та постмодерну*. (Автореф. дис. докт. філос. наук). Київ.
626. Шайгородський, Ю. (2009). Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості. *Соціальна психологія*, 4, 65–73.
627. Шаповаленко, И. В. (2005). *Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология)*. Москва: Гардарика.
628. Шаповалов, В. А. (1996). *Высшее образование в социокультурном контексте*. Москва: Высшая школа.
629. Шаповалов, С. В. (2010). *Динамика социокультурных ценностей рок-музыки*. (Дис. канд. филос. наук). Ростов-на-Дону.
630. Шапошникова, І. В. (2015). Соціокультурні трансформації: співвідношення традицій та новацій. *Соціологія*, 4 (120), 21–26.
631. Шахрай, В. М. (2015). Становлення соціальної компетентності особистості – вагомий чинник ефективного функціонування українського суспільства. *Вплив глобалізаційних процесів на безпеку держави: економічний, інформаційний, соціальний та культурологічний аспекти*: Монографія. П. І. Юхименка (Ред.). Кив: Ун-т „Україна”, 377–395.
632. Шацкий, С. Т. (2001). *Работа для будущего*. Москва: Академия.
633. Швалб, Ю. М. (2003). К определению понятия среды и пространства в жизнедеятельности человека. *Актуальні процеси психології*: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. С. Д. Максименка (Ред.). Київ. (Вип. 2), Т. 7, 183–190.
634. Шварц, Ш. (2008). Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2, Т. 5, 37–67.
635. Шварцман, К. А. (1989). *Философия и воспитание*. Москва: Политиздат.
636. Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика*: Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
637. Шевцова, О. Г. (2008). Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение. *ИТО-2008. Секция III. Подсекция 2; Владивостокский*

государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС). Восстановлено с <http://ito.edu.ru/-2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>.

638. Шевченко, О. В. (2003). Формування національної ідентичності як компонента Я-образу особистості. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. С. Д. Максименка, В. Т. Циби & Ю. Ж. Шайгородського (Ред.). Київ, 409–420.

639. Шевченко, Г. П. (2015). Одухотворений образ людини культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (68), 213–225.

640. Шейко, В. М. (2001). *Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.)*: Монографія. (В 2 т.). Харків: Основа, Т. 2.

641. Шейко, В. М. (2001). *Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.)*: Монографія. (В 2 т.). Харків: Основа, Т. 1.

642. Шемякина, Е. М. (2004). Культура в контексте глобальных изменений. Актуальні проблеми філос., політологіч. і релігієзнав. досліджень: до 170-річчя філос. ф-ту Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка). *Матеріали Міжнародної наукової конференції „ЛЮДИНА-СВІТ-КУЛЬТУРА”*, (20–21 квітня 2004 р.). Київ: Центр навч. літ.

643. Шемякина, Н. В. (2001). *Социокультурные ценности современного студенчества различных социально-этнических культур*. (Дис. канд. социол. наук наук). Улан-Удэ.

644. Шехавцова, С. О. (2009). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ.

645. Шишканова, В. В. (2015). *Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза (бакалавриат, немецкий язык)*. (Дис. канд. филол. наук). Москва.

646. Шиянов, Е. Н. (2007). Аксиологические основания процесса воспитания. *Педагогика*, 10, 33–37.

647. Штейнбах, Х. & Еленский, В. (2004). *Психология жизненного пространства*. Санкт-Петербург.

648. Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия*. Львів: Наука.

649. Шугай, М. А. (2002). *Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук). Рівне.

650. Шуляков, І. М. (2017). Міжкультурна взаємодія та її види. *Культура України*. (Вип. 58), 85–93.

651. Шухарева, О. Н. (2007). *Социокультурные ценности социальной работы: социологический анализ*. (Дис. канд. социологических наук). Екатеринбург.

652. Щербакова, Ю. Е. (2014). *Цінності об'єднаної Європи*: Монографія. Київ: Академія.

653. Щербакова, О. И. (2011). *Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде*. (Автореф. дис. д-ра психологических наук). Москва.

654. Щукина, М. А. (2004). *Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте*. (Дис. канд. психологических наук). Тюмень.

655. Щученко, В. А. (1992). *Культура как историческая реальность. Культура и ценности*: Сб. науч. трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, С. 7–17.

656. Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика.

657. Эрштейн, Л. Б. (2008). *Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов*. Санкт-Петербург.

658. Ягодзінський, С. М. (2016). *Соціокультурний потенціал глобальних інформаційних мереж*. (Дис. д-ра філос. наук). Київ.

659. Ядов, В. А. (1994). Социальная идентификация в кризисном обществе. *Социологический журнал*, 1, 35–52.

660. Якимова, Е. Г. & Мартынов, Е. Ю. (2015). Марксистская аксиология В. П. Тугаринова как криптосистема советской этики. *Новые идеи в философии*: Материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Зебра, 51–62.

661. Якса, Н. В. (2010). Педагог як суб'єкт полікультурного середовища. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка*, 50, 64–67.

662. Якуба, О. О. (1996). *Соціологія*: Навч. посіб. для студентів. Харків: Константа.

663. Якубовский, М. А. (2003). *Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя*. Монография. И. М. Козловской (Ред.). Львів: Євросвіт.

664. Ямбург, Е. А. (2008). *Педагогический декамерон*. Москва: Дрофа.

665. Ярошенко, А. О. (2004). *Ціннісний дискурс освіти*: Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

666. Ярошинська, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки май-*

бутніх учителів початкової школи. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Житомир.

667. Ясвин, В. А. (2000). Психологическое моделирование образовательных средств. *Психологический журнал*, 21, 4, 79–88.

668. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

669. Ясин, Е. Г. (2008). Исследование культурных ценностей – общее дело социальных наук. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, Т. 5, 2, 25–36.

670. Яценко, А. Ю. (2013). Современные ценности образования: перспективы и тенденции. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*: [зб. наукових праць]. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Вип. 29 (41)), 279–286.

671. Яценко, Т. С. (2004). *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання*: Навч. посіб. Київ: Вища школа.

672. Яшник, С. В. (2011). Аксіологічне переосмислення сучасного освітнього простору. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. (Ч. 4)*, 159, 266–272.

673. Abramson, P. R. & Inglehart, R. (1995). *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor.

674. Abualrub, I. & Stensaker, B. (2017). How are universities responding to demands for improved learning environments? *Journal of Further and Higher Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311991>.

675. Bernie, D. *Some Thoughts About WebQuests*. Retrieved from: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).

676. Branco, A. U. (2012). Values and sociocultural practices: pathways to moral development. In: *The Oxford handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press Eurobarometer. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm).

677. Cotterill, S. T. (2013). *An exploration of the impact that the constructed environment has on student learning*. *Capture*. 4 (1), 47–54.

678. Eccles, J. & Wingfield, A. (2002) Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

679. Fraser, B. J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. H. J. Walberg (Eds.). London: Pergamon, Fraser B. Learning environments research: Yesterday, today, and tomorrow / S.

680. Furlong, A. & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change: Individualization a Risk in the late Modernity*. Buckingham: Open Univ. Press.

681. Goh Swee Chiew & River Edge (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. NJ: World Scientific,

682. Goh, C. (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. M. S. Khine (Eds.). Singapore: World Scientific, 1–26.

683. Gonchar, L. (2019). Humane parent-child relationships: pedagogical conditions of their formation in extracurricular activities of the school. *Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів*: Колективна монографія. Hameln: InterGING, 445–463.

684. Herrington, A. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. J. Herrington (Eds.). Hershey, PA: Infosci.

685. James, V. (1991). *Wertsch. Voices of the Mind*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Pr.,

686. Kirschner, P. & Vilsteren P. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*. 22(2), pp. 151–72.

687. Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Ruckkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 29, pp. 7–14.

688. Klages, H. & Gensike, Th. (2006) *Wertesynthese – funktional oder disfunktional?* KZfSS, 58, pp. 382–394.

689. Lappo, V. (2015). Spiritual and Value Self-determination of Student's Personality in Educational Space of High School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 55, pp. 10–13.

690. Noelle-Neumann, E., & Peterson, Th. (2001). Der Wertewandel 30 Jahre spatter. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 29, pp. 15–22.

691. *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council „On Key Competences for Lifelong Learning”* (2005). Brussels, November,

692. Rokeach, M. (1972). *Belief, Attitudes and Values*. San Francisco: Josey-Bass Co.

693. Rokeach, M. (1976). The nature of human values and value system. *Current Perspectives in Social Psychology* (E. P. Hollander and R. G. Hant (edc)). New York: Oxford University Press.

694. Rokeach, V. (1973). *The Nature of Human Values*. New York.

695. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, Vol. 25, pp. 1–65.

696. Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp. 878–891.

697. Sindhvani, A. & Kumar, R. (2013). Values in Higher Education: Need and Importance. *Educationia Confab*, (Vol. 2), 2, 9–14.

698. Sorokin, P. A. (1964). *Contemporary sociological theories: Through the first quarter of the twentieth century*. New York : Harper and Row, pp. 762–783.

699. Sorokin, P. A. (1966). *Sociological theories of today*: New York–London Harper and Row.

700. Steuer, J. S. (1992). Defining virtual reality : Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 4 (24), pp. 73–79.

701. Swidler, G. (2001). *Society and culture in sociological and anthropological tradition*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 273–286.

702. Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalisni and politics of Recognition: an essay*. Princeion (N.J.) Princeton univ. press, Cop. (XI).

703. Valsiner, J., Branco, A. U. (2012). Cultural Psychology of Human Values. *Advances in Cultural Psychology. Information Age Publishing Inc*.

704. Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations*, 46 (4), 435–63.

705. Witmer, D. G. & Singer, M. J. (1998). Measuring Presence in Virtual Enviroments: A Presence Questionnaire, Presence. *Teleoperators and Virtual Enviroments*, 7 (3), pp. 225–240.

706. *World Values Survey*. Retrieved from <http://worldvaluessurvey.org>.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Вивчення рівня сформованості соціокультурних цінностей

#### Діагностичні матеріали

##### Шановний, студенте!

Пропонуємо Вам взяти участь в експерименті, метою якого є дослідження рівня сформованості соціокультурних цінностей особистості. Даний експеримент є конфіденційним та будується на добровільній основі. За Вашим бажанням Ви зможете ознайомитись з особистими результатами діагностики після завершення дослідження.

Пропонуємо Вам відповісти на запитання декількох методик та анкет, які дозволять максимально повно розглянути різні аспекти сформованості соціокультурних цінностей.

Якщо Ви згодні взяти участь у нашому дослідженні, пропонуємо Вам перейти до відповідей на запитання методик. Просимо Вас віднести до роботи серйозно і відповідально.

АНКЕТНІ ДАНІ (анонімно, особиста інформація у роботі використовуватись не буде):

1. Прізвище, Ім'я \_\_\_\_\_
2. Вік \_\_\_\_\_
3. Курс \_\_\_\_\_
4. Спеціальність \_\_\_\_\_
5. Навчальний заклад \_\_\_\_\_

**ЕКСПРЕС-ОПИТУВАЛЬНИК „ІНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТІ”  
(Г.У. СОЛДАТОВА, О. КРАВЦОВА, О. ХУХЛАСЬВА, Л. ШАЙГЕРОВА)**

Закінчення таблиці

**Інструкція.** Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або незгодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будь-який інший значок навпроти кожного твердження:

№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Згоден	Повністю згоден
1	1 У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності	6	5	4	3	2	1
	2 До кавказців стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку	6	5	4	3	2	1
	3 Є нормальним вважати, що твій народ кращий, ніж усі інші	6	5	4	3	2	1
	4 Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людину будь-якої національності	1	2	3	4	5	6
	5 Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей	1	2	3	4	5	6
	6 До деяких націй і народів важко добре ставитися	6	5	4	3	2	1
	7 Я можу уявити чорношкіру людину своїм найкращим другом	1	2	3	4	5	6
Підсумок:							
2	8 У засобах масової інформації може бути представлено будь-яка думка	1	2	3	4	5	6
	9 Жебраки і бродяги самі винні в своїх проблемах	6	5	4	3	2	1
	10 З неохайними людьми неприємно спілкуватися	6	5	4	3	2	1
	11 Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства	6	5	4	3	2	1
	12 Біженцям треба допомагати не більше, ніж усім іншим, оскільки у місцевих проблем не менше	6	5	4	3	2	1

	13	Для наведення порядку в країні необхідна „Сильна рука”	6	5	4	3	2	1
	14	Приїжджі повинні мати ті ж права, що і місцеві жителі	1	2	3	4	5	6
	15	Будь-які релігійні течії мають право на існування	1	2	3	4	5	6
Підсумок:								
3	16	Якщо друг зрадив, треба помститися йому						
	17	У суперечці може бути правильною лише одна точка зору						
	18	Навіть, якщо у мене є своя думка, я готовий вислухати й інші точки зору						
	19	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим же						
	20	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
	21	Безлад мене дуже дратує						
	22	Я хотів би стати більш терпимою людиною по відношенню до інших						
Підсумок:								
Загальний підсумок:								

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ОПИТУВАЛЬНИК „ВИВЧЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ШВАРЦА”

Опитувальник складається з двох частин – „Огляд цінностей” і „Профіль особистості”.

### ОГЛЯД ЦІННОСТЕЙ

**Інструкція.** У цьому опитувальнику Вам потрібно відповісти на питання: „Які цінності важливі для мене як основні принципи мого життя, і які цінності менш важливі для мене?” Далі наведені два списки цінностей, взятих із різних культур. У дужках наведено пояснення кожної цінності. Ваше завдання полягає в тому, щоб оцінити ступінь важливості кожної цінності як основного принципу Вашого життя. Використовуйте шкалу оцінок від -1 до 7. Чим вище номер (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тим важливішою дана цінність є для Вас. Відмітка „-1” характеризує цінності, протилежні Вашим принципам: відмітка „0” означає, що цінність абсолютно не має значення, чи не є основним принципом у Вашому житті: відмітка „3” означає, що цінність важлива, відмітка „6” – що цінність дуже важлива: відмітка „7” характеризує цінності вищої значущості, зазвичай таких цінностей не повинно бути більше двох.

Перед кожною цінністю в списку проставте номер, який вказує важливість цієї цінності особисто для Вас як ведучого принципу вашого життя.

Як керівний принцип мого життя ця цінність є:

Протилежною моїм принципам	Не- важливою	Важливою					Дуже важливою	Найвищої значущості
		1	2	3	4	5		
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Для початку перегляньте цінності зі Списку 1, виберіть одну з них, яка є найважливішою для Вас, і оцініть її значимість (відмітка „7”). Далі виберіть цінність, яка найбільш суперечить Вашим принципам, і оцініть її (відмітка -1). Якщо немає такої цінності, виберіть цінність, найменш важливу для Вас, і оцініть її відміткою „0” або „1”, відповідно до її значимості. Потім оцініть всі інші цінності зі списку 1.

### СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 1

- 1 \_\_ РІВНІСТЬ (рівні можливості для всіх)
- 2 \_\_ ВНУТРІШНЯ ГАРМОНІЯ (бути в мирі з самим собою)
- 3 \_\_ СОЦІАЛЬНА СИЛА (контроль над іншими, домінантність)
- 4 \_\_ ЗАДОВОЛЕННЯ (задоволення бажань)
- 5 \_\_ СВОБОДА (свобода думок і дій)
- 6 \_\_ ДУХОВНЕ ЖИТТЯ (акцент на духовних, а не матеріальних питаннях)
- 7 \_\_ ПОЧУТТЯ ПРИНАЛЕЖНОСТІ (відчуття, що інші піклуються про мене)
- 8 \_\_ СОЦІАЛЬНИЙ ПОРЯДОК (стабільність суспільства)
- 9 \_\_ ЖИТТЯ, ПОВНЕ ВРАЖЕНЬ (прагнення до новизни)
- 10 \_\_ СЕНС ЖИТТЯ (цілі в житті)
- 11 \_\_ ВВІЧЛИВІСТЬ (люб’язність, хороші манери)
- 12 \_\_ БАГАТСТВО (матеріальна власність, гроші)
- 13 \_\_ НАЦІОНАЛЬНА БЕЗПЕКА (захищеність своєї нації від ворогів)
- 14 \_\_ САМОПОВАГА (віра у власну цінність)
- 15 \_\_ ПОВАГА ДУМКИ ІНШИХ (врахування інтересів інших людей, уникнення конфронтації)
- 16 \_\_ КРЕАТИВНІСТЬ (унікальність, багата уява)
- 17 \_\_ МИР У ВСЬОМУ СВІТІ (свобода від війни і конфліктів)
- 18 \_\_ ПОВАГА ТРАДИЦІЙ (збереження визнаних традицій, звичаїв)
- 19 \_\_ ЗРІЛА ЛЮБОВ (глибока емоційна і духовна близькість)
- 20 \_\_ САМОДИСЦИПЛІНА (самообмеження, стійкість до спокус)
- 21 \_\_ ПРАВО НА ВІДОКРЕМЛЕНІСТЬ (право на особистий простір)
- 22 \_\_ БЕЗПЕКА СІМ’Ї (безпека для близьких)
- 23 \_\_ СОЦІАЛЬНЕ ВИЗНАННЯ (схвалення, повага інших)
- 24 \_\_ ЄДНІСТЬ З ПРИРОДОЮ (злиття з природою)
- 25 \_\_ МІНЛИВЕ ЖИТТЯ (життя, наповнене проблемами, новизною і змінами)
- 26 \_\_ МУДРІСТЬ (зріле розуміння світу)
- 27 \_\_ АВТОРИТЕТ (право бути лідером або командувати)
- 28 \_\_ ІСТИНА ДРУЖБА (близькі друзі)
- 29 \_\_ СВІТ КРАСИ (краса природи і мистецтва)
- 30 \_\_ СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ (виправлення несправедливості, турбота про слабких)

## СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 2

**Інструкція.** Тепер оцініть, наскільки важлива кожна з наступних цінностей для Вас, як провідний принцип Вашого життя. Ці цінності виражені в способах дії, які можуть бути більш-менш важливими для Вас.

### СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 2

- 31 \_\_ САМОСТІЙНИЙ (хто має надію на себе, самодостатній)  
 32 \_\_ СТРИМАНИЙ (уникає крайностей в почуттях і діях)  
 33 \_\_ ВІРНИЙ (відданий друзям, групі)  
 34 \_\_ ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ (працьовитий, натхненний)  
 35 \_\_ ВІДКРИТИЙ ДО ЧУЖИХ ДУМОК (терпимий до різних ідей)  
 36 \_\_ СКРОМНИЙ (простий, що не прагне привернути до себе увагу)  
 37 \_\_ СМІЛИВИЙ (який шукає пригод, ризикує)  
 38 \_\_ ЗАХИСНИК ДОВКІЛЛЯ (зберігає природу)  
 39 \_\_ ВПЛИВОВИЙ (має вплив на людей і події)  
 40 \_\_ ПОВАЖАЮЧИЙ БАТЬКІВ І СТАРШИХ (що проявляє повагу)  
 41 \_\_ ВИБИРАЮЧИЙ ВЛАСНІ ЦІЛІ (відбирає власні наміри)  
 42 \_\_ ЗДОРОВИЙ (не хворіє фізично або душевно)  
 43 \_\_ ЗДІБНИЙ (компетентний, здатний ефективно діяти)  
 44 \_\_ ПРИЙМАЮЧИЙ ЖИТТЯ (підкоряється життєвим обставинам)  
 45 \_\_ ЧЕСНИЙ (відвертий, щирий)  
 46 \_\_ ЗБЕРІГАЄ СВІЙ ІМІДЖ (захист власного „обличчя”)  
 47 \_\_ ВИКОНАВЧИЙ (який підпорядковується правилам)  
 48 \_\_ РОЗУМНИЙ (логічний, мислячий)  
 49 \_\_ КОРИСНИЙ (який працює на благо інших)  
 50 \_\_ НАСОЛОДЖУВАТИСЯ ЖИТТЯМ (насолода їжею, розвагами та ін.)  
 51 \_\_ БЛАГОЧЕСТИВИЙ (дотримується релігійної віри і переконань)  
 52 \_\_ ВІДПОВІДАЛЬНИЙ (надійний, який заслуговує на довіру)  
 53 \_\_ ДОПИТЛИВИЙ (цікавиться всім, допитливий)  
 54 \_\_ СХИЛЬНИЙ ПРОЩАТИ (прагне прощати іншого)  
 55 \_\_ УСПІШНИЙ (що досягає мети)  
 56 \_\_ ОХАЙНИЙ (акуратний)  
 57 \_\_ ПОТУРАЄ СВОЇМ БАЖАННЯМ (займається тим, що приносить задоволення)

## ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ

**Інструкція.** Нижче наведені описи деяких людей. Будь ласка, прочитайте кожний опис і подумайте, наскільки кожна людина схожа або не схожа на Вас. Поставте хрестик в одній із клітинок справа, яка показує, наскільки описуваний чоловік схожий на Вас.

Профіль особистості	Профіль особистості					
	Дуже схожий на мене	Схожий на мене	Деякою мірою схожий на мене	Трохи схожий на мене	Не схожий на мене	Зовсім не схожий на мене
1. Придумувати щось нове і бути винахідливим важливо для нього/неї. Він/вона любить чинити по-своєму, на свій лад.						
2. Для нього/неї важливо бути багатим. Він/вона хоче, щоб у нього/неї було багато грошей і дорогих речей.						
3. Він/вона вважає, що важливо, щоб з кожною людиною у світі поводитися однаково. Він/вона вірить, що у всіх мають бути рівні можливості в житті.						
4. Для нього/неї дуже важливо показати свої здібності. Він/вона хоче, щоб люди захоплювались тим, що він/вона робить.						
5. Для нього/неї важливо жити в безпечному оточенні. Він/вона уникає всього, що може загрожувати його безпеці.						
6. Він/вона вважає, що важливо робити багато різних справ в житті. Він/вона завжди прагне новизни.						
7. Він/вона вірить, що люди повинні робити те, що їм кажуть. Він/вона вважає, що люди повинні дотримуватися правил завжди, навіть коли ніхто не бачить.						
8. Для нього/неї важливо вислухати думку людей, які відрізняються від нього/неї. Навіть, якщо він/вона не згоден(а) з ними, він/вона все одно хоче їх зрозуміти.						

## Продовження таблиці

9. Він/вона вважає, що важливо не просити більшого, ніж маєш. Він/вона вірить, що люди повинні задовольнятися тим, що у них є.						
10. Він/вона завжди шукає привід для розваги. Для нього/неї важливо робити те, що приносить йому задоволення.						
11. Для нього/неї важливо самому вирішувати, що робити. Йому/їй подобається бути вільним(ю) при плануванні і виборі своєї діяльності.						
12. Для нього/неї дуже важливо допомагати оточуючим. Він/вона хоче дбати про їх благополуччя.						
13. Для нього/неї дуже важливо досягти успіху в житті. Йому/їй подобається призводити враження на інших людей.						
14. Для нього/неї дуже важлива безпека його/її країни. Він/вона вважає, що держава має бути готова до захисту від зовнішньої та внутрішньої загрози.						
15. Він/вона любить ризикувати. Він/вона завжди шукає пригод.						
16. Для нього/неї важливо завжди вести себе належним чином. Він/вона хоче уникати дій, які люди вважали б невірними.						
17. Для нього/неї важливо бути головним(ою) і вказувати іншим, що робити. Він/вона хоче, щоб люди робили те, що він/вона говорить.						
18. Для нього/неї важливо бути відданим(ою) своїм друзям. Він/вона хоче присвятити себе своїм близьким.						
19. Він/вона щиро вірить, що люди повинні дбати про природу. Дбати про довкілля важливо для нього/неї.						
20. Бути релігійним(ою) важливо для нього/неї. Він/вона дуже прагне слідувати своїм релігійним переконанням.						

## Продовження таблиці

21. Для нього/неї важливо, щоб речі перебували в порядку і чистоті. Йому/їй дійсно не подобається безлад.						
22. Він/вона вважає, що важливо цікавитися багато чим. Йому/їй подобається бути допитливим(ою).						
23. Він/вона вважає, що всі народи світу повинні жити в гармонії. Сприяти встановленню миру між усіма групами людей на землі важливо для нього/неї.						
24. Він/вона думає, що важливо бути честлюбним(ою). Йому/їй хочеться показати, на що він/вона здатний(на).						
25. Він/вона думає, що найкраще діяти згідно з усталеними традиціями. Для нього/неї важливо дотримуватися звичаїв, які він/вона засвоїв(ла).						
26. Для нього/неї важливо отримувати задоволення від життя. Йому/їй подобається «балувати» себе.						
27. Для нього/неї важливо бути чуйним до потреб інших людей. Він/вона намагається підтримувати тих, кого знає.						
28. Він/вона вважає, що завжди повинен виявляти повагу до своїх батьків і людей старшого віку. Для нього/неї важливо бути слухняним.						
29. Він/вона хоче, щоб з усіма поводитись справедливо, навіть з людьми, яких він/вона не знає. Для нього/неї важливо захищати слабких.						
30. Він/вона любить сюрпризи. Для нього/неї важливо, щоб його/її життя було сповнене яскравих вражень.						
31. Він/вона дуже старається не захворіти. Збереження здоров'я дуже важливо для нього/неї.						
32. Просування вперед у житті важливо для нього/неї. Він/вона прагне робити все краще, ніж інші.						



Закінчення таблиці

33. Для нього/неї важливо прощати людей, які образили його/її. Він/вона намагається бачити хороше в них і не тримати образу.						
34. Для нього/неї важливо бути незалежним(ю). Йому/її подобається покладатися на себе.						
35. Мати стабільний уряд важливо для нього/неї. Він/вона турбується про збереження порядку.						
36. Для нього/неї дуже важливо бути ввічливим з іншими людьми. Він/вона намагається ніколи не дратувати і не турбувати інших.						
37. Він/вона по-справжньому хоче насолоджуватися життям. Добре проводити час дуже важливо для нього/неї.						
38. Для нього/неї важливо бути скромним. Він/вона намагається не привертати до себе увагу.						
39. Він/вона завжди хоче бути тим, хто приймає рішення. Йому/її подобається бути лідером.						
40. Для нього/неї важливо пристосовуватися до природи, бути частиною її. Він/вона вірить, що люди не повинні змінювати природу.						

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ПРОПОНУЄМО ЗРОБИТИ ПЕРЕРВУ 5–10 ХВ.**

**МЕТОДИКА „ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ”  
(П. СТЕПАНОВ)**

*Інструкція: Постарайтеся бути щирими. Тут не може бути „правильних” і „неправильних” оцінок. Важливо лише, щоб вони відображали Вашу особисту думку. Свої оцінки Ви можете занести поруч із твердженням анкети. Оцініть свою згоду або незгоду з кожним з наведених нижче тверджень, за шкалою від +4 – повністю згоден до –4 – зовсім не згоден.*

Твердження	Оцінка
1. Мені подобається, коли вся наша сім'я йде в гості, відзначає якесь свято або просто збирається за загальним столом.	
2. Ті, хто критикують те, що відбувається в країні, не можуть вважатися справжніми патріотами.	
3. Безпритульних собак потрібно знищувати, оскільки вони можуть бути небезпечні.	
4. Будь-який конфлікт можна вирішити, не вдаючись до сили.	
5. Я здатний з радістю виконувати різну роботу.	
6. Те, що багато хто називають культурними цінностями минулого, на ділі часто виявляється примітивним старим мотлохом.	
7. Не варто на уроці звертатися до вчителя із запитаннями: вони відволікають від головного.	
8. Людина, яка вчинила злочин, ніколи не зможе змінитися на краще.	
9. Нерозумно брати на себе ризик заради користі іншої людини.	
10. Навіть найдивніші люди з незвичайними захопленнями та інтересами повинні мати право захищати себе і свої погляди.	
11. Спортивні заняття - життєва необхідність для кожної людини.	
12. Більшість моїх однолітків воліє спілкуватися з гарними людьми.	
13. Свої проблеми я прагну вирішувати самостійно, власними силами.	
14. Я зможу прожити щасливо і не створюючи власної сім'ї.	
15. Я багато чим зобов'язаний своїй країні.	

Продовження таблиці

16. За новорічною ялинкою краще сходити в ліс, бо там можна вибрати найпухнастішу.	
17. Люди, які виступають проти війни, насправді боязливі.	
18. Фізична праця – доля невдах.	
19. Зовнішній вигляд – показник поваги не тільки до себе, але й до оточуючих.	
20. Я прагну дізнатися значення незнайомих мені слів.	
21. Країні стане легше, якщо ми позбудемося від психічно хворих людей.	
22. Мені шкода безпорадних людей і хочеться їм допомогти.	
23. Є нації і народи, які не заслужили, щоб до них добре ставилися.	
24. Я вважаю, що куріння або алкоголь здатні допомогти мені розслабитися, зняти напругу.	
25. Я часто відчуваю розчарування від життя.	
26. Вибираючи, люди часто помиляються, але я не боюся зробити помилку, здійснюючи вибір.	
27. Без сім'ї та дітей людина відчуває себе більш вільною.	
28. Я готовий захищати свою Батьківщину в разі серйозної небезпеки.	
29. Тримати тварин у пересувних звіринцях – нелюдяно.	
30. Фільми-бойовики зі стрільщиною і кров'ю виховують мужність.	
31. Домогосподарка теж може бути творчою людиною.	
32. Нецензурні вислови в спілкуванні – ознака безкультура.	
33. Навчання – заняття для „ботаніків”.	
34. Якщо заради справедливості треба вбити людину, то це нормально.	
35. Я відчуваю сильні позитивні емоції, коли роблю комусь подарунок.	
36. Більшість злочинів у нашому місті скоюють приїжджі.	
37. Від однієї дози наркотиків я не стану наркоманом.	

Продовження таблиці

38. Я дуже сильно переживаю будь-які, навіть незначні, невдачі.	
39. Я готовий сперечатися з педагогом, якщо вважаю, що він неправий.	
40. Я пишаюся своїм прізвищем.	
41. День Перемоги (9 Травня) – свято тільки для ветеранів та літніх людей.	
42. Ввезення рідкісних екзотичних тварин з-за кордону – нормальний спосіб заробити гроші.	
43. На військовополонених не повинні поширюватися права людини.	
44. Я хотів би підробляти у вільний час, якщо це не буде заважати навчанню.	
45. Яке спілкування без пляшки пива!	
46. Людина не може все знати, тому я не переймаюся з приводу свого незнання деяких важливих речей.	
47. Краще виправдати 10 злочинців, ніж покарати одного невинного.	
48. Люди, що просять милостиню, швидше за все, ліниві і брехливі.	
49. Суддівство щодо „наших” на міжнародних змаганнях часто несправедливе.	
50. Протягом життя люди намагаються підтримувати хорошу фізичну форму.	
51. Мені важко заводити знайомства з новими людьми.	
52. Для мене важливо знайти сенс власного життя.	
53. Розглядати старі сімейні фотографії – заняття для диваків.	
54. Опинившись за кордоном, я постараюся, щоб мене не сприймали як українця.	
55. Прибирати чуже сміття на туристичних стоянках – дурне заняття.	
56. Йти на поступки – означає проявляти слабкість.	
57. Хороше навчання – теж серйозна праця.	
58. Прояв вандалізму – одна з форм протесту молоді.	

Продовження таблиці

59. Мені подобається копірситися в енциклопедіях, журналах, словниках: там можна знайти багато цікавого.	
60. Я не можу добре себе почувати, коли оточуючі мене люди чимось пригнічені.	
61. Я можу пожертвувати своїм благополуччям заради допомоги незнайомій мені людині.	
62. Несправедливо ставити людей з темним кольором шкіри керівниками над білими людьми.	
63. Я волію активний відпочинок, ніж сидіння біля телевізора або комп'ютера.	
64. Я ніяково себе почуваю в незнайомій компанії.	
65. Мої вчинки часто залежать від зовнішніх обставин.	
66. Людині не обов'язково знати свій родовід.	
67. Буває, що я відчуваю сильне хвилювання, коли чую пісні про свою Батьківщину.	
68. Якщо врахувати всі „за” і „проти”, то зберігання в Україні іноземних ядерних відходів принесе більше зиску, ніж екологічної шкоди.	
69. Ми – сильна військова держава, і саме тому нас повинні поважати.	
70. Суботник з очищення території будинку чи школи – пережиток минулого.	
71. Я не можу уявити розмовну мову без матюків.	
72. Я думаю, що і без отримання добрих знань можна зробити непогану кар'єру.	
73. Торгури і знущань не заслуговують навіть затяті злочинці, адже вони теж люди.	
74. Я готовий допомогти літній людині тільки за винагороду.	
75. Влада повинна заборонити доступ в нашу країну біженцям з економічно відсталих держав, оскільки їх приплив збільшує рівень злочинності.	
76. Я думаю, що здоров'я сьогодні не найголовніше в житті.	
77. Мене не пригнічує тимчасове самотність.	

Закінчення таблиці

78. Я найчастіше іду за думкою більшості.	
79. Мене засмучує те, що я не роблю для своїх батьків все, що міг би.	
80. Я хотів би з'їздити в інші країни, але жити я віддаю перевагу в своїй.	
81. Я вважаю, що носити шуби з натурального хутра аморально.	
82. Мені здається, що в нашій країні дуже багато зброї.	
83. Я можу змусити себе робити роботу, яка мені не подобається.	
84. Я можу надурити людину, якщо вона мені чомусь не подобається.	
85. Телебачення, насамперед, має бути засобом розваги та відпочинку і тільки потім – джерелом інформації про події в країні і світі.	
86. Всіх „бомжів” необхідно виловлювати і примушувати до роботи.	
87. Людині властиво ніколи і нічого не робити без оглядки на власну вигоду.	
88. Справжньою релігією може бути тільки одна єдина релігія.	
89. Смакові якості продуктів харчування, на мій погляд, важливіше їх корисності.	
90. У глибині душі я знаю, що оцінюю себе низько.	
91. Коли я роблю неправильно, мене мучить совість.	

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**МЕТОДИКА „ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ПЛАН”  
(Є. КЛІМОВ В АДАПТАЦІЇ Л. ШНЕЙДЕР)**

***Інструкція.** Пропонуємо Вам відповісти на запитання анкети щодо Ваших найближчих навчальних цілей, професійних перспектив, шляхів і можливостей їх реалізації.*

1. Головна професійна мета (мрія). \_\_\_\_\_

2. Найлижчі професійні цілі. \_\_\_\_\_

3. Перерахуйте вимоги, які пред'являє ваша майбутня професія до людини. \_\_\_\_\_

4. Перерахуйте свої можливості для досягнення наміченої мети. \_\_\_\_\_

5. Ваші уявлення про шляхи підготовки для досягнення обраних цілей. \_\_\_\_\_

6. Наявність і обґрунтованість резервного варіанту. \_\_\_\_\_

7. Практична реалізація особистого професійного плану. \_\_\_\_\_

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

**МЕТОДИКА „ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ”  
(ЖД. ФІННІ)**

***Інструкція:** Пропонуємо Вам відповісти на питання, що стосуються вашої етнічної приналежності, Вашої етнічної групи і Вашого ставлення до неї. Але спочатку продовжить висловлювання: З точки зору етнічної приналежності я розглядаю себе як \_\_\_\_\_.*

*А тепер прочитайте твердження і поряд з кожним з них позначте хрестиком ту відповідь, яка відображає ступінь Вашої згоди з ним:*

Твердження	Цілковито згоден	Скоріше згоден, ніж не згоден	Скоріше не згоден, ніж згоден	Цілковито не згоден
1. Я провів багато часу, намагаючись дізнатися якомога більше про свою етнічну групу, про її історію, традиції, звичаї				
2. Я активний в організаціях або соціальних групах, які включають переважно членів моєї етнічної групи				
3. Я дуже добре знаю своє етнічне походження і розумію, що воно означає для мене.				
4. Я багато думаю про те, як етнічна приналежність вплине на моє життя.				
5. Я радий, що належу до своєї етнічної групи.				
6. Я чітко відчуваю зв'язок зі своєю етнічною групою.				
7. Я добре розумію, що значить для мене моя етнічна приналежність.				
8. Для того, щоб дізнатися побільше про свою етнічну групу, я говорив про неї з багатьма людьми.				
9. Я пишаюся своєю етнічною групою.				
10. Я дотримуюся традиції своєї етнічної групи.				
11. Я відчуваю сильну прихильність до своєї етнічної групи.				
12. Я добре ставлюся до свого етнічного походження.				

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**МЕТОДИКА „ДІАГНОСТИКА ІНТЕРАКТИВНОЇ  
СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ”  
(Н. ЩУРКОВА В МОДИФІКАЦІЇ М. ФЕТІСКІНА)**

**Інструкція.** Зараз Вам буде запропонований опитувальник з готовими відповідями, позначеними літерами „А”, „В” і „С”. Вам необхідно вибрати не ту відповідь, яка вважається бажаною або правильною, а ту, яка більшою мірою відповідає вашій думці і є найбільш цінною для Вас. Відповідайте по можливості швидко, тому що важлива перша реакція, а не результат довгого обмірковування. У бланку відповідей під кожним питанням підкресліть ту відповідь, яку вважаєте доцільною.

**ОПИТУВАЛЬНИК**

1. На шляху стоїть людина. Вам треба пройти. Що робите?  
А) Омину, не потривоживши;  
В) відсуну і пройду;  
С) дивлячись, який буде настрій.
2. Ви помічаєте серед гостей непоказну дівчинку, яка самотньо сидить у стороні. Що робите?  
А) Нічого, яке моє діло;  
В) не знаю, як складуться обставини;  
С) підійду, заговорю неодмінно.
3. Ви спізнюєтесь в школу (на роботу). Бачите, що комусь стало погано. Що робите?

- А) Поспішаю до школи (на роботу);  
В) якщо попросять про допомогу, не відмовлю;  
С) телефоную «03», зупиняю перехожих.
4. Ваші знайомі переїхали на нову квартиру. Вони старі. Що робите?  
А) Запропоную свою допомогу;  
В) не втручаюся в чуже життя;  
С) якщо попросять, я, звичайно, допоможу.
5. Недалеко від будинку продають полуницю. Ви купуєте, залишився кілограм. Ззаду чуєте голос, який жалкує про те, що не вистачило полуниці для внучки. Як реагуєте на голос?  
А) Висловлюю співчуття, звичайно;  
В) обертаюся, пропоную поступитися;  
С) не знаю, подивлюся, як виглядає ця бабуся.
6. Дізнаєтесь, що несправедливо покараний один із ваших знайомих. Що робите?  
А) Дуже серджусь, лаю кривдника міцними словами;  
В) нічого, життя взагалі несправедливе;  
С) заступаюсь за скривдженого.
7. Ви – черговий. Підмітаючи підлогу, знаходите гроші. Що робите?  
А) Вони мої, раз я їх знайшов;  
В) завтра запитаю, хто загубив;  
С) може бути, візьму собі.
8. Складаєте іспит. На що розраховуєте?  
А) На шпаргалки, звичайно, або на везіння;  
В) на втому екзаменатора – може пропустить;  
С) на самого себе, свої знання.
9. Вам належить вибрати роботу. Як будете це робити?  
А) Знайду що-небудь поруч із будинком;  
В) пошукаю високооплачувану роботу;  
С) вибрати стану творчу роботу.
10. Вам пропонують три види подорожі. Що вибираєте?  
А) Невідомі красоти нашої країни;  
В) екзотичні країни;  
С) багаті країни.
11. Група вирішила провести прибирання приміщення. Ви бачите, що всі знаряддя праці розібрані. Що робите?

- А) Посиджу трохи, потім видно буде;*  
*В) йду додому, звичайно;*  
*С) приєднаюся до кого-небудь.*
12. Чарівник пропонує влаштувати ваше життя забезпеченим, без необхідності трудитися. Що відповідаєте?
- А) Погоджуюся з подякою;*  
*В) спочатку дізнаюся, скільки було таких випадків;*  
*С) рішуче відмовляюся.*
13. Вас просять виконати одну справу. Вам не хочеться. Що відбувається далі?
- А) Забуваю про неї, згадаю, якщо скажуть;*  
*В) виконую, зрозуміло;*  
*С) шукаю причини, щоб дати відмову.*
14. Побували на вернісажі. Кому щось розкажете?
- А) Так, неодмінно всім друзям і знайомим;*  
*В) не знаю, скажу, якщо підвернеться випадок;*  
*С) ні, хай кожен живе, як хоче.*
15. Група вирішує, кому доручити роботу. Вам ця робота подобається. Що робите?
- А) Прошу доручити мені;*  
*В) чекаю, коли хтось назве мою кандидатуру;*  
*С) нічого не роблю, хай буде, як буде.*
16. Зібралися їхати на дачу до друга. Вам телефонують, просять відкласти плани заради справи. Що говорите?
- А) Їду на дачу, згідно з договором;*  
*В) не їду, звичайно;*  
*С) запитаю друга, що скаже.*
17. Ви вирішили завести собаку. Що вас влаштує?
- А) Бездомне щеня;*  
*В) дорослий пес з відомим характером;*  
*С) щеня рідкісної породи з родоводом.*
18. Стрілки годинника вказують на кінець занять. Викладач просить п'ять хвилин. Ваша реакція?
- А) Нагадую про право на відпочинок;*  
*В) погоджуюся;*  
*С) як всі, так і я.*
19. З вами розмовляють образливим тоном. Як реагуєте?

- А) Відповідаю тим же;*  
*В) не помічаю, це не має значення;*  
*С) припиняю розмову.*
20. Ви погано граєте на скрипці. Але батьки просять зіграти для гостей, хвалячи вас. Що робите?
- А) Граю;*  
*В) зрозуміло, не граю;*  
*С) приємно, що хвалять, але ухиляюся.*
21. Задумали прийняти гостей. Чим стурбовані?
- А) частуванням, звичайно.*  
*В) програмою спілкування;*  
*С) нічим – вони ж мої друзі.*
22. Навчальний заклад закрили на карантин. Як реагуєте?
- А) Як всі, гуляю, насолоджуюся свободою;*  
*В) створюю програму самостійних занять;*  
*С) живу в очікуванні нових повідомлень.*
23. У вас подарунок – красива авторучка. Два хлопці вимагають їм віддати. Що робите?
- А) Віддаю – життя дорожче;*  
*В) постараяся втекти від них;*  
*С) подарунків не віддаю.*
24. При вас хвалять вашого знайомого. Що ви відчуваєте?
- А) Мені незручно, злегка заздрю;*  
*В) радий, мої достоїнства від цього не зменшуються;*  
*С) мене не стосується, нічого не відчуваю.*
25. Настає Новий рік. Про що думаєте?
- А) Про подарунки, звичайно, і ялинку;*  
*В) про новорічні канікули;*  
*С) про новий етап свого життя.*
26. Яка роль музики в вашому житті?
- А) Потрібна для танців;*  
*В) є фоном життя;*  
*С) духовно збагачує.*
27. Виїжджаєте надовго з дому. Як себе почуваете далеко від дому?
- А) Сняться рідні місця;*  
*В) краще, ніж удома;*  
*С) не знаю, надовго не виїжджав.*



**МЕТОДИКА „ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЕМПАТИЧНИХ  
ЗДІБНОСТЕЙ В. БОЙКО”**

*Закінчення таблиці*

**Інструкція.** Оцініть, чи властиві Вам такі особливості, чи згодні Ви з твердженнями (відповідь „так” або „ні”).

Твердження	Так	Ні
1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.		
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я залишаюся спокійним.		
3. Я більше вірю словам свого розуму, ніж інтуїції.		
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.		
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.		
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.		
7. Я з цікавістю зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.		
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.		
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.		
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.		
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.		
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчути її поведки і стан.		
13. Я рідко думаю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.		
14. Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів.		
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.		
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.		

17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувазі до них.		
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їм.		
19. Мій допитливий погляд часто бентежить нових партнерів.		
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.		
21. Часто, діючи навмання, я, тим не менш, знаходжу правильний підхід до людини.		
22. Плакати від щастя нерозумно.		
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.		
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів без зайвих слів.		
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.		
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.		
27. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, „розклавши по полицках”.		
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї.		
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настоженою, замкнутою людиною.		
30. У мене творча натура – музична, художня, артистична.		
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.		
32. Я засмучуюсь, якщо бачу, як плаче людина.		
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.		
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.		
35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.		
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.		



Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РЕФЛЕКСІЇ (О. АНІСІМОВ)

**Інструкція.** Прочитайте уважно кожне з наведених запитань і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, яку відповідь Ви вибираєте (варіант відповіді на питання 5, 6 підкресліть). 5 – ніколи, 4 – рідко, 3 – в міру необхідності, 2 – часто, 1 – завжди.

Питання	Оцінка
1. Як часто Ви повертаєтеся до аналізу ходу вирішення педагогічної проблеми, якщо Ви її вже вирішили?	
2. Як часто Ви віддаєте перевагу переходити від рішення до аналізу ходу вирішення педагогічної проблеми, якщо вона дуже складна?	
3. Як часто Ви шукаєте причину труднощів у способі розумової діяльності, аналізуючи хід розв'язання педагогічної проблеми?	
4. Як часто Ви шукаєте причину труднощів у самому собі, аналізуючи хід розв'язання педагогічної проблеми?	
5. Чому віддаєте перевагу, якщо Ви зазнаєте невдачі в аналізі ходу рішення задачі? а) відійти від завдання і зайнятися іншим; б) вперто продовжувати спроби вирішення; в) шукати „темні місця” і „прояснювати” їх для себе шляхом звернення до словника, навчальних посібників і т. д.; г) залучати до аналізу інших людей; д) впливати на створення групової спрямованості до пошуку причин труднощів.	
6. Як Ви ставитеся до перспектив участі у спільному з іншими людьми рішенні, якщо для Вас дуже важлива поставлена задача? а) не входжу в спільний пошук; б) іноді входжу в спільний пошук; в) в міру необхідності входжу в спільний пошук;	

Закінчення таблиці

г) часто входжу в спільний пошук; д) завжди входжу в спільний пошук.	
7. Як часто Ви намагаєтеся бути лідером в організації пошуку причин і зняття труднощів, якщо у спільному пошуку вирішення виникли труднощі?	
8. Як часто Ви зберігаєте активність у колективній організації зняття труднощів, якщо у спільному пошуку вирішення виникли труднощі і Вам здається, що Ваша активність недооцінюється і навіть ігнорується?	

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### МЕТОДИКА „ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ МИСЛЕННЯ” (Т. ПАШУКОВА ТА ІН.)

**Інструкція:** Вам будуть запропоновані анаграми, тобто слова, отримані шляхом перестановки букв, що входять до них. Відновіть ці слова. Намагайтеся працювати швидко, час вирішення кожної анаграми фіксується.

Анаграма	Час	Самозвіт
л б к о		
р а я і		
у п к с		
н в а л		
о п е л		
е р а в ш н		
р к д е т и		
а ш н р р і		
н к п о а к		
н з н а я н		
о к а м д н р и		

л г н и з о м е		
р б к а р о б о		
о п у л и н я ц		
и л т с в і а к		

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ (А. КАРПОВ, В. ПОНОМАРЕВА)

**Інструкція.** Вам необхідно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей напроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, відповідну Вашому варіанту відповіді:

- 1 – абсолютно невірно;
- 2 – невірно;
- 3 – швидше невірно;
- 4 – не знаю;
- 5 – швидше вірно;
- 6 – вірно;
- 7 – абсолютно вірно.

Твердження	Оцінка
1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.	
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло мені в голову.	
3. Перш, ніж зняти трубку телефона, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.	

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.	
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.	
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.	
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.	
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.	
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.	
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.	
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.	
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.	
13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.	
14. Як правило, щось задумавши, я покручу в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.	
15. Я турбуюся про своє майбутнє.	
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.	
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.	
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.	
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я насамперед, починаю з себе.	
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.	
21. В мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують оточуючі.	
22. Буває, що обдумуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.	
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.	

*Закінчення таблиці*

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.	
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.	
26. Якщо я з кимось сварюся, то здебільшого випадків не вважаю себе винним.	
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.	

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**МЕТОДИКА „МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
К. ЗАМФІР” (МОДИФІКАЦІЯ А. РЕАНА)**

*Інструкція. Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою. Наскільки для Вас актуальний той чи інший мотив?*

Мотиви	Дуже незначною мірою (1)	Досить незначною мірою (2)	Невеликою, але і не маленькою мірою (3)	Досить великою мірою (4)	Дуже великою мірою (5)
Грошовий заробіток					
Прагнення до просування по роботі					
Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					

*Закінчення таблиці*

Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
Задоволення від самого процесу і результату роботи					
Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ОПИТУВАЛЬНИК „РІВЕНЬ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ” (М. ЩУКІНА)**

*Інструкція. Вам пропонується кілька тверджень про те, як люди себе ведуть, щось роблять або відчують. Уважно прочитайте кожне твердження і вирішіть, наскільки воно вірне по відношенню до Вас. У бланку відповідей навпроти номера твердження поставте „галочку” в одну з колонок залежно від того, наскільки часто так з Вами буває: завжди (постійно), часто, інколи, рідко, ніколи.*

Твердження	Постійно	Часто	Інколи	Рідко	Ніколи
1. Я сповний енергії і бажання діяти.					
2. Я прекрасно ладжу з собою. Я знаю, яку роботу хочу виконувати, яких друзів мати і взагалі, що для мене важливо.					
3. Я замислююся над тим, як впливають мої вчинки на навколишніх людей.					
4. Буває, що люди мені пред'являють такі вимоги, які мене обурюють, але я не в змозі захищати себе, стверджувати своє право на власні бажання та думки.					
5. Я суворо дотримуюся тих правил, які вважаю справедливими, і борюся з тими, які вважаю несправедливими.					
6. У житті я маю дуже ясні цілі і наміри.					
7. Мої стосунки з оточуючими мене людьми викликають у мене занепокоєння і розгубленість.					
8. У мене про все є власна думка.					
9. Я хвилююся, що не зможу подбати про себе, якщо втрачу важливу в житті людину.					
10. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є досить значущим для мене.					
11. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.					
12. Для досягнення моїх цілей доводиться „переступати” через інших людей, я відмовляюся від таких цілей або шукаю інші шляхи їх досягнення.					
13. Мій настрій – чутливий прилад, мене легко вибити з колії.					
14. В очікуванні важливих подій я прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.					
15. Я думаю, у моєму житті не було би стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене.					
16. Я самостійно приймаю рішення.					
17. Буває, я ловлю себе на тому, що нічого не роблю, чекаю, поки справи вирішаться самі собою.					

Продовження таблиці

18. У суперечці найкраще задовольнити інтереси всіх сторін у їх спільній точці зору.					
19. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з оточуючими, але я не в силах що-небудь змінити.					
20. Я – автор своїх учинків, свого життя.					
21. Я думаю, що в мені немає нічого особливого.					
22. Якщо відбувається конфлікт, то розмірковуючи, хто в ньому винен, я починаю з себе.					
23. Я порівнюю себе з іншими людьми і доводжу собі, що я кращий або принаймні не гірший за інших.					
24. Я не дуже вірю в себе, відчуваю себе просто нікчемним.					
25. Мені подобається спілкуватися з незвичайними людьми.					
26. Я досить легко піддаюся навіюванню, потрапляю під вплив оточуючих.					
27. Я замислююся над тим, якими будуть наслідки моїх учинків.					
28. У мене таке відчуття, що я себе до кінця не розумію.					
29. В спілкуванні з людьми ініціатива знаходиться в моїх руках.					
30. Я боюся самотності.					
31. Мені цікаво жити.					
32. Якщо трапляється невдача, я аналізую, де ж я неправильно вчинив.					
33. У мене буває таке відчуття, що я не відповідаю очікуванням, які пред'являють до мене інші.					
34. В мені мирно уживаються мої достоїнства і недоліки.					
35. Я відчуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності.					
36. В товаристві я відчуваю себе впевнено, спокійно розмовляю без страху, можу сказати яку-небудь дурницю або виявити прогалини у знаннях.					
37. У важкі хвилини я будую плани на майбутнє.					
38. Я легко „заражаюсь” почуттями оточуючих: радістю, сумом, роздратуванням.					

Закінчення таблиці

39. Для мене ясно, чого я хочу і до чого прагну.					
40. Необхідність слідування правилам ввічливості обтяжує, дратує мене.					
41. Я сумніваюся, що здатний знайти покликання і цікаву мету в житті.					
42. Розумніше робити що-небудь звичним способом.					
43. В спілкуванні з людьми мені вдається відстоювати своє право на свободу.					
44. Буває, що я застаю себе в очікуванні, що люди зателефонують або напишуть мені.					
45. Моя думка має вагу в очах оточуючих.					
46. Буває, про мене говорять, що я сиджу і чекаю з моря погоди.					
47. Кожна людина підпорядковується будь-яким правилам і законам.					
48. Я сам коваль свого щастя.					
49. Мені важко протистояти думці друзів, навіть якщо я вважаю, що вони не праві.					
50. Думаю, я заслуговую поваги.					
51. Мені важко бути настільки вільним, щоби бути собою.					
52. Буває, я вимагаю від людей те, на що сам не здатний.					
53. Мене дратує, якщо хтось думає не так, як я.					
54. Я боюся відрізнятися від інших.					
55. Мені не подобається, коли хтось одягається не так, як я.					
56. Я живу цим, і мене мало хвилює, яким у дійсності виявиться моє майбутнє.					
57. Я відчуваю себе нікому не потрібним.					
58. Обставини сильніші за нас.					
59. Оточуючі мене люди набагато привабливіші, ніж я.					
60. Я боюся виявитися „білою вороною”, тому веду себе так, як мої друзі.					
61. Буває я ловлю себе на тому, що спочатку роблю щось, а потім думаю.					

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ПРОПОНУЄМО ЗРОБИТИ ПЕРЕРВУ 5–10 ХВ.**

**ОПИТУВАЛЬНИК „ОЦІНКА ВИРАЖЕНОСТІ ДІЯЛЬНІСНОЇ СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ” (В. БОРИСОВ)**

*Інструкція:* Вам необхідно відповісти на питання. Довго не міркуйте, в анкеті немає правильних чи неправильних відповідей.

1. Чи вважаєте Ви, що в міжнаціональній суперечці Ви завжди повинні відстоювати інтереси свого народу? \_\_\_\_\_

2. Чи хотіли б Ви взяти участь у „Параді вишиванок”, що традиційно проводиться з нагоди Дня незалежності України? \_\_\_\_\_

3. Чи використовуєте Ви, при нагоді, українські народні прислів'я, приказки? \_\_\_\_\_

4. Чи відзначаєте Ви традиційні українські свята? Якщо так, назовіть, які \_\_\_\_\_

5. Чи вважаєте Ви, що кожен митець повинен обов'язково пропагувати національне мистецтво? \_\_\_\_\_

6. Чи прагнете Ви оволодіти різними видами декоративно-прикладного мистецтва? \_\_\_\_\_

7. Чи вважаєте Ви, що дизайнер повинен володіти якомога більшою кількістю видів прикладного національного мистецтва? \_\_\_\_\_

8. Чи хотіли б Ви працювати в творчому колективі дизайнерів, які ведуть свої творчі пошуки в напрямку реалізації національного українського стилю в дизайн-проектах? \_\_\_\_\_

9. Чи дотримуетесь Ви національних традицій? Якщо так, назовіть, яких \_\_\_\_\_

10. Чи демонструєте Ви, при нагоді, свою національну приналежність? \_\_\_\_\_

Висновок (заповнюється інтерв'юером): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**АВТОРСЬКА АНКЕТА „РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTI  
СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗА  
МОТИВАЦІЙНО-АКСІОЛОГІЧНИМ КРИТЕРІЄМ”**

**Інструкція.** Оцініть за шкалою: – 5, – 4, – 3, – 2, – 1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де – 5 – мінімальний бал (ні, абсолютно не згоден), 5 – максимальний бал (так, абсолютно згоден)). Вам необхідно обрати одну відповідь (певний бал), що найбільш повно характеризує Ваш стан. Довго не міркуйте, в анкеті немає правильних чи неправильних відповідей. Отже, оцініть рівень інтенсивності Ваших потреб, бажань, прагнень:

Потреби, мотиви, інтереси, ідеали, потяги, устремління, установки, бажання, прагнення		Бал
Макроцінності	<b>1. Ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних і соціальних груп:</b>	
	– рівноправність між представниками різних культур;	
	– взаємна повага, доброзичливість та терпиме ставлення всіх членів того чи іншого суспільства до інших соціальних, культурних та інших груп;	
	– свобода віросповідання за умови, що це не ущемляє права і можливості представників інших конфесій;	
	– відмова від негативних стереотипів в сфері міжетнічних і міжрасових відносин та в стосунках між статями;	
	– доброзичливість і терпиме ставлення до представників різних груп і груп у цілому.	
	<b>2. Потреба у комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності:</b>	
	– вивчати іноземну мову з метою поглиблення знань щодо культур та традицій інших народів для розуміння та взаємодії з їх представниками;	
	– створити атмосферу спілкування без шанобливого ставлення до „чужої” культури неможливо;	
	– щоденні контакти студентів різних національностей формують у них уявлення один про одного, створюють доброзичливе і шанобливе ставлення незалежно від їх етнічної приналежності, виховують терпимість до традицій і звичаїв, релігійних вірувань іншого народу;	
– в процесі міжкультурної взаємодії відбувається збагачення національного самовизначення;		
– для усвідомлення глобальних процесів у світі необхідне розуміння і прийняття інших культурних цінностей.		

Мезоцінності	<b>3. Мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу:</b>	
	– прагнення до розкриття особистісних характеристик, притаманних українському народу;	
	– зацікавленість у взаємозв'язку між історією українського суспільства та формуванням ментальності;	
	– зацікавленість в інформації відносно формування таких рис українського менталітету, як: емоційність, індивідуалізм, толерантність, переживання негодії, працьовитість, єдність з природою, пошана до жінки;	
	– зацікавленість у літературі та теле-, радіопродуктах, які розкривають глибину та красу українського етносу.	
	<b>4. Мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу:</b>	
	– перегляд художніх фільмів про значущі події в історії української нації;	
	– інтерес до біографічних художніх фільмів про діячів культури, політики, спорту, науки, що внесли вагомий вклад у розвиток українського суспільства;	
	– читання художньої літератури українських письменників;	
	– інтерес до журналів, газет, статей про досягнення України;	
	– перегляд пабліків та сторінок в соціальних мережах, присвячених культурі та традиціям українського суспільства;	
	– гордість за досягнення українських діячів спорту, культури, науки та ін.;	
	– прослуховування та виконання українських пісень;	
	– відвідування туристичних місць, що розкривають сутність української культури та традицій;	
	– участь у культурних заходах національного характеру;	
– відвідування історичних і краєзнавчих музеїв та ін.		

Мікроцінності	<b>5. Ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації</b>	
	– інтерес до культури та традицій своєї Батьківщини;	
	– при необхідності громадяни повинні захищати цілісність своєї країни;	
	– громадяни України повинні відстоювати позиції українського народу;	
	в кожній українській сім'ї повинні бути предмети національного побуту;	
	звичаї українського народу дуже гарні, правильні та глибокі, в кожній сім'ї необхідно їх дотримуватись.	
	<b>6. Ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації:</b>	
	– подобається обрана професія;	
	– з задоволенням проходжу практику або чекаю на проходження практики за спеціальністю;	
	– прагнення присвятити себе роботі з дітьми;	
	– обрана мною професія одна з найважливіших професій у суспільстві;	
	– обрана мною професія дуже творча та сприяє самовдосконаленню;	
	– інтерес до статей, публікацій, відео, фільмів які розкривають професійні тонкощі майбутньої спеціальності.	
	<b>7. Ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка):</b>	
	– вірю в себе навіть тоді, коли нездатний впоратися зі своїми проблемами;	
– я впевнений у собі;		
– я не соромлюсь проявляти свої почуття;		
– самоаналіз завжди необхідний для розвитку людини;		
– у мене достатньо гарних якостей;		
– я вважаю, що людині потрібно завжди працювати над собою, вдосконалюватись;		
– мені завжди вдається бути щирим;		
– відповідальність дуже важлива якість характеру, я завжди доводжу справи до кінця, відповідаю за свої вчинки.		





Знання та різні уявлення у контексті соціокультурних цінностей		Бал
Макроцінності	<b>1. Знання культури та традицій інших народів:</b>	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій найближчих народів: молдован, поляків, білорусів, росіян (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій європейських народів: французів, німців, англійців, шотландців, іспанців, італійців, португальців (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів західної Азії: турки, вірмени, грузини, азербайджанці, ізраїльтяни, іракці, сірійці, араби (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів східної Азії: китайці, монголи, японці, корейці (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів південної Азії: афганці, індуси, іракці, пакистанці, непальці (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів центральної Азії: казахи, киргизи, туркмени, узбеки (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів Африки: єгиптяни, марокканці, нігерійці, алжирці (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів Північної Америки: канадці, американці, мексиканці, кубинці (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	Я володію знаннями щодо культури та традицій народів Південної Америки: бразильці, аргентинці, колумбійці (свята, усна народна творчість, значення імен, іграшки, звичаї та ін.)	
	<b>2. Знання щодо побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей:</b>	
– володію російською мовою;		
– володію англійською мовою;		
– володію французькою мовою;		
– володію німецькою мовою;		
– володію іншими мовами (за кожную мову ставимо 5 балів);		

	– обізнаний у особливостях жестів та міміки різних народів;	
	– володію основними знаннями щодо культурних особливостей інших народів, які допомагають у становленні взаємовідносин.	
	– активно спілкуюсь з представниками інших країн (студенти, Інтернет, подорожі).	
Мезоцінності	<b>3. Знання культури та традицій українського народу:</b>	
	– знання національних свят;	
	– особливості проведення традиційних свят та їх походження;	
	– знання українських народних пісень, казок, прислів'їв;	
	– обізнаність в історії України;	
	– знання щодо національного одягу;	
	– знання видатних діячів культури України;	
	– володію українською розмовною та письменною мовою;	
	– я добре усвідомлюю, чим українська нація відрізняється від інших.	
	<b>4. Знання базових цінностей сучасного українського суспільства:</b>	
	– я орієнтуюсь у знаходженні різних міст на території України;	
– володію знаннями відносно національної символіки;		
– знаю та виконую національний гімн;		
– знаю основні закони України;		
– знаю найвідоміших земляків, що прославили нашу країну;		
– можу назвати основні історичні події, що були важливі для становлення українського суспільства;		
– орієнтуюсь у місцезнаходженні культурно-історичних місць на території держави;		
– володію знаннями відносно традицій та ментальності українського народу.		
Мікроцінності	<b>5. Знання сутності патріотичних цінностей (оцініть за шкалою: – 5, – 4, – 3, – 2, – 1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де – 5 – мінімальний бал (абсолютно не згоден з твердженням), 5 – максимальний бал (абсолютно згоден))):</b>	
	– я вважаю себе патріотом;	
	– любов та повага до Батьківщини;	
	– почуття обов'язку перед Батьківщиною;	
	– самопожертва заради Батьківщини;	

Продовження таблиці

Мікросцінності	– національна самосвідомість, гордість, приналежність до своєї нації, народу;	
	– бажання працювати для процвітання Батьківщини;	
	– любов до рідного дому, місця, в якому живеш;	
	– повага до української історії, культури, традицій, вірувань.	
	Патріотизм – це	
	Якими якостями повинен володіти патріот?	
	<b>6. Знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії</b> (оцініть за шкалою: – 5, – 4, – 3, – 2, – 1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де – 5 – мінімальний бал (абсолютно не згоден з твердженням), 5 – максимальний бал (абсолютно згоден))):	
	Я вибрав дану професію тому, що...	
	– професія впливає на становлення особистості учня;	
	– впливає на формування патріотичних почуттів;	
	– впливає на духовний розвиток;	
	– моя професія є однією з найважливіших професій;	
	– педагог зацікавлює учнів для подальшого поглиблення знань та навичок.	
	<b>7. Знання щодо самоусвідомлення власного „Я”, самооцінка:</b>	
	– завжди розумію, чим викликані мої вчинки;	
– визнаю свою неправоту в суперечці з іншими, якщо неправий;		
– я можу відповісти на питання, ким я хочу стати у майбутньому;		
– у мене є чіткі довгострокові цілі та на найближчий час;		
– читаю книги, статті з психології, що сприяють самоусвідомленню;		
– відвідую тренінги, заняття, он-лайн семінари для кращого пізнання себе;		
– адекватно оцінюю свої можливості при постановці мети;		
– контролюю свої емоції та розумію природу їх виникнення;		
– я розумію, над якими якостями мого характеру мені потрібно працювати, щоб досягти поставлених мною цілей.		

Закінчення таблиці

<b>8. Комунікативна та кооперативна рефлексія:</b>	
– знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе;	
– знання щодо координації спільних дій у певному соціумі;	
– знання про емоційні стани людей та особливості їх невербального прояву;	
– знання щодо проектування діяльності з метою взаєморозуміння та узгодженості дій;	
– знання щодо планування колективної діяльності, розподілу обов’язків, аналізу результатів;	
– знання структури, причин конфліктних ситуацій та варіантів їх вирішення	
– знання особливостей аналізу результатів діяльності, взаємодії з іншими, конфліктних ситуацій.	

Висновок (заповнюється інтерв’юером): \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**АВТОРСЬКА АНКЕТА „РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗА СУБ’ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИМ КРИТЕРІЄМ”**

**Інструкція.** Оцініть за шкалою: – 5, – 4, – 3, – 2, – 1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де – 5 – мінімальний бал (ні, абсолютно не згоден), 5 – максимальний бал (так, абсолютно згоден)). Вам необхідно обрати одну відповідь (певний бал), що найбільш повно характеризує Ваш досвід. Довго не міркуйте, в анкеті немає правильних чи неправильних відповідей.

Досвід та діяльність у контексті соціокультурних цінностей		Бал
Макроцінності	<b>1. Досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей:</b>	
	– беру участь у заходах, спрямованих на відстоювання прав національних меншин;	
	– задіяний у волонтерських програмах, метою яких є пропаганда соціокультурних цінностей;	
	– беру участь у тренінгах та семінарах з толерантності та права людей;	
	– проводжу заняття, тренінги по формування толерантності та реалізації прав людини;	
	– беру участь у міжнародних стажуваннях;	
	– є учасником проекту обмін досвідом, приймаю іноземних студентів вдома;	
	– допомагаю іноземним студентам адаптуватись у навчальному закладі;	
	– організовую та беру участь у заходах спрямованих на реалізацію соціокультурних цінностей.	
	<b>2. Готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей:</b>	
	– спілкуюсь з представниками інших національностей у Інтернеті;	
	– у мене є друзі іноземці;	
	– беру участь у міжнародних стажуваннях;	
– люблю подорожувати, знайомитись з місцевими жителями, спілкуватись з ними;		
– з задоволенням спілкуюсь з представниками національних меншин, нам є чому повчитись один в одного;		
– вважаю цілком нормальним шлюб з представником іншої національності, можу допустити такий варіант для себе;		
Мезоцінності	<b>3. Уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства:</b>	
	– беру участь у святкуваннях українських свят та в їх організації;	
	– встаю та виконую національний гімн;	
	– беру участь у акціях, що відстоюють цінності українського народу;	
	– спілкуюсь українською мовою;	
	– підтримую національні традиції;	

	– беру участь у заходах, що сприяють поширенню та відстоюванню демократії;	
	– вірю в ідеали добра і намагаюся переносити їх на своє суспільне життя;	
	– активно беру участь у студентському самоуправлінні;	
	– підтримую та реалізую сімейні цінності;	
	– культивую кращі риси української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи.	
Мікроцінності	<b>4. Діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей:</b>	
	– активно пропагандую українських діячів культури, спорту та науки у соціальних мережах;	
	– займаюся науковою діяльністю;	
	– розвиваюся, як професіонал, щоб бути гарним спеціалістом;	
	– під час спілкування з представниками інших країн намагаюся розповісти про красоти та досягнення своєї країни, історію та культуру;	
	– беру участь у заходах, спрямованих на формування патріотизму;	
	– підтримую національних виробників;	
	– поважаю Конституцію України, закони України, державну символіку;	
	– беру участь у трудових та волонтерських загонах молодіжних громадських організаціях, діяльність яких спрямована на впорядкування пам'яток історії, культури та архітектури, меморіальних комплексів, пам'ятників військової слави;	
	– беру участь у волонтерських проектах, що підтримують українських солдатів.	
	<b>5. Реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії:</b>	
– відповідально ставлюсь до практики, беру активну участь у всіх заходах;		
– беру участь у семінарах, тренінгах, конференціях поза навчальним планом, для підвищення професійного рівня;		
– займаюся науковою діяльністю та практичним впровадженням результативних педагогічних ідей;		



## СПЕЦКУРС „СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ ВИХОВАННЯ”

**Анотація спецкурсу.** Актуальність спецкурсу визначається глобалізаційними, національними викликами, що стоять перед освітою XXI століття, її випереджувальною роллю, необхідністю підготовки студентів до професійної діяльності та формування у них відповідних ключових компетентностей, вміння працювати з інформацією, в команді, застосовувати на практиці отримані знання, володіти сучасними методиками виховання.

Теоретичні і методичні засади спецкурсу спрямовані на поглиблення та розвиток у студентів знань, умінь і навичок формування соціокультурних цінностей у школярів у контексті гуманістичної парадигми виховання.

Виходячи з цього, **задачами** спецкурсу є:

- формувати у студентів ключові компетентності у процесі виховання соціокультурних цінностей.
- формувати у майбутніх учителів уявлення про соціокультурні цінності;
- ознайомити майбутніх учителів з вітчизняними і зарубіжними програмами виховання соціокультурних цінностей у молоді;
- виявити основні групи соціокультурних цінностей та їх роль у суспільно-освітній сфері.

Згідно з програмою спецкурсу студенти повинні:

### **знати:**

- сутність та відмінні характеристики гуманістичної парадигми в освіті;
- розуміти сутність понять „соціокультурні цінності”, „парадигма”, „компетентності” та зміст соціокультурного виховання;
- характеризувати наступні поняття: права, обов’язок, вибір (життєвий, моральний), громадянськість, ідентифікація та ін.;
- мати уявлення про такі соціокультурні цінності, як гідність, справедливість, толерантність, свобода, патріотизм;
- знати вікові особливості дітей;
- ознайомитися із методиками діагностування і виховання соціокультурних цінностей у молоді;

### **вміти:**

- працювати з науковою і довідковою літературою, періодикою з питань виховання соціокультурних цінностей;

- коригувати власну поведінку та відхилення у поведінці дітей у процесі виховання соціокультурних цінностей;
- вирішувати конфліктні ситуації;

### **володіти:**

- готовністю застосовувати на практиці методики та технології виховання соціокультурних цінностей у дітей;
- вміннями узгоджувати свої дії з іншими, координувати, працювати на спільний результат;
- володіти м’якими навичками „soft skills”;
- вміннями аналізувати та удосконалювати свій педагогічний досвід.

## 2. ОПИС СПЕЦКУРСУ

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітньо-професійна програма	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 1 ECTS	Галузь знань	Вибіркова навчальна дисципліна (спецкурс) (за вибором навчального закладу)
	Спеціальність	
Модулів – 1	Кваліфікація:	<b>Рік підготовки:</b>
Змістових модулів – 1		
Індивідуальне науково-дослідне завдання: реферат		<b>Семестр</b>
Загальна кількість годин – 18		
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 1	<b>Освітньо-професійна програма підготовки:</b> бакалавр	<b>Лекції</b>
		6 год
		<b>Семінарські та практичні заняття</b>
		4 год
		<b>Лабораторні</b>
		-
<b>Самостійна робота</b>		
8 год		
<b>Вид контролю:</b> залік		

### 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ

Спецкурс „Соціокультурні цінності особистості у гуманістичній парадигмі виховання” спрямований на оволодіння студентами ЗВО знаннями про основні концептуальні положення, цілі й завдання, зміст і методичні інструментарії соціокультурних цінностей; формування практичних умінь з організації й проведення відповідної навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах. Програмою курсу передбачено вивчення міжнародних і національних нормативно-правових документів і матеріалів, спеціальної психолого-педагогічної літератури, ознайомлення з вітчизняним і зарубіжним досвідом вирішення даної проблеми. Матеріали спецкурсу спрямовано на формування соціокультурних цінностей студентів.

Тематичний план спецкурсу розраховано на 18 годин, із яких 6 годин – лекційних, 4 годин – семінарські та практичні заняття, а також організацію самостійної роботи студентів – 8 годин.

#### 4. ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ

**Змістовий модуль. Формування соціокультурних цінностей особистості у гуманістичній парадигмі виховання: теорія і практика**

**Лекція № 1. Тема. Соціокультурна ситуація сучасної освіти у гуманістичній парадигмі (2 год).**

##### **Питання для обговорення:**

1. Зміст спецкурсу „Соціокультурні цінності особистості у гуманістичній парадигмі виховання” і понятійний апарат.
2. Гуманістична парадигма освіти в осмисленні практиків і теоретиків.
3. Сучасний стан сформованості соціокультурних цінностей у студентської молоді.
4. Формування соціокультурних цінностей особистості у контексті Концепції Нової української школи.

**Семінарське заняття № 1. Тема. Соціальна згуртованість українського суспільства (2 год).**

**Форма:** семінар-дискусія.

##### **Питання для обговорення:**

1. Чинники формування соціальної згуртованості громадян в умовах демократії.
2. Виховні концепції та програми, спрямовані на формування соціокультурних цінностей і соціальну компетентність особистості.

3. Сучасні методики формування соціальної згуртованості школярів та учнівської молоді.

#### **Проектна діяльність**

*Тематика проєктів:*

1. Модерні соціальні і культурні трансформації українського соціуму.
2. Крос-культурна взаємодія в освітньому процесі сучасного університету.
3. Студентське самоврядування в країнах ЄС.
4. Як стати відповідальним громадянином.
5. Виявлення рівня соціальної згуртованості студентської молоді.

#### **Література**

1. Гриненко, А. М. & Кирилюк, В. В. (2015). Надмірна нерівність доходів населення України як дестабілізуючий фактор соціальної згуртованості суспільства. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика: збірник наукових праць*. Київ: КНЕУ, 1(9), 91–98.
2. Гриненко, А. М. & Кирилюк, В. В. (2013). Соціальна згуртованість суспільства: соціально-політичний аспект. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Економічні науки*. Вип. 8, 261–264. Кам'янець-Подільський: Абетка.
3. Кирилюк, В. В. (2014). Основні чинники формування соціальної згуртованості суспільства. *Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*. Серія „Економіка”. Т. 19, 2(5), 55–59. Одеса: Видавничий дім „Гельветика”.
4. Сорж, Б. & Мартучелі, Д. (2014). *Латиноамериканський виклик: Соціальна згуртованість і демократія*. Львів: Кальварія; Київ: Ніка-Центр.

**Лекція № 2. Тема. Соціокультурні цінності у суспільних викликах (2 год).**

##### **Питання для обговорення:**

1. Соціокультурні цінності як регулятори життєдіяльності суспільства.
2. Наукові підходи до формування соціокультурних цінностей особистості.
3. Сучасні виклики і тенденції у формуванні соціокультурних цінностей особистості та шляхи їх вирішення.

## Практичне заняття № 2. Тема. Свобода, право та відповідальність (2 год).

Форма: семінар-практикум.

### Питання для обговорення:

1. Соціокультурні ідеали і цінності сучасної молоді.
2. Гідність та права людини.
3. Свобода і відповідальність.

### Проектна робота

Тематика проектів:

1. Демократичні цінності європейської і української молоді: порівняльний аналіз.
2. Соціальна ідентифікація студентської молоді.
3. Проблеми студентського самоврядування: свобода і відповідальність.
4. Права і свободи студентської молоді.

### Література

1. Щербакова, Ю. Е. (2014). *Цінності об'єднаної Європи*: Монографія. Київ: Академія.
2. Москаленко, О. В. (2013). Структурні компоненти ціннісно-сислової сфери особистості. *Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка*. (Вип. 1), 91–98.
3. Пелех, Ю. В. (2009б). *Ціннісно-сисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*: Монографія. М. Б. Євтуха (Ред.). Рівне: Тетіс.
4. Попович, І. С., (2018). Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості*. О. Є. Блинова (Ред.). Херсон: Вишемирський В., 80–107.
5. Рибалка, В. В. (2010). *Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти*: Наук.-метод. посіб. Київ; Вінниця: Планер.
6. Ручка, А. & Наумова, М. (2013). Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі. *Українське суспільство 1992–2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг*. В. Ворони (Ред.). Київ: Ін-т соціології НАН України, 285–297.
7. Степанов, В. Ю. (2014). Соціокультурний простір сучасності. *Вісник ХДАК*. (Вип. 43), 104–110.

## Лекція № 3. Тема. Соціокультурні проблеми сучасної молоді (2 год).

### Питання для обговорення:

1. Проблеми соціальної адаптації молоді.
2. Соціальні конфлікти та їх типологія.
3. Соціальні стереотипи та шляхи їх подолання.

### Проектна діяльність

Тематика проектів:

1. Соціальні і смисложиттєві орієнтації людей похилого віку.
2. Проблеми різновікових та міжетнічних шлюбів.
3. Соціально-комунікативна компетентність у професійній діяльності.
4. Протистояння булінгу в дитячому колективі.

### Література

1. Мицько, В. М. (2014). Ціннісно-сислова сфера особистості студента: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного університету „Острозька академія”*. Серія: Психологія і педагогіка. (Вип. 27), 84–87.
2. Ручка, А. О. (2012). Цінності і смисли як компоненти соціокультурної реальності. *Сислова морфологія соціуму*. Н. Костенко (Ред.). Київ: Інститут соціології НАН України, 91–123.
3. *Процеси соціальної мобільності в сучасному українському суспільстві* (2014). О. М. Балакірева, Ю. В., Серета & Д. А. Дмитрук. Кол. монографія. О. М. Балакіревої (Ред.). Київ.
4. Спіріна, Т. (2005). Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. Серія: Педагогіка. (Вип. XI), 138–145.
5. Легун, О. М. (2010). Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Київ, Т. XII, Ч. 4, 241–248.
6. Єжова, О. О. (2013). Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 69–75.

## 5. СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ СПЕЦКУРСУ

Тема	Кількість годин, відведених на:		
	Лекції	Семинарські та практичні заняття	Самостійна робота
<b>Змістовий модуль. Формування соціокультурних цінностей особистості у гуманістичній парадигмі виховання: теорія і практика.</b>			
Тема 1. Соціокультурна ситуація сучасної освіти у гуманістичній парадигмі.	2	-	2
Тема 1. Соціальна згуртованість українського суспільства	-	2	
Тема 2. Соціокультурні цінності у суспільних викликах.	2	-	2
Тема 2. Свобода, право та відповідальність.		2	
Тема 3. Соціокультурні проблеми сучасної молоді.	2		4
<b>Разом за змістовним модулем</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
	<b>Всього годин:</b>		<b>18</b>

## 6. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

### ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

1. Проаналізуйте наукові джерела та словники з точки зору визначення соціокультурних цінностей.
2. Проаналізуйте критерії сформованості соціокультурних цінностей.
3. Розробіть анкети для вчителів і батьків учнів молодших класів з формування соціокультурних цінностей.
4. Запропонуйте питання до круглого столу для студентів на тему „Соціокультурний простір сучасної школи”.
5. Проаналізуйте як змінилися права і свободи радянської та української студентської молоді.
6. Проведіть опитування серед студентів щодо їхніх соціальних ролей.

7. Проаналізуйте, які чинники негативно впливають на формування соціокультурних цінностей у молодших школярів.

8. Розробіть пам’ятку для майбутнього вчителя „Творимо соціокультурне середовище школи”.

9. Розробіть план заходів на місяць для класу з формування соціокультурних цінностей.

## 7. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

*Традиційні:* мовні методи навчання: дискусія, діалог; творчі, наочні, ігрові, арт;

*Інноваційні:* створення кейсів, моделювання, створення стратегій, вибір гайдів, метод проектів.

## 8. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Оцінювання знань студентів відбувається у ході практичних занять, при виконанні проектів, індивідуальних завдань пошукового характеру протягом семестру.

Основними методами контролю є: усне опитування, індивідуальний проект, ІНДЗ залікові тести.

## 9. РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ОТРИМУЮТЬ СТУДЕНТИ

Поточне оцінювання (45 б.)			ІНДЗ	Підсум. тест	Самост. робота	Сума балів
Змістовий модуль 1						
Т. 1	Т. 2	Т. 3	15	20	20	100
5	5	5				

## 10. ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ

90-100 – відмінно (А) – відмінне виконання лише з незначними помилками;

82-89 – дуже добре (В) – вище середнього рівня з кількома помилками;

74-81 – добре (С) – в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок;

64-73 – задовільно (D) – непогано, але зі значною кількістю недоліків;

60-63 – задовільно (Е) – виконання задовольняє мінімальні критерії;



35-59 – незадовільно (FX) – незадовільно з можливістю повторного складання;

0-34 – незадовільно (F) – незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни.

### **Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів на семінарських, практичних заняттях**

**1–2 бали** – студент виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу, може поверхово аналізувати події, процеси, явища і робити певні висновки; відповідь його правильна, але недостатньо осмислена; самостійно відтворює більшу частину навчального матеріалу; відповідає за планом, висловлює власну думку щодо теми, вміє застосовувати знання при розв'язанні завдань за зразком; користується додатковими джерелами.

**3 бали** – знання студента є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, логічно висвітлює події з точки зору смислового взаємозв'язку, вміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями. Студент здатен на рецензію відповіді іншого студента; здатен опрацювати матеріал самостійно.

**4 бали** – студент володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях; може визначати тенденції та протиріччя процесів; робить аргументовані висновки; критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї; використовує додаткові джерела та матеріали; самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності; вирішує творчі завдання; відрізняє упереджену інформацію від об'єктивної; здатен сприйняти іншу позицію як альтернативну.

**5 балів** – студент має системні, дієві знання, виявляє творчі здібності у навчальній діяльності, користується широким арсеналом засобів-доказів своєї думки, вирішує складні проблемні завдання, схильний до системно-наукового аналізу та прогнозу явищ; вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї; самостійно виконує науково-дослідну роботу; логічно і творчо викладає матеріал в усній та письмовій формі; розвиває свої обдарування та нахили.

### **Критерії оцінювання ІНДЗ**

При розробленні критеріїв оцінки за ІНДЗ береться за основу повнота і правильність виконання завдання, ступінь усвідомлення та

розуміння студентом навчального матеріалу проблемного характеру; враховується здатність студента диференціювати, інтегрувати та уніфікувати отримані знання, застосовуючи наукову термінологію; уміння здійснювати самостійний пошук та використання додаткового матеріалу для глибокого, логічного та творчого аналізу вивченого; уміння творчо застосовувати теоретичні знання при виконанні практичних завдань; мовленнєве оформлення відповіді тощо.

**2-3 бали** – студент має початковий рівень знань; знає близько половини навчального матеріалу; здатний відтворити його відповідно до тексту пояснень викладача, повторити за зразком певну дію, описує явища, процеси без пояснень причини; за допомогою викладача здатен відтворити їх послідовність, слабко орієнтується в поняттях, має фрагментарні навички в роботі з матеріалом, самостійне опрацювання навчального матеріалу викликає значні труднощі, здатен давати відповіді на прості, стандартні запитання, виявляє інтерес до навчального матеріалу.

**4 бали** – студент знає більше половини навчального матеріалу, розуміє основний навчальний матеріал, здатний із помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило, має стійкі навички роботи з текстом навчального матеріалу.

**5 балів** – студент може самостійно оволодіти більшою частиною заданого матеріалу, формулює поняття, наводить приклади, підтверджує висловлене судження одним-двома аргументами; здатен використовувати наочні матеріали; відповіді непослідовні та нелогічні.

**6 балів** – студент виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу, може поверхово аналізувати події, процеси, явища і робити певні висновки; відповідь його правильна, але недостатньо осмислена.

**7 балів** – студент самостійно відтворює більшу частину навчального матеріалу; відповідає за планом, висловлює власну думку щодо теми, вміє застосовувати знання при розв'язанні завдань за зразком; користується додатковими джерелами.

**8 балів** – студент правильно і логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між ними.

**9 балів** – студент вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовувати вивчений матеріал у стандартних ситуаціях; самостійно користується додатковими джерелами; частково контролює власні навчальні дії; правильно використовує термінологію.

**10 балів** – знання студента є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, логічно висвітлює події з точки зору смислового взаємозв'язку.

**11 балів** – студент аналізує, встановлює найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робить висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями.

**12 балів** – студент володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях; може визначати тенденції та протиріччя процесів; робить аргументовані висновки; критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї.

**13 балів** – студент використовує додаткові джерела та матеріали; самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності; вирішує творчі завдання; відрізняє упереджену інформацію від об'єктивної; здатен сприйняти іншу позицію як альтернативну.

**14 балів** – студент має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності; користується широким арсеналом засобів-доказів своєї думки, вирішує складні проблемні завдання, схильний до системно-наукового аналізу та прогнозу явищ.

**15 балів** – студент вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї; самостійно виконує науково-дослідну роботу; логічно і творчо викладає матеріал у письмовій формі; розвиває свої обдарування та нахили.

## 11. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

### Базова:

1. Гриненко, А. М. & Кирилюк, В. В. (2015). Надмірна нерівність доходів населення України як дестабілізуючий фактор соціальної згуртованості суспільства. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика: збірник наукових праць*. Київ: КНЕУ, 1(9), 91–98.

2. Гриненко, А. М. & Кирилюк, В. В. (2013). Соціальна згуртованість суспільства: соціально-політичний аспект. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Економічні науки*. Вип. 8, 261–264. Кам'янець-Подільський: Абетка.

3. Кирилюк, В. В. (2014). Основні чинники формування соціальної згуртованості суспільства. *Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Серія „Економіка”*. Т. 19, 2(5), 55–59. Одеса: Видавничий дім „Гельветика”.

4. Мицько, В. М. (2014). Ціннісно-смилова сфера особистості студента: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного університету „Острозька академія”*. Серія: *Психологія і педагогіка*. (Вип. 27), 84–87.

5. Москаленко, О. В. (2013). Структурні компоненти ціннісно-смилової сфери особистості. *Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка*. (Вип. 1), 91–98.

6. Попович, І. С. (2018). Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості*. О. Є. Блинова (Ред.). Херсон: Вишемирський В., 80–107.

7. *Процеси соціальної мобільності в сучасному українському суспільстві* (2014). О. М., Балакірева, Ю. В., Середа, & Д. А. Дмитрук. Кол. монографія. О. М. Балакіревої (Ред.). Київ.

8. Рибалка, В. В. (2010). *Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти*. Наук.-метод. посіб. Київ-Вінниця: Планер.

9. Ручка, А. & Наумова, М. (2013). Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі. *Українське суспільство 1992–2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг*. В. Ворони (Ред.). Київ: Ін-т соціології НАН України, 285–297.

10. Сорж, Б. & Маргучелі, Д. (2014). *Латиноамериканський виклик: Соціальна згуртованість і демократія*. Львів: Кальварія; К.: Ніка-Центр.

11. Степанов, В. Ю. (2014). Соціокультурний простір сучасності. *Вісник ХДАК*. (Вип. 43), 104–110.

12. Щербакова, Ю. Е. (2014). *Цінності об'єднаної Європи*: Монографія. Київ: Академія.

### Додаткова:

1. Вознюк, О. В. & Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

2. Єжова, О. О. (2013). Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 69–75.

3. Легун, О. М. (2010). Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Київ, Т. XII, Ч. 4, 241–248.

4. Пелех, Ю. В. (2009b). *Ціннісно-смиловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*: Монографія. М. Б. Євгук (Ред.). Рівне: Тетіс.

5. Ручка, А. О. (2012). Цінності і смисли як компоненти соціокультурної реальності. *Смилова морфологія соціуму*. Н. Костенко (Ред.). Київ: Інститут соціології НАН України, 91–123.

6. Спіріна, Т. (2005). Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Серія: Педагогіка*. (Вип. XI), 138–145.

7. Степанов, В. Ю. (2014). Соціокультурний простір сучасності. *Вісник ХДАК*. (Вип. 43), 104–110.

*Наукове видання*

ЕЛЬВІРА РИФАТІВНА ЗАРЕДІНОВА

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ  
СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА**

*Монографія*

Підписано до друку 18.05.2020  
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 21,6.  
Наклад 300 прим. Зам. №

ТОВ „Видавничий Дім „Слово”  
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36  
(свід. серія ДК №1289 від 20.03.2003 р.)  
Тел. (044)462-48-63, (067)448-33-67  
e-mail: vd\_slovo@ukr.net

Видано та віддруковано ТОВ „Друкарня “Рута”  
(свід. серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.)  
м. Кам’янець-Подільський,  
вул. Руслана Коношенка, 1  
тел. 0(3849)4-22-50, e-mail: drukruta@ukr.net