

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського

На правах рукопису

СВИЩ ЛІЛІЯ ОСИПІВНА

УДК 378.147:81'243-054.6

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО
ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Л. О. Свищ

Науковий керівник:
Приступа Євгеній Никодимович
доктор педагогічних наук, професор

Львів – 2021

АНОТАЦІЯ

Свищ Л. О. Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, Львів, 2021.

У дисертації на методологічному, теоретичному та практичному рівнях досліджено аксіологічні засади професійної підготовки фахівців з іноземної мови із використанням зарубіжного досвіду.

У процесі виконання роботи встановлено, що спеціальні дослідження, показують принциповий вплив на ціннісну сферу наслідків глобальних змін початку ХХІ століття. При цьому ціннісно-культурне поле українського суспільства характеризується суперечливим та дуже повільним відходом від пострадянських орієнтацій, що виступає одним з бар'єрів руху в напрямі європейської та євроатлантичної інтеграції. Отож, зміна цінностей, що є типовим трендом для сучасного суспільства, править основою для формування нових стилів життя та відповідних їм практик. З означеного походить, що цінності й ціннісні орієнтації можуть бути засобами поведінкової детермінації та корекції, а це посилює роль освіти, яка дає людині життєві орієнтири, створює передумови для її адаптацію у мінливому світі.

Доведено актуальність й перспективність особливої уваги до аксіологічної проблематики у контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх філологів. Обґрунтовано перспективність ціннісної підготовки, формулювання в освітньому процесі актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали актуальній суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної педагогічної підготовки фахівців з іноземної мови,

сприяли формуванню у них аксіологічних компетентностей та розвиненої ціннісно-сміслової сфери.

У контексті визначення філософсько-теоретичних основ формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога здійснено аналіз понять і категорій аксіологічного знання, зважаючи на їх принципове значення для наших теоретичних міркувань та методологічних побудов. Наскрізний аналіз понять аксіологічного дискурсу довів, що процес формування ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної свідомості не є стихійним, на його зміст можна впливати, а вплив цей має як соціальний, так і індивідуальний виміри. Наголошується, що концептуальне значення для нашого дослідження має поняття ціннісно-сміслового досвіду, що є результатом життєдіяльності особистості та внутрішнього (ціннісного) переживання й переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності.

На підставі проведеного дослідження доведено, що привнесення дієвої ціннісної складової в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології сприятиме їхній особистісній еволюції, формуванню розвиненої ціннісної свідомості, творенню потенціалу для гуманізації й гармонізації суспільних відносин в інтересах особистості й суспільства. Обґрунтовано, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Показано, що найбільш перспективними педагогічними умовами щодо формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки вважаємо: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій професійної діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів; 4) опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з точки зору реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Реалізація цих передумов сприяє формуванню аксіологічної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія». При цьому визначені й опрацьовані: 1) компоненти сформованості ціннісно-сміслового досвіду (когнітивна, мотиваційна, операційно-діяльнісна, організаційна); 2) відповідні їм критерії (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, організаційний) і характерні критеріям показники; 3) визначено рівні їх прояву (високий, середній, низький).

Теоретично обґрунтовано та представлено педагогічну модель процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови. При цьому у нашому дослідженні поняття «модель» потрактовуємо, як об'єднаний у певну систему набір елементів, що пройшов теоретико-експериментальну апробацію і з допомогою якого дослідник вибудовує ідеальний образ досліджуваного явища. За типом ми відносимо нашу модель до структурно-змістової, оскільки структурною вважається модель, предметом моделювання якої є структура досліджуваного педагогічного об'єкта, що враховує зв'язки, характерні для її складників.

Експериментально перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов і моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології. На основі отриманих показників доведено високий рівень сформованості потрактованих як результати освітнього процесу цінностей знаннєвого змісту, цінностей, що визначають особу педагога, цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти, а також пов'язаної з цими цінностями аксіологічної компетентності, що передбачає (1) володіння аксіологічними знаннями і їхнє розуміння, тобто здатність знати і розуміти, (2) знання, як діяти у ситуації ціннісної колізії і ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

у перше:

- *визначено*, теоретично розроблено і експериментально перевірено педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, що відповідають сучасним

методичним вимогам та інноваційним підходам в освіті, а також корелюють із світовими тенденціями професійної підготовки фахівців відповідного профілю;

- *обґрунтовано* роль і встановлено особливості залучення до реалізації авторських педагогічних умов і побудови структурно-змістової моделі їхньої реалізації *аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, системного, синергетичного* методологічних підходів з метою забезпечення ефективного формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови і пов'язаних з цим аксіологічних компетентностей та професійно важливих цінностей;

- *концептуалізовано* поняття: а) «*ціннісно-смісловий досвід*» як *результат життєдіяльності особистості та внутрішнього (ціннісного) переживання і переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності, що може підлягати набуттю не лише стихійно, але й організовано (через освітні технології).*

- на підставі теоретичних й практичних напрацювань українських й зарубіжних дослідників, з огляду на зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, *визначено*, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що визначають особу педагога, (3) цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти. Означені цінності (знаннєві, особистісні й детермінанти відносин у системі освіти) добре корелюють із переліком універсальних цінностей, які містить Декларація тисячоліття (United Nations Millennium Declaration), що була ухвалена під егідою Організації об'єднаних націй.

- *виокремлено* компоненти (когнітивна, мотиваційна, операційно-діяльнісна, організаційна) й відповідні їм критерії та показники за якими визначається рівень ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки;

- *теоретично обґрунтовано, розроблено, поетапно реалізовано й експериментально перевірено* структурно-змістову модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної

підготовки, що складається з цільового, змістового, діяльнісного й результатного блоків;

- *теоретично обґрунтовано* навчально-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов здійснення цілеспрямованого впливу на процес формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки;

уточнено:

- *залучення аксіологічного підходу* до конструювання аксіо-орієнтованого освітнього середовища, що полягає у зверненні до аксіологічних знань, створення простору для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності й професійної активності;

- *зміст освітньої програми* для фахівців з іноземної філології, що з огляду на досвід зарубіжних філологічних шкіл передбачає впровадження в освітній процес розширеного спектра дисциплін із значним ціннісним навантаженням й потенціалом для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій;

- *удосконалено методологічний інструментарій, структуру діагностики, психолого-педагогічний супровід* процесу ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у ході реалізації *авторської* структурно-функціональної моделі;

набули подальшого розвитку:

- *ідея формування професійних компетентностей* (зокрема, аксіологічних) через розширення спектра професійно орієнтованої практичної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології шляхом залучення різних типів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів – організаційно-методичної, комунікативної, дослідницької, творчої діяльності;

- *практика застосування* генезо-моделювального методу, що покликаний забезпечити у зростаючої особистості цілісну виховну стратегію, а також дозволяє суб'єкту педагогічної діяльності досягати системності в організації власної поведінки вже на етапі сприймання оточуючої дійсності при взаємодії у спеціально заданому педагогічному середовищі, а також на етапі вибіркового прийняття духовної цінності (етичної вимоги).

Практична значущість дослідження полягає 1) у розробленні й упровадженні у практику роботи закладів вищої освіти авторського навчально-методичного комплексу, що охоплює діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки (сукупність методик, авторські анкети, тестові завдання, плани-конспекти інтерв'ю, експериментально-діагностичні завдання тощо); 2) доведенні на основі спеціально викраного порівняльного аналізу освітніх програм підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня українських ЗВО (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський університет імені Бориса Грінченка і Рівненський державний гуманітарний університет) і освітніх програм професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології зарубіжних університетів (Інститут англійської філології Вроцлавського університету (Польща), Філологічний факультет Гданського університету (Польща), Школа історії, мов та культур Ліверпульського університету (Велика Британія), Факультет гуманітарних і соціальних наук Університету Ньюкасла) недостатню представленість в українських освітніх програмах аксіологічного складника, без належної уваги до формування аксіологічних компетентностей як мети останнього. Зважаючи на це, було сформовано практичні рекомендації щодо виокремлення аксіозмістових блоків дисциплін і запропоновано їхнє міжпредметне поєднання для підвищення ефективності набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології.

Упровадження в освітній процес ЗВО структурно-функціональної моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови в ході професійної підготовки на основі виокремлених у дослідженні педагогічних умов дасть змогу створити наукове підґрунтя для ціннісного усвідомлення освітніх результатів, а відтак – підвищити мотивацію здобувачів філологічної освіти до професійної самореалізації та кар’єрного зростання.

Основні положення, інноваційні дослідницькі підходи й отримані результати дисертаційної роботи може бути використано для організації професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, зокрема, при плануванні та проведенні лекційних занять зі студентами, семінарів, спецкурсів, тренінгів, ділових ігор, круглих столів, практичних заходів та інших сучасних форм аудиторної та інших сучасних форм аудиторної та позааудиторної роботи; для систематизації й аксіологізації змісту освітніх програм, підготовки підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших матеріалів фахівцям закладів вищої освіти. Крім того, матеріали дисертації знайдуть застосування для виконання нових теоретичних та експериментальних досліджень у галузі теорії й методики професійної освіти.

Ключові слова: аксіологія, цінність, ціннісні орієнтації, аксіологічна освіта, аксіологічний підхід, ціннісно-смісловий досвід, педагогічні умови, структурно-змістова модель, результати освітньої діяльності, фахівців з іноземної філології.

ABSTRACT

Svyshch L.O. Pedagogical conditions of value-semantic experience formation of future foreign language specialists within the process of professional training. – Qualification research paper. – Manuscript.

Thesis for the Scientific Degree of Candidate of Pedagogic Sciences: Speciality 13.00.04 – “Theory and Methodology of Professional Education” (011 –Educational, Pedagogic Sciences) – Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Bobersky, Lviv, 2021.

The thesis examines at the methodological, theoretical and practical levels the axiological principles of professional training of specialists in foreign philology with the use of foreign experience.

In the course of research it has been established that special studies show a fundamental impact of global changes at the beginning of the XXI century on the value sphere. At the same time, the value and cultural field of Ukrainian society is characterized by a contradictory and very slow parting from post-Soviet orientations, which is one of the barriers to movement towards European and Euro-Atlantic integration. Thus, the change of values, which is a characteristic trend for modern society, is the basis for the formation of new lifestyles and corresponding practices. It follows from the above that values and value orientations can be a means of behavioral determination and correction, and this strengthens the role of education, which gives a person life guidelines, creates the conditions for their adaptation in a changing world.

The relevance and prospects of special attention to axiological issues in the context of the organization of higher education, in particular the training of future philologists, have been proved. The prospects of value training, formulation of relevant axiological guidelines in the educational process that would correspond to current social practice correlate with the principles and objectives of modern professional pedagogical training of specialists in foreign philology, contribute to the formation of axiological competencies and developed value-semantic sphere were substantiated.

In the context of determining the philosophical and theoretical foundations of the formation of value-semantic experience of the future specialists in foreign philology, the analysis of concepts and categories of axiological knowledge was conducted, taking into account their fundamental importance for our theoretical considerations and methodological constructions. A thorough analysis of the concepts of axiological discourse has shown that the process of formation of the value-semantic sphere and axiological consciousness is not extemporaneous, its content can be influenced, and this influence has both social and individual dimensions. It is emphasized that the concept of value-semantic experience, which is the result of the life of the individual and the internal

(value) experience as well as reconsideration of the content, nature and peculiarities of human activity, is of profound significance for our study.

On the basis of conducted research it has been proved that the introduction of an effective value component in the educational process of training of future specialists in foreign philology will contribute to their personal evolution, the formation of developed value consciousness, creation of potential for humanization and harmonization of social relations in the interests of the individual and society. It is substantiated that the result of professional training of future teachers, in particular, specialists in foreign philology, should be the involvement and adoption of (1) values of knowledge content, (2) values that define the person of the teacher, (3) values that determine the content of relations in educational system.

It is shown that the most promising pedagogical conditions for the formation of value-semantic experience of future foreign philologists in the process of professional training are: 1) the formation of the knowledge base of value motivations in the professional activities of future philologists; 2) development of the value-semantic sphere of students of philological education by creating an axiologically oriented educational environment; 3) formation of future philologists' operational and activity skills of realization of axiological knowledge and value priorities; 4) mastery of the methods of evaluation and adjustment of professional activity in terms of implementation of axiological knowledge and value priorities. The implementation of these prerequisites contributes to the formation of axiological competence of future specialists in the speciality 035 "Philology". Thus the following are defined and elaborated: 1) components of formation of value-semantic experience (cognitive, motivational, operational and activity, organizational); 2) the criteria corresponding to them (cognitive, value-motivational, operational and activity, organizational) and indicators characteristic of the criteria; 3) the levels of their manifestation (high, medium, low).

The pedagogical model of the process of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology is theoretically substantiated and presented. The concept of "model" is interpreted as a set of elements combined in a certain system, which has passed the theoretical and experimental testing and with which the researcher builds an

ideal image of the phenomenon under study. By type, we refer our model to the structural-semantic, as the structural model is a model, the subject of modeling of which is the structure of the studied pedagogical object, which takes into account the relationships characteristic of its components.

The effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the model of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology have been experimentally tested. On the basis of the obtained indicators the high level of mastery has been demonstrated and interpreted as results of educational process of values of knowledge content, values defining the person of the teacher, values defining the maintenance of relations in the system of education, and also the axiological competence connected with these values which allow for: (1) mastery of axiological knowledge and its understanding, i.e. the ability to know and understand, (2) knowledge of how to act in a situation of value conflict and value choice; (3) acquisition of values and awareness of value orientations as the basis of human activity (in particular, professional activity).

The novelty of the research consists in the fact that:

For the first time:

- pedagogical conditions for the formation of value-semantic experience of future foreign language specialists were defined, theoretically developed and experimentally tested, in the process of training that meet modern methodological requirements and innovative approaches in education, as well as correlate with global trends in training;

- the role and peculiarities of involvement in the implementation of authorial pedagogical conditions were substantiated and identified, as well as construction of structural and semantic model of their implementation of *axiological, activity, competence, system, synergetic* methodological *approaches* in order to ensure effective formation of value-semantic experience of future foreign language specialists and related axiological competencies and professionally important values;

- the following notions were conceptualized: *a) "value-semantic experience" as a result of personal life and internal (value) experience and reconsidering the content, nature and features of life activity, which can be acquired not only spontaneously but also organized (through educational technologies).*

- on the basis of theoretical and practical developments of Ukrainian and foreign researchers, taking into account foreign experience of professional training of future specialists in foreign philology, it is determined that the result of professional training of future teachers, in particular specialists in foreign philology, should involve and adopt: (1) values of knowledge content, (2) values that define the person of the teacher, (3) values that determine the content of relations in educational system. These values (knowledge, personality and determinants of relations in the educational system) correlate well with the list of universal values contained in the United Nations Millennium Declaration, adopted under the auspices of the United Nations.

- the components (cognitive, motivational, operational and activity, organizational) were distinguished, as well as corresponding criteria and indicators which determine the level of value-semantic experience of future specialists in foreign philology in the process of professional training;

- structural-semantic model of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology in the process of professional training, consisting of target, semantic, activity and result blocks was theoretically substantiated, developed, gradually implemented and experimentally tested;

- educational and methodological support for the implementation of pedagogical conditions for the purposeful influence on the process of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology in the process of professional training was theoretically substantiated.

The following was specified:

- *involvement of the axiological approach* to the construction of axiologically oriented educational environment, which consists in accessing axiological knowledge, creating space for experiencing and understanding different values with their subsequent hierarchization and formation of personal value orientations for future life and professional activity;

- *the content of the educational professional program* of specialists in foreign philology, which, taking into account the experience of foreign philological schools, provides for the introduction into the educational process of an expanded range of

disciplines with significant value load and potential for experiencing and formation of different value orientations;

- *methodological tools, diagnostic structure, psychological and pedagogical support* of the process of value-semantic experience of future specialists in foreign philology throughout the implementation of the authorial structural and functional model were developed.

The following was further developed:

- *the idea of formation* of professional competencies (including axiological ones) via expanding the range of professionally oriented practical activities in the process of professional training of future specialists in foreign philology by involving different types of educational activities that will promote the formation of future philologists' operational skills - axiological knowledge and value priorities - organizational-methodical, communicative, research, creative activity;

- *the practice of application* of the genesis-modeling method, which is designed to provide a growing individual holistic educational strategy, and also allows the subject of pedagogical activities to achieve systemic organization of their own behavior at the stage of perception of reality in interaction within a specific pedagogical environment, as well as at the stage of selective acceptance of spiritual value (ethical requirement).

The practical value of the research consists in: 1) the development and implementation of the authorial educational and methodological complex in higher education establishments, which covers diagnostic tools to determine the levels of value-semantic experience of future specialists in foreign philology in the training process (set of methods, authorial questionnaires, test tasks, interview plans, experimental-diagnostic tasks, etc.); 2) a specially carried out comparative analysis of educational training programs for specialists in the specialty 035 "Philology" in the field of knowledge 03 "Humanities" of the first (bachelor's) level of Ukrainian universities – Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ivan Franko National University of Lviv, Borys Hrinchenko Kyiv University and Rivne State University of Humanities, on the one hand; and educational programs for future specialists in foreign philology of foreign universities - Institute of English Philology, University of Wroclaw (Poland), Faculty of Philology,

University of Gdansk (Poland), School of History, Languages and Cultures (Great Britain), Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Newcastle. It was proved that the axiological component in Ukrainian educational programs is poorly represented, and the formation of axiological competencies is virtually not their goal. In view of this, practical recommendations for the identification of axiomatic blocks of disciplines were formed and their interdisciplinary combination was proposed to increase the efficiency of acquiring value-semantic experience of future specialists in foreign philology.

The introduction of a structural-functional model of formation of value-semantic experience of future foreign language specialists into higher education establishments within the process of professional training on the basis of our pedagogical conditions will create not only theoretical but also practical basis for value awareness of educational results, and thus increase motivation of future specialists of philological education to professional self-realization and career growth.

The main provisions, innovative research approaches and the results of the dissertation can be used in the organization of training of future specialists in foreign philology, in particular, in planning and conducting lectures with students, workshops, special courses, trainings, business games, round-table conferences, practical events and other modern forms of classroom and extracurricular activities; for systematization and axiologization of the content of educational programs, preparation of textbooks and manuals, methodical recommendations and other materials to specialists of higher education establishments. In addition, dissertation materials can be the basis for new theoretical and experimental research in the field of theory and methodology of vocational education.

Key words: axiology, value, value orientations, axiological education, axiological approach, value-semantic experience, pedagogical conditions, structural-semantic model, results of educational activity, foreign language specialists.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, які відображають основні результати дисертації

1. Свищ Л. О. Ціннісні зміни як детермінанти ціннісної освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. № 47. С. 125–133. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi47.162>
2. Svyshch L. Requirements for the value component in professional training of foreign language linguists in the age of changing axiological guidelines. *Pedagogical Education*. 2021. № 1(40). P. 20–24. URL: 10.15587/2519-4984.2021.224434
3. Свищ Л. О. Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки», 2021. №2. С. 111-118
4. Свищ Л. О. Ціннісна складова сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології. *Іноватика у вихованні*. 2021. Вип. 13. Том 2. С. 258–269. URL:10.35619/iiv.v2i13.366e
5. Svyshch L. Characteristics of structural components, criteria and indicators, levels of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2021. №3(42). P. 46-52
6. Svyshch L. Experimental verification of pedagogical conditions for formation of values and semantics experience among future foreign philology specialists in the process of professional training. *Pedagogy and Psychology of Sport*. 2020. 6(4). P.175-186. eISSN 2450-6605. URL: <http://dx.doi.org/10.12775/PPS.2020.06.04.017>
7. Коваль Р. Свищ Л. Латинська мова та основи медичної термінології для студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». Львів: Манускрипт, 2019. 112 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Свищ Л.О. Цінності в сучасному соціокультурному просторі. *Applied and fundamental scientific research: abstracts of the XIX International Science Conference, April 08–09, 2021. Brussels, Belgium, 2021*. P. 176–178

9. Свищ Л. О. Ціннісно-смісловий досвід як умова формування аксіологічної компетентності. *Grail of Science: international scientific journal*. 2021. № 1. P. 428–430. URL: 10.36074/grail-of-science.19.02.2021.090
10. Свищ Л. О. Особливості ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Польщі. *Science and education: problems, prospects and innovations: abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. P. 468–475.
11. Свищ Л. О. Особливості ціннісної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Великобританії. *Scientific practice: modern and classical research methods: I International Scientific and Practical Conference (February 26, 2021, Boston, USA)*. Boston, 2021. Vol. 2. P. 158–160.
12. Свищ Л. О. Аксіологічне знання крізь призму його понятійно-категоріального апарату. *World science: problems, prospects and innovations: proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2021. P. 718–723.
13. Свищ Л. О. Ціннісна освіта в контексті аксіологічних змін сучасності. *Priority directions of science and technology development: abstracts of the 4th International scientific and practical conference*. SPC “Sci-conf.com.ua”. Kyiv, Ukraine. 2020. P. 762-767.
14. Свищ Л. О. Зміна аксіологічних орієнтирів і сучасна вища освіта. *Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем: матеріали II науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 04-05 грудня 2020 р.)*. Херсон: Видавничий дім "Гельветика", 2020. С. 21–24.
15. Свищ Л.О., Приступа Є.Н. Ціннісні зміни як предмет сучасної наукової ваги. *Молодь і наука. Практика інноваційного пошуку: II Всеукраїнська конференція молодих вчених*. Дніпро. 2020. С. 421-427.

Праці, які додатково відображають результати дисертації

16. Теличко М. В., Бубела Р. І., Свищ Л. О. Методи навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для

студентів спеціальності „Готельно-ресторанна справа”. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 8, is. 90. P. 35–38.

17. Свищ Л.О. Німецькомовні інтерпретації творчості Лесі Українки. *Мова і культура*: науковий журнал. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго. 2014. Вип. 17. Т. VI (174). С. 260-264

18. Свищ Л.О. Проблеми перекладу драми – твору на межі літератури та театру. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія філологічна. 2015. Вип. 54. С. 290-292.

19. Мельник М., Свищ Л. Німецька мова : навч. посіб. для студ. спец. „Фізична культура і спорт”. Львів : Манускрипт. 2018. 72 с.

20. Гупало О. С., Коваль Р. С., Свищ Л. О. Латинська мова: навч. посіб. для студ. спец. «Фізична реабілітація». Львів : Манускрипт, 2016. 96 с.

21. Свищ Л.О., Бовкіт Х.І., Мельник М.М. Німецька мова: навчальний посібник для студентів I курсу за напрямками підготовки «фізичне виховання», «спорт». Львів : Манускрипт. 2015. 64 с.

ЗМІСТ

Вступ	C. 20
Розділ 1. АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД І ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	C. 30
1.1. Зміна аксіологічних орієнтирів і сучасна освіта: філософсько-методологічні аспекти проблеми	C. 30
1.2. Філософсько-теоретичні основи формування ціннісно-смиислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови	C. 46
1.3. Вимоги до ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови в умовах зміни аксіологічних орієнтирів	C. 67
<i>Висновки до першого розділу</i>	C. 87
Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	C. 91
2.1. Педагогічні умови формування ціннісно-смиислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки	C. 91
2.2. Характеристика структурних компонентів, критеріїв та показників, рівнів сформованості ціннісно-смиислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови	C. 114
2.3. Структурно-змістова модель формування ціннісно-смиислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови	C. 132
<i>Висновки до другого розділу</i>	C. 144

Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	C. 148
3.1. Програмно-методичне забезпечення та перебіг формувального експерименту щодо забезпечення формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови	C. 148
3.1.1. <i>Організація дослідження та діагностування психосемантики ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови</i>	C.148
3.1.2. <i>Психосемантичний зміст ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови за даними проєктивного рисунка</i>	C. 154
3.1.3. <i>Семантична диференціація ціннісно-сміслового досвіду в професійній картині світу майбутніх фахівців з іноземної мови</i>	C. 163
3.2. Аналіз динаміки формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови за результатами формувального експерименту	C. 184
<i>Висновки до третього розділу</i>	C. 219
Висновки	C. 223
Список використаних джерел	C. 228
Додатки	C. 246

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна соціокультурна ситуація, що актуалізує звернення до цінностей, ціннісних орієнтацій, інших аксіологічних феноменів і, власне, аксіологічного знання, увиразнює вимір аксіологічного дискурсу як предмета особливої уваги суспільства, держави та, зокрема, освітянських інститутів. Значення аксіологічних досліджень апріорі пов'язане з тим, що ціннісні феномени виступають вагомими засобами засвоєння духовної культури суспільства, а введення аксіологічних підходів в освітній процес є запорукою перетворення культурних цінностей на стимули та мотиви практичної поведінки майбутніх фахівців.

Доцільність оперування аксіологічною проблематикою в контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня, зумовлена, серед іншого, статусом педагога як виконавця фундаментального завдання формування у здобувачів освіти аксіологічної культури високого рівня. Це увиразнює значущість привнесення в освітній процес актуальних ціннісних орієнтирів – складників професійної підготовки фахівців з іноземної філології.

Прикметно, що у змісті Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія» не передбачено формальних умов забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, підстав для реалізації механізмів формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя, хоча освітній досвід країн, які є лідерами у питаннях підготовки майбутніх іноземних філологів – Об'єднаного Королівства та Польщі, розкриває пріоритетність ціннісної підготовки на тлі розгортання впродовж останніх десятиліть на міжнародному рівні ініціатив із просування ідей ціннісної освіти, морально-етичного й ціннісного виховання.

Означене окреслює очевидну актуальність і наукову перспективність вивчення аксіологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 035

«Філологія», зокрема у частині визначення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду фахівців вказаного профілю з відповідним проектуванням педагогічної моделі такого освітнього процесу.

Теоретичні підвалини дисертаційної роботи дотичні до філософії освіти, педагогічної та аксіологічної теорії. Принципове значення для нашого дослідження мають наукові праці, в яких осмислено:

1) зміну аксіологічних орієнтирів та їхнього впливу на сучасну освіту – В. Андрущенко, Ч. Банах, М. Барнес, Д. Бек, В. Вітюк, Р. Інглхарт, О. Галланд, Д. Ф. Гарісон, Н. Заріцька, К. У. Грейвз, К. Ч. Калман, Г. Клагес, Т. Кравченко, О. Крутько, Я. Лемел, Д. Леонтьєв, Е. Ноель-Нойман, Ю. Пелех, Дж. Портер, М. Рокіч, Т. Рубанцова, П. Сенгле, І. Сурина, Т. Парсонс, Е. Фромм, М. Шелер;

2) аксіологічну проблематику – Т. Антоненко, Л. Баєва, Ж. Бодрійяр, М. Вебер, Н. Гартман, М. Каган, С. Ліго-Бейкер, А. Ручка, Л. Пелех, О. Петінова, Л. Подимова, Ж. Тернбул, А. Сєрий, В. Сластенін, І. Федух, В. Чихонь, М. Яніцкій;

3) організацію сучасної ціннісної освіти – З. Бакум, І. Бех, Д. Гаррісон, В. Дем'янюк, Дж. ДіНобіле, М. Євтух, А. Кір'якова, І. Козаченко, Т. Ловат, Є. Лодатко, О. Молчанюк, М. Раковська, О. Сагач, Л. Саприкіна, В. Скотний, Р. Тумі, Е. Хоган, Л. Хоружа, Г. Чайка, О. Чорна, Н. Шетеля, Г. Хол, А. Ярошенко;

4) різноманітні аспекти професійної підготовки педагогів, зокрема майбутніх фахівців з іноземної філології – М. Васильєва, С. Галецький, О. Гнедкова, Т. Калугіна, І. Клак, І. Когут, М. Нечепоренко, О. Столяренко.

Вивчення фахової літератури з обраної проблематики дослідження дає змогу окреслити низку суперечностей між:

– мінливою, динамічною ціннісною ситуацією сьогодення та рівнем представлення аксіологічного підходу в освітній системі, попри очевидну актуальність просування ціннісної освіти для підвищення аксіологічної культури сучасника;

– визнанням на рівні академічної спільноти й української держави тез про важливість ціннісної освіти, значення високого рівня аксіологічної культури,

перспективність залучення напрацювань аксіології в освітню практику та фактичною їх реалізацією, зокрема засобами професійної педагогічної освіти;

- досвідом реалізації аксіологічного підходу в зарубіжній практиці професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології та відповідним досвідом у закладах вищої освіти України (ЗВО), регламентованим вимогами національного стандарту підготовки фахівців цього профілю;

- потребою ефективного формування ціннісно-сміслового досвіду (як передумови аксіологічної компетентності) майбутніх фахівців з іноземної філології та відсутністю обґрунтованих педагогічних умов забезпечення цього процесу, а також нерозробленістю його структурно-змістової моделі.

Важливість розв'язання зазначених суперечностей зумовила вибір теми дисертації *«Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано у межах комплексної науково-дослідницької теми Львівського державного університету фізичної культури «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки фахівців з фізичного виховання вищих навчальних закладів» (№0111U001717). Тему дисертації затверджено Вченою радою Львівського державного університету фізичної культури (протокол № 7 від 16 лютого 2016 р.).

Мета дослідження – концептуалізація аксіологічних засад професійної підготовки фахівців з іноземної філології з їхньою подальшою практичною інтерпретацією шляхом педагогічного моделювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду фахівців відповідного профілю.

Поставлена в дослідженні мета передбачає послідовне розв'язання таких **завдань**:

- проаналізувати специфіку змін аксіологічних орієнтирів соціокультурного простору сучасності та дослідити вплив цих змін на сучасну (зокрема філологічну) освіту;

- з'ясувати й окреслити філософсько-теоретичні основи формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога;

- сформулювати вимоги до ціннісного складника професійної підготовки майбутнього філолога в умовах зміни аксіологічних орієнтирів;
- виокремити та методично схарактеризувати педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки;
- теоретично обґрунтувати систему діагностування сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх філологів, що складається зі структурних компонент, критеріїв та показників і рівнів;
- укласти структурно-змістову модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх філологів і експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов і моделі.

Об'єкт дослідження – аксіологічні засади професійної підготовки фахівців з іноземної філології.

Предмет дослідження – педагогічні умови та модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх філологів у процесі професійної підготовки.

Теоретичний аналіз проблемних питань сучасної теорії та методики професійної освіти у контексті теми дисертації слугує підставою для формулювання *пошукової гіпотези* дослідження: набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови створює вагомі передумови для формування аксіологічних компетентностей і засвоєння професійно важливих цінностей як фундаментальних чинників успішної педагогічної кар'єри, але практичне вирішення такого освітнього завдання передбачає розроблення спеціальних ціннісно-орієнтованих педагогічних умов процесу професійної підготовки.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, порівняння, узагальнення та синтез інформації філософського, педагогічного й аксіологічного плану, систематизація й узагальнення передового педагогічного досвіду, нормативних документів у межах уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, виокремлення ідей і концепцій з евристичним потенціалом у контексті виконання дисертаційних завдань), застосовано для обґрунтування обґрунтовано ідеї формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної

підготовки, розроблення авторської структурно-змістової моделі відповідного процесу; *аналітичні* (історико-логічний пошук) – для вивчення теоретичних і практичних матеріалів філософського, педагогічного й аксіологічного напрямів у контексті реалізації заявлених завдань; *емпіричні* (опитування, педагогічне спостереження, бесіда, тестування, анкетування, інтерв'ювання, ранжирування, дискусія, діагностичні методики в авторській модифікації) – для перевірки обґрунтованості та реалізації ключових компонентів авторської моделі й досягнення поставленої мети; *метод педагогічного експерименту* (констатувальний, формувальний, контрольний) із подальшим аналізом та узагальненням отриманих результатів – для перевірки ефективності впроваджуваної структурно-змістової моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології за допомогою виокремлених ціннісно-орієнтованих педагогічних умов; *психолого-педагогічний моніторинг* на всіх етапах експерименту щодо засвоєння майбутніми фахівцями з іноземної мови професійно важливих цінностей; *методи математичної статистики* – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; *графічні методи* – для графічного відображення результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше:

- *визначено*, теоретично розроблено й експериментально перевірено педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, що відповідають сучасним методичним вимогам й інноваційним підходам в освіті, а також корелюють зі світовими тенденціями професійної підготовки фахівців відповідного профілю;

- *обґрунтовано* роль і встановлено особливості залучення до реалізації авторських педагогічних умов і побудови структурно-змістової моделі їхньої реалізації *аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, системного, синергетичного* методологічних підходів з метою забезпечення ефективного формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології;

- *концептуалізовано* поняття: а) «*ціннісно-смісловий досвід*» як *результат життєдіяльності особистості та внутрішнього (ціннісного) переживання і переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності, що може підлягати набуттю не лише стихійно, але й організовано (унаслідок застосування освітніх технологій)*;

- на підставі теоретичних і практичних напрацювань українських і зарубіжних дослідників, з огляду на зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, *визначено*, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знанневого змісту, (2) цінностей, що визначають особу педагога, (3) цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти.

- *теоретично обґрунтовано, розроблено, поетапно реалізовано й експериментально перевірено* структурно-змістову модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, що складається з цільового, змістового, діяльнісного та результатного блоків;

- *теоретично обґрунтовано* навчально-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов для здійснення цілеспрямованого впливу на процес формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки;

уточнено:

- *залучення аксіологічного підходу* до конструювання аксіо-орієнтованого освітнього середовища, що полягає у зверненні до аксіологічних знань, створення простору для переживання й усвідомлення різних цінностей із подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності й професійної активності;

- *зміст освітньої програми* для фахівців з іноземної філології, що з огляду на досвід зарубіжних філологічних шкіл передбачає впровадження в освітній процес розширеного спектра дисциплін зі значним ціннісним навантаженням і потенціалом

для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій.

набули подальшого розвитку :

- *ідея формування професійних компетентностей* (зокрема, аксіологічних) унаслідок розширення спектру професійно орієнтованої практичної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології шляхом залучення різних типів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів – організаційно-методичної, комунікативної, дослідницької, творчої діяльності.

Практична значущість дослідження полягає 1) у розробленні й упровадженні у практику роботи закладів вищої освіти авторського навчально-методичного комплексу, що охоплює діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки (сукупність методик, авторські анкети, тестові завдання, плани-конспекти інтерв'ю, експериментально-діагностичні завдання тощо); 2) доведенні на основі спеціально виконаного порівняльного аналізу освітніх програм підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня українських закладів вищої освіти (ЗВО) (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський університет імені Бориса Грінченка і Рівненський державний гуманітарний університет) і освітніх програм професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології зарубіжних університетів (Інститут англійської філології Вроцлавського університету (Польща), Філологічний факультет Гданського університету (Польща), Школа історії, мов та культур Ліверпульського університету (Велика Британія), Факультет гуманітарних і соціальних наук Університету Ньюкасла) недостатню представленість в українських освітніх програмах аксіологічного складника, без належної уваги до формування аксіологічних компетентностей як мети останнього. Зважаючи на це, було сформовано практичні рекомендації щодо виокремлення

аксіологічних блоків дисциплін і запропоновано їхнє міжпредметне поєднання для підвищення ефективності набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології.

Упровадження в освітній процес ЗВО структурно-функціональної моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови в ході професійної підготовки на основі виокремлених у дослідженні педагогічних умов дасть змогу створити наукове підґрунтя для ціннісного усвідомлення освітніх результатів, а відтак – підвищити мотивацію здобувачів філологічної освіти до професійної самореалізації та кар’єрного зростання.

Основні положення, інноваційні дослідницькі підходи й отримані результати дисертаційної роботи може бути використано для організації професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови, зокрема, під час планування та проведення лекційних занять зі студентами, семінарів, спецкурсів, тренінгів, ділових ігор, круглих столів, практичних заходів та інших сучасних форм аудиторної та позааудиторної роботи; для систематизації й аксіологізації змісту освітніх програм, підготовки підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших матеріалів фахівцям закладів вищої освіти. Крім того матеріали дисертації знайдуть застосування для виконання нових теоретичних та експериментальних досліджень у галузі теорії й методики професійної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на конференціях різних видів: 1) *міжнародних*: IV Міжнародна науково-практична конференція «*Priority directions of science and technology development*» (м. Київ, 2020 р.); VIII Міжнародна науково-практична конференція «*World science: problems, prospects and innovations*» (м. Торонто, 2021 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «*Scientific practice: modern and classical research methods*» (м. Бостон, 2021 р.); VI Міжнародна науково-практична конференція «*Science and education: problems, prospects and innovations*» (м. Кіото, 2021 р.); XIX Міжнародна науково-практична конференція «*Applied and fundamental scientific research*» (м. Брюссель, 2021 р.); 2) Усеукраїнська науково-практична

конференція «Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем» (м. Запоріжжя, 2020 р.) .

Отримані результати та висновки дисертації обговорено на засіданнях кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету та на науково-практичних заходах різних рівнів у закладах вищої освіти, де проводилось експериментальне дослідження.

Публікації. Основні положення й результати дисертації відображено у 21 науковій і навчально-методичній праці автора, серед них: 7 відображають основні результати дисертації (з них 1 публікація в зарубіжному періодичному виданні); 8 мають апробаційний характер; 6 додатково розкривають результати дисертації (з них 4 навчальних посібники).

Особистий внесок автора у працях, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми й у науковій обробці одержаних результатів: у статті «Ціннісні зміни як предмет сучасної наукової ваги» автору належить розроблення концепції та змістове наповнення (0,2 д.а.); у публікації «Методи навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності „Готельно-ресторанна справа”» – змістове наповнення роботи (0, 07 д.а.); у навчальному посібнику «Латинська мова та основи медичної термінології для студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»» – укладання десяти параграфів і розділу для самостійної роботи (2 д.а.); у посібнику «Німецька мова : навчальний посібник для студентів спеціальностей „Фізична культура і спорт”» – матеріали до першого розділу, а також завдання для самостійної роботи студента (1,5 д.а.); у посібнику «Латинська мова: навч. посіб. для студ. спец. «Фізична реабілітація»» – розроблення й укладання вправ до параграфів, наповнення їх теоретичним матеріалом (1,3 д.а.); у навчальному посібнику «Німецька мова: навчальний посібник для студентів I курсу за напрямками

підготовки «фізичне виховання», «спорт»» – розроблення й укладання завдань із граматики та самостійної роботи студента (0,9 д.а.)

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (186 найменувань, із них 50 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації – 281 сторінка (основного тексту 215 сторінок (9 друкованих аркушів)). Робота містить 33 таблиці, 28 рисунків. Додатки представлено на 35 сторінках.

РОЗДІЛ 1

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД І ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1. Зміна аксіологічних орієнтирів і сучасна освіта: філософсько-методологічні аспекти проблеми

Увага до ціннісних змін, очевидно, зумовлена тим фактом, що саме цінності детермінують наші уявлення про світ, саме вони визначають вагу та значення речей, які нас оточують, а також моральні принципи, стандарти та етичні кодекси, правила й настанови, з якими ми маємо справу у житті, зрештою, цінності мають визначальний характер для нашого способу мислення й життєвої поведінки. З іншого боку, цінності є одним з фундаментальних елементів нашого сприйняття та реакції на довкілля [178]. Цінності, крім того, є основою багатьох наших упереджень, емоційного ставлення до речей, навіть власне до нас самих, а також суджень та рішень, які ми приймаємо щосекундно. «Цінності виступають певним стандартом чи критерієм, який підказує: як себе поводити або чого хотіти; які настанови потрібно зберігати; яка поведінка вважається виправданою; яке моральне судження має виноситися; як порівнювати себе з іншими (за якими параметрами); на які цінності та установки оточуючих потрібно вплинути» [33, с. 124]. Цінності глибоко становлять індивідуальну «ментальну модель», впливають на те, як особисть розуміє світ і здійснює певні дії [179, с. 8]. «Ціннісні орієнтації, як і цінності, є обов'язковими складниками ціннісно-сміслової сфери: сукупно вони становлять основу життєвої практики людини, створюють передумови для вибору нею життєвих цілей» [84, с. 168].

Зміна аксіологічних орієнтирів, перегляд цінностей та їх ієрархій, пошук нових підходів щодо формування ціннісно-сміслової сфери мають свої причини, не помітити які не можливо. Тут можна згадати концептуальну думку українського фахівця у сфері аксіології – Анатолія Ручки, про те, що «ціннісний підхід до навколишнього середовища постійно опосередковується тими змінами, що

відбуваються як на макросоцієтальному, так і на індивідуально-особистому рівнях» [100, с. 173]. Це підтверджують сучасні спеціальні дослідження, які свідчать про принциповий вплив на ціннісну сферу наслідків глобальних змін початку XXI століття (зокрема, глобальну комунікацію, міграцію, міжнародні зв'язки) [103, с. 7]. Крім того, ціннісні зміни у світі відбувалися в останні десятиліття під впливом: 1) зниження ролі релігійних інститутів й авторитарних лідерів; 2) поширення демократії і зміцнення її інститутів; 3) зростання значення суспільної толерантності і гендерної рівності тощо [159]. В українських реаліях «такі неминущі цінності, як добро, благо, людина, праця, батьківщина, патріотизм почали підмінюватися антицінностями, такими, приміром, як безмежна воля, індивідуалізм, багатство, сила, влада, секс, містика тощо» [105, с. 10].

Експерти вказують на те, що «ціннісно-культурне поле українського суспільства характеризується суперечливим та дуже повільним відходом від пострадянських орієнтацій у сферах розбудови державного та політичного устрою, економіки, формування міжособистісних стосунків, правовій системі тощо» [103, с. 13]. Драматизм ситуації полягає в тому, що хоч Україна і заявила про шлях європейської та євроатлантичної інтеграції, втім, емпіричні дані соціологічних досліджень 2020 року свідчать, що саме наявна ціннісно-нормативна система виступає одним із бар'єрів руху в цьому напрямі. З іншого боку, в експертному середовищі утвердилося переконання щодо потреби формування ціннісних орієнтирів на основі системи європейських цінностей (верховенства права, рівності перед законом, самореалізації, толерантності, відкритості до змін, індивідуальної відповідальності, взаємодопомоги).

Утім, і тут не все однозначно, адже в зоні нестабільності перебувають навіть загальновизнані цінності європейського інтеграційного об'єднання, як-от: повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права та повага прав людини, включаючи права осіб, що належать для меншин. Зокрема, Президент Європейського економічного та соціального комітету «Різноманітність Європи» Арно Метцлер наголошує, що першочерговим завданням європейських інституцій є ефективно підтвердження основних цінностей Європейського Союзу (ЄС).

«Оскільки ЄС доводилося стикатися з численними кризами і посиленням протистояння між державами-членами, загальне тлумачення таких цінностей, як демократія, верховенство права та солідарність відсутнє» [146, с. 3].

Необхідно відзначити, що процес ціннісних трансформацій у принципі не є прямолінійним і однозначним. Французькі соціологи Олів'є Галланд та Яннік Лемел на підставі комплексних досліджень стверджують, що зміна цінностей є контроверсійним процесом. Зокрема, теорії модернізації, розроблені в 50–60-х роках ХХ ст., припускали, що суспільства різних країн прагнуть сучасних цінностей, поступово відмовляючись від своїх традиційних цінностей. Утім, ця ідея конвергенції не підтверджена в європейських країнах, що засвідчують напрацьовані опитування щодо цінностей. Фактично напруження між традицією та сучасністю залишається основою системи цінностей європейських суспільств [148].

Також, французький філософ Жан Бодрійяр, аналізуючи стан сучасної культури, вказує на конфлікт старого і нового, так званий «культурний шок», коли людина від традиційних стандартів, норм і способу життя переходить у соціальний простір із новими культурними орієнтаціями та нормами. Але в цьому просторі цінності втрачають свою фундаментальність – відбувається «розігрування» цінностей. У сучасній культурі зовнішня сторона культурної форми має значну перевагу над внутрішньою. У зв'язку з цим, цінності, які дійсно мали символічне значення, позбавляються своєї ідеології й стають менш функціональними [8]. Цінності симулюються, а сучасна людина втрачає ціннісні орієнтири, що призводить до ефекту відчуження [7]. Американський нейрофізіолог Роджер Сперрі вказує на той факт, що сучасне суспільство вражене «соціальним неврозом втрати цінностей» [22, с. 59].

З іншого боку, американський учений Клер У. Грейвз, автор теорії рівнів людського розвитку, обґрунтував системну модель розуміння розвитку еволюційної трансформації людських цінностей, у межах якої стверджує, що у відповідь на зміну умов життя люди розвивають нові системи цінностей, змінюючи власний рівень існування [150]. Водночас, цінності Грейвз витлумачив як мотиватори людської діяльності: мінливі під впливом довкілля цінності міняють людину, щоразу

виводячи її на новий рівень життя. Для нашого дослідження це важлива думка, адже доводить, що через цінності можна впливати на поведінку людини, спрямовувати її життєві стратегії. Зауважимо, що послідовник теорії Грейвза, американський дослідник Дон Бек, говорячи про систему цінностей, визначає її як комплексну систему адаптації, а також систему пріоритетів (чому люди роблять те, що вони роблять). На його переконання, цінності людини можуть змінюватися з часом, а можуть залишатися незмінними – це залежить від конкретних життєвих умов. «На цінності людини можуть впливати найрізноманітніші події» [45]. Іншими словами, мінливий світ, процеси, що в ньому відбуваються, – зіткнення глобалізації та національної самоідентифікації, інноваційних тенденцій і збереження традиційних цінностей, конфлікти інтересів особистості і колективу, не можуть не зумовлювати зміну аксіологічних орієнтирів.

Британський дослідник Кеннет Чарльз Калман також обстоює позицію, що цінності змінюються та еволюціонують. Останнє, на думку науковця, доводиться тим фактом, що упродовж кількох останніх десятиліть виникають нові етичні проблеми, розв'язання яких перебувало у ціннісній площині (тобто шляхом перегляду певних цінностей). При цьому є низка цінностей, що мають загальне схвалення і є незмінними протягом тривалого періоду часу. Водночас, існує низка вторинних цінностей, що є дискусійними й мінливими [139]. Зокрема, К. Ч. Калман вказує на те, що за останні роки дуже змінилися і продовжують змінюватися соціальні цінності. Наприклад, міняються публічні погляди на медичну професію (зростають сумніви щодо ролі лікарів та способу функціонування та регулювання діяльності медичної професії). Зменшується довіра до влади та її інститутів, а натомість є зростання інтересу до прав людини і навіть прав тварин. Британський науковець також у своїй роботі говорить про нівелювання цінностей релігійної толерантності й расової терпимості, адже попри глобалізацію й інтернаціоналізацію, расова та релігійна нетерпимість є основним джерелом конфліктів у всьому світі. Складною цінністю є інформація. З одного боку, очевидно зростає роль інформаційних технологій (ІТ) та інтернету, а доступ до інформації є принципово важливим джерелом змін. Водночас цінність інформації втрачається від її

неналежної якості. Зрештою, показовою щодо змін аксіологічних орієнтирів є ситуація у сфері сімейних і сексуальних відносин. Як вказує британський дослідник К. Ч. Калман, за останні 30 років ми спостерігаємо дуже значні зрушення в сімейному житті та ставленні до сексу (зокрема, ідеться про питання контрацепції, абортів та догляду за людьми похилого віку) [139].

Українська дослідниця Тетяна Кравчено обстоює позицію, що «в сучасному світі зміни стосуються насамперед значення науки та знання, влади над об'єктами та маніпулювання як масовою, так і індивідуальною свідомістю. Трансформується наукова картина світу, бачення життя не тільки з точки зору науковця, а і з точки зору звичайної людини – користувача мережі» [48, с. 147]. Унаслідок цього відбувається зміна цінностей як окремої людини, так і «епохи взагалі» (Т. Кравчено). Сучасні високі технології й віртуальна реальність впливаючи на ціннісно-смыслову сферу – індивідуальну та суспільну, зумовлюють зміни, що стосуються сприйняття особою себе як особистості, індивідуальності, а також духовного порядку. На цьому тлі більшої категоричності набувають питання збереження людиною себе, власної індивідуальності, з одного боку, а з другого – нерозв'язаним є питання моральних та духовних якостей сучасної людини, змісту її ціннісно-смыслові сфери, характеру аксіологічних орієнтирів. Уважаємо, що такий проблемний дискурс є вагомим стимулом спеціальної уваги до ціннісної проблематики.

Відомий американський дослідник Рональд Інглхарт на підставі оригінальних підходів до дослідження цінностей та їх змін від покоління до покоління започаткував проект Світового дослідження цінностей WorldValuesSurvey, реалізація якого проходить з п'ятирічної періодичністю в сімдесяти восьми країнах світу із залученням багатьох організацій. Проаналізувавши свої багаторічні дослідження, він дійшов висновку про фундаментальні ціннісні трансформації у напрямі збільшення ваги цінностей раціональності, толерантності, довіри й участі громадян у процедурах ухвалення рішень у політичному та економічному житті [158]. Окрім того, спостереження Р. Інглхарт та його колег доводять, що загальносвітові процеси технологічного та мережевого поступу спричиняють

освіченості суспільства на тлі поширення цінностей самовираження [159]. Рональд Інглхарт констатує, що сучасні технологічність й раціональність зовсім не призводять до нівелювання чуттєвості й емоційності, адже останні надають можливість людям давати й виконувати довгострокові зобов'язання. На переконання американського науковця, емоції дають змогу людям реалізовувати ідеї та проєкти, виходячи за межі чистої раціональності, яка може гальмувати людський поступ [34]. Така тенденція свідчить про гальмування процесів атомізації суспільства й ренесансу на практиці ідеї, що зважають на соціальну сутність людини. Невдоволення цінностями, що є типовими для суспільства споживання, отже, матеріалізувалося в тенденцію до соціоцентризму, з притаманними йому альтруїзмом, волонтерством, ком'юнітаризмом, краудфандингом, екоцентризмом тощо. Ця тенденція здобула визначення як формування неогуманістичного світогляду, що спрямований не тільки на особистість, а й на соціальну й екологічну систему.

Варто відзначити, що концепція ціннісних змін Рональда Інглхарта не єдина і в спеціальній літературі, як вказує Анатолій Ручка, представлені і інші концепції ціннісних змін, бачення їх сутності й детермінант, а також наслідків зміни аксіологічних орієнтирів для індивіда та суспільства в цілому. Так, відома німецька дослідниця громадської думки Елізабет Ноель-Нойман із меншим оптимізмом, ніж Інглхарт, ставиться до сучасних ціннісних змін, вказуючи на те, що утверджена відмова від традиційних цінностей на користь цінностей саморозвитку призводить до соціальної дезінтеграції. Отож Е. Ноель-Нойман потрактує сучасні зміни аксіологічних орієнтирів у негативному ключі й вбачає в цьому загрози для розвинутого плюралістичного суспільства. «Можливість нейтралізації цієї загрози німецька дослідниця пов'язує із ціннісно-орієнтованим вихованням молоді (у дусі традиційних чеснот) та зміною громадської думки щодо класичних цінностей» [100, с. 173].

Прагматичною моделлю можна назвати модель ціннісної зміни в розвинутих суспільствах, автором якої є німецький соціолог Гельмут Клагес. Ключовим поняттям його моделі є поняття «ціннісний синтез», ґрунтуючись на якому

дослідник стверджує, що «старі й нові цінності не обов'язково перебувають в опозиції одна до одної, а можуть у ментальності багатьох людей (насамперед у активних реалістів) створювати продуктивну взаємодію і відповідним чином мати прояв у їхній реальній поведінці» [100, с. 176]. За таких умов синтез певних класичних (виконання обов'язку, любові до порядку, ретельності, надійності, працьовитості) і новітніх цінностей (самореалізації, самоекспресії, креативності, любомудрості, толерантності тощо) може мати продуктивний вплив на ментальність і поведінку людей, їх життєві стратегії.

Зауважимо, що концепція Гельмута Клагеса має доволі продуктивний вигляд в українському контексті. Як було зазначено, ціннісно-культурне поле українського суспільства і досі містить цінності, різні за змістом й подекуди контраверсійні [103]. Вказану проблемну ситуацію неможливо ігнорувати, а концепт «ціннісного синтезу» Клагеса відкриває шлях для її практичного розв'язання. Шляхом глибокої й ґрунтовної ціннісної освіти можливо на практиці досягнути ефекту ціннісного синтезу, коли ціннісно-сміслова сфера стає простором синтезу традиційних та модернових цінностей. Водночас дослідження, які провів німецький соціолог, підтверджують можливість позитивного й творчого поєднання, наприклад, потенціалу традиційних цінностей обов'язку і прийнятності та модерністських цінностей саморозвитку. До того ж представники такої «синтетичної» ціннісної позиції «вирізняються дисциплінованістю, готовністю до співпраці, орієнтацією на сім'ю, професійні досягнення, поважають право і порядок, обстоюють свої права перед владою. Водночас активні реалісти схильні до розвитку власної ініціативи, вони цікавляться смисловою стороною соціального життя, готові брати на себе відповідальність за справи, охоче включаються в дії публічного штабу» [100, с. 176]. Означенні якості, очевидно, можна вважати бажаними для українських ціннісно-культурних реалій й програмними результатами сучасної ціннісної освіти.

Варто відзначити, що увага до цінностей, ціннісних орієнтацій та загалом ціннісної проблематики має цілком прагматичний характер у сучасному світі. У спеціальних дослідженнях доведено, що цінності виступають у ролі основи корпоративної культури, а цінності можуть сильно впливати на те, що люди

насправді роблять. Як наслідок, у західно-європейській теорії і практиці управління впродовж 1980-х і 1990-х років домінували теорії та методи, які прагнули замінити зміст адміністрування (управлінської практики) акцентуючи увагу на нових культурних цінностях, що підкреслювали «загальну якість» та «обслуговування споживачів» [165, с. 142].

Показово, що дослідження американських науковців Дональда Сала, Стефано Тарконі та Шарліз Сал наочно доводять, що для сучасного світу бізнесу існують критично важливі цінності, без яких неможливий підприємницький бізнес [145]. Очолює перелік таких цінностей чесність, співпраця, орієнтація на потреби індивіда та повага. Водночас ці та інші цінності постають як орієнтири, що допомагають співробітникам узгоджувати свою поведінку з корпоративною культурою. Варто наголосити, що з 500 компаній, які входять до вибірки згаданого дослідження, 72% пов'язували культуру своєї компанії з цінностями чи фундаментальними цінностями, і навіть працівники компаній, які використовують інші поняття – наприклад, принципи, філософію чи ідеали, – вказали цінності як основу своєї культури [145]. Таким чином підтверджено позицію Макса Вебера, саме у світлі цінностей визначаються норми поведінки та цілі людей, а самі цінності – це феномени, які довільно проектує людина, за допомогою яких наша свідомість осягає життя та встановлює істину [12, с. 565].

Неможливо пройти і повз твердження, що зміна цінностей, що, як показано вище, є типовим для сучасного суспільства, становить основу для формування нових стилів життя та відповідних їм практик. «Різноманітність стилів життя є однією з провідних характеристик сучасного суспільства, а існування цієї різноманітності пов'язане не з поділом суспільства на класи, групи, соціальні прошарки, а з існуванням різноманітних цінностей» [33, с. 125]. Український соціолог Надія Заріцька тлумачить стиль життя «як цілісний комплекс соціальних практик, що відповідають, з одного боку, об'єктивній позиції індивіда в багатовимірному соціокультурному просторі, а з другого, – його власним суб'єктивним уявленням про цю свою позицію» [33, с. 125]. Отже, що цінності й ціннісні орієнтації можуть бути засобами поведінкової детермінації та корекції.

Завдяки формуванню ціннісних преференцій особистості, конструювання за допомогою засвоєння і прийняття певних цінностей ціннісно-смыслову сферу людини створено вагомі передумови для її залучення у бажаний морально-етичний та поведінковий простір. Іншими словами, через засвоєння цінностей гуманізму (милосердя, любові, співчуття, справедливості тощо) людина може прийти до внутрішньої й зовнішньої гармонії, натомість занурення у світ антицінностей (егоїзму, авторитаризму, споживацтва тощо) призводить її до антисоціального способу життя й саморуїнації. Наступний висновок полягає в тому, що ціннісна сфера людини має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, адже формування гуманістичних за змістом, соціально прийнятних за своїм характером цінностей сприяє суспільній стабільності, посилює суспільний духовний та інтелектуальний потенціал і водночас створює передумови для суспільного поступу або, іншими словами, сталому розвитку.

Особлива роль освіти в контексті формування ціннісно-смыслові сфери, зумовлена і тим, що конструювання системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, створює передумови для її адаптації в мінливому світі, має принципове значення для духовної та моральної довершеності й самостійності особистості. За такої умови сама освіта здатна виступати каталізатором культурних процесів. «Недарма в багатьох авторів можемо знайти міркування про те, що педагогічна діяльність – це насамперед діалог між культурами, обмін культурними цінностями (а не просто передача знань, умінь і навичок). При цьому вчитель повинен бути носієм передової культури» [95, с. 179]. Водночас реалізація завдання формування ціннісно-смыслові сфери є вельми складною роботою і для освітньої системи, і для самої особистості. Як відзначав український науковець Валерій Скотний, ця робота «набагато складніша, ніж уявляється, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки в тому випадку, якщо нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, котрі ними заміщені» [105, с. 10].

Окрім того результати спеціальних досліджень підтверджують, що «значні зміни у системі цінностей й ціннісних орієнтацій сучасної молоді суттєво не впливають на традиційно домінуючу роль соціальних інституцій у такому процесі»

[84, с. 168]. Освіта, зокрема вища, створює той простір, в якому відбувається динамічний розвиток й становлення ціннісно-сислової сфери та її основних елементів – цінностей та ціннісних орієнтацій. Отож ми поділяємо позицію, що «основними функціями якості вищої освіти... мають бути не лише якість викладання, професійної підготовки та дослідницької роботи, а й якість формування ціннісно-сислової сфери студентів, їх смислово-життєвих орієнтацій, спрямованих на спроможність навчатися впродовж життя» [84, с. 112]. Водночас, сформована система цінностей, розвинена ціннісно-сислова сфера власне майбутнього педагога (зокрема, майбутніх філологів) постають запорукою осмисленої, фахової педагогічної діяльності спрямованої на формування ціннісно-сислової сфери окремого індивіда (учня) та загалом суспільства. Варто також пам'ятати, що «у виборі професійного шляху, визначенні життєвої мети і завдань, доборі відповідних засобів для їх реалізації люди також спираються на певні ціннісні критерії» [100, с. 172]. Окрім того, аксіологічні компетентності мають визначальне значення для подальшого професійного зростання, самотворення й самоздійснення та водночас забезпечують від морального нігілізму, професійної деградації, небезпек антицінностей.

Як зауважує американська дослідниця й освітній менеджер Діанна Гаррісон, коледжі й університети досліджують зміни, навчають змін і часто впливають на поточні та майбутні зміни. Вищі за визначенням покликані підготувати своїх студентів до життя в постійно мінливому світі. Між тим, вивчаючи очікування роботодавців, американська дослідниця серед іншого з'ясувала, що вони розраховують не лише на компетентності професійного характеру, але й ціннісні компетентності. Наприклад, здатність зрозуміти й засвоїти корпоративні цінності. Роботодавці очікують, що найманий персонал матиме підготовку, досвід й професійні цінності, що потрібні для постійного перебування в контексті своєї професійної діяльності з одночасним прагненням самовдосконалення й оволодіння найпрогресивніших практик та інновацій у свої професійній сфері. Грунтуючись на означеному та враховуючи кар'єрні інтереси своїх студентів, Діанна Гаррісон надає особливого значення сучасним освітнім технологіям, які здатні посилити

трансформаційну силу вищої освіти, готуючи студентів до діяльності у світі, що постійно змінюється [153].

Звернення до ціннісної проблематики є типовим для сучасного академічного середовища. Експерти вказують на те, що нині університети стикаються з надзвичайними викликами та невизначеністю (мінливістю національної та міжнародної політики; посиленням університетської конкуренції; проблемами, що виникають унаслідок інтернаціоналізації й глобалізації; викликами технологічного й комунікаційного характеру) [161]. При цьому, така проблематика знайома університетам по всьому світі, незалежно від їх традицій, культур, стилів діяльності та місій. З іншого боку, підписанти болонських документів визнають, що цінності завжди мали принципове значення для університетів – фактично з моменту їх заснування, і досі залишаються важливим інструментом для розв'язання проблемних завдань. «Будь то традиційні та більш фундаментальні цінності автономії та академічної свободи, соціальна відповідальність перед своєю громадою чи інші цінності, характерні для інституційних місій, цінності мають вирішальне значення для того, щоб допомогти університетам зрозуміти та ідентифікувати себе та донести цю ідентичність та місію до зацікавлених сторін» [161].

Вказане є ще одним аргументом щодо особливої уваги до аксіологічної проблематики в контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх філологів. Ідеться про визначення змісту та характеру ціннісної підготовки, формулювання актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали актуальній суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної педагогічної підготовки фахівців з іноземної мови, сприяли формуванню в них аксіологічних компетентностей та розвиненої ціннісно-сміслової сфери. Принциповими цінностями для європейського академічного середовища є академічна свобода, інституційна автономія та супутня цьому відповідальність перед суспільством, адже їх значення для вищої освіти було широко підтверджено на глобальному рівні. Не менш важливими академічними цінностями є порядність та справедливість; творчість, інноваційність та досконалість; різноманітність, плюралізм та інклюзивність; здоров'я, добробут та турботливе співтовариство.

Показово, що ці цінності корелюють із цінностями європейського культурного та політичного простору [146], з одного боку, а з другого – з цінностями, що їх виокремили американські дослідники, які проаналізували корпоративну культуру та ціннісні преференції 500 відомих світових компаній [145].

Не буде перебільшенням стверджувати, що розвиток ціннісної освіти можна вважати одним із ключових чинників модернізації вищої освіти на сучасному етапі. Зважаючи на динамічні зміни аксіологічних орієнтирів, перегляд цінностей та їхніх ієрархій, нині особливої актуальності набувають аксіологічні знання. У сучасному освітньому процесі вихідними, концептуальними положеннями є ціннісно-цільові орієнтири, спрямовані на формування професійних компетентностей та розвиток духовно-моральної та ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця. Саме тому звернення до аксіологічних знань на етапі професійної підготовки у вищій школі сприятиме формуванню надійного ціннісного базису, забезпечуватиме здатність ефективної орієнтації в аксіологічному дискурсі, створюватиме умови формування розвиненої ціннісно-сислової сфери особистості.

Вказане однаковою мірою стосується професійної підготовки в різних галузях, але особливо в педагогіці. Переконані, ціннісній дезорієнтації, що має значні потенції у зв'язку зі змінами аксіологічних орієнтирів або взагалі суспільною ціннісною невизначеністю, можна зарадити належним чином організованою ціннісною освітою, зокрема через відповідне аксіологічне наповнення навчальних планів, його конкретних дисциплін. Як відзначає український дослідник Віктор Дем'янюк, «формування ціннісно-сислової сфери особистості засобами вищої освіти (тобто шляхом вивчення відповідних дисциплін навчального плану та участі у продуманих та системно організованих заходах поза навчальним процесом) відбувається через раціональне засвоєння науково представленої системи знань та емоційне переживання різноманітних життєвих ситуацій, що пропонуються в межах позаурочних заходів» [23, с. 26]. Аксіологічне наповнення предметів начального плану на тлі застосування сучасних інноваційних засобів навчання безперечно визначатиме становлення і розвиток як професійних компетентностей, так і аксіологічної культури й ціннісно-сислової сфери особистості студента.

Принагідно зауважимо, що феномен аксіологічної культури ми потрактуємо як специфічну характеристику ціннісного розвитку особистості, в якій відображено засвоєння нею ціннісного досвіду суспільства та аксіологічної науки, здатність орієнтації в аксіологічному дискурсі, готовність до послідовного здійснення в поведінці і відносинах з іншими людьми гуманістичних (позитивних й прийнятних для соціуму) цінностей, прагнення до саморозвитку власної ціннісно-сміслової сфери. Аксіологічну культуру також допустимо тлумачити як сукупність цінностей та ціннісних орієнтацій, ціннісно визначених моделей поведінки, що сформовані на ґрунті розуміння особистістю й загалом суспільством (стихійно-побутового та науково-теоретичного) феномену цінностей і його конкретних проявів у повсякденному житті. Крім того аксіологічну культуру можна вважати сукупністю ціннісно визначених моделей життєвих стратегій (зокрема, професійних), що корелюють, з одного боку, з суб'єктивними ціннісними преференціями, а з другого, – певним чином узгоджуються з позитивними й прийнятними для соціуму цінностями. Формування аксіологічної культури особистості полягає в ознайомленні й засвоєнні аксіологічних знань, а також у поєднанні конкретного ціннісного досвіду особистості й ціннісної різноманітності, що, як було відзначено вище, пов'язане зі стратифікацією суспільства у зв'язку з існуванням різноманітних цінностей. Мінливий характер й розмитість цінностей спонукають до пошуку нових підходів й засобів формування аксіологічної культури.

Додамо, що нових підходів вимагає і сама ціннісна освіта. Оскільки ми визнали тезу, що зміна аксіологічних орієнтирів, цінностей та ціннісних орієнтацій є закономірним процесом, так само закономірною є необхідність відповідної аксіологічної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, а особливо майбутніх освітян (зокрема, іноземних філологів). Варто також пам'ятати, що «ціннісні виміри вчителя на макро- і мікрорівнях уможливають визначення ними не тільки загальнопедагогічної мети, основних підходів у реалізації професійних завдань, а й вибір конкретних навчально-виховних технологій, методів та прийомів, стилю педагогічної взаємодії» [123, с. 12]. Ціннісні орієнтири в освітньому контексті виступають засобами регуляції та регламентації освітньої діяльності, але лише в

тому разі, якщо відповідні цінності набули особистісного статусу, стали предметом переживання й переосмислення самими педагогами.

В умовах динамічних змін, зокрема аксіологічного змісту, ціннісна професійна підготовка вчителя та майбутніх викладачів іноземної мови набуває особливого значення, а необхідність наукових досліджень проблеми її практичної реалізації – особливої актуальності. Мінливий світ, очевидні зміни аксіологічних орієнтирів спричинюють необхідність змін у системі освіти, стратегії професійної підготовки у вищій школі. Визнання впливу зміни аксіологічних орієнтирів в сучасному світі на освітнє середовище зумовлює звернення до ціннісної теорії – аксіології, а також робить аргументованим надання освітньому процесу аксіологічного виміру. Показово, що західні експерти звертають увагу на те, що цінності й ціннісна освіта мають особливе значення в поширенні й утвердженні морально-етичних ідей західного суспільства. До того ж освітні заклади вважають найбільш важливим джерелом свого роду акультурації, тобто процес зміни духовної культури особистості здобувача освіти, що відбувається за безпосереднього контакту і взаємовпливу різних ціннісних і культурних систем, з якими учень має контакт [171, с. 58].

Британський дослідник Жак Тернбул вказує на те, що вплив цінностей на суспільне життя визнано в корпоративній культурі і він є вирішальним чинником керування освітніми змінами, а самі цінності можна вважати ідентифікувальним і невід'ємним аспектом освітніх культур. Щоправда він обстоює позицію, що зовнішнє нав'язування цінностей має вигляд патерналістичний та нереальний з огляду на різноманітність властиву багаторасовому та полікультурному суспільству [183]. Інший британський дослідник Саймон Ліго-Бейкер розвиває цікаву думку, що сприйняття цінностей особистістю залежить від освітнього контексту в якому відбувається соціалізація особистості. За такої умови, потрібно враховувати, що в заклад освіти молода людина приходять вже з цінностями. І ці унікальні особисті цінності контактуватимуть із цінностями, явними та неявними в новому середовищі. Результат такої взаємодії – внутрішні ціннісні зміни й трансформації і навіть паралельна практика різних цінностей залежно від життєвої ситуації [163, с. 80]. Зі

свого боку додамо таке: з міркувань англійського дослідника випливає, що освітні середовище є потужним засобом формування ціннісно-сміслової сфери особистості і завданням організаторів освітнього процесу є створення змістовного – у морально-етичному розумінні, аксіологічного середовища, що стане передумовою якісної ціннісної освіти та формування аксіологічних знань і компетентностей студента, зрештою, його ціннісно-сміслової сфери.

Також, не можливо не погодитися з тезою Віктора Дем'янюка, що «зміст професійно-ціннісної підготовки очевидно зумовлений завданням розвитку професійно значимого, духовно-морального, творчого досвіду особистості студента... спрямованості його на ціннісні результати у всіх сферах життєдіяльності» [23, с. 26]. Це також зумовлює звернення до аксіологічного підходу в системі вищої освіти, що має на меті створення сприятливих умов для формування ціннісно-сміслової сфери та духовного потенціалу здобувачів вищої освіти. Апеляція до аксіологічного підходу, крім того, вмотивована обґрунтованим прагненням формування аксіологічного потенціалу особистості як дієвого запобіжного чинника проти ціннісної дезорієнтації в періоди змін ціннісних орієнтирів, а також проти морального нігілізму й професійної деградації. Поділяємо думку, що «професійна підготовка майбутнього педагога (зокрема вчителя іноземних мов) передбачає поряд із формуванням професійних знань та умінь, формування особистості зі значним аксіологічним потенціалом, з чого випливають об'єктивні вимоги перегляду теоретичних основ і технологій системи вищої освіти, передусім у частині ціннісного виховання» [95, с. 179]. Звісно навчання може приймати різні форми, втім, як доводять спеціальні дослідження [144, с. 26], основна мета ціннісної освіти полягає в тому, щоб студенти не тільки зрозуміли цінності, але й відобразили їх у своєму ставленні до довкілля й поведінці у ньому, а також здійснили свій внесок у суспільне життя завдяки належній громадянській та етичній практиці, що ґрунтується на відповідних цінностях.

Викладене вище доводить, що зміни аксіологічних орієнтирів, що є характерним цивілізаційним трендом, актуалізують проблематику належної на це реакції з боку освітніх інститутів. Нового значення набуває ціннісна освіта як

головний засіб формування ціннісно-сислової сфери особистості. Освітні програми професійної підготовки у вищій школі мають сприяти створенню надійного ціннісного базису, забезпечувати умови формування розвиненої ціннісно-сислової сфери особистості. Вказане набуває особливого значення в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів (зокрема, іноземних філологів). Зазначене однаковою мірою стосується професійної підготовки у різних галузях, але особливо – у педагогіці. Переконані, ціннісній дезорієнтації, що має значні потенції у зв'язку зі змінами аксіологічних орієнтирів або взагалі суспільною ціннісною невизначеністю, можна зарадити належним чином організованою ціннісною освітою, зокрема через відповідне аксіологічне наповнення навчальних планів, його конкретних дисциплін. Ціннісна освіта, на яку покладається практичне розв'язання завдання формування ціннісно-сислової сфери й ціннісно-сислового досвіду майбутніх філологів, зрештою має усі потенції для формування моральних, творчих, успішних й компетентних професіоналів, готових до життя й професійної діяльності у культурно й ціннісно різноманітному суспільстві. Водночас організація ціннісної освіти майбутніх педагогів (зокрема, іноземних філологів) зумовлює необхідність спеціальної уваги до ціннісного складника такої професійної підготовки в умовах зміни аксіологічних орієнтирів. На наше переконання, означене наукове завдання потребує спеціального дослідження філософсько-теоретичних основ формування ціннісно-сислового досвіду майбутнього іноземного філолога, чому буде присвячено подальший виклад нашої роботи.

У підсумку відзначимо, що зміна аксіологічних орієнтирів є типовою для початку ХХІ сторіччя, адже цей період є добою різноманітних контроверз – зіткнення процесів глобалізації та національної самоідентифікації, інноваційних тенденцій і збереження традиційних цінностей, конфліктів інтересів особистості і колективу тощо, що очевидно зумовлюють динамічні процеси переосмислення цінностей, ціннісних настанов, змін змісту ціннісно-сислової сфери. Між тим, мінливий світ, а разом з цим і зміна аксіологічних орієнтирів, є принциповою темою для вищої школи. Значення аксіологічних досліджень детерміноване тим фактом, що цінності, ціннісні орієнтації як провідні елементи ціннісно-сислової сфери

особистості виступають вагомими засобами засвоєння духовної культури суспільства, а введення аксіологічних підходів в освітній процес є запорукою перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки майбутніх фахівців. Зокрема, сучасна професійна підготовка майбутніх іноземних філологів не може ігнорувати потребу звернення до аксіологічного дискурсу, адже забезпечення орієнтації студентів у світі цінностей створює передумови для сходження особистості студента до цінностей суспільства і їх практичного засвоєння. Ефективне здійснення такого процесу передбачає філософсько-теоретичне осмислення формування аксіологічної спрямованості майбутнього філолога.

1.2. Філософсько-теоретичні основи формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови

Нині в педагогічній теорії і практиці усталеним положенням є визнання належним результатом освітнього процесу щодо професійної підготовки формування професійної компетентності. Основний задум авторської концепції полягає в тому, що одним із важливих результатів сучасної вищої професійно освіти (зокрема, педагогічної) виступає аксіологічна компетентність студента, яка для педагогічних спеціальностей має фундаментальний характер. Тут враховуємо те, що сучасна людина живе в багаторівневому соціальному просторі, що серед іншого, характеризується строкатою ціннісною палітрою. Різноманітні соціальні відносини, зокрема професійного плану, суб'єктом яких стає сучасна людина потребують певної аксіологічної культури, інакше людина приречена на виникнення особистісного конфлікту, що призводить до негативного сприйняття навколишнього світу і негативної за змістом взаємодії з ним. Отож ядро нашої концепції – це положення, що умовою формування аксіологічної компетентності є ціннісно-смісловий досвід.

У подальшому викладі буде досліджено й проаналізовано філософсько-теоретичні основи формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога. Такою основою вбачаємо аксіологічне знання.

Розуміння сутності аксіологічного знання досягається через пізнання системи її категорій, що формують її основу та постають фундаментом понятійної системи аксіології. Завдяки базовим категоріям відбувається опанування відношення «Людина – Світ» на підставі фундаментальної світоглядної ідеї про ціннісну основу вказаного відношення, формуються фундаментальні методологічні узагальнення та побудови про способи розв'язання контроверз зазначеного відношення, а також зміст і перспективи життєвих стратегій особистості та суспільства. До категорій аксіологічного знання вважаємо за можливе віднести такі основні її поняття, що узагальнено відображають зміст, особливості, принципіві сутнісні аспекти ціннісної теорії.

Категорії аксіології взаємопов'язані й утворюють понятійно-категоріальну систему. Очевидною особливістю цієї системи є її динамічний розвиток, що зумовлено дискусійністю категорій, які до неї належать – передусім таких фундаментальних категорій як цінності та ціннісні орієнтації, на чому буде акцентовано увагу у подальшому викладі. Щодо побудови понятійно-категоріальної системи аксіології, то вважаємо, що її можна розподілити на три змістовні блоки (підсистеми): 1) до *першого блоку* належать поняття й категорії, що характеризують аксіологію як самостійну галузь науки: актуальність аксіології, об'єкт і предмет дослідження ціннісної теорії, мета й завдання аксіології, теоретичне та практичне значення аксіології, аксіологічне знання; 2) *другий блок* складається з категорій і понять, що відображають зміст предметного поля аксіології, а також зв'язки між його елементами: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісні ієрархії, ціннісно-смилова сфера; 3) *третій блок* містить поняття, що відображають зміст та специфіку завдань, що їх розв'язують на ґрунті аксіологічних знань – ідеться про створення передумов для вирішення контроверз відношення «Людина – Світ», а також аксіологічний дискурс змісту й перспективи життєвих стратегій особистості й суспільства: аксіологічний потенціал, ціннісно-смиловий досвід, аксіологічна свідомість. Розуміння змісту й особливостей указаних категорій і понять, а також зв'язків і кореляцій між ними, надає можливість скласти ґрунтовне уявлення про феномен аксіології та забезпечує розуміння філософсько-теоретичних основ

формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога як важливого складника професійної підготовки фахівців вказаної спеціальності.

Передусім розглянемо поняття й категорії, що характеризують аксіологію як самостійну галузь науки. Одразу відзначимо, що спеціальні дослідження доводять, що ціннісна проблематика має глибоку історико-філософську традицію [4, 35, 81, 86]. Щоправда, як наголошують експерти, тривалий час аксіологічна проблематика перебувала на периферії філософських дискусій. Як специфічна галузь філософського пізнання та діяльності аксіологія бере свій початок у середині XIX ст., коли у працях Р. Лотце, а згодом у неокантіанстві Баденської школи (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт), а також у філософії Ф. Ніцше, було висунуто ідею першочергової ролі цінностей у філософії [86, с. 8]. Зауважимо, що терміном «аксіологія» для позначення самостійного розділу філософії, присвяченого ціннісній проблематиці, послуговувалися у своїх працях П. Лапі та Е. фон Гартмана на початку XX сторіччя [55]. Зрештою, у першій половині XX сторіччя, аксіологія, передусім зусиллями М. Вебера, М. Гайдеггера, М. Гартмана, Дж. Дьюї, А. Мейнонга, Р. Перрі, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера, набуває статусу повноцінної теоретичної дисципліни, предметне поле якої формувалося з ціннісної проблематики: визначення змісту поняття «цінності», ціннісного суб'єкта й об'єкта, з'ясування методологічних проблем ціннісного пізнання, осмислення ціннісної сфери соціального буття [81, с. 8].

У другій половині XX століття можна констатувати зростання уваги щодо формування прикладної аксіології. Цьому сприяли зусилля знаних мислителів та науковців, як-от: Р. Інглхарта, К. Клакхона, Ф. Клакхон, А. Маслоу, Т. Парсонса, К. Роджерса, М. Рокича, Ж.-П. Сартра, Ф. Стродбека, Ш. Шварца тощо. Цей період характеризується поширенням «міждисциплінарних досліджень та комплексних дослідницьких програм; залученням комп'ютерних технологій для опрацювання значних масивів інформації; активний вихід за межі національних наукових традицій та парадигм і звернення та вивчення зарубіжного наукового досвіду (що особливо характерно для науки країн колишнього соціалістичного табору); включення аксіологічної проблематики до широкого спектра наукових досліджень;

особлива увага до досліджень так званих «людиномірних систем» та визнання специфічного характеру подібних досліджень» [81, с. 20]. Вказані тенденції зрештою зумовили формування сучасної аксіологічної картини світу, що характеризується множинністю форм, фрагментацією й посиленням суб'єктивного чинника на тлі лібералізму й утвердження ціннісної свободи [4, с. 222].

Отож в історії аксіології як спеціалізованої філософської дисципліни можна виокремити принаймні три основні періоди: передкласичний, класичний і некласичний [132]. Станом на сьогодні ціннісна проблематика є важливою у багатьох контекстах. Аксіологія як філософська дисципліна розгалужується в різних напрямках: вона частково збігається з метаетикою та нормативною етикою, водночас має значення для ціннісних питань, що виникають в інших галузях філософії, таких як гносеологія, естетика та філософія релігії [154]. Українська дослідниця О. Петінова вказує на те, що проблема цінностей є однією з найбільш фундаментальних у соціальній філософії. До того ж увага до аксіологічної проблематики загострюється, у період суспільних змін, трансформацій економічного, політичного й культурного плану [85, с. 187]. У сучасній аксіології існує кілька різних зрізів вивчення категорії «цінність», яка охоплює різні сфери суспільного буття. Поняття «цінність» (або «цінності») як одне з ключових понять сучасної філософської й наукової думки використовують у філософії, соціології, для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі моральні ідеали і виступають еталонами належного.

Поза філософією (і філософськими дисциплінами) теорія цінностей має значення для психології, права, політології, економіки та педагогіки. Зокрема, поняття «цінність», що нині здобуло статус загальнонаукового, має вагоме методологічне значення для педагогіки та освітнього дискурсу. В освіті цінності (і ціннісні орієнтації), покладені в основу освітнього процесу, прямо впливають на те, чого ви навчаєтеся (мотивацію, бажані результати), те, що вивчаєте (домінантні культурні практики), і навіть на те, як ви навчаєтеся (фактичне згадування проти «вчитися на практиці») [137]. Водночас, як відзначала Л. Пелех, «педагогічний процес складається з таких важливих елементів, як філософські основи, мета,

засоби, методи і результат, що становлять певну цінність. Аксіологія серед іншого покликана аналізувати та вивчати означені елементи педагогічної діяльності як специфічні цінності, що забезпечують досягнення певної мети та результатів освіти» [81, с. 33]. Саме тому, аксіологічна проблематика вже довгий час як стала невід'ємною частиною досліджень у галузі педагогіки, зокрема з теорії і методики професійної освіти. До того ж, «аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення педагогічних проблем та утверджує ціннісний підхід до розгляду педагогічних явищ із позицій їхньої відповідності щодо схваленої суспільством системи цінностей і можливості формувати ціннісно-смыслову сферу майбутнього фахівця певної галузі» [49, с. 4]

Зрештою, розмірковуючи на тему актуальності аксіології, вважаємо, що вона має перманентний характер, адже людина постійно стоїть вибором морального, етичного або естетичного характеру, що має ціннісний вимір. Несформована ціннісно-смыслова сфера, втрата ціннісних орієнтирів та відсутність ціннісних преференцій може призвести до кризи особистості й спричинювати соціальні конфлікти. З іншого боку, аксіологічна проблематика не втрачає актуальності, адже цінності, безперечно, є вагомим складником духовного життя людини, основою осмисленої діяльності. Специфічною особливістю цінностей є те, що в них рівною мірою представлений як об'єднувчий, так роз'єднувальний потенціал. Отож аксіологічний тренд у філософії та науці вочевидь збережеться і надалі.

Наступними важливими поняттями підсистеми поняття й категорії, що характеризують аксіологію як самостійну галузь науки, є поняття об'єкта і предмета дослідження ціннісної теорії. Одразу зауважимо, що головним об'єктом аксіології є цінності й пов'язані з ними ціннісні феномени, а предметне поле її утворюють питання щодо буттєвого статусу цінностей та їх відношення до фактів реальності. «Поняття «цінність» є центральним в аксіології ... воно поклало початок спеціальної області філософської науки, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язок різних цінностей між собою, їх відображення в структурі особистості» [36, с. 284]. З означеного походять головна мета й завдання аксіології вивчення природи, типів та критеріїв цінностей та

ціннісних суджень, особливо в етиці. Утім цим вони не обмежуються, що доводить значний масштаб предметного поля сучасної аксіології.

Так принциповим завданням аксіології нині є «обґрунтування системи вищих цінностей як сукупності норм та ідеалів» [86, с. 35]. При цьому до вищих цінностей належать життя у всіх його вимірах; свобода як глибинно необхідна умова життя людини та соціуму; цінність індивідуальності; творчість як справді людський спосіб життєдіяльності [86, с. 44-45].

Завдання сучасного аксіологічного знання корелюють також із поточною цивілізаційною ситуацією, що вирізняється гранично високим ступенем активності особистості в природі і суспільстві, різким підвищенням впливу суб'єктивного чинника в їх розвитку. У зв'язку з цим, як відзначає Л. Баєва, аксіологія орієнтована на виконання практичних завдань, пов'язаних з розв'язанням проблеми сенсу і цінності людства як суб'єкта. «Життя, свобода, духовність і терпимість – цінності, що виступають підставами вдосконалення як окремої особистості, так і суспільства в цілому» [4, с. 224].

Ще одне завдання сучасної аксіології визначає американський дослідник Р. Інглхарт, який констатує, що у процесі модернізації, який супроводжується економічним розвитком і посиленням відчуття безпеки, з часом відбуваються зміни цінностей: перехід від матеріалістичних цінностей до постматеріалістичних, від цінностей виживання до цінностей самовираження, від традиційних цінностей до секулярно-раціональних [34]. Водночас така ситуація стає вагомим приводом замислитися над тим, до чого рухається людство і до чого може призвести такий стрімкий рух та ціннісні зміни.

Зрештою є підстави стверджувати, що спектр завдань, які нині постали перед аксіологією як теорією цінностей, мають стратегічний характер і з огляду на фундаментальне значення ціннісного ставлення людини до світу, і з огляду на ті тектонічних соціальних змін, що відбуваються в глобалізованому світі й потребують ціннісного осмислення, глибинного аналізу ціннісних уявлень та преференцій сучасної людини й суспільства. Тут ми виходимо на необхідність звернути увагу на

теоретичне та практичне значення аксіології, оскільки відповідні поняття також є принципово важливими для характеристики аксіології як самостійної галузі науки.

Сьогодні загальним положенням для міркувань щодо наукової ролі теорії цінностей, є визнання того факту, що перспективи цивілізації багато в чому залежать від питань ціннісного характеру. Очевидно, це пов'язано з тим, що цінності мають визначальний характер для життєвих стратегій людини і суспільства, а позитивні стратегії пов'язуються саме з гуманістичними цінностями. У цьому контексті варто згадати позицію А. Швейцера, який у контексті розробленого ним принципу благоговіння перед життям, проголошував фундаментальними цінностями і життя, і ідею людяності. Останню цінність, що проявляється у здатності до співчуття, турботи й піклування про навколишній світ – життя, Швейцер аналізує як фундаментальну для збереження духового в людині [128].

Отож аксіологія нині постала як сфера знань, що своїми теоретичними напрацюваннями сприяє практичному розв'язанню багатьох суспільних колізій, визначає пріоритети подальшого поступу сучасного світу в контексті цінностей гуманістичного порядку. Водночас у дискурсі філософії науки аксіологічне знання можна визначити як особливий тип знання, у межах якої відбувається диференціація користі і блага, а пізнане й здійснене (створене) набуває ціннісного виразу. Специфікою сучасного аксіологічного знання є визнана науковим світом множинність сучасної ціннісної картини світу. Погоджуємося з позицією, що в такій ситуації «єдиним варіантом співіснування різних типів світогляду в умовах глобалізованого світу є толерантність свідомості, повага до життя, свободи, цінностей Іншого» [4, с. 177]. Водночас теоретичне й емпіричне дослідження ціннісних феноменів (передусім цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісно-сміслової сфери, аксіологічної свідомості й аксіологічної культура) нині набувають надзвичайної актуальності, оскільки змістовні та якісні характеристики цих феноменів багато в чому допомагатимуть зрозуміти цивілізаційні перспективи. Фактично йдеться про масштабне наукове застосування в науці аксіологічного підходу як способу осмислення світу крізь призму людських цінностей [100]. Така

інтелектуальна ситуація кратно підвищує науковий статус сучасного аксіологічного знання.

Однак, як було вказано вище, понятійно-категоріальна система аксіології містить змістовний блок (підсистему), що складається з категорій і понять, які відображають зміст предметного поля аксіології, а також зв'язки між його елементами. Передусім маємо звернутися до категорії «цінності», що без перебільшення є стрижневою й фундаментальною для аксіології як теорії цінностей. Парадоксально, але вказана категорія, попри тривалу історію осмислення, і досі зберігає свою дискусійність. На сьогодні, залежно від розуміння природи цінності, джерела виникнення та її онтології, існує декілька способів розуміння феномену цінності в межах таких концепцій: трансценденталізму, соціологічної концепції, натуралістичного психологізму, культурно-історичного релятивізму, персоналістичного онтологізму. Принципові риси цих концепцій та їхні представники представлено в таблиці 1.1.

Відзначимо, що одним з панівних способів розуміння цінностей є їх трактування через значущість властивостей, речей, явищ, процесів, ідей, що виступають засобом задоволення потреб та інтересів людини, сприяють суспільному поступу та всебічному розвитку особистості. Погоджуємося, що «визначення цінностей через значимість надзвичайно продуктивне, оскільки дозволяє в теоретичному аналізі розгорнути цінність у площині її зв'язку з людиною» [86, с. 8].

Таблиця 1.1

ОСНОВНІ АКСІОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ

№ з/п	Назва аксіологічної концепції	Представники концепції	Зміст концепції
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	трансценденталізм	В. Віндельбанд [14], Г. Ріккерт [96]	цінності перебувають поза й над буттям, для суб'єкта є об'єктивною, загальнообов'язковою значущістю та належністю; цінності мають мотивувальний характер і є в основі світу культури

2	соціологічна концепція	М. Вебер [13], Е. Дюркгейм [27]	цінності є спрямовувальними факторами певної моделі поведінки, яка відповідає інтересам особистості в певному суспільно-історичному періоді; цінності мають надіндивідуальний характер
3	натуралістичний психологізм	А. Мейнонг [147], Р. Перрі [169], Дж. Дьюї [29]	цінності генетично пов'язані з потребами людини, тож мають суб'єктивну природу); цінності детермінують напрям дій людини, їхній характер
4	культурно-історичний релятивізм	В. Дильтей [25], А. Тойнбі [117], О. Шпенглер [133]	цінності проголошують основою культури як такої; різноманітність культур доводить множинність рівноправних ціннісних систем (аксіологічний плюралізм)
5	персоналістичний онтологізм	М. Шелер [129], М. Гартман [18]	базисом цінностей є надлюдське (найвища цінність – Бог); цінності побутують в ідеальному світі в певній ієрархії; характер особи визначається прийнятою нею ієрархією цінностей

Джерело: власна розробка

Варто також згадати обґрунтовану думку А. Кірьякової, що, по суті, «все різноманіття предметів людської діяльності, суспільних відносин і включених в їх коло природних явищ, може виступати в якості цінностей як об'єктів ціннісного відношення, може оцінюватися в плані добра і зла, істини і не істини, краси і неподобства, допустимого або забороненого, справедливого і несправедливого» [42].

Польський мислитель Р. Інгардена також наголошував на особливому статусі цінностей у житті людини, адже ціннісне ставлення до навколишнього світу можна вважати принциповою характеристикою буття людини, а наявні індивідуальні ціннісні ієрархії виконують мотивувальну функцію щодо поведінки й вчинків особистості [156]. Згодом на мотивувальну функції цінностей наголошував американський науковець польського походження М. Рокич, який цінності визначав як усталені переваги у виборі певної моделі поведінки (індивідом або суспільством загалом) [176]. Інший американський дослідник Т. Парсонс також вказував, на загальноприйнятність як принципову характеристику усталених цінностей, що набули статусу складника соціальної системи й мають визначальний характер для її поступу [79, с. 368]. Американсько-ізраїльський дослідник Ш. Шварц визначає цінності

як «пізнані» потреби, що безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства [177], тобто також вказує на соціальний складник генези цінностей. Український дослідник Ю. Пелех визначає поняття «цінність» як «філософське поняття, яке виражає інтеріоризований (інтерналізований) у свідомості особистості та пов'язаний із задоволенням духовних і матеріальних потреб індивідуальний максимум, що у процесі соціалізації набув ознак еталона, уніфіковано класифікувавшись у часовій абстракції» [82, с. 156].

Проведений аналіз наукової літератури аксіологічної тематики дозволяє стверджувати про наявність різних поглядів щодо визначення змісту цієї категорії. Звісно, ми не ставили перед собою мету проаналізувати усі позиції, щодо розуміння цінностей, утім вважаємо, що в цьому плані є показовими наявні на сьогодні класифікації цінностей, які наочно доводять оригінальність та своєрідність ціннісного феномену (табл. 1.2.).

Таблиця 1.2.

КЛАСИФІКАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ

№ з/п	Автор класифікація	Критерій класифікації цінностей	Зміст класифікація
1	2	3	4
1	М. Шелер [129]	за типом сутнісних носіїв цінностей	особистісні цінності й предметні цінності; власні й чужі цінності, цінності актів і цінності функцій; цінності реакцій, цінності переконання, цінності дії, цінності успіху; цінності інтенції і цінності стану; цінності підстав, цінності форм і цінності відносин; індивідуальні й колективні цінності; самостійні і похідні цінності
2	Р. Інглхарт [157]	за типом потреб	<i>цінності «матеріалістичні»</i> («фізіологічні»); <i>цінності «постматеріалістичні»</i> («цінності соціальної самоактуалізації»).
3	М. Рокіч [176].	за змістовними й функціональними характеристиками	<i>термінальні цінності</i> характеризуються переконанням, що певні цілі мають індивідуальне й суспільне схвалення, що стимулює їх прагнути; <i>інструментальні цінності</i> характеризуються переконанням, що певний спосіб дії має індивідуальне й суспільне схвалення щодо його застосування в будь-яких ситуаціях

4	Ч. Моріс [166, с. 10-11]	за функціональним навантаженням	<i>усвідомлені цінності</i> : визнані спільнотою, утім не реалізовані у дії; <i>цінності у дії</i> : визнані спільнотою і такі, що виконують мотиваційну роль у життєдіяльності
5	Ш. Шварц [177]	за характером культурно-універсальної мотивації людини	<i>цінності збереження</i> (безпека, конформність, традиція); <i>цінності відкритості до змін</i> (самостійність, стимуляція, гедонізм); <i>цінності самовизначення</i> (універсалізм, доброзичливість); <i>цінності самозвеличення</i> (влада, досягнення, гедонізм)
6	С. Анісімов [2]	за показником стабільності значення для людини	<i>абсолютні цінності</i> – незмінно зберігають для людей значення (життя, здоров'я, знання, справедливість, гуманність, духовна досконалість людини); <i>антицінності</i> (невігластво, хвороби, голод, деградація людини); <i>релятивні (відносні) цінності</i> , мінливі залежно від соціально-історичних та світоглядних позицій (політичні, ідеологічні, релігійні, групові цінності)
7	О. Вишневський [15]	за рівнем соціалізації	<i>абсолютні-вічні цінності</i> – мають універсальне значення і загальнолюдський характер; <i>національні цінності</i> , що є значущими для одного народу; <i>громадянські цінності</i> , що втілюються в демократичному суспільстві та на рівні громад; <i>сімейні цінності</i> , які втілюють у собі моральні основи існування сім'ї; <i>цінності особистого життя</i> , що мають значення передусім для особистості

Джерело: власна розробка

Аналіз наведених класифікацій цінностей вказує на те, що на сьогодні в аксіології наявна палітра визначень і типологій відповідного поняття. Такий понятійний плюралізм зумовлений не лише відмінними способами розуміння цінностей і їх природи, про що відзначено вище, але й сферою застосування поняття «цінності». Очевидно, саме цей факт зумовлює потребу дослідникам завжди уточнювати, в якому саме змістовному значенні застосовується ними поняття «цінності» й у межах якої саме аксіологічної концепції. Водночас, попри вказаний плюралізм щодо поняття «цінності», є підстави стверджувати, що це поняття морально-етичного дискурсу, яке пов'язане з притаманним різним культурам

уявленню про благо і добро. Ми також поділяємо позицію, що «цінності мають суб'єктивно-об'єктивний характер, однак виступають як єдність об'єктивного і суб'єктивного, духовного і матеріального, індивідуально-особистісного та загальнолюдського, соціального і природнього» [85, с. 187].

Принциповим для нашого дослідження положенням є визнання за цінностями здатності впорядковувати дійсність, вносити в її осмислення оціночні моменти, що зумовлюють стратегію подальших дій особистості й соціума загалом. Концептуальною для нас є позиція українського науковця А. Кузьмінського, відповідно до якої цінності стають «підґрунтям для осмислення, пізнання та конструювання цілісного образу соціального світу, для регуляції поведінки людини у всіх її виявах під час ухвалення рішення в ситуації вибору» [50, с.48]. Вже згаданий американський соціолог Т. Парсонс вказував, що суспільство саме для збереження своєї єдності й цілісності, забезпечення саморегуляції і консенсусу на працьовує цінності як вищі принципи (ідеї): «суспільство як цілісна система, в наші дні організована у вигляді єдиного політичного колективу, і є інституціалізуючою єдиною, більш-менш інтегрованою системою цінностей» [78, с. 30]. Розвиваючи думку американського вченого, додамо, що утвердження цінностей, формування ціннісно-сислової сфери, аксіологічної свідомості та аксіологічної культури загалом сприяє орієнтації людини на потреби духовного, а не утилітарного порядку, надання пріоритету гуманістичним цінностям, а не егоїстичним антицінностям. До того ж саме гуманістичні (або вищі) цінності як універсальні містять у собі консолідаційний потенціал.

Науково-дослідна практика свідчить, що в межах кожного окремого суспільства можна видокремити низку універсальних цінностей, що приймає більшість членів цього соціуму [151]. При цьому універсальні цінності культури виконують важливі функції інтеграції в соціальному просторі [34]. На теоретичному рівні американо-ізраїльський дослідник Ш. Шварц обґрунтував можливість універсального характеру цінностей незалежно від типу та культурної традиції, адже зміг виокремити базові цінності, що визначають культурно-універсальні типи людської мотивації [177]. Прикладом практичного застосування ідеї універсальних

цінностей є Договір про Європейський Союз, який апелює до таких цінностей, адже у преамбулі зазначено: «Отримуючи натхнення від культурної і гуманістичної спадщини Європи, на основі якої сформувалися універсальні цінності – невід’ємні та не відчужені права людської особистості, свобода, демократія, рівність та правова держава» [26].

Тему універсальних цінностей порушено і на рівні Організації об’єднаних націй. Зокрема, в Декларації тисячоліття (United Nations Millennium Declaration) [184] всі держави підтвердили певні основоположні й, вочевидь, універсальні цінності, які є важливими для міжнародних відносин у двадцять першому столітті: свобода, рівність, солідарність, толерантність, повага до природи та спільна відповідальність. Ініціатори Декларації ґрунтувалися на погляді, що кожне суспільство повинно бути пов’язане спільними цінностями, щоб його члени знали, чого чекати одне від одного, і мали спільні принципи, за допомогою яких можна керувати своїми розбіжностями, не вдаючись до насильства. Отже, універсальні цінності постають не лише як інтелектуальний концепт, а вже досі отримали міжнародно-правову практику застосування в суспільному житті, адже реально забезпечують життя, безпеку і продовження роду людства і його духовне зростання.

Ще однією фундаментальною категорією аксіології є ціннісні орієнтації. Вони як «стрижень» свідомості особистості сприяють її морально-етичній стійкості, а також забезпечують, у разі їх суспільного схвалення, сприяють стабільності суспільних відносин та ефективному функціонуванню соціальних інститутів. Ціннісні орієнтації є також відображенням суспільно схвалених й індивідуально сприйнятих цінностей, які сприяють консолідації суспільного й індивідуального буття, визначають суспільні й індивідуальні орієнтири [130]. З іншого боку, сформовані стійкі ціннісні орієнтації постають як важливі мотиваційні чинники, вагомі регулятори життєдіяльності людини. «Ціннісні орієнтації надають внутрішньому світу людини цілісність і системність, забезпечують в розвитку особистості гармонійне поєднання різнорівневих компонентів (поглядів, переконань, мотивів)» [6, с. 4]. Водночас ціннісні орієнтації особистості, корелюючи із соціально-значущими цінностями, сприяють змістовному узгодженню потреб та

інтересів особистості з цінностями культурного середовища, до якого особистість належить. З цього випливає, що шляхом залучення особистості до певного типу цінностей, створюючи умови для їх сприйняття й засвоєння, виникає потенціал для формування й коригування її майбутніх потреб та інтересів, що має бути враховано в контексті забезпечення ціннісного складника професійної підготовки фахівців з іноземної філології.

У зв'язку з цим також відзначимо, що за своєю природою, ціннісні орієнтації формуються внаслідок індивідуального переживання й засвоєння соціально-значущих цінностей. Набуваючи статусу елементів ціннісно-сислової сфери особистості, вони стають одним зі вагомих джерел мотивації поведінки людини. Зважаючи на вказане, класично ціннісні орієнтації вважають важливими елементами внутрішньої структури особистості, що закріплені життєвим досвідом індивіда, сукупністю його переживань, і диференціюють значуще, суттєве для кожної людини та несуттєве [120, с. 764]. Принагідно відзначимо важливість життєвого досвіду індивіда в засвоєнні цінностей й формуванні ціннісних орієнтацій. Ми поділяємо наукову позицію, що «орієнтація на певні цінності може виникнути лише як результат їх попереднього визнання, позитивної оцінки» [86, с. 28], що можливо знову-таки лише у разі життєвого ціннісно-сислового досвіду. Отож, указаний процес можливо педалювати, інтенсифікуючи життєвий досвід, стимулюючи, зокрема засобами освіти, засвоєння соціально-значущих цінностей і їх перетворення в дієві ціннісні орієнтації. Крім того, згаданий процес передбачає активну роль емоцій й почуттів, адже вони істотно впливають на формування ціннісних орієнтацій і перетворення їх в рушійні сили особистості [42].

Звернення до феномену ціннісних орієнтації має цілком практичне навантаження. Як обґрунтовано помітив український педагог В. Дем'янук похідним від поняття «ціннісні орієнтації» є поняття «професійні ціннісні орієнтації», яке він визначив як систему сталих настанов, які є відображенням суб'єктивного ставлення особистості до культурних цінностей, що набувають вияву та реалізації в її професії. «Професійні ціннісні орієнтації є результатом складного процесу суб'єктивізації, що полягає у трансформації соціально та професійно зумовлених цінностей і ціннісних

орієнтацій в особистісну систему цінностей та професійних ціннісних орієнтацій, що сукупно утворюють ціннісно-смыслову сферу майбутнього фахівця» [24, с. 39].

Зрештою маємо відзначити, що ціннісні орієнтації структуровані і мають певну ієрархію, що зумовлено їх статусом критеріїв вибору певної моделі поведінки на підставі апеляції до засвоєних і схвалених цінностей індивідуального й суспільного порядку. У зв'язку з цим розглянемо феномен ціннісних ієрархій.

Отож осмислення й усвідомлення цінностей у процесі життєдіяльності має своїм наслідком формування ціннісних ієрархій. Кожній людині властива індивідуальна специфічна ієрархія особистісних цінностей, які служать сполучною ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між суспільним й індивідуальним буттям. Ціннісні ієрархії мають суспільно-історичний характер. Як вказував К. Манхейм, система цінностей, що характеризує систему певного суспільства або певне культурне середовище, становить собою результат тієї духовної роботи, яку здійснює все суспільство [62, с. 169]. В унісон цій позиції польський науковець Ч. Банах наголошував, що зміст ієрархій цінностей зумовлений низкою культурних, соціальних, економічних та політичних аспектів життя певних місцевих громад, окремих країни та цілого світу. Щодо темпорального виміру, то формування ціннісних ієрархій залежить від уже вказаних чинників, що мають три часові виміри (минуле, сьогодення і майбутнє) [63].

Наявність ціннісних ієрархій засвідчує високий рівень усвідомлення й сприйняття цінностей, сформованість ціннісних орієнтацій, що, зрештою, постає важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей й поведінки індивіда. Різні варіанти ціннісних ієрархії детермінують імовірнісні напрями життєвих стратегій індивіда та суспільства загалом. Наявна ціннісна ієрархія відображає готовність й здатність особистості (і загалом суспільства) до зміни себе й світу. Саме тому, ціннісні ієрархії постають важливим предметом аксіологічних й соціологічних досліджень.

Ще одним важливим аксіологічним феноменом є ціннісно-смыслова сфера, що також перебуває у предметному полі сучасного аксіологічного знання. У сучасній науці визнано (Т. Антоненко [3], Д. Леонтьєв [5], О. Москаленко [67], А. Серий і

М. Яніцький [104]), що ціннісно-смилова сфера детермінує життєві позиції особистості, визначає зміст її життєдіяльності, задає характер підходів до навколишнього світу і самого себе.

Український педагог Т. Антоненко наголошує, що «зрозуміти сутність ціннісно-смилової сфери можливо лише розглядаючи її в органічному комплексі, у цілісності й єдності емоційно-почуттєвого, когнітивного, потребнісно-мотиваційного та поведінково-діяльнісного компонентів, які представлені цінностями, смислами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, потребами, цілями, інтересами, установками, вірою, почуттями, переживаннями, знаннями, розумінням, поведінкою, вчинками» [3, с. 28]. О. Москаленко вказує, що ціннісно-смилова сфера особистості містить низку компонентів: 1) спрямованість особистості, що вказує вектор ціннісно-смилової сфери особистості; 2) ціннісні орієнтації особистості, що визначають домінування в особистості цінностей певного виду (особистісні або соціальні цінності); 3) смисложиттєві орієнтації особистості (життєві цілі, міра задоволення собою, здатність обирати свою долю); 4) самоактуалізація як показник розвитку особистістю свого потенціалу [67, с. 93]. Як бачимо, ціннісно-смилова сфера постає доволі складним феноменом людської свідомості і, водночас, як структурована система внутрішнього світу особистості, що багато в чому визначає напрям її розвитку. Ціннісно-смилову сферу можна вивчати і як динамічну систему, яка детермінує смисли й цілі життєдіяльності людини і водночас визначає способи їх досягнення. «З одного боку, ціннісно-смилові утворення прищеплюються людині соціумом, але, з іншого боку, і сама людина активно формулює і конкретизує їх, приймаючи, змінюючи чи відкидаючи цінності або смисли, пропоновані суспільством» [124, с. 93]. Останнє положення вказує на те, що процес формування ціннісно-смилової сфери не є стихійним, на його зміст можна впливати, а вплив цей має як соціальний, так і індивідуальний виміри. Означене має принциповий характер з погляду формування ціннісно-смилового досвіду майбутнього іноземного філолога.

Принагідно зауважимо, що український дослідник і педагог В. Дем'янюк вказує на те, що ціннісно-смилова сфера людини визначає її особистісний

розвиток, зокрема професійний. Науковець акцентує увагу на тому, що у професійній діяльності ціннісно-сміслова сфера проявляється у професійно-ціннісних орієнтаціях, які представлені пов'язаними компонентами: когнітивним, емоційним і поведінковим. «Формування та розвиток ціннісно-сміислової сфери особистості відбувається в процесі соціалізації, що з різним рівнем інтенсивності та певною специфікою на кожному етапі триває все життя людини» [24, с. 24]. Як продовження цієї думки, є підстави поєднати ціннісно-сміслову сферу особистості з її життєвим досвідом. Так, з одного боку, у сенсі життєвих стратегій, досвід людини визначається цінностями та ціннісними орієнтаціями, які є основними елементами її ціннісно-сміислової сфери, а з другого боку, характер цінностей особистості може змінюватися внаслідок життєвих подій та обставин. Результатом цього складного багатогранного процесу є формування ціннісно-сміслового досвіду та пов'язаних з ним аксіологічного потенціалу й аксіологічної свідомості. Означені феномени охоплюють поняттями третьої підсистеми, що належить до понятійно-категоріальної системи аксіології й відображають зміст та специфіку завдань, що їх розв'язують на ґрунті аксіологічних знань, а також аксіологічний дискурс змісту й перспективи життєвих стратегій особистості й суспільства. Отож проаналізуємо кожне з цих понять.

Для розуміння змісту поняття «ціннісно-смісловий досвід», передусім зауважимо, що принциповим положенням для нашого дослідження є трактування життєдіяльності як активного процесу нагромадження індивідом досвіду, зокрема ціннісного, внаслідок взаємодії з навколишнім світом та за результатами осмислення змісту та характеру такої взаємодії. Водночас життєдіяльність постає як складне, багатогранне соціальне і психолого-педагогічне явище, яке акумулює в собі діяльність і спілкування, об'єктивні і суб'єктивні відносини, духовно-моральний потенціал особистості і спільноти, а також передбачає широкий життєвий контекст ситуацій, обставин, подій. Рефлексії щодо життєвої практики супроводжуються мисленнями у ціннісних категоріях – блага, корисного, значущого, що дає підстави стверджувати про формування ціннісно-сміслового досвіду у процесі життєдіяльності. До того ж такий досвід може мати стихійний (побутовий) та

теоретичний (освітній) характер. Отриманий ціннісно-смісловий досвід набуває свого предметного вираження в певних ціннісних настановах (ієрархіях), які стають основою для життєвих стратегій особистості та їх подальшої реалізації.

Водночас, потрібно наголосити на тому, що ціннісно-смісловий досвід, який набувається людиною шляхом переживання й осмислення дійсності в ціннісних категоріях, супроводжується процесом ціннісного усвідомлення навколишнього й внутрішнього світу особистості, тобто йдеться про формування аксіологічної свідомості.

Формування аксіологічної свідомості, очевидно, є принциповим практичним завданням теорії цінностей, оскільки аксіологічна свідомість, як фундаментальний складник свідомості, з одного боку, відображає ціннісно-смісловий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, а з іншого, є основою визначення життєвих стратегій, здійснення певних моделей поведінки, ухвалення рішення щодо важливих життєвих питань.

Показово, що український дослідник І. Федух пов'язує феномени цінностей і ціннісних орієнтацій зі свідомістю. Зокрема цінності він витлумачує як «узагальнені уявлення, які виступають у якості загальних ідеалів, стереотипів суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії оцінки й орієнтації особистості і суспільства», а ціннісні орієнтації визначає як «відображення у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними у соціумі зразками культури» [119].

Український дослідник М. Підлісний стверджує, що феномен цінностей може бути представлений як істотна характеристика свідомості, адже за своєю природою є єдністю об'єктивного та суб'єктивного. Водночас утворення ціннісних уявлень як істотних характеристик індивідуальної, особистісної та суспільної свідомості відбувається дwoяко, вказує М. Підлісний: «з одного боку, цінність виникає через безпосередню даність значимості предмета для виявлення потреби (відносні, суб'єктивні цінності), з іншого – цінність формується через порівняння тих або інших предметів з цінністю-образом, який циркулює в суспільній свідомості» [86,

с. 22]. Зауважимо, що обидва процеси сприяють формуванню аксіологічної свідомості як здатності індивіда пізнавати себе і навколишній світ крізь призму ціннісних категорій, осмислення й розуміння дійсності за їх допомогою

Ціннісна свідомість тісно пов'язана з суб'єктно-творчим ставленням до світу, з його практичним перетворенням, здатністю бачити світ крізь призму суб'єкта-творця [42]. Несформованість або недостатня розвиненість аксіологічної свідомості може бути наслідком недостатнього ціннісно-сміслового досвіду, мінімальної практики осмислення, пізнання та конструювання ціннісного образу соціального світу й світу природи. З іншого боку, факт нерозвиненої аксіологічної свідомості говорить про незначний аксіологічний потенціал носія такої свідомості (на індивідуальному чи суспільному рівні).

Аксіологічний потенціал (як єдність цінностей і ціннісних орієнтацій) вважають елементом особистісного потенціалу в статусі його підсистеми, що динамічно пов'язана з іншими підсистемами: духовним, пізнавальним, творчим, комунікативним художнім та професійним потенціалом [68]. Аксіологічний потенціал особистості також витлумачують як багаторівневе інтегративне динамічне утворення, що характеризується наявністю стійкої структури (ієрархії) ціннісних орієнтацій, що визначають характер життєдіяльності особистості. Формування аксіологічного потенціалу особистості пов'язане з нагромадженням знань (зокрема, аксіологічних), життєвого (серед іншого, ціннісно-сміслового) досвіду, усвідомленням своїх здібностей, можливостей, становлення ціннісних орієнтацій [64].

Принагідно зауважимо, що, українська дослідниця М. Раковська розкриває поняття «аксіологічний потенціал» в контексті професійної підготовки вчителя іноземних мов і тлумачить відповідний феномен як дієвий чинник підвищення рівня професійної підготовки фахівців цього профілю: «Поняття «аксіологічний потенціал» вчителя іноземних мов розуміємо, як складне, полігранне і багаторівневе утворення в структурі особистості, що має психічну природу, утворену когнітивним, афективним і конативним компонентами та сприяє майбутньому вчителю іноземних

мов у виробленні власних суджень, пов'язаних із оцінюванням предметів та явищ і поцінюванням суспільних еталонів» [95, с. 177].

Потрібно відзначити, що аксіологічний потенціал містить цільовий, змістовний і процесуальний аспекти. Російська дослідниця О. Полякова, потрактовує цільовий аспект аксіологічного потенціалу як формулювання цілей (життєва перспектива, формування образу «Я»). Змістовний аспект об'єднує в собі знання, ієрархічну систему ціннісних орієнтацій, мотивів. Нарешті, процесуальний аспект становить собою синтез ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархічну структуру, а також різні види умінь особистості. Поліаспектність аксіологічного потенціалу особистості підтверджується і його сутнісними характеристиками: 1) системно-структурною організацією; 2) соціокультурною детермінованістю; 3) креативною спрямованістю; 4) відносною стійкістю; 5) поліфункціональністю [87, с. 177].

Спеціальні дослідження підтверджують, що формування аксіологічного потенціалу передбачає забезпечення особистості можливості долучитися до аксіологічних знань, створення простору для переживання й усвідомлення, можливостей формування власних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності з подальшим переведенням їх у статус якості особистості, тобто у свого роду потенційний стан, що і є метою ціннісної освіти [31, с. 15].

Підсумовуючи відзначимо, що потреба аналізу понять і категорій аксіологічного знання була продиктована їх статусом основи наших подальших теоретичних міркувань та методологічних побудов щодо забезпечення аксіологічного складника професійної підготовки фахівців з іноземної філології. Взавши до уваги змістовне наповнення системи аксіологічних категорій й понять можемо теоретично обґрунтовано залучити їх до практичного вирішення завдань нашого дослідження.

Щодо побудови понятійно-категоріальної системи аксіології, то виокремлено три змістовні блоки (підсистеми): 1) до *першого блоку* належать поняття й категорії, що характеризують аксіологію як самостійну галузь науки; 2) *другий блок* складається з категорій і понять, що відображають зміст предметного поля

аксіології, а також зв'язки між його елементами; 3) *третій блок* містить поняття, що відображають зміст та специфіку завдань, що їх розв'язують на ґрунті аксіологічних знань.

Аналіз наукової літератури вказує на (1) наявність значного різноманіття інтерпретацій базових аксіологічних понять і передусім понять «цінності» й «ціннісні орієнтації», а також засвідчує (2) множинність тлумачень структури, положення і ролі цінностей в соціокультурному просторі. Вказану ситуацію пояснює той факт, що аксіологія сформувалася як інтеграційна галузь філософського знання, а сучасна теорія цінностей є результатом напрацювань низки різних шкіл і напрямів, які створили власні традиції у вивченні ціннісних феноменів. Водночас загальною позицією представників різних аксіологічних концепцій можна вважати положення, що утвердження цінностей, формування ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної свідомості загалом сприяє орієнтації людини на потреби духовного, а не утилітарного порядку, надання пріоритету гуманістичним цінностям, а не егоїстичним антицінностям. До того ж саме гуманістичні (або вищі) цінності як універсальні містять у собі консолідаційний потенціал.

У результаті дослідження ми дійшли до обґрунтованої позиції, що процес формування ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної свідомості не є стихійним, на його зміст можна впливати, а вплив цей має як соціальний, так і індивідуальний виміри. До того ж, формування аксіологічної свідомості є фундаментальним практичним завданням аксіології, оскільки аксіологічна свідомість є основою визначення життєвих стратегій, здійснення певних моделей поведінки, ухвалення рішення щодо важливих життєвих питань. Означене має принциповий характер з погляду формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога.

Концептуального значення для нашого дослідження набуває поняття ціннісно-сміслового досвіду, що є результатом життєдіяльності особистості та внутрішнього (ціннісного) переживання й переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності. Засвоєння особистістю цінностей підтримується нормами суспільства і реалізується в її ціннісних орієнтаціях, що закріплюються життєвим

досвідом людини. Оскільки ціннісно-смісловий досвід може набуватися не лише стихійно, але й організовано (через освітні технології), є підстави вважати завдання формування такого досвіду принципово важливим складником професійної підготовки фахівців з іноземної філології.

1.3. Вимоги до ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови в умовах зміни аксіологічних орієнтирів

На попередніх етапах нашого дослідження встановлено, що для поточної соціокультурної ситуації як в Україні, так і загалом у світі характерна зміна аксіологічних орієнтирів. Процес ціннісних трансформацій не є прямолінійним і однозначним, а контрапунктом сучасних аксіологічних дискусій стала проблема дихотомії традиційних і новітніх цінностей у ціннісно-смісловій сфері сучасної людини і суспільства. Дискусія на вказану тему має фундаментальний характер за змістом і наслідками, оскільки цінності мають надзвичайний потенціал впливу на поведінку людини, її життєві стратегії. Тут доречно пригадати думку німецького мислителя Е. Фромма, що без ціннісних орієнтацій, як важливого складника життєвих орієнтирів, людина «може заблукати і втратити здатність діяти цілеспрямовано і послідовно» [121, с. 13]. Водночас у такій ситуації гранично актуалізуються питання збереження людиною власної індивідуальності, зокрема ціннісної. Ефективним засобом розв'язання цього завдання є ціннісна освіта. Така освіта спрямована на формування аксіологічних компетентностей, забезпечує ціннісну основу для самотворення й самоздійснення та водночас, убезпечує від ціннісної невизначеності й нестабільності, небезпек антицінностей. Фактично ми обстоюємо ідею промоції високої аксіологічної культури. Формування аксіологічної культури особистості полягає в ознайомленні й засвоєнні аксіологічних знань, а також у набутті ціннісного досвіду.

Отже, обґрунтованою є теза, що у сучасній професійній підготовці майбутніх іноземних філологів не може бути зігноровано потребу звернення до аксіологічного дискурсу, а також забезпечення набуття ними аксіологічних компетентностей. Свідченням сформованості таких компетентностей є ціннісно-смісловий досвід

особистості, рівень розвитку її аксіологічної свідомості й культури. Означені феномени корелюють і залежать від сприйнятих і засвоєних особою цінностей, сформованих ціннісних орієнтирів, розвиненості індивідуальної ціннісно-сміслової сфери. Водночас принциповий характер для формування й змісту аксіологічної свідомості й набуття відповідних компетентностей мають практики осмислення, пізнання та конструювання ціннісного образу світу на ґрунті аксіологічних знань. У попередньому викладі нами був опрацьовано теоретичний зміст понятійно-категоріальної системи аксіології. Взявши вказаний матеріал за методологічну основу ці напрацювання надалі сформулюємо актуальні й відповідні поточній соціокультурній та освітній ситуації вимоги до ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології в умовах зміни аксіологічних орієнтирів.

Відзначимо, що увага до ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови зумовлена тим, що саме на цьому етапі формуються найважливіші професійні орієнтири, серед яких ціннісного характеру, на підставі яких згодом відбувається реалізація життєвих стратегій, зокрема педагогічна діяльність. Тут ми поділяємо думку, що важливість професійно-ціннісних орієнтацій зумовлюється тим, «що студент, плануючи свою майбутню професійну діяльність і себе в ній, виходить з певної ієрархії цінностей. Таким чином, професійний вибір відбувається на основі співвіднесення студентами особливостей і можливостей професії з структурою найбільш значущих для них цінностей» [116, с. 515]. Окрім того, процес формування особистості як професіонала постає як складний процес, що розгортається в часі й соціальному просторі і поряд із засвоєнням професійних компетентностей супроводжується формуванням системи професійних цінностей. Зміст цих цінностей та похідних від них ціннісних орієнтацій залежить від цінностей освітнього середовища й професійного співтовариства, до якого вступає майбутній фахівець. З іншого боку, несформованість ціннісної ієрархії, нерозвинена ціннісно-сміслова сфера, зрештою відсутність кореляції між ними й ціннісними орієнтаціями має наслідком неможливість самовизначення щодо життєвих стратегій та змісту майбутньої

професійної діяльності. Це також загострює увагу на аксіологічній проблематиці в освіті.

Показово, що оцінюючи сучасний стан освіти й виховання на основі широкого вивчення досвіду кращих шкіл у промислово розвинених країнах, американський науковець Р. Шуерман зробив висновок, що максимальна ефективність освітнього процесу досягається у тих навчальних закладах, де педагоги роблять наголос на засвоєнні найбільш важливих життєвих цінностей: 1) прагнення до особистого щастя, успіху, вміння ухвалювати правильні рішення, почуття особистої відповідальності за свою долю; 2) прагнення служити суспільству, терпимість стосовно інших людей, повага співдружності всіх людей на Землі [цитата по 42].

Теоретична концепція сучасного українського викладача містить у собі ідеї гуманізації освіти, всебічного розвитку особистості педагога, інформатизації та глобалізації освіти, інноватики в освіті (тут апелюємо до напрацювань В. Андрущенко [1], М. Євтуха і М. Раковської [31], А. Кузьминського [50], Ю. Пелеха [82], Л. Хоружої [123] та інших). Належна й змістовна професійна діяльність вчителя пов'язується з високим рівнем сформованості професійних компетентностей, внутрішньою потребою в самоосвіті, саморозвитку, творчій (креативній) діяльності. Водночас педагог має особливу роль в освітньому процесі, ефективність якого залежить саме від особистості педагога, його комунікативних умінь, здатності до діалогу як з учнями, так і з іншими учасниками освітнього процесу (колегами, батьками, громадськістю). Зрештою вчитель є провідником освітніх та наукових новацій, які часто вимагають переорієнтації його професійної діяльності, зокрема і в ціннісному плані [16, с. 4]. Водночас специфіка професійної діяльності вчителя детермінована участю в освітньому процесі значного кола учасників, що зумовлює невичерпний спектр міжособистісних відносин. Продуктивна й гуманістична за змістом реалізація усіх відносин, що виникають у сфері освіти, зумовлює необхідність моральних й аксіологічних компетентностей.

Українська дослідниця і практик в освітній сфері Н. Шетеля вказує на те, що нині існує особлива потреба створення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати в собі завдання формування професіоналів із високим рівнем

компетентностей на тлі забезпечення розвиненої ціннісної культури. «Це тим більше актуально, якщо взяти до уваги той факт, що на наших очах відбувається становлення нової креативної цивілізації, і в цих умовах освіта повинна готувати людину для життя у мінливій реальності, в тому числі до ситуації переосмислення цінностей й формування нових ціннісних орієнтацій» [131, с. 774]. На думку російської дослідниці А. Кірякової, ціннісний аспект освіти полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей культури сучасності перетворити на предмет усвідомлення й переживання як особливих потреб особистості. Освіта фактично має забезпечити трансформування об'єктивних цінностей культури у суб'єктивно значущі цінності, у стабільні життєві ціннісні орієнтири особистості, що мотивують її поведінку і програмують майбутнє [41].

Український дослідник Ю. Пелех вивчає поняття «освіта» як багатогранне й полікомпонентне, як таке, що містить «високоінтелектуальні дослідницькі й інноваційні складники, що спрямовані, насамперед, на перетворення людини, поліпшення у процесі теоретико-практичної підготовки її поведінки і формування (розуміння й усвідомлення) повного спектра загальнолюдських цінностей в інтересах і її самої, і всього суспільства» [84, с. 96]. Науковець наголошує, що реформа національної освіти повинна серед іншого передбачати зміну типу мислення, мотиваційної основи, а також забезпечення готовності до засвоєння, розуміння, розвитку й застосування знань, навичок і цінностей у повсякденному житті для поліпшення його рівня [84, с. 109-110].

Нині підготовка майбутніх фахівців з іноземної філології першого бакалаврського рівня вищої освіти здійснюється за спеціальністю 035.043 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» (відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, що затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 року (зі змінами, внесеними згідно з Постановами уряду № 674 від 27.09.2016 р. та № 53 від 01.02.2017 р.) [89]. У червні 2019 року Міністр освіти і науки підписав наказ про затвердження Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» [110]. Вказаний Стандарт містить загальні та фахові

компетентності, що визначають специфіку підготовки бакалаврів за спеціальністю 035 «Філологія», та результати навчання, які характеризують очікувані знання, розуміння, здатності студентів, набуті в завдяки успішному завершенню освітньої програми.

Зокрема, у контексті забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови є підстави досліджувати визначену за цим Стандартом серед загальних компетентностей ЗК 2 – «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя». Серед встановлених Стандартом вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» компетентностей спеціальні (фахові) взагалі не містять апеляції до формування аксіологічних компетентностей. Власне як не прочитується аксіологічний складник і у передбачених вказаним Стандартом результатах навчання.

Заради справедливості потрібно відзначити, що розробники Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» обумовили, що наведений у Стандарті перелік компетентностей і результатів навчання не є вичерпним. Заклади вищої освіти, формуючи освітні програми можуть зазначати додаткові компетентності й результати навчання [110, с. 12]. Утім, по факту у вказаному документі не створені формальні умови для забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, відсутні підстави для реалізації механізмів формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя, не передбачено методичного простору для становлення аксіологічної свідомості шляхом перетворення соціальних цінностей в особисті, а також засвоєння соціально-значущих ціннісних орієнтацій й їхню трансформацію в індивідуальні ціннісні орієнтації.

Указані обставини є вагомим спонукальним мотивом до практичних пошуків шляхів модернізації національної освітньої діяльності у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології.

Продуктивною в контексті розв'язання завдання забезпечення аксіологічного складника професійної підготовки фахівців з іноземної мови вважаємо концепцію американського науковця Р. Шуермана. У своїх міркуваннях щодо цивілізаційного майбутнього науковець наполягає, що нині роль освіти має бути випереджувальною [42]. Водночас сама освіта повинна змінюватися у чотирьох напрямках: 1) забезпечувати ширші знання у сфері математики і взагалі науки; 2) здійснювати повсюдне комп'ютерне навчання; 3) забезпечити добре поставлене вивчення іноземних мов; 4) сприяти широкому знайомству з культурою різних народів. Як бачимо, за логікою Р. Шуермана, у сучасному освітньому процесі особлива роль належатиме мовній та ціннісній освіті, що для нашого дослідження має принциповий характер. Очевидно, це пов'язано з тим, що мовна й ціннісна освіта мають особливий потенціал щодо забезпечення ефективної соціалізації особистості в сучасному світі на ґрунті об'єктивних цінностей культури у всіх її проявах. Той таки Р. Шуерман наполягає, що людину треба навчити цінувати культуру і її цінності (в усіх сенсах цього слова), бо майбутній громадянин інформативного суспільства повинен добре собі уявляти внесок інших народів у всесвітнє співтовариство націй. Водночас сучасна людина має засвоїти цінність ідеї особистої гідності кожної людини. Розуміючи цінність своєї особистості, може бути щиро віддана ідеям демократії.

Завданням ціннісної освіти також можна вважати забезпечення умов для ефективної соціалізації особистості в сучасне суспільство (або в соціумі у принципі). На сучасному етапі розвитку суспільства російські дослідниці Т. Рубанцова і К. Крутько витлумачують структуру соціалізації в суспільстві як єдність процесів проектування, кореспондування, портретування. Проектування постає як діяльнісна сторона процесу засвоєння норм (і, очевидно, цінностей – *автор*) панівної культури, що супроводжується формуванням діяльної форми поведінки особистості. Процес самоідентифікації особистості в її культурному

оточенні позначається поняттям «портретування». Нарешті процес становлення міжособистісних зв'язків, що має комунікативний характер і сприяє формуванню соціально адекватної особистості, визначено як кореспондування. Дослідниці відзначають, що процес засвоєння культурних норм суспільства амбівалентний: особистість здатна набути не тільки рис соціальної людини, але й асоціальної, тобто вилучити себе з міжсуб'єктних відносин. «На противагу культурації, яка спрямована на єдність особистості і суспільства, виникає протилежний процес – аккультурація, де приставка позначає негативний характер такого зв'язку» [99, с. 129]. Поділяючи логіку наведених міркувань, зауважимо, що вихід за межі соціальних міжсуб'єктних відносин очевидно свідчить про, як мінімум, не належне засвоєння норм і цінностей панівної культури, або, навіть, надання переваги антицінностям (у гуманістичному або соціальному сенсах).

Показово, що на комунікативну функцію цінностей звертає увагу група іспанських дослідників – Давид Перес-Хорхе, Фернандо Барраган Медеро та Ельвіра Моліна-Фернандес. Вони обстоюють думку, що ціннісна освіта є фундаментальною частиною соціального та особистісного розвитку людей, як членів суспільства, в якому ми живемо. «У сучасному світі, де насильство та відсутність солідарності та етичної поведінки стали звичним явищем, стає все більш необхідним створювати простори для діалогу, думок та міркувань, в яких ці цінності можуть розвиватися» [168, с. 113]. Таким простором дослідники вважають освітні заклади, тому освітні спільноти мають активно залучатися до розроблення освітніх проєктів, у межах яких ознайомлення, сприйняття й взаємодія з цінностями солідарності, толерантності, поваги до відмінностей та ідеологічного та культурного різноманіття стане звичайною практикою. Водночас іспанські дослідники переконані, що освітні аксіологічні проєкти сприятимуть розвитку в учнівської молоді навичок критичного мислення (очевидно, і у ціннісному дискурсі – *автор*), а це дасть змогу їм розуміти світ та брати участь у змінах, а також просувати цінності позитивні для них і суспільства, як на локальному, так і на глобальному рівні.

Латвійський дослідник Євгеніуш Швітала вказує на ще одну причину забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх педагогів,

серед яких фахівців з іноземної філології. Дослідник слушно наголошує, що вчитель перебуває в перманентній складній ситуації, оскільки має справу з подекуди діаметрально протилежними поглядами й позиціями – з боку вчительського корпусу і учнів (вихованців), щодо змісту тих цінностей, які можна застосовувати в освітньому процесі. Школа й вчителі перебувають під дуже великим впливом двох потоків цінностей, один із сім'ї учнів, а другий – із універсальної теорії, представленої офіційними органами, що беруть участь у навчальному процесі. «У багатьох випадках існує надзвичайно різне ставлення до життя та моралі, але певний вид консенсусу повинен бути досягнутий у будь-якій школі. Це особливо важливо на ранньому етапі навчання. Цей етап має вирішальне значення для формування ставлення до дітей, особливо враховуючи зменшення ролі й впливу сім'ї та широко поширення сімейних криз, що можна нині спостерігати» [182, с. 59]. Практичним наслідком такої ситуації є потреба спеціальної аксіологічної підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечила їх здатностями розв'язувати аксіологічні конфлікти, вибудовувати обґрунтовані й соціально прийнятні ціннісні системи, перебуваючи на засадах гуманізму й толерантності.

Український дослідник А. Ярошенко також вказує на те, що тенденції світового розвитку підвищують ціннісний статус здатності для діалогу, взаєморозуміння, продуктивних компромісів, мирного розв'язання конфліктів. У зв'язку з цим, ціннісна освіта набуває принципового значення для ціннісної (аксіологічної) свідомості, головний зміст якої, за А. Ярошенко, полягає в дотриманні оптимального загального кола цінностей і правил поведінки. Принципи ціннісної свідомості дослідниця зводить до: 1) гуманістичного й екологічного ригоризму; 2) глобального масштабу відповідності; 3) поваги до соціокультурної специфіки; 4) уміння ідентифікації цінностей (з різним статусом, поширенням й правилами застосування). Ядром, основою аксіологічної свідомості А. Ярошенко визначає загальнозначущі цінності – вітальні й громадянські права людини. «Це дозволяє говорити про форми ціннісної свідомості, як про мету освіти в цілому та гуманітарної освіти, зокрема» [135, с. 110].

Не менш важливою для нашого дослідження ми вважаємо ідею про потреби особистості у прагненні до освіти, спеціальну увагу до якої привернула українська дослідниця І. Утюж: «Ця ідея обґрунтована передусім тим, що особистість із самого початку є істотою соціокультурною, а тому вимагає освіти. Аксиологічний аспект сучасної освіти, у соціально-філософському вимірі, відбиває потребу особистості у визначенні для себе ціннісних пріоритетів пізнання, отже, багато в чому передбачає напрямки подальших наукових пошуків» [118, с. 40]. Фактично йдеться про те, що паралельно із змінами аксиологічних орієнтирів змінюється ціннісно-нормативний канон особистості, а це впливає на характер і зміст внутрішнього саморозвитку особистості, спричинюючи пошуки нового освітнього простору. Очевидно, на майбутнього педагога покладатиметься функція своєрідного методичного супроводу розв'язання означеної гносеологічної і водночас аксиологічної проблеми, що також вимагає якісної ціннісної освіти, навчальним результатом якої можна вважати засвоєння майбутнім педагогом таких цінностей, як-от: знання про сутність освіти й освітнього процесу; методологічні та методичні знання; повага до учня і його інтересів та потреб; інноваційний підхід до організації освітнього процесу.

Відзначимо, що міжнародна група дослідників на чолі з британськими науковцями Т. Ловатом й Р. Тоомі у своїй праці «Ціннісна освіта і якісне навчання» засвідчили [162], що в останні десятиліття на міжнародному рівні здійснюються величезні зусилля, спрямовані просування ідей ціннісної освіти, морально-етичного й ціннісного виховання, оскільки суспільство намагається знайти нові шляхи, стикаючись із постійними та виснажливими проблемами військових конфліктів, расизму й тероризму, в основі яких очевидно антигуманні й екстремістські цінності. Зокрема, поважна міжнародна організація ЮНЕСКО фінансує міжнародну програму освіти з цінностей, яка функціонує у вісімдесяти чотирьох країнах на всіх п'яти континентах. При цьому Дорожня карта ЮНЕСКО щодо реалізації Глобальної програми дій з питань освіти для сталого розвитку констатує, «щоб створити світ, який є більш справедливим, мирним і стійким, усі люди та суспільства повинні бути забезпечені знаннями, навичками та цінностями, а також забезпечені підвищеною

обізнаністю для стимулювання таких змін, і саме тут освіта має важливе значення» [175, с. 8].

Водночас у праці «Ціннісна освіта і якісне навчання» Н. Клемент ретельно обґрунтовує тезу, що ціннісний складник відіграє принципову роль щодо забезпечення якості освітнього процесу. Логіка міркувань доволі очевидна: оскільки практично єдиним найвпливовішим чинником, що стосується вдосконалення учнів, є вчитель, то, відповідно, у результаті корегування «змісту» викладачів (зокрема, ціннісний) з'являються додаткові можливості сприяння вдосконаленню учнів. Дослідник дотримується наукової позиції, яку ми поділяємо, що цінності лежать у самому ядрі якісного навчання, оскільки учні найкраще навчаються в освітній ситуації, що свідомо структурована довкола позитивних цінностей: піклування, догляду й сприяння успіхам учнів. Зрештою «цінності пронизують усі аспекти шкільного навчання, відбір змісту, спосіб організації школи, підбір персоналу та багато іншого. Таким чином, існує ситуація *prima facie* щодо цінностей, що відіграють важливу роль у якісному навчанні» [162, с. 13]. Отож виникає потреба залучати майбутнього педагога до цінностей дидактичних знань, аксіологічного і гуманітарного знання, заохочувати уважність стосовно учнів, відповідальність щодо своєї професійної діяльності.

Зважаючи на означене вище – наукові позиції представників педагогічної й аксіологічної теорії і практики, є підстави стверджувати, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

До цінностей знаннєвого змісту зараховуємо такі знання, що можуть мати статус цінностей для педагога: 1) знання про сутність освіти й освітнього процесу; 2) дидактичні знання; 3) методологічні та методичні знання; 4) знання про педагогічну етику і моральні вимоги до особи викладача; 5) аксіологічні знання; 6) гуманітарні знання; 7) знання про адміністративно-правові вимоги до організації освітнього процесу.

Система цінностей, що визначають особу педагога, логічно складається з двох підсистем: 1) якості педагога як особистості, що мають ціннісний статус; 2) якості вчителя як фахівця, що мають ціннісний статус. До першої ціннісної підсистеми можемо віднести: моральність, гуманізм, людяність, терпимість, доброзичливість, чуйність, інтелект, фізичне здоров'я, демократичність, безкорисливість, неупередженість, уважність щодо учнів, ентузіазм, сумлінність, відповідальність. Натомість до другої ціннісної підсистеми можемо зарахувати такі професійні якості, як-от: усвідомлення педагогічної місії, здатність до педагогічної рефлексії, активну громадську позицію, всебічну освіченість і професійну компетентність, спеціальну підготовку (для фахівців з іноземної філології – мовну), наявність педагогічної позиції, схильність до наукової та інноваційної діяльності.

Система цінностей, що визначають зміст відносин в освітній сфері має специфічний характер через те, що характеризується контрапунктом традиційних і новітніх цінностей у ціннісно-смісловій сфері особи майбутнього фахівця з іноземної філології. З одного боку, до вказаної системи цінностей належать такі традиційні цінності: 1) високий суспільний статус освіти; 2) повага до професії вчителя; 3) високий рівень відповідальності вчителя перед суспільством; 4) повага до учня і його інтересів та потреб; 5) повага до думки батьків. До новітніх (або модерних) цінностей, що визначають зміст відносин в освітній сфері, зараховують: 1) креативність й свободу творчості, зокрема у педагогічній професії; 2) демократизм й толерантність; 3) партнерські відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу; 4) рівноправну взаємодію між учителем і учнем в освітньому процесі; 5) інноваційний підхід до організації освітнього процесу.

Уважаємо за потрібне відзначити, що означені цінності (знаннєві, особистісні й детермінанти відносин у системі освіти) добре корелюють із переліком універсальних цінностей – свободою, рівністю, солідарністю, толерантністю, повагою до природи та спільною відповідальністю, які містить раніше згадана Декларація тисячоліття (United Nations Millennium Declaration) [184], що була ухвалена під егідою Організації об'єднаних націй.

Мусимо ще раз констатувати, що проведений контент-аналіз на предмет аксіологічного навантаження Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» виявив його очевидні недоліки щодо формування в результаті опанування відповідної освітньої програми аксіологічних компетентностей, зокрема ознайомлення й повною мірою засвоєння майбутніми фахівцями з іноземної філології описаних й обґрунтованих вище цінностей знаннєвого змісту; цінностей, що визначають особу педагога; цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти. У зв'язку з цим, вважаємо за потрібне проаналізувати характер освітньої діяльності у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у зарубіжних країнах – Республіці Польщі і Об'єднаному Королівству (Великобританії). Увага до філологічних програм вказаних країн зумовлена значними та ґрунтовними традиціями філологічної освіти, а також відомими теоретичними й практичними напрацюваннями у сфері ціннісної освіти.

Стратегічний документ, що визначає розвиток вищої освіти Республіки Польщі на найближчі десятиліття – Програма розвитку вищої освіти та науки на 2015–2030 роки [172], недвозначно вказує на те, що вища освіта та наука перебувають у центрі змін, що відбуваються у Європі та Польщі. Зокрема, у Міністерстві освіти і науки Республіки Польщі наголошують, що на сучасному ринку праці надалі зростатиме попит на творче мислення, здатність створювати нові знання, інноваційні технічні й організаційні рішення та новий культурний зміст. Вказана позиція має своє теоретичне обґрунтування. Наприклад, знаний польський дослідник А. Шолтисек вважав важливою передумовою якісного освітнього процесу спеціальну увагу до проблематики духовності, зокрема, наголошував на потребі розвитку здатностей до самостійного мислення, самопізнання й пізнання навколишнього світу [181, с. 420–422]. Видатний польський педагог К. Денек вказував, що цивілізаційна ситуація ХХІ століття актуалізує особливі вимоги до сучасної людини: високий рівень освіченості; інноваційність мислення; наполегливість й енергійність; сприйняття й усвідомлення цінностей як життєвих орієнтирів [143, с. 152]. Зрештою, варто згадати позицію польського педагога

Вл. Чихоня, який після відновлення демократичної Польщі в середині 90-х років ХХ ст. у контексті визначення стратегій реформи національної освіти, наголошував на потребі теоретичного осмислення аксіологічних підстав польської педагогіки [140, с. 14-15].

На рівні правничих актів варто звернути увагу на принциповий для польського педагога документ – Карту вчителя (Ustawa Karta nauczyciela), що був затверджений 26 січня 1982 року з подальшими змінами (остання 2019 року). Зокрема, ст. 6 цього акту вказує на те, що завдання педагога полягає у прищеплення таких цінностей, як любов до Батьківщини, повага до Конституції в атмосфері поваги до кожної людини, турбота про формування суспільних і моральних основ відповідно до ідей демократії, миру та дружби між людьми різних народів, рас і світобачень [186]. Відзначимо також чинний Закон Республіки Польщі «Про вищу освіту і науку» [185], що вказує на особливу роль вишів, серед іншого, у розвитку культури й моралі в суспільстві. Серед завдань сучасної університетської освіти цей Закон виокремлює завдання виховання у студентів відповідальності за польську державу, національну традицію, зміцнення принципів демократії та повагу права людини, що очевидно має ціннісний складник. На практиці означені настанови здобувають своє відображення в освітньому процесі польських університетів, що буде показано далі, а також у змісті різноманітних освітніх проєктів.

Так, потужне ціннісне навантаження мав Освітній проєкт Міністра освіти Республіки Польщі «Гідність, свобода, незалежність» на 2018–2020 роки [173]. Метою цього проєкту було заявлено розбудову високоякісного людського капіталу на основі спільних для поляків цінностей, таких як свобода, гідність, солідарність та права людини. Акцентуючи увагу на популяризація знань з патріотичних питань, ініціатори проєкту прагнули досягнути формування в молоді почуття міцного емоційного, соціального та культурного зв'язку з власною нацією, з її історією та традицією. Зрештою, одним із завдань реалізації цього проєкту було долучення молоді до світу цінностей й формування соціально чутливих, морально-етичних настанов.

Повною мірою ціннісні пріоритети польської освіти відображаються на процесі підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології. Зауважимо, що вибір мов, які можна вивчати у закладах вищої освіти Республіки Польщі доволі широкий – від найпопулярніших (таких, як англійська, російська чи німецька) до нішевих (фінська, датська, арабська, японська, китайська). Показово, що під час навчання майбутні філологи здобувають не лише професійні компетентності, але й багато уваги звертають на знайомство з культурою й традиціями нації, яка користується певною мовою. Ідеться про вірування, традиції, звичаї різних народів, святині, культурні символи, які, на думку російської дослідниці І. Суріної, постають інтегрувальним елементом національної самосвідомості, визначають ставлення індивіда, групи до минулого, сьогодення, майбутнього своєї нації, впливають на формування інших цінностей [113, с. 20]. Отож для іноземних філологів залучення до таких цінностей має принциповий характер.

Українська дослідниця М. Раковська на підставі ґрунтовного дослідження проблематики розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі дійшла висновку, що в цій країні значну увагу зосереджено на формуванні аксіологічного потенціалу, адже для вивчення цінностей іншої культури засобами іншомовної комунікації студент повинен мати потужний аксіологічно-пізнавчий базис. Підґрунтям такого базису для майбутніх іноземних філологів слугують знання й інтеріоризація цінностей історичних, народознавчих, культурно-побутових, соціально та професійно-значущих власної держави та держави, мову та культуру якої він вивчатиме [94, с. 51]. Дослідник М. Раковська також аргументовано стверджує, що «укладання навчальних програм професійної підготовки вчителя іноземної мови у Польщі відбувається в руслі застосування аксіологічного підходу, що означає підготовку спеціаліста шляхом орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей» [94, с. 86]. Засвоєння цінностей індивідуального й суспільного плану, формування аксіологічного потенціалу польські укладачі програм підготовки викладачів іноземних мови забезпечують як за допомогою

дисциплін соціо-гуманітарного циклу, так і предметів професійної (філологічної й педагогічної) підготовки.

Звернення до навчальних планів підготовки польських студентів-філологів вказані вище положення очевидно підтверджують. Зокрема ми проаналізували навчальний план спеціальності «Філологія» спеціалізації «Англійська філологія» Інституту англійської філології Вроцлавського університету. У частині опису набутих за результатами компетентностей укладачі цього навчального плану вказують на літературні та лінгвістичні компетенції, яких набувають під час вивчення англійської мови, а також у контексті досліджень культурної специфіки Британії та США. У програмі також ідеться про здатність поєднання філологічних наук з культурними, філософськими, психологічними та історичними рефлексіями.

Завдяки передбаченим планом дисциплінам (наприклад, «Британська культура / Kultura brytyjska», «Американська культура / Kultura amerykańska», «Англійська література / Literatura angielska», «Американська література/Literatura amerykańska», «Філософія (факультативний предмет: філософія в мовознавстві / філософія в літературознавстві / основні проблеми західної філософії) / Filozofia (przedmiot do wyboru: filozofia w językoznawstwie / filozofia w literaturoznawstwie / główne problemy filozofii zachodniej)»), студенти розвивають гнучкість та оригінальність у своєму підході до гуманістичних питань, що у майбутньому перетворюється на творчість та підприємництво в розв'язанні професійних питань та ефективність суспільної й професійної комунікації. Крім того, студент розвиває якості, необхідні для громадянства в Європейському Союзі: високі етичні стандарти, що виражаються у почутті соціальної відповідальності, а також розуміння та поваги до культурної різноманітності, які необхідні в процесі роботи або комунікації в структурах ЄС [170, с. 1].

Випускник вказаної спеціальності «Філологія» спеціалізації «Англійська філологія» поряд із професійними компетентностями філологічного характеру набуває педагогічних й психологічних компетентностей, що також дотичні до сфери аксіологічної. Наприклад, володіє інноваційними методами й прийомами викладання англійської мови; здатний встановити контакт зі студентами,

використовує сучасні засоби навчання; уміє мотивувати учнів до навчання; здатний працювати з дітьми з особливими освітніми потребами [170, с. 2]. З означеного випливає, що навчальний план спеціальності «Філологія» спеціалізації «Англійська філологія» Інституту англійської філології Вроцлавського університету сприяє засвоєнню цінностей знаннєвого змісту, цінностей, що розкриває особу педагога, а також цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Показовим у плані забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології є також Опис очікуваних результатів навчання студентів спеціалізації «Англійська філологія» філологічного факультету Гданського університету [167]. У цьому документі передбачено, що студент після закінчення відповідної освітньої програми, серед іншого, має оволодіти розумінням важливості (цінності – *автор*) розвитку особистих та соціально-емоційних навичок студентів, а також усвідомити потребу розвивати позитивне ставлення до навчання, розвивати допитливість, активність та пізнавальну самостійність у школі та упродовж усього життя, логічне та критичне мислення. Іншими словами, укладачі програми наголошують на засвоєнні цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти.

Окрім того, майбутніх фахівців з іноземної філології філологічного факультету Гданського університету орієнтують на потребу (і, очевидно, цінність – *автор*) ефективної співпраці з батьками, працівниками школи та позашкільним середовищем. Останнє також корелює із описаними вище цінностями, що визначають зміст відносин у системі освіти. Крім того, як важливі соціальні компетенції виокремлено: вміння популяризувати знання в шкільному та позашкільному середовищі, заохочувати студентів до дослідницьких випробувань; права; формування їхніх навичок спілкування та культурних звичок; розвиток допитливості, пізнавальної активності та самостійності учнів. У такому можемо говорити про забезпечення засвоєння цінностей знаннєвого змісту й цінностей, що визначають особу педагога.

Перш ніж розглянути досвід Великої Британії щодо забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології,

відзначимо, що тут керуються вимогами Загальноєвропейської системи мовної компетенції (Common European Framework), що регламентує розвиток у майбутнього фахівця відповідного профілю лінгвістичної бази з усіма можливими лінгвістичними компетенціями. Зауважимо, що Загальноєвропейську систему мовної компетенції її автори вважають важливим кроком європейської спільноти щодо мовної освіти, який спрямований на захист мовного та культурного різноманіття, сприяння багатомовній та міжкультурній освіті, зміцнення права на якісну освіту для всіх та посилення міжкультурного діалогу, соціальної інтеграції та демократії [141]. Фактично можемо стверджувати, що засобами мовної освіти європейці просувають фундаментальні цінності, без яких не можливо уявити сучасне й успішне європейське інтеграційне об'єднання – Європейський Союз.

Заради істини треба відзначити, що у Великій Британії визнають, що вивчення англійської та її популяризація – це не лише засіб культурної експансії. Англійський дослідник Б. Джонстон виокремлює п'ять основних сфер, в яких можна досягати певних політичних цілей за допомогою навчання англійської: 1) мовна освіта, пов'язана з колонізацією; 2) нав'язування англійської мови корінним народам; 3) освіта іммігрантів та біженців; 4) використання англійської мови у розвитку технологій (наприклад, інтернет); 5) використання англійської мови у процесі глобалізації [160, с. 53]. Саме тому Б. Джонстон наголошує на принциповому характері моральної й ціннісної зрілості особистості вчителя, що актуалізує тему ціннісної освіти в контексті професійної підготовки філолога.

На практиці підготовка вчителів-філологів у Великій Британії здійснюється у кількох напрямках: учитель англійської мови як рідної (лінгвістика) та як іноземної (TESOL); учитель іноземних мов (класичних та сучасних) і, крім того, культурознавчі студії (наприклад, американські, де вивчаються американську культуру і літературу). Як відзначає українська дослідниця О. Чорна, у Британії побутує два типи підготовки майбутніх учителів іноземних мов [126, с. 6]. В обох випадках студенти проходять підготовку у вищому навчальному закладі (університеті, інституті тощо) упродовж 3–4 років. Є пропозиції щодо скорочення терміну підготовки бакалаврів у Великій Британії з 4-х до 3-х років, якщо студенти

протягом року проходять педагогічну практику у школі. Інший шлях підготовки вчителів іноземних мов для тих, у кого вже є ступінь бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts), передбачає річний курс навчання: вивчення теоретичного та практичного матеріалу і проходження педагогічної практики. По закінченню такі здобувачі отримують сертифікат післядипломної освіти.

Заклади вищої освіти Об'єднаного Королівства готують учителів французької, німецької, італійської, російської, іспанської, арабської та китайської мов. Утім, найбільш затребуваними мовами є французька та німецька. Організація професійної підготовки підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології відбувається з урахуванням Національного навчального плану з англійської мови, інновацій у педагогіці і психології та спрямована на розвиток у студентів мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання та письма). Водночас, у процесі підготовки вчителів-філологів у Великій Британії великого значення надають вивченню літератури. Окремо також варто підкреслити увагу, яку надають вмінням здійснювати індивідуальні та диференційовані підходи щодо, наприклад, навчання здібних учнів або дітей з особливими потребами [46, с. 381]. Водночас, окреслюючи зміст професійної підготовки вчителів-філологів у Великій Британії, зазначимо що, спеціальні дослідження вказують на те, що британське експертне середовище сприймає англійську мову та проблематику її вивчення як широку, міжкультурну та міждисциплінарну тему, яка зазнала тривалого процесу становлення й пережила певні фундаментальні змін. Незважаючи на всесвітнє значення вивчення англійської, методичні засоби забезпечення цього процесу все ще перебувають у стадії розроблення й вдосконалення. До того ж цей процес потребує врахування тенденцій глобалізації, інтернаціоналізації, мультикультуралізму та навіть емансипації [155, с. 94].

Особливе значення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови має аксіологічний складник. Логіка полягає в тому, що вчитель відіграє ключову роль в організації освітнього процесі, але все ж, очевидно, що неможливо вчити без цінностей. «Лише поборюючи моральну складність й неоднозначність навчального процесу, ми можемо сподіватися виявити хороші та

правильні речі, які слід робити за будь-якої сукупності обставин, тобто знати як правильно навчати» [160, с. 21]. Учителю як носій власних цінностей й ціннісних настанов має пам'ятати, що наділений владою й відповідальністю за просування суспільно значущих, гуманістичних цінностей [152, с. 15], що, вочевидь, вимагає від нього глибоких аксіологічних знань й розвиненої аксіологічної свідомості.

Прикладом практичної реалізації аксіологічних підходів та ідей ціннісної освіти є, наприклад, мовні програми Школи історії, мов та культур Ліверпульського університету. Зокрема, в анотації до бакалаврської програми з німецької філології вказано, що німецька мова є основною мовою бізнесу, комерції та науки, а також воротами для розуміння енергійного сучасного полікультурного суспільства з багатим і складним минулим та впливовим культурним продуктом. Отож вивчення німецької передбачає не лише володіння письмом, уміння читати, говорити та слухати, але й розуміння суспільства, історії, політики, культури, літератури та кіно Німеччини, Швейцарії та Австрії [149]. Додамо, що відповідна пізнавальна практика, очевидно, передбачає долучення до ціннісної проблематики, практику ціннісних рефлексій.

Зауважимо, що ціннісний складник забезпечується низкою дисциплін, що формують професійні компетентності майбутніх фахівців з іноземної філології, серед яких аксіологічні. Тут доречно вказати на такі дисципліни, як-от: «Introduction to German Studies / Вступ до германістики», «Texts and Context in German / Тексти та контекст німецькою мовою», «Advanced German / Сучасна німецька», «Language Teaching: Theory and Practice / Викладання мови: теорія та практика», «German Cinema From the Expressionism to the Present / Німецьке кіно від експресіонізму до сьогодення», «The German Democratic Republic: Politics, Culture, Memory / Німецька Демократична Республіка: політика, культура, пам'ять», «Propaganda and Censorship / Пропаганда та цензура», «Language & Society Мова та суспільство», «Proficient German / Німецька високого рівня».

Своєю чергою Університет Ньюкасла пропонує, серед іншого, бакалаврську програму «Сучасні мови, переклад та усний переклад» («Modern Languages, Translation and Interpreting») [164]. Аналіз відповідної програми також вказує на

завдання професійної підготовки іноземних філологів щодо засвоєння цінностей історичних, народознавчих, культурно-побутових, соціально та професійно-значущих носіїв мови, яку вивчатиме здобувач. При цьому залучення й засвоєння цінностей знаннєвого змісту, цінностей, що визначають особу педагога, цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти, досягається за допомогою вивчення, зокрема, таких курсів: «*Interpreting Theory and Practice / Інтерпретація теорії та практики*», «*Classic French Cinema / Класичне французьке кіно*», «*Paris: Aspects of History and Culture / Париж: аспекти історії та культури*», «*Linguistic Variation in French / Мовна варіація у французькій мові*», «*A Cultural History of Berlin: Cabaret, Catastrophe, Capital / Культурна історія Берліна: кабаре, катастрофа, столиця*», «*Introduction to Linguistics / Вступ до мовознавства*», «*Introduction to Cultural Studies / Вступ до культурології*», «*Translation Theory and Practice / Теорія та практика перекладу*», «*Historical Perspectives on the French Language / Історичні перспективи французької мови*», «*A Comparative History of German and English: phonology, morphology, syntax and lexicon / Порівняльна історія німецької та англійської мов: фонологія, морфологія, синтаксис та лексика*».

Показово, що обидва наведені приклади програм професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови Ліверпульського університету й Університету Ньюкасла наочно підтверджують дотримання їх укладачами принципів Загальноєвропейської системи мовної компетенції у частині посилення міжкультурного діалогу, соціальної інтеграції та демократії, а також реалізують на практиці настанови теорії ціннісної освіти в мовній сфері.

На підставі проведеного дослідження ми наполягаємо, що привнесення дієвої ціннісного складника в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології сприятиме їхній особистісній еволюції, формуванню розвиненої ціннісної свідомості, творенню потенціалу для гуманізації й гармонізації суспільних відносин в інтересах особистості й суспільства.

Актуальним завданням в сучасних умовах змін аксіологічних орієнтирів є професійна підготовка фахівців з іноземної філології як педагогів нової якості, які здатні на підставі своїх професійних компетентностей (зокрема, ціннісних)

усвідомлено й креативно підходити до проектування освітнього процесу, створення нових (й репродукції традиційних й гуманістичних) цінностей, які потім привносять у клас і їх сприймають школярі.

Роль ціннісного медіуму (посередника й мотиватора) майбутній учитель іноземної мови здатен виконувати лише за умови особистісного опанування, засвоєння й розуміння аксіологічних знань, що потребує залучення студента до ціннісного дискурсу, його особистої інтелектуальної роботи щодо осмислення ціннісної й морально-етичної проблематики паралельно із формуванням власної ціннісно-сислової сфери й ціннісної свідомості.

За результатами аналізу наукових позицій представників педагогічної й аксіологічної теорії і практики є підстави стверджувати, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Висновки до першого розділу

Поточна соціокультурна ситуації як в Україні, так і загалом у світі характеризується зміною аксіологічних орієнтирів. Це підтверджують сучасні спеціальні дослідження, які констатують принциповий вплив на ціннісну сферу наслідків глобальних змін початку ХХІ століття. Упродовж кількох останніх десятиліть виникають нові етичні проблеми, розв'язання яких перебувало в ціннісній площині (тобто шляхом перегляду певних цінностей) у політичній, економічній, соціальній та екологічній сферах. На цьому тлі набувають особливої актуальності питання збереження людиною себе, власної індивідуальності, з одного боку, а з другого, – нерозв'язаним є питання моральних та духовних якостей сучасної людини, змісту її ціннісно-сислової сфери, характеру аксіологічних орієнтирів.

Здійснений аналіз доводить, що увага до цінностей, ціннісних орієнтацій та загалом ціннісної проблематики має в сучасному світі цілком прагматичний характер. Ціннісні феномени (передусім цінності й ціннісні орієнтації) виступають

основними елементами корпоративної культури, що потужно впливає на те, що люди насправді роблять. Отож логічним є висновок, що, формуючи ціннісні преференції особистості, конструюючи за допомогою засвоєння і прийняття певних цінностей ціннісно-сміслову сферу людини створюємо вагомі передумови для її залучення в бажаний морально-етичний та поведінковий простір. Отже, ціннісна сфера людини має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, адже формування гуманістичних за змістом, соціально прийнятних за своїм характером цінностей сприяє суспільній стабільності, посилює суспільний духовний та інтелектуальний потенціал. Вказане є ще вагомим аргументом щодо особливої уваги до аксіологічної проблематики в контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови.

Відзначимо, що визнання впливу зміни аксіологічних орієнтирів в сучасному світі на освітнє середовище зумовлює звернення до ціннісної теорії – аксіології, а також робить аргументованим надання освітньому процесу аксіологічного виміру. Тим часом проведений контент-аналіз на предмет аксіологічного навантаження Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» виявив його очевидні недоліки щодо формування в результаті опанування відповідної освітньої програми аксіологічних компетентностей. У вказаному документі не створено формальних умов для забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови, відсутні підстави для реалізації механізмів формування ціннісно-сміислової сфери майбутнього вчителя. Це, зрештою, зумовило потребу спеціальної наукової уваги до проблематики забезпечення аксіологічної складової у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови. Опрацьований теоретичний матеріал доводить, що ціннісна освіта, на яку покладається практичне розв'язання завдання формування ціннісно-сміислової сфери й ціннісно-сміслового досвіду майбутніх філологів, має усі потенції для формування моральних, творчих, успішних й компетентних професіоналів, готових до життя й професійної діяльності в культурно й ціннісно різноманітному суспільстві.

Основний задум нашої концепції полягає в тому, що одним із важливих результатів сучасної вищої професійної освіти (зокрема, педагогічної) виступає аксіологічна компетентність студента, яка для педагогічних спеціальностей має фундаментальний характер. У результаті нашого дослідження ми дійшли до обґрунтованої позиції, що процес формування ціннісно-сислової сфери та аксіологічної свідомості не є стихійним, на його зміст можна впливати, а вплив цей має як соціальний, так і індивідуальний виміри. Формування аксіологічної свідомості є фундаментальним практичним завданням аксіології, оскільки аксіологічна свідомість є основою визначення життєвих стратегій, здійснення певних моделей поведінки. Для методологічного забезпечення практичного виконання завдань дослідження проаналізовано систему аксіологічних категорій і понять. Концептуальне значення для нашого дослідження має поняття ціннісно-сислового досвіду, що є результатом життєдіяльності особистості та внутрішнього (ціннісного) переживання й переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності. Саме ціннісно-сисловий досвід особистості, рівень розвитку її аксіологічної свідомості й культури засвідчує сформованість аксіологічних компетентностей, розвинену ціннісно-сислову сферу сприйняття й засвоєння актуальних для сучасної особистості цінностей.

На підставі аналізу наукових позицій представників педагогічної, національної й світової аксіологічної теорії і практики, обстоюємо позицію, що результатом професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної мови, має стати залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти. Означені цінності добре корелюють із переліком універсальних цінностей – свободою, рівністю, солідарністю, толерантністю, повагою до природи та спільною відповідальністю, які містить згадана Декларація тисячоліття (United Nations Millennium Declaration). Окрім того, окреслена система цінностей як бажаний результат професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови корелює з вимогами Загальноєвропейської системи мовної компетенції (Common European Framework), що регламентує розвиток у

майбутнього фахівця відповідного профілю лінгвістичної бази з усіма можливими лінгвістичними компетенціями. Аналіз навчальних планів польських та британських вишів доводить усталеність промоції ціннісного складника у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Педагогічні умови формування ціннісно-смыслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки

На основі опрацьованого на попередньому етапі дослідження матеріалу ми дійшли висновку, що поточна соціокультурна ситуація актуалізує особливу увагу до цінностей, ціннісних орієнтацій та інших аксіологічних феноменів, як, власне, і до аксіологічного знання. Це тим більш актуально, якщо зважити на той факт, що в зоні нестабільності перебувають навіть загально визнані цінності Євросоюзу [146, с. 3], а в ціннісному полі Європи не спадає напруження між традицією та сучасністю [148]. Ціннісна ситуація ускладнюється ще й тим, що сучасні технології й віртуальна реальність, впливаючи на ціннісно-смыслову сферу – індивідуальну й соціальну, спричиняють зміни духовного порядку на індивідуальному й суспільному рівнях. Зважаючи на вказане, обґрунтованим вважаємо позицію, що ціннісна сфера має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, зокрема освітянських інститутів.

Особлива роль освіти в контексті формування ціннісно-смыислової сфери зумовлена і тим, що конструювання системи та ієрархій цінностей людині створює передумови для її адаптації в мінливому світі, що має принципове значення для духовної довершеності особистості. Усе вказане аргументує потребу особливої уваги до аксіологічної проблематики у контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня. Передусім маємо на увазі зміст і характер ціннісної підготовки, формулювання актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали актуальній суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної підготовки фахівців з іноземної

філології, сприяли формуванню у них розвиненої ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної культури.

Наголосимо, що проведений нами аналіз змісту Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» доводить, що у Стандарті не створено формальних умов для забезпечення ціннісного складника професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, відсутні підстави для реалізації механізмів формування ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя, не передбачено методичного простору для становлення аксіологічної свідомості шляхом перетворення соціальних цінностей в особисті, а також засвоєння соціально-значущих ціннісних орієнтацій й трансформацію їх в індивідуальні ціннісні орієнтації. Крім того проаналізовано практику реалізації вказаного Стандарту в провідних українських вишах: Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Київському університеті імені Бориса Грінченка і Рівненському державному гуманітарному університеті. Укладачі досліджених освітньо-професійних програм [76; 73; 74; 75] головно апелюють до встановлених у Стандарті компетентностей і зовсім не беруть до уваги під час формування освітніх програм можливість зазначати додаткові компетентності й результати навчання [110, с. 12].

Тим часом, освітній досвід країн, що є лідерами в питаннях підготовки майбутніх іноземних філологів – Об'єднаного Королівства й Польщі, доводить пріоритетність ціннісної підготовки й особливу увагу до неї. В обох країнах значну увагу зосереджено на формуванні аксіологічного потенціалу, адже для вивчення цінностей іншої культури засобами іншомовної комунікації студент повинен мати потужний аксіологічний базис. Фактично результатом професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у цих країнах є залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти (вказані цінності описані нами у § 1.3). Досягнення таких аксіологічних ціннісних результатів забезпечується шляхом набуття здобувачами філологічної освіти ціннісно-сміслового досвіду у

процесі вивчення значної кількості ціннісно-орієнтованих дисциплін, що не типово для української освітньої практики. Відмінність у підходах засвідчено у Додатку А. Зіставлення змісту освітніх програм в аспекті забезпечення ними набуття ціннісно-сміслового досвіду й засвоєння певних цінностей наочно демонструє кількість і характер навчальних дисциплін, які можуть забезпечувати бажанні ціннісні освітні результати в зарубіжній й українській освітній практиці.

Отож розроблення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки постає актуальним науково-практичним завданням, що потребує розв'язання. Методи й засоби виконання вказаного дослідницького завдання очевидно визначатимуться бажаними програмними результатами освітнього процесу: формуванням професійних компетентностей (зокрема, аксіологічних). Тут ми солідарні з позицією українського дослідника Віктора Дем'янюка, який вказував на те, що існує залежність змісту освітнього процесу від ціннісних пріоритетів, що притаманні (або є бажаними) для суспільства на певному етапі його розвитку [24, с. 102]. Вказане потрібно врахувати під час визначення змісту й характеру педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. Аксіологічні компетентності також передбачають засвоєння цінностей: (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Зрештою, означене є теоретичною передумовою необхідності опрацювання питань визначення й практичної реалізації педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів. Методологічною основою розв'язання вказаного завдання є теоретичні й практичні здобутки сучасних педагогіки й аксіології.

Виконання принципового для нас дослідницького завдання – визначення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки, здійснюватиметься за таким алгоритмом: 1) детермінація поняття «педагогічні умови» як методологічного

концепту розв'язання основного дослідницького завдання; 2) узагальнення практичного досвіду залучення поняття «педагогічні умови» у дослідженнях, що пов'язані із професійною підготовкою майбутніх іноземних філологів; 3) визначення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки; 4) теоретичне конструювання освітніх заходів щодо забезпечення обґрунтованих педагогічних умов.

Отож передусім зосередимо увагу на детермінації поняття «педагогічні умови». Відзначимо, що аналіз спеціальної літератури вказує на те, що феномен педагогічних умов активно використовують у дослідницькій практиці, але водночас поняття «педагогічні умови» завжди супроводжується науковим коментарем дослідника, оскільки і досі не отримало аксіоматичного визначення. Дослідники цього поняття «педагогічні умови» вказують на широкий спектр його застосування щодо різних аспектів усіх складових освітнього процесу: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Але, «як правило, під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій» [56, с. 44]. Для нас також важливою є наукова позиція, що педагогічні умови в освітньому процесі активізують суб'єктів цього процесу, що призводить до зростання ефективності професійної підготовки [47, с. 272].

Український вчений Юрій Пелех потрактовує педагогічні умови як категорію інтегрально-змінну, яка залежить від змін зовнішніх і внутрішніх умов. До внутрішніх умов освітнього процесу дослідник зараховує характер педагогічного середовища освітнього закладу, а до зовнішніх умов – загальний зміст культурного середовища, загальнолюдські й професійні цінності [83, с. 36]. Фактично успіх і результат реалізації педагогічних умов за Ю. Пелехом залежить від створення креативної атмосфери, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових новоутворень у процесі професійної підготовки.

Широко цитованою українськими дослідниками є праця «Сутність та зміст поняття "педагогічні умови" Ніни Тверезовської і Любові Філіппової, в якій дослідниці виокремлюють два рівні педагогічних умов. До першого рівня віднесено

особистісні характеристики студентів, що визначають успішність і результативність освітнього процесу. До другого рівня дослідниці зараховують безпосередні обставини реалізації освітнього процесу (наприклад, зміст та організацію діяльності студентів, особливості комунікації суб'єктів освітнього процесу, організацію освітнього простору і його взаємодію із соціокультурним простором) [114, с. 90-92]. У цьому ж ключі присутнім для визначення педагогічних умов формування ціннісно-смыслового досвіду майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки є обґрунтована позиція, що «професійне зростання педагога є процесом якісних і кількісних перетворень його професійного потенціалу, що спричинені як внутрішніми, так і зовнішніми умовами. Останні можна визначити елементами системи, на яких базується педагогічний процес та які забезпечують досягнення конкретної мети [101, с. 34]. З означеного випливає, що освітній процес – це складана система, функціонування й кінцевий результат якої визначається зовнішніми і внутрішніми умовами, що фіксуються в певних критеріях, показниках і рівнях. Вказане є важливим моментом для діагностичної частини нашого дослідження, зміст якої буде розкрито у подальшому викладі.

Принциповою для нашого дослідження є класична праця щодо феномену педагогічних умов українських дослідників Андрія Литвина й Ольги Мацейко «Методологічні засади поняття "педагогічні умови"». На підставі ґрунтовного аналізу поняття «педагогічні умови» дослідники окреслили низку типових його визначень, які побутують у сучасній науковій літературі: 1) сукупність об'єктивних можливостей розв'язання освітніх завдань; 2) система заходів освітнього процесу; 3) педагогічні вимоги й обставини, відповідно до яких компоненти навчального процесу подані у найкращому взаємозв'язку; 4) сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів на освітній процес; 5) елемент освітньої системи, що вибудовується з метою досягнення певного результату [56, с. 51]. Очевидно, що залежно від функціонального навантаження педагогічні умови можна розглядати й відповідно визначатися в різний спосіб. У нашому дослідженні варто зробити наголос на тому, що педумови охоплюють методичні й матеріально-процесуальні можливості

розв'язання освітніх завдань, зокрема формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія».

Український дослідник Віктор Хом'юк, опрацьовуючи поняття «педагогічні умови» у дискурсі компетентнісного підходу, виокремив властивості педумов, які є принциповими і для перспективи нашого дослідження: 1) спрямованість на організацію педагогічної діяльності (практичну й нормативну спрямованість); 2) спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності; 3) педумови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил; 4) обґрунтування педумов передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження; 5) відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення в дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання); 6) імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); 7) локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови) [122, с. 105]. Зауважимо, що, формуючи педумови набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної філології, переслідуюмо мету підвищення ефективності ціннісного складника професійної підготовки відповідного профілю. Крім того прагнемо створити структурно-змістову модель розв'язання вказаного дослідницького завдання, важливим елементом якої стануть обґрунтовані нами педагогічні умови із вагомим ціннісно-формувальним навантаженням.

Продовжуючи дослідження феномену педагогічних умов відзначимо, що дещо інші їхні характеристики виокремлює українська дослідниця Ольга Терьохіна: 1) сукупність свідомо спроектованих можливостей змісту, форм, методів освітнього процесу, що спрямований на успішне виконання завдань цього процесу; 2) сукупність заходів впливу на керування освітнім процесом або його складниками задля досягнення певного освітнього результату; 3) функціональні педумови, що забезпечують цілеспрямоване, планомірне керування розвитком освітнього процесу;

4) педагогічні умови формуються з урахуванням специфіки певного освітнього процесу [115, с. 282]. З викладеним змістовно перегукується позиція української дослідниці Оксани Кравченко, що «реалізація педагогічних умов – це планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження» [47, с. 273]. Іншими словами, педагогічні умови завжди корелюють і детермінуються змістом певного освітнього результату, у нашому дослідженні – це формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної філології. Отож логіка відбору й формування системи педагогічних умов має винятково ув'язуватися із запланованим результатом.

Зрештою, викладене свідчить, що педагогічні умови є обов'язковим елементом освітніх систем. Обґрунтовано обрані педагогічні умови сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу й досягненню бажаних результатів. Самі педагогічні умови постають як відкрита система потенційних можливостей освітнього процесу щодо застосування певних освітніх засобів і технологій задля досягнення освітньої мети. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір. У цьому розумінні ми надалі застосовуватимемо поняття «педагогічні умови». Водночас слушною виглядає позиція, що оскільки існує вплив багатьох чинників на вибір педагогічних умов, то це зумовлює потребу визначення певних вимог до змісту педумов: 1) спрямованість на формування мотивації студентів; 2) сприяння почуттю задоволення результатом творчої діяльності; 3) забезпечення розвитку особистості та її здібностей; 4) сприяння професійному зростанню викладача, який бере участь у професійній підготовці [5, с. 45]. Крім того, поділяємо позицію української дослідниці Оксани Повстин, яка наголошує, що педумови доречно формалізувати як правила із конкретним формулюванням (розроблення, забезпечення, супровід, підтримка тощо), до того ж «до сукупності педагогічних умов доцільно додати приблизно рівноцінні за значущістю ключові психолого-педагогічні фактори (чинники) і соціально-педагогічні обставини» [88, с. 38].

Наступним етапом нашого дослідження є узагальнення практичного досвіду залучення поняття «педагогічні умови» у дослідженнях, що пов'язані із професійною підготовкою майбутніх іноземних філологів й загалом практикою формування педумов для розв'язання певних освітніх завдань. Таким чином, є можливість оцінити, в який спосіб застосовується вказаний феномен та виокремити характеристики, якими його наділяють дослідники.

Так, опрацьовуючи засоби формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя, українська дослідниця Ірина Когут обґрунтовано дійшла висновку, що зважений вибір та поєднання педагогічних умов сприяють вдосконаленню освітнього процесу й досягненню бажаних освітніх результатів. Дослідниця виокремлює такі педагогічні умови: 1) формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці; 2) сприяння формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього вчителя; 3) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як специфічного механізму формування особистісного досвіду [44].

Українська дослідниця Світлана Процька у дослідженні формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів [91, с. 103] виокремила й обґрунтувала такі педумови досягнення вказаних компетентностей: 1) забезпечення професійно орієнтованого контексту спеціальної підготовки, що пов'язано з потребою забезпечення взаємозв'язку змісту навчальних дисциплін педагогічного циклу із використанням комп'ютерно орієнтованих методів і засобів освітнього процесу; 2) варіативність у доборі форм і методів в освітньому процесі, що передбачає необмежені можливості застосування: різних методів й засобів навчання для досягнення запланованого освітнього результату; 3) залучення майбутніх учителів-філологів у процес опанування комп'ютерно орієнтованих технологій й засобів навчання як діяльності, яка моделює різні аспекти їхньої майбутньої професії (передбачає стимулювання студентів до активної участі в освітньому процесі, формування в них суб'єктної позиції у процесі власного професійного становлення); 4) здійснення моніторингу якості освітнього процесу

для визначення його ефективності й стану готовності майбутніх учителів-філологів до застосування професійно-педагогічних компетентностей.

Українська дослідниця Марія Нечепоренко, аналізуючи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, педумови формування такої готовності витлумачує як «поетапне, методично обґрунтоване використання сукупності методичного інструментарію (методів, прийомів, засобів, процедур), що є практичним способом реалізації стратегії формування мотиваційно-спрямовального, інформаційно-інтегративного, особистісно-регулятивного, рефлексивно-коригувального компонентів зазначеної готовності на основі визначених і обґрунтованих педагогічних умов» [69, с. 124]. Дослідниця окреслює три послідовні етапи (прогностичний, проєктувальний, практичний) реалізації педагогічних умов за допомогою відповідних методів і організаційних форм навчання з метою забезпечення досягнення відповідного результату.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов порушувала у своїх дослідженнях Ольга Гнедкова. Педагогічні умови дослідниця потрактовує «як один із визначальних компонентів педагогічної системи, що передбачає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток» [19, с. 155]. Для виконання заявленого дослідницького завдання Ольга Гнедкова обґрунтувала й експериментально перевірила такі педагогічні умови: «1) формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; 2) занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; 3) застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов» [19, с. 156].

Цікавим у контексті теми нашого дослідження є підхід української дослідниці Олени Постильної до конструювання педагогічних умов формування моральних

цінностей студентів педагогічних університетів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У її викладі відповідні педумови мають такий вигляд: 1) забезпечення теоретичної обізнаності майбутніх педагогів про сутність моральних цінностей; 2) мотивація студентів до засвоєння моральних цінностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій; 3) забезпечення усвідомленого оволодіння студентами досвідом моральної поведінки [88].

На підставі вивчення та аналізу цих та інших наукових робіт ми дійшли висновку про обов'язкову увагу до феномену педагогічних умов у наукових дослідженнях педагогічного профілю. Спільним для практики проєктування педумов є акцентування уваги на умовах формування знаннєвої (теоретичної) основи певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця (зокрема, майбутніх іноземних філологів). Крім того у систему педагогічних умов, як правило, вводять мотиваційний блок як передумову засвоєння певної компетентності (або бажаної якості), а також блок педагогічних умов, що сприяють практичному оволодінню певною компетентністю (або бажаною якістю) і їх практичній перевірці (оцінюванню) для можливого коригування. Означене буде враховане нами у процесі конструювання педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів.

Тим часом, результати теоретичного дослідження педагогічних умов, які б забезпечили формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів, стали основою виявлення позиції практиків професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія». Зокрема, нами було проведено експертне опитування 20-ти викладачів (додаток Б) двох закладів вищої освіти задіяних в експериментальному дослідженні: Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського та Рівненського державного гуманітарного університету. Експертам-практикам було запропоновано на вивчення перелік педагогічних умов, що можуть сприяти формуванню ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів:

- формування ціннісної обізнаності засобами гуманітарної освіти;

- формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів;
- заохочення професійного самовдосконалення в аксіологічному дискурсі;
- забезпечення ціннісного саморозвитку засобами гуманітарних дисциплін;
- розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища;
- інноваційне навчально-методичне забезпечення формування цінностей;
- розширення наповнення фахових навчальних дисциплін ціннісним контентом;
- формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів;
- стимулювання до реалізації професійних цінностей у практичній діяльності;
- опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті зору реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів.

У табл. 2.1 наведено результати опитування експертів щодо того, які педумови є найбільш ефективними для ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів (додаток В). Аналіз позицій експертів сприяв детермінації перспективних педагогічних умови в аксіологічному дискурсі в контексті професійної підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня.

Таблиця 2.1

Розподіл преференцій щодо педагогічних умов формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Викладачі	
		абсолютна кількість	у %
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Формування ціннісної обізнаності засобами гуманітарної освіти.	2	25
2	Формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів.	6	75
3	Заохочення професійного самовдосконалення в аксіологічному дискурсі.	2	25

1	2	3	4
4	Забезпечення ціннісного саморозвитку засобами гуманітарних дисциплін.	3	37,5
5	Розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища.	5	62,5
6	Інноваційне навчально-методичне забезпечення формування цінностей.	3	37,5
7	Розширення наповнення фахових навчальних дисциплін ціннісним контентом.	3	37,5
8	Формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів.	5	62,5
9	Стимулювання до реалізації професійних цінностей у практичній діяльності.	3	37,5
10	Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.	4	50

Джерело: власна розробка

Узагальнений матеріал зібраний у результаті теоретичних і емпіричних досліджень, надав можливість визначити педагогічні умови формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки:

- 1) формування знанневої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів;
- 2) розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища;
- 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів;
- 4) опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Реалізація означених педагогічних умов забезпечує такий ціннісний результат професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, що передбачає засвоєння (1) цінностей знанневого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти. Кореляції між педагогічними умовами формування ціннісно-сислового

досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки та бажаними (професійними) цінностями як відповідними освітніми результатами відображено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Кореляції між педагогічними умовами формування ціннісно-смиислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки та бажаними цінностями як відповідними освітніми результатами

п/н	Педагогічні умови формування ціннісно-смиислового досвіду	Професійно значущі цінності
1	2	3
1	Формування знанневої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів	<u>цінності знанневого змісту:</u> 1) знання про сутність освіти й освітнього процесу; 2) дидактичні знання; 3) методологічні та методичні знання; 4) знання про педагогічну етику й моральні вимоги до особи викладача; 5) аксіологічні знання; 6) гуманітарні знання; 7) знання про адміністративно-правові вимоги до організації освітнього процесу
2	Розвиток ціннісно-смиислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища	<u>цінності, що визначають особу майбутнього філолога:</u> 1) <i>якості педагога як особистості, що мають ціннісний статус</i> (моральність, гуманізм, людяність, терпимість, доброзичливість, чуйність, інтелект, фізичне здоров'я, демократичність, безкорисливість, неупередженість, уважність по відношенню щодо учнів, ентузіазм, сумлінність, відповідальність); 2) <i>якості вчителя як фахівця, що мають ціннісний статус</i> (усвідомлення педагогічної місії, здатність до педагогічної рефлексії, активна громадська позиція, всебічна освіченість і професійна компетентність, спеціальна підготовка (для фахівців з іноземної філології – мовна), наявність педагогічної позиції, схильність до наукової та інноваційної діяльності)

1	2	3
3	Формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів	<u>цінності, що визначають зміст відносин в освітній сфері:</u> <i>традиційні цінності:</i> 1) високий суспільний статус освіти; 2) повага до професії вчителя; 3) високий рівень відповідальності вчителя перед суспільством; 4) повага до учня і його інтересів та потреб; 5) повага до думки батьків; <i>новітні (або модерні) цінності:</i> 1) креативність й свобода творчості, зокрема у педагогічній професії; 2) демократизм й толерантність; 3) партнерські відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу; 4) рівноправна взаємодія між учителем і учнем в освітньому процесі; 5) інноваційний підхід до організації освітнього процесу
4	Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	<u>цінності знанневого змісту:</u> (методологічні та методичні знання; знання про педагогічну етику і моральні вимоги до особи викладача; аксіологічні знання); <u>цінності, що визначають особу майбутнього філолога</u> (усвідомлення педагогічної місії, всебічна освіченість і професійна компетентність, наявність педагогічної позиції, схильність до наукової та інноваційної діяльності); <u>цінності, що визначають зміст відносин в освітній сфері</u> (повага до учня і його інтересів та потреб; креативність й свобода творчості; партнерські відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу; інноваційний підхід до організації освітнього процесу)

Джерело: власна розробка

Відзначимо, що детерміновані педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови мають спеціальний характер. Водночас потреба реалізації загальних педагогічних умов, спрямованих на формування низки професійних компетентностей майбутніх філологів, впливає з вимог Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня у галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» [110]. Раніше згадано цей документ містить загальні та фахові компетентності, що окреслюють специфіку майбутніх фахівців з іноземної філології. Привертає увагу показник загальних компетентностей ЗК 2 – «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та

закономірностей розвитку предметної сфери, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя». Водночас цей Стандарт не містить апеляції до формування аксіологічних компетентностей. Власне, як не прочитується аксіологічний складник і у передбачених вказаним Стандартом результатах навчання. Отож не дивно, що загальні компетентності (зокрема, ціннісного порядку) забезпечуються реалізацією лише загальних педумов:

- формуванні навичок і вмінь гуманітарного характеру шляхом вивчення дисциплін гуманітарного спрямування (типово це філософія; література країн, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавство);

- залучення інноваційних (зокрема, комунікаційно-тренінгових й комп'ютерних) технологій викладання загальних і спеціальних дисциплін, що сприяють особистісному й професійному зростанню;

- реалізація системної освітньої стратегії, що спрямована на комплексне засвоєння знань та вмінь, якими повинен володіти бакалавр спеціальність 035 «Філологія» в результаті опанування освітньо-професійної програми;

- високий рівень загальної (зокрема, аксіологічної) культури професорсько-викладацького складу, який бере участь у забезпеченні освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології.

Поєднання педагогічних умов загального й спеціального характеру сприятимуть формуванню ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів.

Відповідно до сформульованого раніше дослідницького завдання – визначення педагогічних умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, наступний етап дослідження присвятимо теоретичному конструюванню освітніх заходів щодо забезпечення обґрунтованих вище педагогічних умов.

1. Формування знанневої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів.

Реалізація вказаної педагогічної умови передбачає спеціальну аксіологічну підготовку шляхом опрацювання матеріалу й виконання завдань, що сприяють здобуттю й засвоєнню аксіологічних знань як основи формування ціннісних переконань і майбутніх вольових актів ціннісного змісту в повсякденному житті й професійній діяльності студента-філолога. Зауважимо, що у попередньому викладі ми позначили аксіологію як сферу знань, що своїми теоретичними напрацюваннями сприяє практичному розв'язанню багатьох суспільних колізій у контексті цінностей гуманістичного порядку. Водночас предметне поле аксіологічного знання наповнене такими феноменами, як-от: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісні ієрархії тощо. У широкому значенні засвоєння аксіологічних знань прямо і позитивно відображається на формуванні ціннісно-сміслової сфери, аксіологічної свідомості й аксіологічної культури особистості. У вузькому сенсі – у контексті професійної підготовки, засвоєння аксіознань забезпечує формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія». Як складник професійних компетентностей, аксіологічна компетентність передбачає (1) володіння аксіологічними знаннями і їхнє розуміння, тобто здатність знати і розуміти, (2) знання, як діяти в ситуації ціннісної колізії й ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності).

Принагідно відзначимо, що нині поняття «освіта» й «освітній процес» охоплюють навчання, виховання й розвиток особистості. У концепції «Нова українська школа» передбачено здійснення освітнього процесу зважаючи на фундаментальні й принципові (1) загальнолюдські цінності (гідність, чесність, справедливість, турботу, повагу до життя, повагу до себе та інших людей), (2) соціально-політичні (свободу, демократію, культурне різноманіття, повагу до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повагу до закону, солідарність, відповідальність) [70, 19].

Відзначимо, що завдання реалізації такої педагогічної умови як формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів корелюють із фундаментальними принципами методики предметно-мовного

інтегрованого навчання (англ.: Content and Language Integrated Learning). Як вказують знавці цієї методики, її головними принципами є: 1) content (контент) – зміст навчання визначається завданням створення здатності студентів формувати свої знання, вчитися розуміти і розвивати свої навички; 2) cognition (когнітивність) – мовна освіта орієнтована на засвоєння творчого підходу, більш широкого способу мислення й опрацювання знань; 3) communication (комунікація) – мовна освіта постає як ефективний засіб передачі ідей, поглядів, переконань, цінностей засобами іноземної мови; 4) culture (культура) – предметно-мовне інтегроване навчання орієнтоване на формування культури як засобу інтерпретації та розуміння значущості мови (зокрема, іноземної), її значення для розвитку особистості [142]. Принагідно відзначимо, що вказані принципи широко застосовуються у зарубіжній практиці професійної підготовки фахівців з іноземної мови. Принципи предметно-мовного інтегрованого навчання ми врахували нами під час теоретичного конструювання освітніх заходів щодо забезпечення інших педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки.

Отож відзначимо, що для реалізації такої педагогічної умови, як формування знанневої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів, доцільно здійснити таке:

1) забезпечення ціннісно-гуманітарного складника навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня як важливої передумови засвоєння аксіологічних знань й усвідомлення цінностей, зокрема професійного характеру;

2) впровадження в освітній процес навчально-виховних методик й технологій, а також практику навчально-виховних ситуацій, що сприятимуть усвідомленню і прийняттю студентами гуманістичних й професійних цінностей, закріпленню інформації про професійні цінності та їх значення для професійного успіху;

3) забезпечення аксіологічної проблемності, інноваційності та варіативності освітнього процесу професійної підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» із застосуванням активних (проблемні лекції, тематичні дискусії,

імітаційні вправи, тренінги тощо) й інтерактивних (диспути з аксіологічної проблематики, обговорення професійних ситуацій у ціннісному дискурсі, ділові ігри з питань професійної етики) методів навчання.

2. Розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища.

Аналізуючи феномен педагогічних умов, серед іншого, акцентовали увагу на важливості для досягнення певних освітніх результатів такої педумови, як організація освітнього простору і його взаємодія із соціокультурним простором. Вказане положення є загальним місцем багатьох наукових досліджень, що присвячені проблематиці формування знанневої (теоретичної) основи певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця. Крім того, звернення до теми освітнього середовища актуалізовано у згаданій Концепції «Нова українська школа», в якій освітнє середовище визнано одним із принципових елементів освітнього процесу. Автори концепції вказують, що феномен середовища містить і фізичне просторово-предметне оточення, і питання програм та засобів навчання [70, с. 28]. У контексті розв'язання завдання формування знанневої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів очевидно варто говорити передусім про спектр аксіо-орієнтованих програм та засобів навчання як таких, що утворюють відповідне освітнє середовище, що позитивно впливає на розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти.

Зауважимо також, що у процесі конструювання освітніх заходів щодо забезпечення такої педагогічної умови, як розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища, ми ґрунтувалися на визначенні поняття «освітнє середовище» як «багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано 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» [9, с. 71]. Надання цьому середовищу аксіо-орієнтованого характеру передбачає використання аксіологічного підходу, суть якого полягає у зверненні до аксіологічних знань,

створення простору для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності й професійної активності. Отож процес формування ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця з іноземної філології повинен проходити в ціннісно наповненому освітньому середовищі, що сприятиме актуалізації всіх груп гуманістичних й професійних цінностей.

Зрештою, для реалізація такої педагогічної умови як розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища доцільно здійснити:

1) надання майбутнім фахівцям зі спеціальності 035 «Філологія» допомоги щодо усвідомленні вимог професії і суспільства до рівня і змісту їхніх знань, умінь, навичок, особистісних якостей (тематичні лекції, тематичні дискусії, проведення майстер-класів з викладачами-філологами, зустрічі з стейкхолдерами-працедавцями, зустрічі з успішними випускникам освітніх програм спеціальності 035 «Філологія»);

2) вибір професорсько-викладацьким складом найбільш ефективних засобів, методів, прийомів і змісту освітнього процесу для занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне і ціннісно різноманітне середовище для вдосконалення їхніх мовних, ціннісних й комунікативних умінь та навичок;

3) впровадження у зміст освітнього процесу розширеного спектру дисциплін із значним ціннісним навантаженням й потенціалом для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій (досвід зарубіжних філологічних шкіл свідчить, що такими дисциплінами можуть бути «Вступ до культурології», «Сучасна культура та мислення – перспектива для перекладачів», «Майстерня літературного перекладача – перспектива літературознавства», «Класичне німецьке кіно», «Париж: аспекти історії та культури», «Культурна історія Берліна: кабаре, катастрофа, столиця», «Німецька Демократична Республіка: політика, культура, пам'ять», «Пропаганда та цензура» тощо).

3. Формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Інтелектуальне засвоєння аксіологічних знань, ознайомлення з цінностями гуманістичними (загальнолюдськими й соціально-політичними) й професійними очевидно, не забезпечують усієї повноти формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки. Тут ми солідарні з позицією, що «в основі професійного розвитку педагога закладена детермінована активність особистості, адже він пов'язаний з перетвореннями складових професійного потенціалу, появою нових якостей на кожній сходинці» [101, с. 34]. Отож обов'язковою умовою досягнення відповідного освітнього результату є формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь із реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів. Фактично йдеться про формування самостійності й відповідальності у ціннісних судженнях і вчинках, пов'язаних з ціннісним вибором (або захистом своїх ціннісних) переконань. Вказане можна вважати предметним виявом аксіологічної компетентності. У своєму твердженні ми відштовхуємося від міркувань відомого британського вченого Джона Равена, який вказував на те, що у будь-якій професійній діяльності людині потрібні: 1) здатність працювати самостійно без постійного керівництва; 2) готовність брати на себе відповідальність; 3) здатність проявляти ініціативу у розв'язанні різноманітних проблеми; 4) уміння аналізувати різноманітні ситуації і колізії; вміння уживатися з партнерами, ухвалювати рішення на основі здорових суджень [93]. Вважаємо, є підстави поширити цей підхід на аксіологічний дискурс.

З огляду на вказане цілком обґрунтованим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології є залучення різних типів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів – організаційно-методичної, комунікативної, дослідницької, творчої діяльності. Основою різноманітних форм діяльності постають засвоєні раніше суспільно-професійні цінності, завдяки яким виникає самостійність, упевненість, здатність довіряти й допомагати, проявляти аналітичні здібності й ініціативу, вироблення певних патернів поведінки у процесі колективної діяльності, що сприятиме в цілому

формуванню в майбутніх фахівців з іноземної мови професійних цінностей й вміння діяти на їх підставі в майбутньому.

У межах практичної реалізації такої педумови, як формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів, особливого значення набувають семінарські й практичні заняття, де викладач має спеціальну увагу приділяти проблемним ситуаціям, з їх поясненням у ціннісному контексті або наголошенням важливості цінностей знаннєвого змісту, а також цінностей, що розкривають особу педагога, й цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти. Доречними будуть і інтерактивні форми освітньої діяльності: робота в малих групах, коло ідей, case-метод (аналіз ситуації), аксіологічна дискусія. Такі форми організації освітнього процесу надають можливість майбутнім філологам висловити своє бачення щодо тих чи інших цінностей, ціннісних настанов, ціннісних колізій та проблем ціннісного вибору.

На окрему увагу заслуговує організація практики для майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія». Традиційно метою практики є закріплення теоретичних знань, отриманих під час навчання, а також набуття й удосконалення компетентностей, визначених відповідною освітньо-професійною програмою підготовки здобувачів відповідного фаху. На нашу думку практику потрібно вважати засом формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань. Цьому сприятиме формулювання низки завдань аксіологічного характеру студентові у межах проходження практики:

1) аналіз методичних аспектів практичної діяльності з погляду ціннісного наповнення і реалізації ціннісної тріади: а) цінності знаннєвого змісту, б) цінності, що розкривають особу педагога, в) цінності, що окреслюють зміст відносин у системі освіти;

2) самоаналіз на предмет здобутого практичного мовного й ціннісного досвіду, можливостей реалізувати творчі підходи під час практики, продемонструвати здатність до аналітичного й нестандартного мислення й опрацювання знань;

3) звіт за підсумками практики щодо можливості здобуття нових ідей, утвердження або відмови від певних поглядів і переконань, відкриття для себе значення певних цінностей або усвідомлення їхньої вторинності.

Зауважимо, у запропонованому аксіологічному навантаженні на зміст і проведення практики для майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» враховано вище описані принципи визнаного у Європі предметно-мовного інтегрованого навчання.

Зрештою, для реалізація такої педагогічної умови як формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів, доцільно здійснити таке:

1) в освітньому процесі застосовувати суб'єкт-суб'єктний підхід, що передбачає ставлення до студентів як повноправних, активних, самоцінних суб'єктів освітнього процесу, а також підтримання ініціативи, самостійності, вільного самовираження студентів;

2) забезпечити систему практичних заходів (практичні, семінарські заняття, інтерактивні заходи, практики усіх типів) ціннісним контентом й аксіологічним навантаженням, що сприятиме формуванню самостійності й відповідальності у ціннісних судженнях і вчинках, пов'язаних із ціннісним вибором (або захистом своїх ціннісних) переконань;

3) організувати можливостей позаурочної практичної діяльності (мовні гуртки, мовні курси, індивідуальне репетиторство на старших курсах), що сприятимуть навичкам застосування професійних компетентностей (зокрема аксіологічних), а також напрацюванню вміння організовувати та підтримувати рефлексивну й самооцінну діяльність, зокрема у ціннісному дискурсі.

4. Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті зору реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів.

Вказана педагогічна умова покликана забезпечити системний контроль за якістю й результатами здійснення системи освітніх заходів для формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. Ідеться про аналіз результатів формування знанневої основи ціннісних

мотивацій майбутніх філологів, розвиток їхньої ціннісно-сислової сфери; сформованість у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів і зрештою прогнозування подальших кроків щодо забезпечення аксіологічної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» й засвоєння описаних вище цінностей знанневого змісту, цінностей, що розкривають особу педагога й цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Реалізація вказаної педагогічної умови передбачає:

1) ознайомлення зі спеціальним діагностичним інструментарієм, основними елементами якого є критерії, показники й рівні, за допомогою яких здійснюється облік ціннісної спрямованості студентів спеціальності 035 «Філологія»;

2) облік професійно-ціннісних орієнтацій студентів та актуалізація їх мотивів діяльності з внесенням відповідних коригувань у структурно-змістову модель формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки;

3) запровадження у практику професійної підготовки здобувачів освіти відповідної спеціальності спецкурсу, спрямованого на формування знань і умінь щодо самооцінювання й самокоригування власної педагогічної професійної діяльності.

Підсумовуючи цей етап нашого дослідження відзначимо, що формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки складне й багатоаспектне освітнє завдання, виконання якого передбачає реалізацію системного підходу до здійснення описаних вище педагогічних умов та пов'язаних з ними навчально-методичних заходів.

Обґрунтованість запропонованих педумов забезпечується здійсненим теоретичним опрацюванням самого феномену педагогічних умов, які ми витлумачуємо як обов'язковий елемент освітніх систем, що сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу та досягненню бажаних результатів. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір.

Теоретично опрацьований матеріал й результати експертного опитування викладачів вишів, залучених до емпіричної частини дослідження, надав нам можливість виокремити найбільш перспективні педагогічні умови щодо формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів; 4) опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності в аспекті реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів. Реалізація цих педумов сприяє формуванню аксіологічної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» та засвоєнню ними комплексу обґрунтованих цінностей (знаннєвого змісту, щодо особи педагога, а також щодо відносин у системі освіти).

2.2. Характеристика структурних компонентів, критеріїв та показників, рівнів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови

На підставі обґрунтованої тези про потребу особливої уваги до аксіологічної проблематики в контексті організації вищої освіти, зокрема щодо професійної підготовки фахівців спеціальності 035 «Філологія», визначено педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців цього профілю у процесі професійної підготовки, а також здійснено теоретичне конструювання освітніх заходів щодо забезпечення цих педумов. При цьому було доведено, що формування ціннісно-сміслового досвіду у процесі професійної підготовки є складною педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує врахування системи взаємопов'язаних чинників, що мають принциповий характер для результатів освітнього процесу.

Ефективність розв'язання вказаної проблеми забезпечується якісним та об'єктивним оцінюванням досягнутих результатів, що зумовлює дослідницький

інтерес до пов'язаних із діагностичними методиками феноменів компонент сформованості певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця (зокрема, майбутніх іноземних філологів). Саме елементи діагностування – компоненти, критерії, показники й рівні їхньої реалізації, стануть предметом нашого подальшого вивчення. Відзначимо, що, попри значний обсяг емпіричних матеріалів щодо вказаних елементів діагностування, стандартним дослідницьким прийомом є їхнє (1) теоретичне визначення з наступним (2) понятійним оформленням у контексті науково-практичних завдань конкретного дослідження. Цей прийом буде використано і у нашій роботі.

Отож потреба виокремлення конкретних компонент сформованості певної компетентності (або бажаної якості), очевидно, зумовлена прагненням комплексно розкрити прояв певних компетентностей (або бажаної якості) у структурі особистості й встановити їхні кореляції з перебігом й результатами освітнього процесу. Посутньою для нашого дослідження є обґрунтована позиція української дослідниці Світлани Процької, що «будь-яка модель оцінювання компетентностей або їх компонентів повинна задовольняти такі умови: визначити основні критерії (показники), за якими можна з'ясувати, чи студент оволодів знаннями і вміннями на певному рівні; вказати кілька рівнів сформованості компетентностей (або їх компонентів); визначити процедура оцінювання результатів навчання; встановити ступінь сформованості компетентностей (або їх компонентів)» [91, с. 106].

У дослідницькій практиці, наприклад, українка Інна Клак через виокремлення змістовного, мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, комунікативного, рефлексивного компонентів у структурі професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови і визначення відповідних їм критеріїв оцінювання (змістово-когнітивного, мотиваційного, діялісно-комунікативного, рефлексивного) змогла оцінити сформованість професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [43].

Своєю чергою, українська дослідниця Олена Столяренко емпірично довела єдність інтелектуально-когнітивного, мотиваційно-потребнісного, почуттєво-емоційного, регулятивно-вольового, операційно-динамічного й вчинково-оцінного

компонентів у структурі ціннісних відношень особистості. Відповідно ціннісний розвиток дослідниця пов'язує з якісними змінами в розумовій, емоційній, моральній, діяльнісно-вольовій сферах особистості [112, с. 21-22]. Російська дослідниця Маргарита Лук'янова, опрацьовуючи феномен соціальної компетентності як особистісного утворення, витлумачує його як «свідоме вираження особою себе, що проявляється в її переконаннях, поглядах, ставленнях, мотивах, установках щодо певної поведінки, в сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії» [61, с. 240]. Практичним наслідком такого підходу до соціальної компетентності стало її вивчення як структурованого феномену, що включає такі компоненти, як от: мотиваційно-ціннісний, операційно-змістовий, емоційно-вольовий.

Застосовує метод виокремлення компонентів певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця і українська дослідниця Марина Васильєва. Вона розробила теоретичну модель змісту деонтологічної підготовки педагога, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та аналітико-рефлексивний компоненти. Ступінь сформованості цих компонентів пов'язаний із певними критеріями деонтологічної готовності та їх конкретними показниками [11, с. 240].

У зарубіжній практиці також застосовується метод виокремлення компонентів певної компетентності (або бажаної якості). Наприклад, свого часу американські дослідники Брайан Шпіцберг і Вільям Купач розробили компонентну модель комунікаційної компетентності, що складається з трьох конкретних вимірів: 1) мотивація (підхід людини або орієнтація на уникнення в різних соціальних ситуаціях), 2) знання (плани дій; знання про те, як діяти; процедурні знання); 3) уміння (поведінка, що фактично виконується) [180]. Нині цю модель широко застосовують у межах компетентнісного підходу

Отож наведений дослідницький досвід засвідчує, що діагностування сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей), як правило, супроводжується виокремленням компонентів когнітивного, мотиваційного (ціннісно-мотиваційного), операційно-діяльнісного (функціонально-діяльнісного) й

організаційного. Вказані компоненти становлять собою системну єдність, кожний елемент якої має певні типові характеристики:

1) когнітивний (володіння знаннями) характеризується оволодінням знаннями (загального, профільного або спеціального плану); наявна потреба у професійній підготовці як основного джерела знань; характерне уявлення про специфіку майбутньої професії;

2) мотиваційний (ціннісно-мотиваційний) компонент (стимулювання до особистого зростання) типово характеризується внутрішньою мотивацією до оволодіння професійними компетентностями; усвідомлюється значення професії та професійних компетентностей; усвідомлюється потреба оволодіння інноваційним освітніми технологіями; вмотивованість до успішної кар'єри;

3) операційно-діяльнісний (функціонально-діяльнісний) компонент (практичність знань) характеризується наявністю вмінь на практиці реалізувати професійні знання; здійснювати саморефлексію щодо своїх професійних компетентностей і здатності їх реалізувати; креативність у контексті професійної діяльності;

4) організаційний компонент (логістично-мобілізуєчий) репрезентований здатністю організувати ефективне самонавчання й здобуття професійних компетентностей; уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня; показує перспективи й методіку підвищення ефективності освітнього процесу.

Зауважимо, що всі описані вище компоненти сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) є стандартними засобами діагностування результатів освітнього процесу й широко застосовуються в науково-дослідній практиці. У межах завдань нашого дослідження – діагностувати сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія», вважаємо за обґрунтоване здійснити змістовне уточнення відповідних компонентів, що відображено у табл. 2.3.

**Характеристика компонентів сформованості ціннісно-сміслового досвіду
майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія»**

№з/п	Назва компонент	Сутність компонента	Типові характеристики
1	2	3	4
1	когнітивний	володіння знаннями	оволодінням аксіологічними знаннями; потреба в ціннісній підготовці як важливому джерелі аксіознань; характерне уявлення про специфіку майбутньої професії
2	мотиваційний	стимулювання до особистого зростання	внутрішня мотивація до оволодіння аксіологічними компетентностями; усвідомлення цінності професії та професійних компетентностей; ціннісно-вмотивована потреба оволодіння інноваційним освітніми технологіями; вмотивованість до успішної кар'єри як до життєвої і професійної цінності
3	операційно-діяльнісний	практичність знань	практичні навички реалізувати аксіологічні знання у професійній діяльності; уміння здійснювати саморефлексію щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх реалізувати; креативність застосування аксіологічних компетентностей у контексті професійної діяльності
4	організаційний	логістично-мобілізуючий	здатність організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей; уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня

Джерело: власна розробка

Маємо наголосити, що у попередньому викладі було обґрунтовано, що формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки передбачає реалізацію низки педагогічних умов, результатом чого є набуття аксіологічних компетентностей і засвоєння професійно значущих цінностей. Отож оскільки описані вище компоненти є засобами діагностування сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови, то можна стверджувати про існування певних кореляцій між цими компонентами й педагогічними умовами досягнення результатів аксіо-орієнтованого освітнього процесу (див. табл. 2.4.).

**Кореляції педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду
майбутніх фахівців з іноземної філології та компонентів їх сформованості**

№	Педагогічні умови	Змістова характеристика педагогічної умови	Назва компонентів сформованості професійних цінностей
1	2	3	4
1	Формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів	Спеціальна аксіологічна підготовка шляхом опрацювання матеріалу й виконання завдань, що сприяють здобуттю і засвоєнню аксіологічних знань як основи формування ціннісних переконань і майбутніх вольових актів ціннісного змісту у повсякденному житті й професійній діяльності студента-філолога	когнітивний
2	Розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища	Надання допомоги щодо усвідомленні вимог професії і суспільства до рівня і змісту їхніх знань, умінь, навичок, особистісних якостей; залучення найбільш ефективних засобів, методів, прийомів і змісту освітнього процесу для занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне і ціннісно різноманітне середовище для вдосконалення їхніх мовних, ціннісних й комунікативних умінь та навичок	мотиваційний
3	Формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів	Залучення різних типів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів – організаційно-методичної, комунікативної, дослідницької, творчої діяльності; застосування суб'єкт-суб'єктного підходу, що передбачає ставлення до студентів як повноправних, активних, самоцінних суб'єктів освітнього процесу, а також підтримку ініціативи, самостійності, вільного самовираження студентів	операційно-діяльнісний

1	2	3	4
4	Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з погляду реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	Ознайомлення зі спеціальним діагностичним інструментарієм, основними елементами якого є критерії, показники й рівні, за допомогою яких здійснюється облік ціннісної спрямованості студентів спеціальності 035 «Філологія»; облік професійно-ціннісних орієнтацій студентів та актуалізація їх в як мотивів діяльності з внесенням відповідних коригувань у структурно-змістову модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки	організаційний

Джерело: власна розробка

Описані компоненти сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови слугують методологічною основою оцінювання досягнення заявлених у нашому дослідженні результатів. Принагідно зауважимо, що як діагностичний інструмент ми застосовуємо методику оцінювання через систему критеріїв і показників у поєднанні з рівневим підходом.

Щодо феномену критеріїв, який є фактично обов'язковим елементом діагностування сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей), то на енциклопедичному рівні поняття «критерій» визначено як ознаки, підстави, правила ухвалення рішення щодо оцінювання чого-небудь на відповідність висунутим вимогам (мірі) [71]. Натомість у дослідницькому дискурсі поняття «критерії» потрактовано як «набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування» [127, с. 255]. Критеріями також прийнято розуміти як якості певного явища, які відображають його суттєві характеристики, а отже підлягають оцінюванню [52, с. 36]. Слушним є твердження, що «головним критерієм сформованості якості, що досліджується, виступає її ідеальний рівень, що відповідає певним вимогам» [111, с. 182]. Українська дослідниця Ольга Гнедкова з досвіду дослідження процесу формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов вказує, що критерії мають відповідати певним вимогам, які забезпечують їхню аналітичну

адекватність: інформативність, об'єктивність, нейтральність, можливість якісного опису [19, с. 93].

Російські дослідники Віталій Сластьонін і Людмила Подимова вказують на аналітичне значення критеріїв. Останні постають засобами встановлення між складними компонентами досліджуваного утворення. Критерії мають визначатися через сукупність специфічних ознак, що відображують усі структурні компоненти, засвідчуючи динаміку якості, що вимірюється у часі [106, с. 115]. Українська дослідниця Олена Самборська наділяє критерії нормативно-мотиваційною функцією, адже поняття «критерій» витлумачує як характеристику того, що має зробити студент та спосіб демонстрування отриманих ним навчальних досягнень [102, с. 240].

Українська дослідниця Ганна Макарова не обмежується лише констатацією функціонального навантаження критеріїв, але й пропонує модель абстрактного (теоретичного) рівня опису об'єкта вимірювання (зокрема, рівня професійного розвитку майбутніх учителів). Дослідниця обґрунтовує для свого дослідження такі критерії: 1) професійна спрямованість; 2) професійні знання та вміння; 3) професійні якості. Власне ці критерії і дають змогу описати й оцінити перехід студентів від низького рівня на більш високий рівень професійного розвитку. Вибираючи критерії, Ганна Макарова враховувала показник обґрунтованості інформації, «суть якого в тому, що довіряти отриманій інформації можна тільки в тому випадку, якщо вона адекватна об'єкту вимірювання» [62, с. 180].

Отож, взявши до уваги опрацьований матеріал щодо практики використання критеріїв як діагностичних засобів сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей), відзначимо, що у нашому дослідженні вони виступатимуть засобами оцінювання різних аспектів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології. Критерії виконуватимуть не лише аналітичну, але й нормативно-мотиваційну функції, адже сприятимуть відповідям на питання: 1) як відбувається формування ціннісно-сміслового досвіду? 2) як ефективніше здійснювати цей процес?

Водночас принциповим моментом для діагностування сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) є врахування того факту, що оцінювання кожного критерію відбувається на основі комплексу показників. Зауважимо, що у методології педагогічного діагностування результатів освітнього процесу показник витлумачено як якісну чи кількісну характеристику певного критерію. Критерії (факт їхньої реалізації) можуть проявлятися в декількох показниках одночасно. Важливо зауважити, «критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними» [66, с. 227]. Водночас показник є типовим і конкретним виявом однієї з характеристик досліджуваного феномену (наприклад, певних компетентностей), що наочно демонструє не лише факт наявності відповідної характеристики, але й рівень його прояву.

Звертає на себе увагу обґрунтована наукова позиція, що ефективність формування та розвитку певних якостей особи викладачів «залежить не тільки від розроблення критеріїв, але й чіткого визначення їх показників, оскільки власне їх динаміка дає можливість наголошувати про наявність або відсутність, наприклад, певних позитивних зрушень у досліджуваному педагогічному явищі» [134, с. 253]. Отож присутнім для об'єктивного і якісного діагностування сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) є дотримання певних вимог до відбору й формулювання показників як складових критеріїв, що постають типовими й конкретними виявами найважливіших сторін оцінюваного явища: 1) мають бути простими й доступними для їхнього розуміння та використання; 2) охоплювати суттєві сторони досліджуваного явища; 3) урахувувати специфіку досліджуваного феномену; 4) надавати можливість проводити кількісне і якісне оцінювання розвитку досліджуваного явища [20, с. 103].

Між тим потрібно наголосити, що як діагностичний інструмент ми застосовуємо у роботі рівневий підхід. Установлення рівнів сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) дає змогу отримати загальну об'єктивну картину щодо відповідного освітнього процесу, ефективності реалізації розроблених педагогічних умов. На практиці фактично кожен етап формування певних

компетентностей (індивідуальних якостей) характеризується кінцевим результатом, який відображається рівнем сформованості знань, умінь і навичок та забезпечує потенціал до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз понять «критерії», «показники» і «рівні» був методологічною умовою їхньої детермінації щодо сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки. Зауважимо, що спеціальний аналіз, здійснений на підготовчому етапі представленого дослідження, засвідчив, що досі не було спроб дослідити проблематику формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія», а також діагностувати сформованість вказаної якості у майбутніх філологів. Тим часом, об'єктивне діагностування сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки забезпечує інформаційну основу для якісної освітньої діяльності в аксіологічному контексті у процесі професійної підготовки фахівців відповідного профілю.

у методологічному плані визначення критеріїв сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови засноване на компетентнісному підході. Вивчення практики застосування цього підходу свідчить, що дослідники, як правило, використовують такі критерії: 1) когнітивний, 2) ціннісно-мотиваційний, 3) операційно-діяльнісний, 4) організаційний. Як показано у табл. 2.5, вказані критерії відображають специфіку формування духовних якостей особистості в межах освітніх завдань, що передбачені відповідними освітніми програмами професійної підготовки.

Таблиця 2.5

Критерії, що типово використовують для визначення сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) за результатами освітнього процесу

№	Автор і предмет дослідження	Критерії
1	2	3
1	І. Когут: формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя [44].	мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний

1	2	3
2	О. Постильна: формування моральних цінностей студентів педагогічних університетів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [88]	інтелектуальний, інструментально-інформаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-вчинковий, етико-комунікативний
3	О. Гнедкова: формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання [19]	мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний
4	С. Процька: формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів [91]	мотиваційно-цільовий, професійно-когнітивний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний
5	С. Галецький: формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій [17].	пізнавальний, мотиваційний, діяльнісний

Джерело: власна розробка

Узявши до уваги практику застосування компетентнісного підходу щодо визначення критеріїв певних компетентностей (індивідуальних якостей), надалі застосовуватимемо такі критерії сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології: *когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, організаційний*. Ці критерії дають змогу зрозуміти, чи відбувається процес формування ціннісно-сміслового досвіду в результаті реалізації обґрунтованих вище педагогічних умов:

- 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів;
- 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища;
- 3) формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів;
- 4) опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з погляду реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Крім того, означені критерії забезпечують моніторинг засвоєння майбутніми фахівцями спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня низки професійно важливих цінностей: 1) цінностей знаннєвого змісту, 2) цінностей, що розкривають особу педагога, 3) цінностей, що

окреслюють зміст відносин у системі освіти (вказані цінності описано у § 1.3). Означені цінності мають фундаментальне значення, оскільки відіграють роль ціннісної основи майбутньої успішної професійної діяльності, здатність знати і розуміти зміст аксіологічного знання, а також уміти діяти в ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору у процесі життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності).

Отож критерієм когнітивного компонента є «оволодіння аксіологічними знаннями, категоріально-понятійним апаратом ціннісної теорії, ознайомлення з особливостями професійних цінностей», відповідно його показниками є усвідомлене знання та розуміння:

1) особливостей аксіологічного знання, його походження, специфіки дисциплінарного становлення, понятійного оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу;

2) специфіки й філософсько-теоретичного тлумачення основних ціннісних феноменів (цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісно-сислової сфери тощо);

3) змісту й функціонального навантаження аксіологічних компетентностей;

4) змістових і ціннісних кореляцій між специфікою професійної діяльності, особливостями професійно-значущих цінностей і змістом ціннісної підготовки як важливого джерела аксіознань.

Критерієм мотиваційного компонента є «внутрішня мотивація до набуття аксіологічних компетентностей як фундаментальної основи ціннісно виваженої професійної діяльності». Показники цього критерію:

1) розуміння й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»;

2) наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей;

3) усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних.

Критерієм операційно-діяльнісного компонента є «практичні навички реалізувати аксіологічні знання та ціннісно виважено діяти у професійній діяльності». Відповідні показники:

- 1) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності;
- 2) уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності;
- 3) уміння діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей;
- 4) здатність до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей і здатності їх реалізувати.

Критерієм організаційного компонента є «системні дії пізнавального спрямування, орієнтовані на самостійне здобуття аксіологічних знань й ціннісного досвіду, корисних у професійному контексті». Показники означеного критерію:

- 1) здатність організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих результатів навчання;
- 2) уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня;
- 3) усвідомлене бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду;
- 4) логістичний підхід до організації ціннісної самоосвіти й креативність щодо застосування її здобутків (аксіологічних знань і ціннісного досвіду).

Зауважимо, що вказані критерії та показники взаємопов'язані між собою та є засобами ефективного діагностування сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія».

Наступним етапом дослідження після визначення критеріїв та їх показників є розроблення рівнів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки. Реалізацію цього дослідницького етапу засновано на принципі, згідно з яким кожному критерію відповідає система показників, як розподіляються за їхніми фактичними рівнями. Зауважимо, що український науковець Семен Гончаренко, розмірковуючи над

проблематикою діагностування критеріїв і показників певного явища, дійшов висновку, що будь-який досліджуваний об'єкт може мати декілька рівнів розвитку. Водночас, виокремлюючи такі рівні, потрібно дотримуватися певних правил:

- 1) рівні повинні забезпечувати чітку індикацію розвитку об'єкта;
- 2) кожен новий рівень повинен чітко фіксувати ступінь розвитку об'єкта;
- 3) між виокремленими рівнями розвитку об'єкта має існувати взаємозв'язок і певна кореляція, що відображає процес розвитку об'єкта [21].

Зокрема, українська дослідниця Тетяна Калугіна, аналізуючи педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу, на основі виокремлених компонентів, критеріїв та показників готовності до професійного саморозвитку застосовує такі рівні досліджуваної якості: низький, достатній, високий. Визначено, що (1) у викладачів іноземних мов з *низьким рівнем* мотиви самоосвіти в основному стихійні; (2) *достатній рівень* ґрунтується на реконструктивній самоосвітній діяльності; (3) *високий рівень* передбачає високу спрямованість викладача іноземних мов на пізнання і самоосвітню діяльність, допитливість як прагнення до глибшого пізнання; сформованість внутрішньої мотивації самоосвітньої діяльності; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої потреби в самоосвітній діяльності [37, с. 134-135].

Українська дослідниця Марія Нечепоренко виокремлює у своїй праці три базові (низький, середній, високий) рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. Зауважує, що на *низькому рівні* готовності до професійно-особистісного саморозвитку мотивація до цього виду діяльності відсутня, мотиви навчальної діяльності розвинені слабо. *Середній рівень* відповідної готовності визначається сформованістю стійких мотивів навчальної діяльності та мотивів досягнення успіху. На *високому рівні* готовності сформовано мотиви навчальної діяльності та мотиви досягнення успіху, він має стійку внутрішню мотивацію й професійну спрямованість до самопізнання, високу працездатність [69].

Український науковець Сергій Галецький, керуючись методикою 3-бальної шкали оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та зважаючи на загальноєвропейські підходи щодо діагностування володіння мовою, обрав трирівневу шкалу оцінювання результатів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: *творчий, конструктивний й репродуктивний* рівні комунікативної компетентності [17, с. 117].

Зрештою, аналіз використання рівневого підходу в дослідженнях різних науковців [зокрема: 11; 17; 19; 37; 69; 88] засвідчує практику використання трирівневого ранжування сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей): 1) *низький рівень* (здатність до відтворення певних знань); 2) *середній (або достатній) рівень* (здатність до відтворення й використання наявних знань і вмінь); 3) *високий* (здатність до креативності у використанні здобутих знань і вмінь). Слушним вважаємо зауваження, що, як правило, «дослідники виділяють певну кількість рівнів її розвиненості, які з'ясовуються ступенем прояву якостей, які діагностуються. Дослідники здебільшого диференціюють рівні її розвиненості відповідно до предмета свого наукового дослідження» [134, с. 256].

Отож на основі викладеного та наявного дослідницького досвіду ранжування показників критеріїв оцінювання сформованості певних компетентностей (індивідуальних якостей) обґрунтовано визначення авторських рівнів реалізації показників критеріїв сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки: *високого, середнього та низького*. Наведемо характеристики кожного із зазначених рівнів.

Низький рівень характеризується: а) недостатнім розумінням особливостей аксіологічного знання; недостатнім розумінням змісту й функцій аксіологічних компетентностей; слабким уявленням про професійно-значущі цінності й зміст ціннісної підготовки; б) недостатньою мотивацією до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей; слабким усвідомленням потреби оволодіння освітніми технологіями для професійного удосконалення; в) слабким засвоєнням цінностей і усвідомленням ціннісних орієнтацій як основи

життєдіяльності; відсутністю вмінь реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності; нездатністю до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей; г) нездатністю до системних дій пізнавального спрямування, орієнтованих на самостійне здобуття аксіологічних знань й ціннісного досвіду.

Середній рівень характеризується: а) розумінням особливостей аксіологічного знання, його походження, специфіки дисциплінарного становлення; частковим володінням понятійним апаратом аксіознань; слабким уявленням про професійно-значущі цінності й зміст ціннісної підготовки; б) сформованою мотивацією до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей; усвідомленням потреби оволодіння освітніми технологіями для професійного удосконалення; в) засвоєнням цінностей і усвідомленням ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності; уявленням про потребу саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей.

Високий рівень характеризується: а) розумінням особливостей аксіологічного знання, його походження, специфіки дисциплінарного становлення; володінням понятійним апаратом аксіознань; розумінням змісту й функцій аксіологічних компетентностей; переконаністю щодо професійної значущо ціннісної підготовки як важливого джерела аксіознань; б) мотивацією до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей; прагненням до оволодіння освітніми технологіями для професійного удосконалення; в) засвоєнням цінностей і усвідомленням ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності; креативним підходом щодо практичної реалізації аксіологічних компетентностей у професійній діяльності; здатністю до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей; г) здатністю до системних дій пізнавального спрямування, орієнтованих на самостійне здобуття аксіологічних знань й ціннісного досвіду, вмінням організувати підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня; використанням логістичного підходу до організації ціннісної самоосвіти й креативності щодо застосування її здобутків.

Узагальнена інформація щодо структури сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки відповідно до виокремлених компонентів, критеріїв, показників та рівнів їх сформованості наведено на рис. 2.1. Уважне вивчення укладеної схеми підтверджує, що формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки є складним багаторівневим освітнім процесом, що передбачає набуття аксіологічних знань із паралельною трансформацією ціннісно-сміислової сфери особистості здобувача зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки, його ціннісної свідомості, формування аксіологічної культури високого рівня.

Підсумовуючи результати цього етапу дослідження, зауважимо, що розв'язання практичного завдання формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології в принципі передбачає аналіз рівня його сформованості. Отож, ураховуючи означене дослідницьке завдання, ми визначили й опрацювали компоненти сформованості ціннісно-сміслового досвіду, відповідні їм критерії, характерні критеріям показники і визначено рівні їх прояву.

Наголосимо, що за допомогою визначених критеріїв і показників та їх рівнів можливо здійснити оцінювання навчально-методичного потенціалу й перспективність сформульованих нами вище педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки.

Дослідження (діагностування й аналіз) результатів професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології доводить можливість за умови реалізації напрацьованих педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду й пов'язаної з ним аксіологічної компетентності, що передбачає (1) володіння аксіологічними знаннями і їхнє розуміння, тобто здатність знати і розуміти; (2) знання, як діяти в ситуації ціннісної колізії й ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності).

Формування ціннісно-сміслового досвіду й аксіологічної компетентності майбутніх фахівців з іноземної філології, що передбачає (1) володіння аксіологічними знаннями і їхнє розуміння, тобто здатність знати і розуміти, (2) знання, як діяти в ситуації ціннісної колізії й ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи професійної діяльності)

КОМПОНЕНТИ

<p>Когнітивний</p> <p>оволодіння аксіологічними знаннями; потреба в ціннісній підготовці як важливому джерелі аксіознать; уявлення про специфіку майбутньої професії</p>	<p>Мотиваційний</p> <p>характеризується мотивацією до оволодіння аксіологічними компетентностями; усвідомленням цінності професії та професійних компетентностей; вмотивованістю до</p>	<p>Операційно-діяльнісний</p> <p>навички реалізувати аксіологічні знання у професійній діяльності; уміння здійснювати саморефлексію щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх</p>	<p>Організаційний</p> <p>характеризується здатністю організувати ефективне самостійне здобуття аксіокомпетентностей; умінням самостійно підвищувати індивідуальний освітній й професійний рівень.</p>
---	--	--	--

КРИТЕРІЇ

<p><i>Критерієм когнітивного компонента є</i></p> <p>оволодіння аксіознаннями, категоріально-понятійним апаратом ціннісної теорії, ознайомлення з особливостями професійних</p>	<p><i>Критерієм мотиваційного компонента є</i></p> <p>внутрішня мотивація до набуття аксіологічних компетентностей як фундаментальної основи ціннісно вираженої професійної</p>	<p><i>Критерієм операційно-діялісного компонента є</i></p> <p>практичні навички реалізувати аксіологічні знання та ціннісно виражено діяти у професійній діяльності</p>	<p><i>Критерієм організаційного компонента є</i></p> <p>системні дії пізнавального спрямування, орієнтовані на самостійне здобуття аксіознать й ціннісного досвіду, корисних у професійному</p>
---	---	---	---

РІВНІ

<p>Низький рівень</p> <p>– недостатнє розуміння сутності аксіологічного знання й особливостей професійних цінностей</p>	<p>Середній рівень</p> <p>– розуміння специфіки професійних цінностей на тлі відсутності навичок щодо їх реалізації</p>	<p>Високий рівень</p> <p>– засвоєння професійних цінностей і вміння та прагнення креативно їх реалізувати</p>
--	--	--

Рис. 2.1. Структура ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології

Принциповим освітнім результатом реалізації напрацьованих нами педагогічних умов є також забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями спеціальності 035 «Філологія» системи фундаментальних для сучасного філолога цінностей: (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

2.3. Структурно-змістова модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови

Упродовж останніх десятиліть серед науковців-практиків педагогічної галузі тривають гострі дискусії щодо правильності й доцільності застосування і самого поняття «педагогічна модель», і його змістового наповнення. Погляди вчених розділилися на дві протилежні за своєї сутністю бачення: прихильники першого стверджують – це «абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом», а отже, її зміст не підлягає точному виміру і не може бути основою автентичних показників [109, с. 339], інші витлумачують явище моделювання, як «універсальну форму пізнання, що застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності» [107, с. 434] Найпростіше значення моделі – з латинської *modulus* – означає зразок, міру, норму. У представленому дослідженні для чіткого розуміння ролі і місця моделі насамперед вважаємо за потрібне подати тлумачення змісту понять «модель», «моделювання», «система», «педагогічна модель».

Найбільш прийнятним для досліджуваного явища є трактування поняття «модель» з огляду на розуміння педагогіки як науки про освіту (яка є цінністю), соціальний інститут, процес і результат [72]. За таких умов, поняття «модель» набуває сутнісно нових ознак, а отже, як стверджує відомий український дидакт Євген Лодатко, є «деяким матеріальним чи мислено уявним об'єктом», «мисленою системою» [59, с. 340]. Певною мірою це є суголосним із класичним наведеним вище визначенням поняття «модель» і дещо суперечить визначенню Івана Малафіїка, яке вчений розуміє як а) зразок якого-небудь нового виробу; б) предмет, відтворений у зменшеному або іноді в збільшеному, або в натуральному вигляді

[63, с. 81] За логікою науковця, таке витлумачення поняття «модель» стосується радше неживої істоти і застосовано до характеристики педагогічних явищ (живої, динамічно-змінної реальності) бути не може.

Привертає увагу й узагальнене визначення поняття «модель» Євгена Лодатка, яке характеризує досліджуване явище як деякий «еквівалент» об'єкта, який у математичній формі відображає найважливіші його властивості – закони, яким він підкоряється, зв'язки, притаманні складовим його частинам, тощо. Автор зазначає, що математичне моделювання може бути впроваджене у практику роботи педагога за допомогою теоретичних методів і його результатом можуть стати попередні знання про об'єкт, а це також дасть змогу швидко дослідити його властивості і поведінку [58, с. 54]. Беручи до уваги вищезазначене трактування, вважаємо за потрібне підкреслити, що ціннісно-сміслова сфера особистості (майбутнього фахівця з іноземної мови) є динамічною системою, а тому зміст запропонованої нижче авторської моделі може відтворювати образність лише окремо взятого педагогічного середовища, що функціонує у створених нами педагогічних умовах і може бути лише як ідеальний образ (взірець). Його застосування не може гарантувати повного повторення авторських результатів, але дасть змогу чітко прослідкувати динаміку розвитку ціннісно-сміислової сфери у заданих умовах. Отож поняття «модель» витлумачуємо як *об'єднаний у певну систему набір елементів, що пройшов теоретико-експериментальну апробацію і за допомогою якого дослідник вибудовує ідеальний образ досліджуваного явища.*

Цікавою для нашого дослідження є також думка провідних учених-педагогів Івана Беха та Юрія Пелеха, які вперше в теорії і практиці наукового пізнання виводять поняття «генезо-моделювальний метод» [138]. Такий метод, на думку науковців, покликаний забезпечити в особистості цілісну виховну стратегію. Попри те, що новоутворений методичний концепт не пройшов іще широкої апробації, вже зараз можна стверджувати, що його неповторність та своєрідність характеризується спрямованістю «як на модель (ідеальне уявлення) конкретного особистісного утворення (цінності), так і оптимальний спосіб її досягнення» [138, с. 90]. Це означає, що за допомогою практичного застосування вказаного методу цілком

можливим є досягнення одразу подвійної мети. Він також дає змогу суб'єктові педагогічної діяльності досягати системності в організації власної поведінки вже на етапі сприймання оточення під час взаємодії у спеціально заданому педагогічному середовищі, а також на етапі вибіркового прийняття духовної цінності (етичної вимоги).

На відміну від «вузького» трактування поняття «моделювання» - приведеного на початку цього параграфа, український учений Дмитро Ярмаченко характеризує його значно ширше, адаптуючи до потреб педагогічної науки. Він зазначає, що під моделюванням розуміємо дослідження певних явищ, процесів, систем об'єктів шляхом побудови відповідних моделей; використання моделей, підкреслює вчений, відбувається з метою «визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів [80, с. 323]. Автор педагогічного словника також класифікує «абстрактні, знакові моделі», що наявні під час застосування теоретичних методів дослідження (наукового пізнання), та «предметні моделі», які використовують здійснюючі експериментальні дослідження.

Зокрема, «предметні моделі», або ж «матеріальні», «натурні», «фізичні» моделі використовують для реального втілення натурального об'єкта у зменшеному вигляді (будинок, автомобіль, опудало птаха тощо). У дослідженні взято до уваги поняття «динамічна (або функціональна) модель», за допомогою якої могли відтворити особливості функціонування об'єкта (майбутнього фахівця з іноземних мов) або його зміни з плином певного часу. За способом реалізації наша модель є інформаційною.

Іще одним яскравим прикладом вже графічного моделювання психолого-педагогічних явищ може слугувати «крива забування» німецького психолога Еббінгауза. За допомогою такого графіка можна відтворити час протікання й результати психічних процесів (у конкретному випадку – частку інформації, яку тримає учень (студент) в «оперативній» пам'яті упродовж певного відрізка часу [63, с. 81–82] Використання такої моделі дасть змогу краще планувати навчальний час. Для нашої роботи це також важливо, оскільки на основі знання про зміст і ознаки засвоєння конкретно визначеного для майбутніх учителів іноземної мови ціннісного ряду, що набуває смислу в певних, створених автором педагогічних умовах, а також

часові межі «тримання» такого матеріалу в оперативній пам'яті, можемо спрогнозувати упродовж якого часового навчального проміжку краще подавати аксіологічний матеріал.

Поняття «моделювання» тісно пов'язане із поняттям «система», і відсутність спеціальних знань про останню, як правило, породжує неправильне уявлення про моделювання, робить цей процес дисгармонійним і недосконалим. Системою можемо вважати «...комплекс взаємодіючих частин, які у своїй єдності утворюють деяку цілісність. Сутність системи визначається ознаками, які вважаються системоутворювальними» [57, с. 108]. Такі ознаки на думку науковців, це:

- наявність у об'єкта розрізнявальних складників, тобто його складність;
- цілісність об'єкта, що визначається наявністю зв'язків між складниками, завдяки яким він набуває ознак цілісного;
- здатність об'єкта розділятися на сукупність складників, тобто його подільність;
- входження об'єкта до системи більш вищого порядку, як її складника;
- єдність із середовищем, у якому функціонує об'єкт. Звідсіля і визначення поняття «педагогічна модель», яку потрактовують як мисленнєву систему, що здатна до імітації чи відображення певних властивостей, ознак і характеристик об'єкта дослідження, а також принципів його внутрішньої організації чи функціонування [там же].

Взагалі прийнято вважати [72], що в педагогічній науці домінують дві взаємодоповнювальні і сумісні функції: науково-теоретична та конструктивно-технічна. Науково-теоретична функція лежить в основі змістового наповнення природничих дисциплін (біології, хімії, фізики тощо), а в педагогіці ці функції суміщено. Під час моделювання процесу сформованості ціннісно-сміслового досвіду у майбутніх фахівців іноземних мов, ми керувалися властивостями і станами науково-теоретичної функції, хоч брали до уваги і деякі функціонально-системні ознаки конструктивно-технічної позиції.

На основі науково-теоретичної функції виокремили методологічні підходи, критерії та показники, що сприяли предметному розкриттю процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови в межах заданих нами педагогічних умов.

Основоположним і домінантним у роботі вважаємо *аксіологічний підхід*, який розуміємо як філософсько-педагогічну парадигму, що розцінює людину найвищою цінністю суспільства, об'єднує масив відповідних знань про ціннісно-смыслову сферу особистості, а отже сприяє її сформованості з метою створення взірцевого, гармонійно розвиненого життєвого образу. З допомогою використання аксіологічного підходу на основі застосування методу «аксіометрії» Андрія Вардамацького, його аксіо-біографічної методики на основі напівструктурованого інтерв'ю із майбутніми іноземними філологами розробили ціннісну стратегію, базовану на пріоритетності загальнолюдських цінностей, що здатні сформулювати розуміння особистістю самоцінності, спроможної використовувати набуті у процесі професійної підготовки педагогічні (і інші) ресурси для поліпшення життя в суспільстві. Цей підхід також сприяв вивченню ціннісних пріоритетів досліджуваних і збалансуванню (гармонізації) особистісних і професійних цінностей майбутнього фахівця іноземних мов. Це надалі дозволило б здійснювати їх цілеспрямовану трансляцію на своїх учнів.

Застосування в роботі *діяльнісного* методологічного підходу здійснено на основі його поєднання із *компетентнісним* підходом. Це полягало у формуванні спеціальних предметних знань з іноземної мови, їх розуміння, вироблення умінь та інших професійних здатностей на основі сформованості цінностей адаптації (орієнтація на порядок, здоров'я, достаток), соціалізації (кар'єра, сім'я, суспільне визнання), індивідуалізації (самореалізація, свобода, толерантність). Застосовуючи обидва методологічні підходи, особливу увагу звертали на формування ціннісного-мотиваційного ряду, пов'язаного із виправданням соціальних сподівань, а також виховання ціннісних рис характеру – незалежності та саморозвитку.

Особливістю застосування компетентнісного підходу в роботі було також формування інструментальних компетентностей, рівень засвоєння яких для майбутніх іноземних філологів має неабияке значення. Серед інших виокремлено інструментальні компетентності, як-от: базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною та іноземними мовами; здатність до аналізу й синтезу; вміння керувати інформацією; здатність ухвалювати рішення. Важливими для нас, під час застосування компетентнісного підходу було і формування на основі ціннісного смислосприйняття таких міжособистісних компетентностей, як от:

здатність до критики і *самокритики* (курсив – автора); уміння працювати в команді; вміння працювати в міждисциплінарній команді (під час вивчення другої мови із групою, для якої ця мова є основною); лідерство; розуміння культур та звичаїв різних країн. Наші спостереження доводять, що студенти із високим рівнем сформованості ціннісно-сміслової сфери і ціннісного досвіду помітно толерували до вказаних компетентностей.

Сутність застосування *системного* підходу в роботі полягала в дослідженні сукупності зв'язків між характерними ознаками когнітивних, афективних і конативних властивостей об'єкта і впливом на них рівня набутого під час освіти ціннісного досвіду. Це полягало в дослідженні питань розуміння студентами цінності змісту навчальної діяльності, виразності емоційних проявів особистісних цінностей, пов'язаних із успішним (неуспішним) засвоєнням навчального змісту дисциплін; вияв цінностей під час характерних для студентів поведінкових актів у процесі професійної підготовки тощо.

На основі застосування системного підходу нам вдалося досягти так званого «системного ефекту», коли ціле (ціннісний досвід) стало більшим за суму його частин, як от: суто навчальні досягнення, ціннісні орієнтації на рівні цінностей адаптації, прагнення задовольнити дефіцитарні, «нижчі» (Абрахама Маслоу) потреби, мінімальні кар'єрні прагнення та ін. Цей процес відбувався декількома етапами (рівнями), які відповідають класичному алгоритму системного оновлення середовища (освітнього). На *макрорівні* ми намагалися оновити на рівні свідомості майбутнього фахівця з іноземної мови розуміння парадигмально-освітніх змін (тлумачення переходу від знанневої до компетентнісної парадигми в освіті). На *мезорівні* – оновлення компонентів локальної освітньої системи (освітнього процесу) на основі запровадження методу проєктів і предметних аксіоблоків. Загалом, цей процес характеризувався загальною аксіологізацією освітньо-професійної програми. На *макрорівні* освітній процес оновлювався за рахунок оновлення окремих його елементів (складників системи), як-от: технологічного, цільового, змістового, управлінського тощо. Ціннісний досвід полягав у новому сприйнятті і прийнятті названих елементів освітньо-процесуальної системи на основі активізації в підсвідомості майбутніх іноземних філологів асоціативно-ціннісних рядів (загальнолюдських, професійних і окремо соціально-етичних).

Синергетичний методологічний підхід, застосований під час побудови структурно-змістової моделі, сприяв насамперед інтеграції міжпредметних зв'язків для переходу традиційної освітньої системи в нову якість. Основним елементом такої системи (моделі) в умовах застосування зазначеного підходу вважали її відкритість і можливість для швидких змін для якісного оновлення (залежно від внутрішніх і зовнішніх чинників). Прагнули, таким чином, змінити на основі набутого ціннісного досвіду світобачення майбутніх філологів і прищепити їм відкритість до змін. На основі такого підходу вдалося відійти від вузької спеціалізації і професіоналізації із притаманними їм частковими, а подекуди і звужено-фрагментарними знаннями про насправді широкий міжпредметний спектр знаннєвого базису. Не можемо пройти осторонь відзначених у процесі експериментальної роботи нових можливостей для студентів за умови функціонування нелінійної, відкритої, здатної до самоорганізації синергетичної освітньої системи. Насамперед це можливість привносити і реалізовувати власні ідеї для поліпшення освітнього процесу на основі набутого ціннісного досвіду.

За типом ми відносимо нашу модель до *структурно-змістової*, оскільки структурною вважається модель, предметом моделювання якої є структура досліджуваного педагогічного об'єкта, що враховує зв'язки, характерні для її складників. Відповідно, змістовою є педагогічна модель, для якої предметом моделювання є зміст (зокрема, професійної підготовки майбутнього фахівця з іноземних мов), що характеризується наявністю певних складників (фахові знання, уміння, рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери, професійного та аксіологічного досвіду тощо), які і становлять основу цього змісту.

Слід також погодитися із думкою про те, що моделі, за допомогою яких здійснюється вивчення педагогічних явищ, мають сенс і можливість для практичного впровадження за умови дотримання кількох важливих аспектів: 1) достатньої загальності досліджуваних компонентів (змістових і структурно-процесуальних); 2) появи когнітивних метафор і розроблення на цій основі різноманітних (розбіжних) технологій реалізації модельних рішень.

Потрібно також розуміти, що простір, у межах якого проводиться дослідження і який становить «площину» моделі, є певною соціальною системою, у середині якої взаємодіють різні види педагогічної діяльності, культурні форми, ресурси

(матеріальні і нематеріальні) та, власне, люди. Такий простір має багатоланкову структуру з нелінійною взаємодією між складниками і нелінійним зворотним зв'язком [59, с. 14].

Зрештою вивчення практики моделювання процесу формування певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця, демонструє, що типово до педагогічної моделі прийнято вводити такі складники: 1) цільовий блок (визначення і фіксація мети освітнього процесу); 2) змістовий блок (окреслюються компоненти сформованості певної компетентності (або бажаної якості); 3) технологічно-процесуальний (виокремлення певних педагогічних принципів і засобів досягнення освітнього результату); 4) результативно-оцінний (оцінювання процесу формування компетентності (або бажаної якості) за допомогою спеціального діагностичного інструментарію). Отож пропонуємо авторську структурно-змістову модель формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки, яка складається з цільового, змістовного, технологічно-процесуального й результативно-оцінного блоків.

Цільовий блок моделі розкриває мету і завдання процесу ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія»: формування ціннісно-сміслового досвіду й пов'язаної з ним аксіологічної компетентності. Принциповим освітнім результатом реалізації напрацьованих нами педагогічних умов є забезпечення засвоєння майбутніми філологами системи фундаментальних для сучасного філолога цінностей: (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Змістовий блок відображає зміст ціннісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія». Тут ми дотримувалися усталеної думки про те, що властивості нашої моделі стосуються насамперед групи цільових та технологічних чинників і їхнього застосування у конкретно заданому освітньому середовищі. До цих властивостей належать цілеспрямованість, розгортуність та реалізованість, а також адекватність, релевантність та валідність [57, с. 111].

Цілеспрямованість запропонованої моделі проявлялася в застосовності до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, у якому в середовищі створених педагогічних умов формувався їх ціннісний досвід.

Розгортваність авторської моделі полягала в її орієнтованості на застосування упродовж функціонування майбутніх фахівців з іноземних мов в умовах заданого освітнього середовища упродовж 2018-2021 років.

Реалізованість представленої моделі характеризується можливістю її застосування в педагогічній практиці для підтвердження гіпотези дослідження на основі отриманих під час експериментальної апробації даних.

Адекватність нижче проілюстрованої моделі засвідчує її відповідність усьому широкому спектру професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови із необхідними взаємозв'язками (аудиторного, позааудиторного, культуротворчого складників діяльності), що забезпечують ефективне її функціонування.

Релевантність концептуально розробленої моделі полягає у повній її відповідності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови.

Валідність поданої у роботі моделі характеризує зв'язок між високим ступенем прояву набутого майбутніми фахівцями упродовж професійної підготовки ціннісного досвіду та обраним інструментарієм його вимірювання.

Урахування науково-теоретичної функції також дало змогу нам спиратися на традиційно-педагогічні принципи (свідомості і активності; доступності, систематичності, науковості, зв'язку теорії з практикою та ін.) і виокремити інноваційні педагогічні принципи – елементи структурно-змістової моделі, застосування яких у роботі дало змогу здійснити поєднання онтології із сферою педагогічної практики. Це такі з них, як от:

- *принцип аксіогуманізації* – полягав у формуванні діалектичної мотиваційно-ціннісної єдності у структурі «Я – Особистість» для спонукання майбутнього фахівця з іноземних мов до дій та вчинків, спрямованих на позиціонування себе в суспільстві як людини, толерантної до гуманістичних проявів: любові до ближнього, примноження суспільних благ через особистий професійний внесок, шанування старших людей і повага до своїх вихованців тощо;

- *принцип культуровідповідності* – підвищення базової культури на основі засвоєних під час професійної підготовки у ЗВО культурно-ціннісних надбань людства (літератури, живопису, історії, дизайну та ін.). Вироблення ціннісних уподобань у процесі формування культури життєвого самовизначення (термін – за Ксенією Абульхановою-Славською), яка міститься в таких царинах життя особистості, як-от: праці, політичній діяльності, економіко-правовій, духовній, моральній, фізичній і художній сферах;

- *принцип аксіологізації* – використання базових життєвих цінностей (як мобілізація внутрішнього ресурсу) особистості для розуміння ефективності використання рівня освіченості для підвищення рівня власного життя та життя суспільства. Набуття життєвого досвіду з урахування ціннісно-орієнтаційної системи, сформованої у процесі «навчання упродовж життя». Фундаменталізація цінностей соціалізації і постійне прагнення до самоактуалізації (на основі «вищих» цінностей). В основі – принципу розуміння майбутніми фахівцями іноземних мов аксіології, як галузі знань, у якій (за словами Р. Перрі) об'єднані етика, політика, юриспруденція, економіка, естетика, філософія і релігія;

- *принцип цілісного впливу навчальних дисциплін на формування аксіологічного досвіду* слугував для інтеграції всіх знань, засвоєних у процесі професійної підготовки для підвищення рівня ціннісно-сміслової сфери особистості, її інтелектуального розвитку, що були певним вихідним імперативом процесу набуття ціннісно-сміслового досвіду.

Технологічно-процесуальний блок представлений змістовним елементом (компоненти сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів: когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний й організаційний компоненти), що корелюють з обґрунтованими педагогічними умовами (табл. 2.4.). Принциповим елементом запропонованої структурно-змістової моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія» є обґрунтовані й експериментально перевірені педумови розв'язання поставленого дослідницького завдання: *(формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь*

реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів; опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з погляду реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів).

Діагностування авторських педагогічних умов здійснено поетапно, шляхом вимірювання рівня аксіологічної компетентності майбутніх іноземних філологів на різних етапах навчання: 1) *діагностичний етап* відбувається у період першого або на початку другого року навчання на програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: визначення наявного рівня сформованості ціннісно-сміслового досвіду; 2) *базовий етап* збігається з другим роком навчання, що передбачає вивчення дисциплін гуманітарного профілю, а також після впровадження в освітній процес навчально-виховних методик й технологій, практики навчально-виховних ситуацій, що сприяли усвідомленню і прийняттю студентами гуманістичних і професійних цінностей, закріпленню інформації про професійні цінності та їх значення для професійного успіху; 3) *фаховий етап* вимірювання сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів здійснюється на випускному курсі і надає можливість оцінити ефективності використаних педагогічних умов формування вказаної якості, зокрема аналізує засвоєння професійних цінностей й формування ціннісно-сміслової сфери особистості.

Результативно-оцінний блок. Цей блок демонструє оцінювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів та виконує моніторингову функцію. Результати відповідного діагностування є основою для подальшого уточнення й удосконалення (чи корекції) певних елементів моделі або окремих її блоків.

Грунтуючись на тлумаченнях сутності понять «модель» та «моделювання», враховуючи схарактеризовані вище педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, підходів й принципів їх забезпечення, а також обґрунтовані компоненти, критерії й показники діагностування результатів відповідної освітньої діяльності, можемо здійснити візуалізацію відповідної моделі формування ціннісно-сміслового досвіду вказаних фахівців (рис. 2.2).

Мета	Формування <i>ціннісно-смиислового досвіду</i> майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки				
Цільовий блок					
Компоненти	Когнітивний	Мотиваційний	Операційно-діяльнісний	Організаційний	
Показники сформованості <i>ціннісно-смиислового досвіду</i>	Оволодіння аксіологічними знаннями	Внутрішня мотивація до оволодіння аксіологічними компетентностями	Практичні навички реалізувати аксіологічні знання у професійній діяльності	Здатність організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей	
	Потреба в ціннісній підготовці як важливого джерелі аксіознань			Уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня	
	Характерне уявлення про специфіку майбутньої професії	Усвідомлення цінності професії та професійних компетентностей	Уміння здійснювати саморефлексію щодо своїх аксіологічних компетентностей і здатності їх реалізувати	Логістичний підхід до організації ціннісної самоосвіти й креативність щодо застосування її здобутків (аксіологічних знань й ціннісного досвіду)	
		Ціннісно-вмотивована потреба оволодіння інноваційним освітніми технологіями	Креативність застосування аксіокомпетентностей у професійній діяльності		
ЗМІСТОВНИЙ БЛОК				РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦІННИЙ БЛОК	
<i>Принципи реалізації</i>	Аксіогуманізація	Аксіологізація	Цілісний вплив навчальних дисциплін		Зв'язок теорії з практикою
	Культуровідповідність	Активність			Системність
<i>Засоби реалізації</i>	Аксіо-орієнтований контент навчально-методичних матеріалів	Створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища	Залучення різних типів навчальної діяльності	Системний контроль за якістю й результатами здійснення системи освітніх заходів	
ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК					
<i>Педагогічні умови</i>	Формування знаньової основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів	Розвиток ціннісно-смиислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища	Формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з погляду реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	
Діагностичний етап		Базовий етап		Фаховий етап	
<i>Очікуваний результат</i>	Сформованість <i>ціннісно-смиислового досвіду</i> майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки				

Рис. 2.2. Структурно-змістова модель формування ціннісно-смиислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз змісту Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 «Гуманітарні науки» спеціальності 035 «Філологія» доводить, що у Стандарті не створено формальних умов для забезпечення ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови, відсутні підстави для реалізації механізмів формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя. Означені проблеми прочитуються і за результатами практики реалізації вказаного Стандарту у провідних українських вишах: Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Київському університеті імені Бориса Грінченка і Рівненському державному гуманітарному університеті. Тим часом, освітній досвід країн, що є лідерами в питаннях підготовки майбутніх іноземних філологів – Об'єднаного Королівства й Польщі, доводить пріоритетність ціннісної підготовки й особливу увагу до неї. Фактично результатом професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у цих країнах є залучення й засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі.

Отож розроблення педагогічних умов формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки постає актуальним науково-практичним завданням, що потребує свого розв'язання. Методи й засоби розв'язання вказаного дослідницького завдання, очевидно, визначатимуться бажаними програмними результатами освітнього процесу: формуванням професійних компетентностей (зокрема аксіологічних), які передбачають засвоєння цінностей: (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що визначають особу педагога, (3) цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти.

Педагогічні умови формування ціннісно-сислового досвіду майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки визначено за таким алгоритмом: 1) детермінація поняття «педагогічні умови» як методологічного концепту розв'язання основного дослідницького завдання; 2) узагальнення

практичного досвіду залучення поняття «педагогічні умови» у дослідженнях, що пов'язані із професійною підготовкою майбутніх іноземних філологів; 3) визначення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки; 4) теоретичне конструювання освітніх заходів щодо забезпечення обґрунтованих педагогічних умов.

На основі проведеного дослідження встановлено, що педагогічні умови є обов'язковим елементом освітніх систем. Обґрунтовані обрані педагогічні умови сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу і досягненню бажаних результатів. Самі педагогічні умови постають відкритою системою потенційних можливостей освітнього процесу щодо застосування певних освітніх засобів і технологій задля досягнення освітньої мети. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір.

Узагальнення практичного досвіду залучення поняття «педагогічні умови» у дослідженнях, що пов'язані з практикою формування педумов для виконання певних освітніх завдань, підтвердило акцентування уваги на умовах формування знаннєвої (теоретичної) основи певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця (зокрема, майбутніх іноземних філологів). Крім того, у систему педагогічних умов, як правило, вводять мотиваційний блок як передумову засвоєння певної компетентності (або бажаної якості), а також блок педагогічних умов, що сприяють практичному оволодінню певною компетентністю (або бажаною якістю) і їх практичній перевірці (оцінюванню) для можливого коригування. Зрештою, узагальнений матеріал, зібраний у результаті теоретичних і емпіричних досліджень, надав нам можливість визначити педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування в майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів; 4) опанування методик оцінювання й

коригування професійної діяльності в аспекті реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Реалізація означених педагогічних умов забезпечує такий ціннісний результат професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, що передбачає засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

Проведене дослідження доводить, що формування ціннісно-сміслового досвіду у процесі професійної підготовки є складною педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує врахування системи взаємопов'язаних чинників, що мають принциповий характер для результатів освітнього процесу. Зважаючи на вказане, елементи діагностування – компоненти, критерії, показники й рівні їхньої реалізації, стали предметом нашого подальшого дослідження. За допомогою визначених й обґрунтованих критеріїв і показників та їх рівнів можливо оцінити навчально-методичний потенціал і перспективність сформульованих нами вище педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня у процесі професійної підготовки.

Фінальним етапом педагогічного моделювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології стало обґрунтування структурно-змістової моделі відповідного процесу. Поняття «модель» витлумачуємо, як *об'єднаний у певну систему набір елементів, що пройшов теоретико-експериментальну апробацію і за допомогою якого дослідник вибудовує ідеальний образ досліджуваного явища*. За типом ми зараховуємо нашу модель до *структурно-змістової*, оскільки структурною вважається модель, предметом моделювання якої є структура досліджуваного педагогічного об'єкта, що враховує зв'язки, характерні для її складників.

На основі науково-теоретичної функції було виокремлено методологічні підходи, критерії та показники, що сприяли предметному розкриттю процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у

межах заданих педагогічних умов. Посутніми для нашого дослідження вважаємо такі підходи: *аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, системний, синергетичний.*

На підставі вивчення практики моделювання процесу формування певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця до нашої педагогічної моделі введено такі складники: 1) цільовий блок (визначення й фіксація мети освітнього процесу); 2) змістовий блок (окреслюються компоненти сформованості певної компетентності (або бажаної якості); 3) технологічно-процесуальний (виокремлення певних педагогічних принципів і засобів досягнення освітнього результату); 4) результативно-оцінний (оцінювання процесу формування компетентності (або бажаної якості) за допомогою спеціального діагностичного інструментарію).

Ґрунтуючись на тлумаченнях сутності понять «модель» та «моделювання», ураховуючи охарактеризовані вище педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки, підходів й принципів їх забезпечення, а також обґрунтовані компоненти, критерії й показники діагностування результатів відповідної освітньої діяльності, нами було укладено модель формування ціннісно-сміслового досвіду вказаних фахівців із відповідною візуалізацією.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

3.1. Програмно-методичне забезпечення та перебіг формувального експерименту щодо забезпечення формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови

3.1.1. Організація дослідження та діагностування психосемантики ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови

У дослідженні ми ґрунтувалися на тому, що домінуючим методом експлікації картини світу особистості в психосемантичному експерименті є побудова суб'єктивних семантичних парадигм або просторів. Тож метод психосемантичного диференціалу дає змогу забезпечити проведення емпіричного дослідження для опису різних рівнів психіки суб'єкта, починаючи від поверхових і закінчуючи глибинними, когнітивними тощо.

Уважаємо за доцільне використовувати метод психосемантичного диференціалу в поєднанні з наративом, застосуванні особистісних опитувальників із використанням методу анкетування, проєктивними методиками тощо. У нашому емпіричному дослідженні для здійснення початкового, проміжних та заключного зрізів використано такі групи методик: проєктивні, психосемантичні, профорієнтаційно спрямовані та особистісні. Обґрунтуємо ці методи та методики більш детально відповідно до логіки нашого емпіричного дослідження.

Візуальна методика «Картина світу» (у модифікації Є. Романової, О. Потьомкіної) [98]. Ця методика передбачає здійснення дослідження індивідуальних особливостей картини світу особистості, допомагає оцінити світовідчуття та світосприймання індивіда, його суб'єктивне уявлення щодо навколишнього світу. У процесі проведення вказаної методики використовують

аркуш паперу, олівці або ручки. Респондентам ми запропонували стандартний набір з 6 кольорових олівців (чорний, коричневий, червоний, жовтий, синій та зелений). Психолог звертався до респондентів з інструкцією: «Вашим завданням є зобразити індивідуальну картину світу, тобто індивідуальний світ, яким ви його уявляєте».

Малюнок респондентів зіставляли із запропонованою типологією, що вміщує домінуючі групи картин світу. Ці групи були виокремлені на основі отриманих малюнків респондентів.

В основу інтерпретації результатів тесту «Картина світу» взято типологію малюнків, яку запропонував Г. Рід [174]. Зокрема, Г. Рід окреслив вісім типів малюнків, які відповідають *емфатичному (імпресіоністському, експресивному) розумінню*, що характеризується прагненням особистості до візуальної презентації своїх відчуттів, вражень; *гаптичне розуміння* відображує внутрішні відчуття особистості, подеколи не зовсім адекватні. У мелодійному, ритмічному малюнку домінуючого значення набувають рухи і, переважаючи над змістом, виявляються в наративі респондента. Структурно кожен малюнок більш часто презентує лише одне зображення, або певне ціле, що складається з деяких частин. Найбільш часто респондент зображує різні об'єкти, які неможливо поєднати, експлікувати в гармонійній єдності, показати у спільному сюжеті. В гармонійному малюнку респондент, як правило, надає перевагу природним формам: деревам, тваринам, людям, звичним предметам побуту та ін. У візуально презентованому малюнку превалюють візерунки, орнаменти, прикраси, а наративний малюнок зазвичай містить сюжет або персонаж, запозичений із книги чи створений на основі власної фантазії.

Відповідно до проблеми дослідження нами було використано проєктивну методика С. Пустового «Світ філології» [92]. Ця методика є проєктивною, розробленою для вивчення змісту професійної свідомості майбутніх та філологів-практиків. Названа методика дає змогу дослідити індивідуальну картину світу особистості, зробити висновок щодо її уявлень про саму себе, про світ своєї професії та своє місце в цьому світі. Основною метою використання цього психодіагностичного інструментарію було наближення мети виконання професійної

діяльності до реальних умов життєдіяльності фахівця, схематизація предмету дослідження для подальшої роботи з ним. Вказана методика також дала змогу нам визначити, чи включають респонденти себе у світ професії як суб'єкта вибору життєвого шляху або майбутньої життєвої перспективи.

Також використано «Асоціативний експеримент» як дослідницьку процедуру. Загальна схема асоціативного експерименту полягала в поданні респондентам певного тематичного ряду словесних стимулів, до яких було запропоновано назвати асоціації, які першими спадають на думку респондентів. За процедурою було використано вільний асоціативний експеримент, який не був спрямований чи обмежений певними конкретними асоціаціями цього граматичного класу.

Для проведення емпіричного дослідження було обрано чітко спрямований асоціативний прошарок, щоб виявити прояви ціннісно-сміслового досвіду респондентів, експліковані в їх індивідуальній картині світу. Респондентам було запропоновано оцінити їхній малюнок та запропонувати до 10 асоціацій у прикметниковій та іменниковій формах кожен. Таким чином, стимул у вербальній презентації підкріплювався малюнком, що гіпотетично мало фасилітувати процес асоціювання в чітко фіксований момент часу.

Наприкінці асоціативного експерименту респондентам пропонували метод семантичного диференціалу. Ми обрали метод «Семантичного диференціалу» (СД), тому що він є класичною процедурою експериментальної психосемантики, яка застосовується для дослідження свідомості, її підструктурних складників та ціннісно-сміслових утворень, яку розробили в середині ХХ століття американські психологи на чолі з Ч. Осгудом у процесі проведення емпіричних досліджень механізмів синестезії. За думкою Ч. Осгуда, метод СД дає змогу оцінити так звані конотативні значення, тобто той стан, який передує сприйманню символу-подразника і є домінуючим у плані осмислення особистістю практичних операцій з символами. Конотативні значення безпосередньо пов'язані із знаходженням суб'єктом особистісних смислів, які містять в собі компоненти асоціативів, соціальними настановами, стереотипами й іншими емоційно насиченими, дещо структурованими і недостатньою мірою усвідомленими формами спілкування.

Близьким аналогом в індивідуальній картині світу наукового понятійного апарату є поняття особистісного смислу суб'єкта.

Якщо йдеться про фахівців-лігвістів, які не є такою звичною групою респондентів, то ми вважали за потрібне врівноважити дані 9-шкального та 18-шкального семантичних диференціалів за показниками провідних чинників Ч. Осгуда, що спонукало нас до створення адаптованого 25-шкального семантичного диференціала, складники якого та зв'язки між ними утворені певними стандартними дефініціями.

Щоб дослідити здатність філологів до відрефлексування власної діяльності, а також щоб діагностувати рівень розвитку особистісної рефлексії, порівняння її із змістовими характеристиками індивідуальної картини світу філолога, було використано методику А. Карпова *«Діагностика рівня розвитку особистісної рефлексії на матеріалі розв'язання задач евристичного типу»* [39]. Цей опитувальник був спрямований на дослідження індивідуального стилю експлікації характеристик рефлексивності.

Методика *«Діагностика рівня розвитку особистісної рефлексії на матеріалі розв'язання задач евристичного типу»* А. Карпова містить 27 тверджень, які респондент зіставляє із результатами власної діяльності та своєю поведінкою, а ступінь відповідності рівню рефлексивності суб'єкта інтерпретації за методикою виражають відповідно за 7-бальною шкалою, де «1» – абсолютно неправильно; «2» – неправильно; «3» – скоріше неправильно; «4» – відсутність точної відповіді, сумніви; «5» – швидше правильно; «6» – правильно; «7» – абсолютно правильно». Зазначена методика має сформульовані 15 прямих тверджень (№№: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25) та 12 зворотних (№№: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21), відповіді за якими враховують у разі заключного підрахунку психологом «сиріх» балів. Після цього «сирі» бали переводяться в стени відповідно до заданих ключів. Кількість стенив дає змогу визначити загальний рівень рефлексивності особистості (табл. 3.1).

Підрахунок результатів, отриманих за методикою «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А.В. Карпова)

Бали	Стени	Рівень рефлексивності особистості
до 80	0	низький
81–100	1	
101–107	2	
108–113	3	
114–122	4	середній
123–130	5	
131–139	6	
140–147	7	високий
148–156	8	
157–171	9	
вище, ніж 172	10	

Зважаючи на те, що у студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови – різних курсів по-різному сформовані рівні професійних настановлень і спрямованостей, ми використали *профорієнтаційну анкету І. Соломіна «Професійна орієнтація»* [108]. Ця анкета дає змогу визначити професійну спрямованість особистості на певну групу професій та діагностувати професійні інтереси, настанови, здатності та уявлення щодо професійних характеристик майбутніх фахівців з іноземної мови.

Анкета «*Професійна орієнтація*» вміщує два діагностичні блоки «Я хочу» та «Я можу». Перший блок анкети («Я хочу») спрямований на діагностування професійних здатностей, інтересів та вподобань, які студентам слід було оцінити за 4-бальною шкалою (від 0 до 3 балів). Також студенти оцінювали ступінь свого бажання займатися кожним із 35 запропонованих І. Соломінім видів професійної діяльності. Результати першої частини анкети дали змогу нам визначити найбільш привабливі для майбутніх фахівців з іноземної мови сфери професійної діяльності. Друга частина анкети («Я можу») за допомогою аналогічної шкали дає змогу оцінити рівень розвитку власних здібностей дотично щодо кожного з 35 запропонованих респондентам видів професійної діяльності. Другий блок анкети

спрямований на визначення уявлення в майбутніх фахівців з іноземної мови щодо розвитку своїх професійних здібностей.

Відповіді респондентів за кожною з двох частин анкети були згруповані нами за різними видами професійної діяльності у сім груп по п'ять відповідей у кожній частині. Різні групи відповідей позначають п'ять різних типів сфер професійної діяльності за предметом філології («людина – людина», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – природа») та виокремлюють два домінуючі класи професій за ознакою характеру професійної діяльності (провадження «виконавських дій» та «творчої діяльності»).

Для кожного респондента встановлено домінуючі класи та типи професійної спрямованості майбутніх фахівців з іноземної мови за умов, коли відповідний числовий показник становлення певної характеристики сягає мінімум 4–5 балів. За умов застосування такої технології в профдіагностичній роботі використано «*Карту професій*» [40]. Слід зазначити, що професія майбутнього фахівця з іноземної мови за цією картою належить до творчого класу професій «Людина – Художня знакова система».

Також респондентам було запропоновано заповнити «*Анкету для визначення мотивації вибору майбутніми фахівцями з іноземної мови свого професійного шляху*», яку розробили Н. Михальчук та Е. Івашкевичем [65]. Ця анкета містила запитання щодо певного мотиву (або мотивів) вибору майбутнім фахівцем з іноземної мови свого професійного фаху. Учасники дослідження зазначали кілька провідних мотивів, якщо прагнення студентів отримати філологічну спеціальність викликали декілька психологічних чинників. Отримані за цією анкетой емпіричні дані використано також за умов інтерпретації результатів, отриманих за допомогою інших психодіагностичних методик.

Охарактеризуємо вибірку респондентів. Вибірку утворили студенти філологічних спеціальностей Рівненського державного гуманітарного університету, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Вибірку становлять 125 осіб, серед яких 96% респондентів жіночої та 4% – чоловічої статі. Ураховуючи

відсоток представлення студентів чоловічої та жіночої статі, статевий критерій не взято в основу формування вибірки.

Для проведення емпіричного дослідження за допомогою методу рандомізації було створено вибірку студентів, які навчаються на філологічних спеціальностях. Беручи до уваги, що кожен віковий період та етап реалізації професійних настанов та намірів має власне свою специфіку, а ціннісно-смісловий досвід є одним із способів самореалізації та самовизначення майбутніх фахівців, а також намагаючись знайти відповідь на питання щодо того, чи є дещо спільним у аксіологічних позиціях респондентів, що фасилітує їх до вибору цієї професії, обґрунтуємо принципи формування вибірки респондентів.

По-перше, до груп респондентів увійшли студенти перших–других курсів, тобто особи, що перебували на початковому рівні реалізації свого професійного вибору та експлікації квазіпрофесійного шляху (всього 102 особи).

По-друге, для емпіричного дослідження компонентів ціннісно-сміслового досвіду респондентів, пов'язаних із процесом професіоналізації, до вибірки було введено студентів третіх–четвертих курсів, які мають уже певний рівень сформованості як лінгвістичної, так і аксіологічної компетентності, ціннісно-сміслового досвіду тощо.

Отже, за допомогою комплексного психодіагування нами передбачено оцінити особливості сформованості компонентів ціннісно-сміслового досвіду респондентів на візуальному та семантичному рівнях та окреслити його зв'язок з індивідуальними особистісними та професійними характеристиками студентів.

3.1.2. Психосемантичний зміст ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови за даними проєктивного рисунка

Першим кроком у дослідженні психосемантичного змісту аксіологічних уявлень щодо ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови, яка входить до структури індивідуальної картини світу, було вивчення проєктивного змісту образу світу філології.

Використовуючи як метод емпіричного дослідження аналіз психосемантичного змісту малюнків, ми передбачали, що цей метод є методом глибинного пізнання особистістю самої себе. Визнаємо перевагу психоаналітичного підходу до аналізу змісту малюнків (порівняно з іншими методами). Техніки малюнків, на нашу думку, мають найбільшою мірою діагностичну спроможність пізнання психіки особистості у взаємозв'язку свідомих і несвідомих її експлікацій. Ми передбачали, що вивчення візуального мислення на основі здійснення психосемантичного змісту графічної діяльності майбутнього фахівця з іноземної мови створюватиме найбільш сприятливі можливості для вивчення внутрішнього стану особистості, її здатності відображувати власну картину світу у візуальних образах. Адже за допомогою аналізу малюнка людина опосередковує процес передачі особистістю власне свого індивідуального бачення світу іншій людині. Психологи, аналізуючи продукт графічної діяльності, отримують неабиякі можливості для вивчення власне внутрішнього, екстеріоризованого психічного образу клієнтів.

В емпіричному дослідженні здійснено спеціальний аналіз малюнків студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови та зіставлено з аналізом індивідуально-особистісних особливостей його символів, що домінували на цьому малюнку. Природним є те, що ми намагалися зрозуміти сутність різних варіантів класифікації графічних зображень, а отже, і класифікації психічних образів, взятих за основу використовуваних символів.

Опредмечення досліджуваних феноменів змісту ціннісно-смислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови відбувалося із застосуванням методики «Картина світу» (модифікований варіант психодіагностичної методики Є. Романової, О. Потьомкіної) [98]. До завдання емпіричного дослідження не входило встановлення типів особистості студентів, хоча Є. Романова, створюючи методику, заклала такий варіант її використання [98].

Завданням цього етапу дослідження:

1. Здійснити якісний порівняльний аналіз образів малюнків на тему «Світ філології», отриманих від студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови, з

образами малюнків «Картина світу», отриманими за методикою Є. Романової, О. Потьомкіної. Тим самим апробовано авторську проєктивну візуальну методику «Світ філології».

2. Зробити статистично значущий висновок щодо динаміки професійної картини світу майбутніх фахівців з іноземної мови впродовж їх професійної підготовки.

Респондентам було запропоновано таку інструкцію – намалювати картину свого образу філологічного світу, тобто світу в аксіо-філологічній парадигмі, яким студенти його собі уявляють. Для цього майбутні фахівці могли користуватися аркушами білого паперу, простим олівцем та гумкою, кольоровими олівцями, фломастерами тощо.

Малюнки студентів проаналізовано за певними критеріями.

1. **Емотивно-експресивний критерій.** Цей критерій був спрямований на визначення провідного емоційного образу світу студентів з урахуванням аналізу основних типів особистісного світосприймання. Ми виокремили такі типи емоційно-експресивного образу: позитивний, негативний, амбівалентний, нейтральний / невизначений, експресивний, емоційний, яскравий. Під амбівалентним емоційним світосприйняттям розуміємо такий образ світу, що одночасно вміщує дві частини – як позитивну, так і негативну.

Оцінюючи роботи респондентів, ми також враховували домінуючий фрейм амбівалентності оточуючого світу. У процесі психодіагностичного аналізу нами виокремлено такі критерії амбівалентності: частково амбівалентні елементи (зображення певної сукупності елементів, які мають досить різні емоційні характеристики й виокремлені суто як певні характерні елементи сучасного образу світу); символічна амбівалентність (проблема амбівалентності навколишнього світу, експлікована завдяки використанню різних кольорів, символів); часова контропозиція (амбівалентна оцінка навколишнього світу на основі часової контропозиції у парадигмі «те, що було раніше – те, що є зараз»).

2. **Критерій ідентичності образу світу.** Критерій акцентує увагу на адекватності виокремлення, класифікації та аналізу основних категорій цього

малюнка. Було відібрано такі рубрики, відповідно до яких класифікували візуальні об'єкти: природу, місто, суб'єкти (людина / люди), індустріальні об'єкти (техніка, підприємства та ін.), планету в цілому / країни світу, матеріальні об'єкти (матеріальні цінності), а також об'єкти, які позначають умовні цінності («смайлики», кольори тощо).

3. *Визначення домінувальної теми малюнка*, під якою розуміємо контекст у результаті сукупності образів або зображень об'єктів, що може свідчити стосовно цілісного сюжету малюнка. На одному малюнку можуть бути експліковані декілька тем. У процесі здійснення аналізу візуальних образів, зображених студентами, виокремлено такі домінувальні теми, відповідно до яких слід було класифікувати малюнки: зображення природи, зображення планети (або планет), чіткість або амбівалентність світу, його ідентичність, люди на лоні природи, соціальні проблеми (відображені прямо, неприховано або метафорично), місто, матеріальні цінності (гроші як цінність, цінні предмети), політичні проблеми, позитивні або негативні емоції, взаємостосунки між людьми, проблеми самотньої людини, люди в місті та ін.

Аналізуючи та інтерпретуючи малюнки респондентів, ми враховували розташування образів на малюнках, а також розміщення окремих деталей кожного з малюнків у просторі, зміщення їх ближче до лівого чи правого боку. Такі характеристики дають змогу оцінити відносне домінування у свідомості респондентів філологічного простору, який контролюється переважно правою або лівою півкулею мозку.

Таким чином, частина навколишнього суб'єктивного простору респондента постає для індивіда більшою мірою привабливою, і саме в цій парадигмі простору студент і розташовує власне свій малюнок. Йдеться про приклад функціонування індивідуального значення професійно значущих фреймів або скриптів в процесі здійснення професійної діяльності, коли той чи інший особистісний смисл певної парадигми суб'єктивного простору постає ніби основою формування нового, індивідуально значущого для студентів особистісного конструкту.

Форми експлікованого респондентами образу світу філологічної парадигми професійної діяльності виявилися у студентів досить багатограними. Ці візуальні

зображення проаналізовано відповідно до виокремлених п'яти конструктивів, які є домінуючими у майбутніх фахівців з іноземної мови.

1. *«Професійна картина світу»* – зображення себе у світі професії (Додаток Е, рис. 3.1, рис. 3.2). Як правило, професійну картину світу діагностували в респондентів четвертого курсу, тих, хто неодноразово проходив педагогічну практику у школі, тому мали змогу відчувати себе вчителем іноземної мови.

Респонденти, які скористалися такою формою, демонструють набуті знання, вміння і навички з предмета «Іноземна мова» у вигляді прийнятих суспільством норм. Малюнки, на яких респонденти зобразили вчителя та учнів, є досить чіткими, структурованими, передають цілісний образ школи, навчання, проте деякі з них мають досить нечітке, неясне забарвлення, що теж свідчить про відсутність задоволення від процесу професійної діяльності. Останнє пояснюємо передусім недостатнім досвідом студентів щодо виконання професійної діяльності як такої.

2. Для студентів третього курсу факультету іноземної філології є характерною *«пейзажно-метафорична картина світу»* – зображення образів у вигляді міського або сільського пейзажу (Додаток Е, рис. 3.3, рис. 3.4).

Як правило, респонденти зображували або міський, або сільський пейзаж, який метафорично позначав емоції від професійної діяльності. На малюнках студентів також були зображені люди, тварини, травичка, квіти, сонце, рослини та ін. Такі малюнки ми розділили на три категорії за певними ознаками.

До першої підгрупи (37,3% респондентів) увійшли студенти, які на малюнках зобразили гори та будівлі, або великі міста. Відомо, що дім є одним із основних образів – архетипів, найбільшою мірою значущих для людини. Архетип дому – це образно-символічне уявлення певної людини, яке ототожнюється з долею, сім'єю, рідними, пращурами. Гори символізують, з одного боку, парадигмальний простір, широту світосприймання навколишнього світу, а, з другого, – неабиякі труднощі в самовизначенні, самовдосконаленні та пізнанні. Контурні лінії багатьох малюнків вказують на деяку біполярність образів: від чітко виражених до недостатньою мірою яскравих. Майже на всіх малюнках респонденти зображували хмари, що ми пояснюємо почуттям тривоги стосовно майбутньої професії.

Інша підгрупа респондентів (33,4%) зобразили на малюнку дерева різної форми, різної висоти та різного вигляду й структури. Деревя, як правило, символізують людей. Досить часто останнє свідчить про неабиякі переживання респондентів, які пов'язані з домінуванням інших (наприклад, викладачів) над автором малюнка.

Остання підгрупа (29,3% респондентів) як основні зобразила такі символи: дім, сім'ю, море та сонце. Щодо сім'ї, то в більшості респондентів члени родини намальовані невеликого розміру (порівняно з символами, що позначають природу). Пояснюємо таку особливість неабиякими труднощами у спілкуванні з людьми, а також відсутністю підтримки, довіри та любові в колективі. Тобто у респондентів достатньою мірою не реалізована потреба в любові, прийнятті, визнанні та безпеці.

3. Для студентів третього курсу факультету іноземної філології характерними є *схематизовані малюнки*. Малюнки такого типу відображують переважно навколишнє середовище студентів, а саме те, що перебуває поряд з респондентом, що фіксується її / його поглядом, тобто те, що великою мірою фасилітує респондента до професійної діяльності (Додаток Е, рис. 3.5, 3.6).

Нерідкими в цій категорії були малюнки, в яких автор намагався передати вже сформований рівень взаємостосунків, взаємодію та атмосферу у значущій соціальній групі. Досить часто малюнки цього типу створювали перебільшене сприйняття оточенням теперішньої професійної позиції респондента. Дивлячись на ці малюнки, розуміємо, що реальна картина професійної дійсності для респондента має зовсім інший вигляд, ніж ідеальна. З розмови з респондентами стає зрозумілим, що на своїх малюнках вони намагалися зобразити безконфліктну, емоційно насичену та більшою мірою позитивну ситуацію в сфері набуття професійних контактів (наприклад, у професійних взаємостосунках).

4. І нарешті останньою є *ірреальна картина світу* майбутнього фахівця з іноземної мови, яка експлікує досить складні смислові структури у вигляді нереальних, вигаданих образів (Додаток Е, рис. 3.7, 3.8).

На нашу думку, роботи студентів першого курсу виявилися досить цікавими, проте і досить складними. Загалом варто наголосити на тому фактові, що всі

малюнки з цієї категорії демонструють не лише цілісну професійну картину світу майбутнього фахівця з іноземної мови й водночас внутрішній світ глибоких переживань респондентів. Усі імпліцитні форми світосприймання, представлені студентами на малюнках, наче закодовані за допомогою прихованих конструктів та образів. Інтерпретуючи ці образи, розуміємо, що думки, почуття, емоції студентів першого курсу стосовно своєї професії є ніби-то відірваними від реального сприймання професійного світу. Студенти нерідко не розуміють, що їх чекає в майбутньому, що вони мають робити, для чого вступили до закладу вищої освіти.

На цих малюнках нерідко присутні знаки, символи або образи, які досить важко респондентам зіставити з навколишнім реальним світом професії. Останнє створює неабиякі труднощі для самих студентів, які нерідко не знають, що їм слід робити, яку мету для себе формулювати і як її досягати.

Слід також зауважити, що малюнки цієї категорії мають спільні ознаки та тенденції експлікації. На них нерідко спостерігаємо абстрактні фігури, знаки та символи, які є невідомими для оточення. Також наголошуємо на недостатній деталізації, а також слабкому штрихуванню з легким натиском. Ці та інші елементи вказують на невпевненість респондентів у собі, незахищеність.

Аналіз образів, символів, знаків та характеру всіх зображень виявив такі результати. Серед студентів перших курсів 44,1% респондентів зобразили власну картину світу ірреально, лаконічно (ірреальний тип картини світу філолога); 20,4% респондентів передали поняття світу професійної філології через схематичні, символічні, метафоричні деталі та зображення (схематизований тип картини світу філолога); 19,2% візуалізували цей конструкт через метафоричні, імпліцитні символи, безпосереднє оточення тощо (тип картини світу філолога «пейзажно-метафоричний»). Ці респонденти використали для зображення власної картини світу пейзажі, природні об'єкти, зокрема дерева, квіти, природу в цілому; і лише 16,3% студентів перших курсів мають сформовану професійну картину світу (професійний тип картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови).

Студенти третіх та четвертих курсів використовували для зображення досить-таки абстрактного конструкту «картина світу майбутнього фахівця з іноземної

мови» у 31,2% схематичні рисунки (тип «схематизована картина світу філолога»); у 28,5% – метафорично-символічні та пейзажні сюжети (пейзажно-метафорична картина світу філолога); у 9,8% – картина світу майбутнього фахівця з іноземної мови презентувалася через безпосереднє оточення та ситуативні образи (ірреальна картина світу філолога); вдаючись до професійних сюжетів та образів і ситуацій з набутого професійного досвіду (професійна картина світу філолога, яка траплялася у 30,5% випадків).

Отже, отримані результати щодо професійної картини світу студентів, майбутніх фахівців з іноземної мови, демонструє динаміку особистісного розвитку та професійного становлення впродовж професійної підготовки в закладах вищої освіти в бік зменшення критерію схематизованості, абстрактності й ілюзорності та збільшення критеріїв пейзажності, метафоричності та професійності (Додаток Е, рис. 3.9).

Отож, малюнки першокурсників та другокурсників є більш схематичними та схожими на ескізи, аніж у третьо- та четвертокурсників. Малюнки студентів старших курсів є більшою мірою метафоричними, ніж у першо- та другокурсників, що може засвідчувати більш глибоке осмислення студентами майбутньої професії. Окрім того, серед студентів старших курсів частіше спостерігаються картини типу «пейзажних», наближених до природи, навколишнього середовища. Незначна кількість студентів старших курсів пояснює світ філолога через ірреальну, вигадану символіку, у той час як більша частина респондентів цієї групи використовують символи тлумачення професії через безпосереднє відображення свого професійного життя в навколишньому світові, використовуючи для цього зображення школи, предметів кабінету іноземної мови, школярів, вулиці, якою ходять на навчання (за візуально представленими матеріалами та результатами опитування).

Таким чином, порівняльний аналіз отриманих проєктивних малюнків студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови різних курсів – дає змогу зробити висновок щодо послідовної зміни характеру й динаміки професійної картини світу філолога впродовж навчання студентів у закладах вищої освіти. Було констатовано,

що більша частина респондентів – і молодших, і старших курсів – репрезентують світ філології через безпосереднє відображення свого професійного життя та навколишнього світу, використовуючи для цього символи, об'єкти та зображення довкілля. Здійснено емоційно-експресивне оцінювання малюнків для аналізу основного типу професійного світосприймання респондентами. Виокремлено такі підкритерії для класифікації та оцінювання символів та об'єктів зображення: дерева, квіти, природа, місто, село, людина / люди, техніка, фірми, заводи, країни, матеріальні об'єкти, духовні цінності, світові орієнтири, люди на лоні природи, об'єкти інтер'єру, соціальні проблеми, цінності влади, матеріальні цінності, політичні проблеми, проблеми зі здоров'ям, ситуація з COVID-19, позитивні / негативні емоції / стосунки, самотність, люди у місті та ін. («смайлики», знаки тощо).

Професійна картина світу студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови – наголошує на динаміці в бік зменшення експлікації критерію схематизованості та збільшення за критеріями метафоричності, пейзажності та професійності. Малюнки студентів першого та другого курсів є більшою мірою схематичними, символічними, неясковими, а четвертокурсників – частіше метафоричними, професійно спрямованими, що свідчить про більш глибоке осмислення студентами світу власної професії. У респондентів третього та четвертого курсів частіше спостерігаються зображення типу «пейзажних», реальних та природовідповідних. Лише незначна кількість респондентів усіх курсів пояснює свій професійний світ суто через професійно означену символіку.

3.1.3. Семантична диференціація ціннісно-сміслового досвіду в професійній картині світу майбутніх фахівців з іноземної мови

Другим кроком дослідження стало виявлення психосемантичного змісту ціннісно-сміслового досвіду в професійній картині світу в майбутніх фахівців з іноземної мови за допомогою методу семантичного диференціалу. Загальну статистичну картину було створено з урахуванням загальних статистичних величин,

а саме: дисперсії (σ^2), мінімального (Min), максимального (Max) та середнього (Mean) значень та моди (Mo).

Студентам було запропоновано презентувати нарративний опис власне свого ціннісно-сміслового досвіду, який вони, на їхню думку, набули в професійній діяльності. Наведемо приклади нарративів студентів I–IV курсів, які навчалися на факультетах іноземної філології.

Наприклад, нарратив студентки Оксани М. з IV курсу: «Я мрію постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію, тому вже зараз займаюся репетиторством з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Мрію в майбутньому проводити групові заняття з дітьми. Хочу зазначити, що нерідко в дітей виникають стани переживання та тривоги, я часто спостерігаю за емоційними та досить-таки тривожними станами дітей. Наприклад, з досвіду роботи з 7-річною дівчинкою, яка ходила до мене на репетиторство упродовж двох років. Вона переживає сімейні непорозуміння, які мені розказувала, виражаючи свої турботи, тривожний свій стан. Недовірливі взаємостосунки з мамою та холодні стосунки з сестричкою. Це, звісно, заважає дитині сконцентруватися на заняттях і вивчати новий матеріал. Проте дитині допомагали теплі і дружні стосунки з домашньою кішкою, в якій вона знаходить відраду, та дружні стосунки з татом.

Після одного заняття з англійської мови я попросила Марину намалювати свою сім'ю. Всі члени сім'ї намальовані без вух, що свідчить про те, що у сім'ї ніхто нікого не чує. Також сонце, хмари і елементи одягу свідчать про те, що в дитини в душі є неабиякий сум, її обурюють переживання, закритість, стрес, емоційні хвилювання та сімейні негаразди. Великі і відкриті очі свідчать про те, що сім'я потребує допомоги. Мамин відкритий рот свідчить про «крик душі». У тата – закритий рот, і це говорить про те, що він у сім'ї немає слова.

Отже, заняття з дітьми допомагають мені набувати професійного досвіду, який неможливо набути, сидячи лише на парах в університеті. Цей досвід – безцінний, його дуже важко переоцінити, він надихає мене, наповнює мене силами. Мені хочеться далі вчитися, вчитися на відмінні оцінки, немає бажання зупинитися на досягнутому. Я вважаю, що в процесі навчання в університеті обов'язковим є поєднання теорії і практики».

Наведемо приклад наративу студентки III курсу факультету іноземної філології Наталії П.: «Знання – це фундамент, на якому будується світ. У кожної людини, незалежно від віку, є певний рівень знань, досвіду, практичних навичок життя. Знання іноземної мови для мене – це можливість краще зрозуміти світ і себе в ньому, побачити різні країни, де англійська мова є рідною, знайти своє місце в житті.

Маючи вектор пошуку своїх хвилювань і тривоги, а особливо їх причини, можна сміливіше йти по життю. Розуміючи та аналізуючи, жити цікавіше. Крім того, знання іноземної мови допоможуть мені допомогти в майбутньому людям, які хочуть вивчити англійську мову. Може мова їм потрібна для того, щоб вийти заміж, стати щасливішими, цінувати і насолоджуватися життям. І я зможу їм допомогти.

Життя – цікаве. Головне – навчитися його цінувати кожного моменту, а для цього варто позбутися того, що може хвилювати та гнітити. Іноземна мова – це наука, пізнаючи яку, можна цього досягти, можна набутися впевненості у собі, у своїх силах та можливостях».

Презентуємо наратив студента II курсу Максима В.: «Я вирішив навчатися на факультеті іноземної філології та стати перекладачем, це для мене – професійний розвиток, а також можливість підняття по своїй службовій діяльності. Спочатку я не приділяв навчанню великого значення, але після перших пар для мене це стало цікавим, та таким, що може в майбутньому допомогти мені заробити гроші. Матеріальні цінності для мене зараз стоять на першому плані, тому що батьки не можуть заробити мені на навчання, вони постійно позичають гроші, щоб заплатити за семестр. Це велике невподобство, це неправильно. Діти не повинні страждати, вони мають отримувати від життя все, чого бажають.

Я хочу бути гарним перекладачем, хочу мати сім'ю і її забезпечувати. Грошима я також хочу допомогти своїй сім'ї, моїм батькам, щоб вони старість дожили щасливими. Також, якщо я вивчуся на перекладача, я зможу працювати не лише в нашій країні, а й за кордоном, допоможу виїхати за кордон своїм друзям».

Наратив студентки I курсу факультету іноземної філології Наталії С.: «Мотивація вивчення англійської мови для мене – це мати знання, які зроблять внутрішній світ більш сонячним, сприятливим для щасливого життя в майбутньому. Це – можливість завдяки отриманій базі допомагати іншим людям ставати щасливими».

Основний результат дослідження за СД пов'язаний з використанням факторного аналізу. Ці чинники такі: логічність (Л), зв'язність (З), комплексованість (К), конденсованість (Кон), аналітичність (Ан), синтетичність (С), полезалежність (П). Вони задають деяке універсальне семантичне поле, в якому розміщений, упорядкований і описаний весь простір суб'єктивних ставлень студента до елементів його оточення.

Наративи респондентів оцінено за 54 уніполярними десятибальними шкалами (5,4,3,2,1,0,-1,-2,-3,-4,-5). Одержані таким чином сумарні групові матриці даних піддавались процедурі факторного аналізу. У результаті оброблення даних після обертання факторних структур за принципом Varimax було виокремлено чотири відносно незалежні, ортогональні фактори, інтерпретацію яких надано нижче. Опишемо отримані результати для студентів IV курсу.

Перший фактор «Зміст» (38,4% загальної дисперсії) містить включення за шкалами, вказаними в порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Шкалювання фактора «Зміст» ціннісно-сміслового досвіду студентів IV курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	цільовий	0,95	14	сімейний	0,76
2	активний	0,93	15	крикливий	0,75

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
3	відповідальний	0,92	16	турботливий	0,72
4	веселий	0,91	17	холодний	0,71
5	емоційний	0,90	18	стресовий	0,69
6	тривожний	0,97	19	недовірливий	0,65
7	мовчазний	0,86	20	тихий	0,75
8	згуртований	0,85	21	сумний	0,63
9	теплий	0,84	22	роздратований	0,61
10	красивий	0,83	23	умілий	0,59
11	груповий	0,82	24	пушистий	0,58
12	душевний	0,80	25	кольоровий	0,55
13	мрійливий	0,79			

Якості фактора «Смисл» (25,1% загальної дисперсії) подано в табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Шкалювання фактора «Смисл» ціннісно-сміслового досвіду студентів
IV курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне
дослідження)**

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	впевнений	0,98	14	самостверджувальний	0,65
2	красивий	0,97	15	гордий	0,63
3	здоровий	0,94	16	спрямований	0,62
4	оптимістичний	0,91	17	майбутній	0,58
5	веселий	0,87	18	вірний	0,55
6	світлий	0,86	19	близький	0,53
7	мотиваційний	0,84	20	впевнений	0,50
8	хитрий	0,82	21	нерозуміючий	0,48
9	добрий	0,80	22	недовірливий	0,46
10	рідний	0,75	23	негарний	0,44
11	улюблений	0,73	24	безперспективний	0,42
12	найближчий	0,70	25	невпевнений	0,40
13	теплий	0,69			

Третій фактор «Розвивальний» (20,6%) представлено шкалами поданими в табл. 3.4

Таблиця 3.4

Шкалювання фактора «Розвивальний» ціннісно-сміслового досвіду студентів IV курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	інформаційний	0,93	14	цікавий	0,63
2	допоміжний	0,90	15	вільний	0,61
3	розвивальний	0,89	16	незавершений	0,60
4	корегувальний	0,87	17	стриманий	0,58
5	пізнавальний	0,85	18	рекомендаційний	0,55
6	спокійний	0,83	19	виховний	0,53
7	цільовий	0,82	20	усвідомлений	0,50
8	унікальний	0,80	21	консультативний	0,48
9	заспокійливий	0,78	22	конфіденційний	0,46
10	підтримувальний	0,77	23	вмотивовувальний	0,44
11	навчальний	0,75	24	запланований	0,42
12	комунікативний	0,71	25	перспективний	0,40
13	веселий	0,67			

Четвертий фактор «Емоційний» (18,3%) представлено шкалами поданими в табл. 3.5

Таблиця 3.5

Шкалювання фактора «Емоційний» ціннісно-сміслового досвіду студентів IV курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	експресивний	0,90	14	цікавий	0,67
2	емоційний	0,88	15	звільнений	0,65
3	складний	0,87	16	завершений	0,62
4	корегувальний	0,85	17	стриманий	0,60

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
5	пізнавальний	0,83	18	охочий	0,58
6	врівноважений	0,80	19	повчальний	0,55
7	нецільовий	0,78	20	неусвідомлений	0,52
8	неунікальний	0,77	21	дорадчий	0,50
9	заспокійливий	0,76	22	невідповідальний	0,48
10	оцінювальний	0,75	23	неоптимістичний	0,47
11	діалогічний	0,72	24	незапланований	0,43
12	комунікативний	0,70	25	неперспективний	0,41
13	веселий	0,68			

Аналогічні результати отримано і для студентів III курсу. Розмістимо ціннісно-смісловий досвід студентів III–IV курсів у семантичному просторі «Зміст – Смісл» та «Розвивальний – Емоційний» (Додаток Е, рис. 3.10).

Наведемо отримані результати для студентів II курсу. Перший фактор «Зміст» (35,2% загальної дисперсії) містить включення за шкалами, поданими в порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Шкалювання фактора «Зміст» ціннісно-сміслового досвіду студентів II курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	перспективний	0,97	14	уважний	0,78
2	теплий	0,96	15	креативний	0,77
3	довірливий	0,95	16	невмілий	0,76
4	ніжний	0,93	17	пишний	0,75
5	впевнений	0,92	18	лідерський	0,73
6	емоційний	0,90	19	інформативний	0,69
7	живий	0,87	20	кольоровий	0,65
8	цікавий	0,85	21	обнадійливий	0,62

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
9	веселий	0,84	22	інтуїтивний	0,57
10	самодостатній	0,83	23	сміливий	0,55
11	щирий	0,82	24	організований	0,43
12	відвертий	0,80	25	якісний	0,42
13	цілісний	0,79			

Другий виділений фактор «Смисл» (23,0% загальної дисперсії) містить такі якості, їх подано в табл. 3.7

Таблиця 3.7

**Шкалювання фактора «Смисл» ціннісно-сміслового досвіду студентів II курсу
(у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	сімейний	0,96	14	компетентний	0,65
2	дружній	0,95	15	обґрунтований	0,62
3	чесний	0,93	16	продуманий	0,61
4	кольоровий	0,90	17	здібний	0,55
5	метафоричний	0,82	18	різноманітний	0,49
6	образний	0,81	19	змістовий	0,47
7	творчий	0,79	20	глибокий	0,45
8	оптимістичний	0,76	21	технічний	0,43
9	радісний	0,74	22	науковий	0,39
10	інтуїтивний	0,73	23	теоретичний	0,35
11	емоційний	0,72	24	професійний	0,31
12	завершений	0,69	25	комунікативний	0,30
13	креативний	0,68			

Третій фактор «Відповідальний» (19,9%) представлено шкалами, поданими в табл. 3.8

Таблиця 3.8

**Шкалювання фактора «Відповідальний» ціннісно-сміслового досвіду студентів
II курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)**

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	цікавий	0,94	14	мотиваційний	0,52
2	емоційний	0,90	15	позитивний	0,47

Продовження таблиці 3.8

1	2	3	4	5	6
3	відповідальний	0,88	16	впевнений	0,46
4	релаксуючий	0,86	17	зростаючий	0,45
5	ненав'язливий	0,82	18	адаптаційний	0,43
6	усвідомлений	0,80	19	оптимістичний	0,40
7	надійний	0,75	20	радісний	0,38
8	професійний	0,74	21	компресований	0,37
9	сімейний	0,72	22	невпевнений	0,35
10	індивідуальний	0,70	23	хвилюючий	0,33
11	практичний	0,65	24	запланований	0,32
12	суворий	0,63	25	спрощений	0,30
13	щирий	0,54			

Четвертий фактор (17,5%) «Інформаційний» представлено шкалами, поданими в табл. 3.9

Таблиця 3.9

Шкалювання фактора «Інформаційний» ціннісно-сміслового досвіду студентів II курсу (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	інноваційний	0,89	14	відповідальний	0,46
2	інформаційний	0,87	15	приємний	0,44
3	емоційний	0,75	16	зрозумілий	0,43
4	стресовий	0,73	17	зворотній	0,42
5	професійний	0,70	18	тривожний	0,40
6	лідерський	0,69	19	взаємодіючий	0,39
7	кваліфікаційний	0,65	20	цікавий	0,37
8	доступний	0,64	21	розвивальний	0,35
9	зрозумілий	0,63	22	досвідчений	0,33
10	діалогічний	0,59	23	компетентний	0,31
11	якісний	0,55	24	усвідомлений	0,30
12	теплий	0,49	25	зацікавлений	0,29
13	холодний	0,47			

Схожі результати отримано і для студентів I курсу. Розмістимо ціннісно-смісловий досвід студентів III–IV курсів в семантичному просторі «Зміст – Смісл» та «Відповідальний – Інформаційний» (Додаток Е, рис. 3.11).

Наведемо порівняльні результати за загальними статистичними величинами студентів другого та четвертого курсів факультетів іноземної філології (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Порівняльні показники за загальними статистичними параметрами ціннісно-сміслового досвіду в картині світу у студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови

Параметри	I–II рік навчання					III–IV рік навчання				
	Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
Діалогічний – Недіалогічний	1	4	1,88	1	1,17	3	7	3,29	3	3,87
Професійний – Непрофесійний	1	3	1,58	1	1,02	2	7	4,02	2	4,59
Потрібний – Непотрібний	3	2	1,34	1	0,99	3	7	5,78	7	2,37
Радісний – Сумний	1	2	1,12	1	0,73	3	6	2,47	4	4,81
Добрий – Недобрий	3	4	1,92	1	1,43	2	7	5,89	6	4,03
Кваліфікований – Некваліфікований	1	4	1,95	1	1,35	3	6	2,66	4	3,81
Впорядкований – Хаотичний	1	2	1,97	1	1,27	1	7	4,87	7	5,09
Відповідальний – Невідповідальний	1	3	1,99	1	1,22	2	7	6,30	5	4,31
Розслаблений – Напружений	2	3	1,73	1	1,12	2	7	4,98	6	2,13
Важливий – Неважливий	1	3	1,70	1	1,19	3	5	3,49	2	3,89
Навчальний – Ненавчальний	1	4	1,89	1	1,23	2	7	5,90	7	3,79
Емоційний – Неемоційний	1	4	5,54	7	2,58	4	7	6,32	6	4,78
Перспективний – Неперспективний	1	4	1,85	1	1,25	4	7	5,41	5	3,01
Завершений – Незавершений	1	3	1,87	1	1,24	3	7	4,82	3	3,53
Новий – Старий	1	3	1,88	1	1,02	3	5	4,71	2	4,05
Цільовий – Нецільовий	1	2	1,36	1	0,83	4	4	2,68	2	4,79
Комунікативний – Некомунікативний	2	4	1,54	1	0,80	4	7	3,84	3	3,69

Параметри	I–II рік навчання					III–IV рік навчання				
	Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
Усвідомлений – Неусвідомлений	1	4	1,32	1	0,72	4	7	4,98	4	4,78
Унікальний – Ординарні	1	2	1,68	1	1,13	2	7	4,15	3	4,55

За результатами вторинного оброблення даних можемо констатувати, що ціннісно-смісловий досвід, якого набули студенти всіх курсів у процесі навчання в цілому сприймається як важливий, суттєвий, активний та радісний. Водночас він є унікальним, перспективним, емоційним, новим, потрібним, діалогічним та усвідомленим. Таким чином, для студентів як молодших, так і старших курсів є характерною тенденція позитивного сприймання набутого ціннісно-сміслового досвіду. Проте варто зазначити, що для четвертокурсників ціннісно-смісловий досвід є більш суттєвим, адже результати за всіма компонентами семантичного диференціалу є дещо вищими, ніж у студентів молодших курсів.

Опишемо більш детально тенденції за кожною з виокремлених груп та визначимо за допомогою U-критерію Манна–Уїтні статистично значущу різницю між визначеними нами показниками окремо для кожної підвибірки. На рис. 3.12–3.15 графічно представлено факторну вагу експлікації позитивних якостей.

Зазначені результати для групи першокурсників наведено в Додатку Е, рис. 3.12.

Як свідчать отримані результати, ціннісно-смісловий досвід для студентів першого року навчання характеризується переважно му як дуже потужний та важливий чинник особистісного розвитку, достатньо складний, дещо хаотичний та напружений, стресовий та емоційний, достатньо активний та швидкий. Водночас набуття студентами I курсу факультету іноземної філології ціннісно-сміслового досвіду набуває позитивного емоційного забарвлення: досвід – важливий, необхідний, радісний та експресивний. Таке тлумачення дає змогу респондентам сприймати світ майбутньої професії як достатньо широкий, глибокий, через його невідомість та високу кваліфікованість. Дещо парадоксальною є «радість» як

амбівалентна характеристика позитивного емоційного стану набуття майбутніми фахівцями з іноземної мови ціннісно-сміслового досвіду: набутий студентами досвід є різною мірою приємним, емоційно позитивним для більшості респондентів, утім, як зазначили 87,3% студентів I курсу, ця радість зовсім не стосується професійної діяльності, і навіть процесу навчання, а швидше особистого студентського життя.

Ціннісно-смісловий досвід студентів II курсу філології більшість респондентів характеризує достатньо великою несуперечливістю, діалогічністю та конгруентністю при тому, що поєднання окремих характеристик, наприклад, «розслаблений» (0,48) та «навчальний» (0,73), становлять образ консервативно-ригідного типу особистісного досвіду (Додаток Е, рис. 3.13).

Ціннісно-смісловий досвід для студентів III та IV курсів факультетів іноземної філології переважно має різнобічні, протилежні, яскраво виражені характеристики. Слід зазначити, що, на відміну від першо- та другокурсників, для четвертокурсників характеристики «радісний» (0,33) і «добрий» (0,26) є вже неважливими, нецінними та не вартими уваги. Для цієї групи респондентів неабияке значення в оволодінні ціннісно-смісловим досвідом має «професійність» (0,56), «діалогічність» (0,77), «кваліфікованість» (0,78) та «комунікабельність» (0,81), а також «унікальність» (0,64). Загалом ціннісно-смісловий досвід студентів IV курсу має цілковито позитивні характеристики: «відповідальний» (0,67), «перспективний» (0,81), «усвідомлений» (0,79), «впорядкований» (0,82), «потрібний» (0,64) та ін. Хоча, на жаль, ці характеристики є сформованими повною мірою саме у студентів IV курсу, тоді як на I, II та III курсах вони мають невисокий рівень сформованості, що свідчить про потребу застосування розробленої нами формувальної програми для розвитку ціннісно-сміслового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної мови. Профіль ціннісно-сміслового досвіду студентів III курсу наведено в Додатку Е, рис. 3.14.

Аналогічно щодо оцінок студентів молодших курсів, суперечливість ціннісно-сміслового досвіду у студентів IV курсу також є експлікованою: 87,4% респондентів зазначають його «усвідомленість» (0,79) та «унікальність» (0,64), тоді

як 85,3% студентів вказують на його абсолютну «недобрість» (0,71) та «нерадісність» (0,60). Параметр «перспективності» (0,81) становлення ціннісно-сміслового досвіду для четвертокурсників також є досить-таки неоднозначним: більшість студентів (79,2%) характеризують його як «впорядкований» (0,82), тоді як 58,7% студентів зазначають свою «непрофесійність» (0,57). Новизна ціннісно-сміслового досвіду студентів теж є неоднозначною: великий відсоток респондентів (89,3% опитаних) зазначають «навчальність» досвіду (0,85), тоді як 48,3% респондентів підкреслюють його «непотрібність» (0,54). Профіль ціннісно-сміслового досвіду студентів IV курсу наведено в Додатку Е, рис. 3.15.

Таким чином, до спільних тенденцій майбутніх фахівців з іноземної мови I–IV курсів зараховуємо такі набуття ціннісно-сміслового досвіду, що вони вважають важливим моментом, студенти підкреслюють позитивне сприймання набутого ціннісно-сміслового досвіду, його оцінювання отримує здебільшого активні та досить позитивні емоційні характеристики («важливість», «емоційність», «перспективність», «відповідальність», «розслабленість», «комунікативність» (фактор «Активність» за Ч. Осгудом [77]. Фактор «Сила» має характеристики професійної майстерності (відповідно, «професійність та «кваліфікованість», цільові характеристики: «впорядкованість», «навальність», «завершеність»). Характеристики неабиякої особистісної знасушності для респондентів має фактор «Оцінка» (показники «потрібний», «унікальний», «радісний»).

Для визначення експлікації групових відмінностей різних індикаторів за базовими факторами «Активність», «Сила» та «Оцінка» було використано U-критерій Манна–Уїтні. Згідно з обраним методом сформульовано такі статистично значущі гіпотези:

- H0: рівень певної характеристики в групі 2 не є нижчим за рівень цієї ознаки в групі 1.
- H1: Рівень характеристики в групі 2 є нижчим за рівень ознаки в групі 1.

Математичні розрахунки критерію здійснено за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

n_1 – кількість одиниць в першій вибірці (до неї увійшли студенти I та II курсів);

n_2 – кількість одиниць в другій вибірці (до неї увійшли студенти III та IV курсів);

T_x – більша величина з двох рангових сум.

Спочатку порівнювали середні величини індикаторів базового фактора семантичного диференціалу «Оцінка» (Додаток Е, рис. 3.16).

Порівняння індикаторів за допомогою статичного U-критерію Манна–Уїтні дало змогу встановити статистично значущі відмінності за шкалою «унікальний – неунікальний» та «усвідомлений – неусвідомлений» ($p < 0,01$). Результати за шкалами «діалогічний – монологічний» та «добрий – недобрий» мають відмінності у проявах на рівні тенденції $p < 0,05$. Результати за шкалами «потрібний – непотрібний», «радісний – сумний», «новий – старий» не мають статистично значущих відмінностей.

Таким чином, у ціннісно-смісловому досвіді студентів старших курсів набутий досвід має більш виражені ознаки діалогічності та впорядкованості, ніж у студентів I і II курсів. Цей факт можна пояснити досить-таки динамічними процесами, які супроводжують набуття студентами ціннісно-сміслового досвіду: проходженням різних видів практик, поступовим набуттям особистісно та професійно значущого досвіду, деталізацією образу та професійної картини світу майбутніх фахівців з іноземної мови в частині набуття студентами унікальних професійних знань, умінь та навичок щодо різних сфер своєї професійної діяльності.

Порівняння середніх величин індикаторів базового фактора семантичного диференціалу «Активність» зображено в Додатку Е, рис. 3.17.

Порівняння індикаторів за допомогою статичного U-критерію Манна–Уїтні дало змогу встановити статистично значущі відмінності між результатами студентів молодших та старших курсів на рівні тенденції $p < 0,01$ за шкалами «важливий – неважливий», «комунікативний – некомунікативний». Також діагностовано статистично значущі відмінності між результатами студентів на рівні $p < 0,05$ за шкалами «емоційний – неемоційний», «перспективний – неперспективний»,

«відповідальний – невідповідальний». Відмінності середніх показників за шкалою *«розслаблений – напружений»* статистично не підтверджено.

Для студентів I та II курсів є характерним оцінювання власного ціннісно-сміслового досвіду як більш радісного, більш активного та більш емоційного, ніж для студентів III та IV курсів. Хоча загалом студенти молодших курсів описують свій ціннісно-смісловий досвід як помірно радісний, швидше емоційний, ніж стриманий. У бесідах із експериментатором студенти наголошують, що вони не мають того запасу найбільш виражених позитивних емоцій і вражень, які могли б стримати їхній вплив негативу від стресової ситуації зміни життєвих ситуацій у результаті вступу до закладу вищої освіти, з якою переважно вони і пов'язують набуття ціннісно-сміслового досвіду. Втім, отримані нами результати також вказують на змістову мінливість настроїв студентів як молодших, так і старших курсів. Це дає змогу припустити, що описані атрибуції, хоча й притаманні студентам I та II курсів, суттєво зумовлені спеціально організованим впливом з боку викладача на набуття респондентами ціннісно-сміслового досвіду.

Окрім того, було порівняно середні значення за індикаторами базового фактора семантичного диференціалу *«Сила»* (Додаток Е, рис. 3.18).

Порівняння індикаторів за допомогою статичного U-критерію Манна–Уїтні дає змогу стверджувати про наявність статистично значущих відмінностей за шкалами *«професійний – непрофесійний»*, *«кваліфікований – некваліфікований»*, *«цільові характеристики – нецільові характеристики»*, *«навчальний – ненавчальний»*, *«завершений – незавершений»* на рівні тенденції $p < 0,01$. За шкалою *«впорядкований – невпорядкований»* діагностовано статистично значущу різницю на рівні достовірності $p < 0,05$. Відповідно до отриманих результатів, студентами старших курсів набутий ціннісно-смісловий досвід позиціонується як більш природний, тоді як для студентів I і II курсів він здається абстрактним. Останнє дає змогу зробити висновок щодо суб'єктивної оцінки та тривалості конструкту *«ціннісно-смісловий досвід»*, а також щодо того, що у студентів III та IV курсів цей досвід почав формуватися набагато раніше, ніж у студентів молодших курсів, а, отже, він об'єктивно є менш новим.

Загалом описана та проаналізована статистично значуща картина ціннісно-сміслового досвіду студентів різних курсів не суперечить загальній тенденції у розподілі описаних ознак щодо порівняння їх середніх величин. Статистично значущими є відмінності в індикаторах «комунікативний – некомунікативний», «діалогічний – недіалогічний». Також констатовано тенденції у відмінностях за параметрами «радісності», «відповідальності», «емоційності», «новизни», «перспективності», які великою мірою зумовили статистично значущі зміни в показниках за критерієм «Сила», що свідчить стосовно сформованості професійної майстерності студентів старших курсів.

Наступним кроком у обробці даних за семантичним диференціалом є проведення кореляційного аналізу. З огляду на рівномірність сформованих у вибірці груп респондентів (студенти – майбутні фахівці з іноземної мови I–II та III–IV курсів) було застосовано коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена. У процесі проведення кореляційного аналізу даних семантичного диференціалу встановлено статистично значущі зв'язки між показниками індикаторів у студентів різних курсів. Опишемо ці зв'язки.

У результаті підрахунку коефіцієнтів кореляції виявлено статистично значущі зв'язки індикаторів даних семантичного диференціала у групі студентів I і II курсів. З'ясовано, що найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків має показник «радісний – сумний» із такими показниками:

- «діалогічний – монологічний» ($r=0,732, p \leq 0,01$);
- «емоційний – неемоційний» ($r=0,682, p \leq 0,01$);
- «відповідальний – безвідповідальний» ($r=0,592, p \leq 0,01$);
- «комунікативний – некомунікативний» ($r=0,568, p \leq 0,01$);
- «завершений – незавершений» ($r=0,447, p \leq 0,05$);
- «унікальний – неунікальний» ($r=0,405, p \leq 0,05$).

Також діагностовано негативний кореляційний зв'язок фактора «радісний – сумний» із індикатором «розслабленість – напруженість» ($r=-0,438, p \leq 0,05$).

Також велику кількість позитивних кореляційних зв'язків має показник «потрібний – непотрібний» із такими показниками:

- «унікальний – неунікальний» ($r=0,614, p \leq 0,01$);
- «добрий – недобрий» ($r=0,593, p \leq 0,01$);
- «емоційний – неемоційний» ($r=0,567, p \leq 0,01$);
- «перспективний – неперспективний» ($r=0,531, p \leq 0,01$);
- «завершений – незавершений» ($r=0,417, p \leq 0,05$);
- «комунікативний – некомунікативний» ($r=0,402, p \leq 0,05$).

Також діагностовано негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між показником «*потрібний – непотрібний*» та «*навчальний – ненавчальний*» ($r=-0,437, p \leq 0,05$). Діагностовано високі статистично значущі позитивні показники за результатами кореляційного аналізу за такими характеристиками ціннісно-смиислового досвіду студентів I–II курсів:

- «професійний – непрофесійний» має позитивну кореляцію із «кваліфікований – некваліфікований» ($r=0,814, p \leq 0,01$);
- «кваліфікований – некваліфікований» із «цільові характеристики – нецільові характеристики» ($r=0,756, p \leq 0,01$);
- «комунікативний – некомунікативний» позитивно корелює з характеристикою «професійний – непрофесійний» ($r=0,738, p \leq 0,01$);
- «важливий – неважливий» має позитивну кореляцію із «емоційний – неемоційний» ($r=0,734, p \leq 0,01$);
- «перспективний – неперспективний» із «відповідальність – безвідповідальність» ($r=0,728, p \leq 0,01$);
- «впорядкований – невпорядкований» із «навчальний – ненавчальний» ($r=0,727, p \leq 0,01$);
- «цільові характеристики – нецільові характеристики» із «впорядкований – невпорядкований» ($r=0,618, p \leq 0,01$);
- «добрий – недобрий» позитивно корелює з характеристикою «новий – старий» ($r=0,608, p \leq 0,01$);
- «відповідальність – безвідповідальність» із «розслабленість – напруженість» ($r=0,608, p \leq 0,01$).

Також отримано найбільш значущі негативні кореляційні зв'язки між такими характеристиками ціннісно-сміслового досвіду:

- «новий – старий» із «усвідомлений – неусвідомлений» ($r=-0,713, p\leq 0,01$);
- «усвідомлений – неусвідомлений» із «важливість – неважливість» ($r=-0,619, p\leq 0,01$);
- «розслабленість – напруженість» із «комунікативність – некомунікативність» ($r=-0,594, p\leq 0,01$).

Кореляційну матрицу статистично значущих кореляційних зв'язків індикаторів ціннісно-сміслового досвіду студентів I–II курсів наведено в Додатку Е, рис. 3.19.

Розглянемо статистично значущі зв'язки за індикаторами семантичного диференціалу у групі студентів III–IV курсів. Матриці кореляційних зв'язків наведено в Додатку Е, рис. 3.20.

У студентів III–IV курсів, як і у студентів I–II курсів, також виявлено найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків показника «*потрібний – непотрібний*» із такими показниками:

- «діалогічний – монологічний» ($r=0,716, p\leq 0,01$);
- «професійний – непрофесійний» ($r=0,713, p\leq 0,01$);
- «комунікативний – некомунікативний» ($r=0,689, p\leq 0,01$);
- «перспективний – неперспективний» ($r=0,682, p\leq 0,01$);
- «емоційний – неемоційний» ($r=0,544, p\leq 0,01$);
- «добрий – недобрий» ($r=0,528, p\leq 0,01$);
- «унікальний – неунікальний» ($r=0,503, p\leq 0,01$);
- «завершений – незавершений» ($r=0,420, p\leq 0,05$).

Діагностовано значущий негативний кореляційний зв'язок показника «*потрібний – непотрібний*» із такими показниками:

- «новий – старий» ($r=-0,426, p\leq 0,05$);
- «радісний – сумний» ($r=-0,407, p\leq 0,05$).

У студентів III–IV курсів велику кількість позитивних кореляційних зв'язків діагностовано між характеристикою ціннісно-сміслового досвіду «*професійний – непрофесійний*» та такими характеристиками:

- «комунікативний – некомунікативний» ($r=0,740, p \leq 0,01$);
- «діалогічний – монологічний» ($r=0,732, p \leq 0,01$);
- «потрібний – непотрібний» ($r=0,713, p \leq 0,01$);
- «кваліфікований – некваліфікований» ($r=0,651, p \leq 0,01$);
- «цільові характеристики – нецільові характеристики» ($r=0,504, p \leq 0,01$);
- «усвідомлений – неусвідомлений» ($r=0,401, p \leq 0,05$).

Статистично значущі негативні кореляційні зв'язки діагностовано за характеристикою ціннісно-сислового досвіду «професійний – непрофесійний» та такими характеристиками:

- «розслаблений – напружений» ($r=-0,682, p \leq 0,01$);
- «емоційний – неемоційний» ($r=-0,411, p \leq 0,05$).

Інші характеристики ціннісно-сислового досвіду студентів III–IV курсів мають меншу кількість статистично значущих кореляційних зв'язків. Проте слід наголосити на таких позитивних зв'язках, показники за якими є надто високими, а саме:

- «важливий – неважливий» та «емоційний – неемоційний» ($r=0,716, p \leq 0,01$);
- «перспективний – неперспективний» та «відповідальний – безвідповідальний» ($r=0,642, p \leq 0,01$);
- «кваліфікований – некваліфікований» та «цільові характеристики – нецільові характеристики» ($r=0,617, p \leq 0,01$).

Також значущими є негативні кореляційні зв'язки між:

- «новий – старий» та «усвідомлений – неусвідомлений» ($r=-0,525, p \leq 0,01$);
- «емоційний – неемоційний» та «перспективний – неперспективний» ($r=-0,666, p \leq 0,01$);
- «відповідальний – безвідповідальний» та «розслаблений – напружений» ($r=-0,590, p \leq 0,01$);
- «цільові характеристики – нецільові характеристики» та «впорядкований – невпорядкований» ($r=-0,528, p \leq 0,01$).

Зважаючи на наведені вище зв'язки, можна стверджувати, що студенти як молодших, так і старших курсів навчання на бакалавраті мають набутий ціннісно-

смісловий досвід у семантично близьких категоріях; проте студенти III–IV курсів вирізняються дещо більшою професійністю, що, звісно, можна пояснити їх навчанням у закладах вищої освіти.

З урахуванням отриманих даних було проведено факторний аналіз результатів за семантичним диференціалом поняття «ціннісно-смісловий досвід» майбутніх фахівців з іноземної мови. За отриманими результатами у групі респондентів I–II курсів виокремлено 6 факторів, що охоплюють 76% дисперсії.

Отже, у процесі оброблення отриманих емпіричних даних було отримано шість значущих факторів, які в сумі пояснюють 76% дисперсії. Перший фактор – 16,8% дисперсії, другий – 13,4%, третій – 12,6%, четвертий – 11,7%, п'ятий – 11,2%, шостий – 10,3% (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Матриця вилучених обернених компонентів концепту «ціннісно-смісловий досвід» майбутніх фахівців з іноземної мови I–II курсів

Характеристики «ціннісно-сміслового досвіду»	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
Відповідальний – безвідповідальний	0,718	-0,036	0,001	-0,004	0,056	-0,007
Радісний – сумний	0,706	0,082	0,007	-0,003	-0,005	0,001
Важливий – неважливий	0,692	-0,015	-0,009	-0,002	0,001	-0,008
Емоційний – неемоційний	0,683	0,001	-0,003	0,007	0,076	-0,001
Добрий – недобрий	0,605	0,006	0,072	-0,002	-0,006	-0,004
Новий – старий	0,601	0,042	0,083	0,001	-0,006	0,073
Усвідомлений – неусвідомлений	0,004	0,673	0,003	-0,005	0,061	0,082
Навчальний – не навчальний	0,001	0,629	0,006	-0,084	0,082	-0,088
Потрібний – непотрібний	0,045	0,601	0,007	-0,002	-0,001	0,056
Розслаблений – напружений	0,013	0,608	0,009	-0,004	0,007	0,043
Комунікативний – не комунікативний	0,057	0,531	-0,002	-0,006	0,033	0,058
Цільові характеристики – нецільові характеристики	0,007	-0,071	0,611	-0,009	0,004	0,013
Діалогічний – монологічний	0,006	0,004	0,597	-0,013	-0,015	0,078
Впорядкований – неспорядкований	0,009	-0,024	0,530	-0,021	-0,005	0,054
Кваліфікований – некваліфікований	0,002	-0,028	-0,021	0,521	0,005	-0,001
Професійний – непрофесійний	0,004	-0,019	-0,020	0,499	0,003	-0,014
Перспективний – неперспективний	-0,035	-0,011	0,093	0,007	0,482	0,001
Завершений – незавершений	-0,006	-0,073	-0,067	0,008	0,456	-0,057
Унікальний – не унікальний	0,001	0,008	-0,018	0,017	0,009	0,411

З урахуванням змісту фактори названо таким чином: перший фактор – «Емоційно-експресивний», другий – «Мотиваційний», третій – «Організаційний», четвертий – «Когнітивний», п'ятий – «Перспективний», шостий – «Унікальність». Узагальнюючи характеристики факторів, можемо стверджувати, що структура ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови (зараз – студентів I та II курсів) є досить амбівалентною та недиференційованою. З одного боку, майбутню професію респонденти сприймають досить вільно, вона не викликає особливого напруження, тривоги, а навчання в закладах вищої освіти є доволі зрозумілим та безпечним. Проте поєднання характеристик ціннісно-сміслового досвіду студентів у межах кожного окремого фактора, а також їх розподіл за шістьма факторами свідчать хіба стосовно часткової сформованості когнітивного, мотиваційного та організаційного компонентів досвіду. Так, у студентів деякою мірою (незначною) є набутими особливості аксіологічного знання, розуміння його походження, специфіки дисциплінарного становлення, понятійного оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу; наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей; здатність до опанування цінностями й усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності; уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня. Проте операційно-діяльнісний компонент досвіду, а саме практичні навички реалізовувати аксіологічні знання та ціннісно виважено діяти у професійній діяльності, реалізовувати аксіологічні компетентності у життєвій практиці й професійній діяльності у студентів є зовсім несформованими. Цей компонент взагалі «випав» із парадигми досвіду студентів.

Тепер окреслимо факторну структуру ціннісно-сміслового досвіду студентів III та IV курсів. Обробляючи отримані результати, отримали п'ять значущих факторів, які в сумі оцінюють 79% дисперсії. Перший фактор пояснює 26,1% дисперсії, другий – 16,8%, третій – 14,2%, четвертий – 11,0%, п'ятий – 10,9% (табл. 3.12).

Матриця вилучених обернених компонентів ціннісно-сміслового досвіду студентів III та IV курсів

Характеристики «ціннісно-сміслового досвіду»	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Добрий – недобрий	0,728	-0,002	0,008	0,003	-0,015
Новий – старий	0,714	-0,001	0,006	-0,063	-0,045
Потрібний – непотрібний	0,705	0,007	-0,001	-0,002	-0,005
Перспективний – неперспективний	0,698	0,002	0,001	-0,067	0,001
Цільові характеристики – нецільові характеристики	0,687	0,056	-0,001	0,014	0,058
Важливий – неважливий	-0,003	0,651	-0,011	0,009	-0,004
Усвідомлений – неусвідомлений	0,057	0,649	0,048	-0,018	0,051
Впорядкований – невпорядкований	-0,009	0,637	0,087	-0,020	0,092
Відповідальний – безвідповідальний	0,023	0,618	-0,024	0,004	-0,019
Емоційний – неемоційний	-0,004	-0,017	0,514	-0,067	0,004
Комунікативний – некомунікативний	0,001	0,065	0,505	-0,089	0,005
Радісний – сумний	-0,022	0,013	0,497	-0,091	-0,012
Діалогічний – монологічний	-0,005	0,018	0,408	0,017	-0,018
Професійний – непрофесійний	-0,013	0,028	-0,045	0,501	0,014
Навчальний – не навчальний	0,056	-0,009	0,018	0,483	-0,018
Унікальний – не унікальний	0,097	0,032	-0,034	0,402	-0,002
Розслаблений – напружений	0,041	-0,019	0,012	-0,018	0,451
Кваліфікований – некваліфікований	0,007	-0,040	0,078	-0,009	0,443
Завершений – незавершений	-0,005	0,033	0,009	-0,023	0,397

З огляду на отримані результати факторам було надано такі назви: перший – «Цільовий», другий – «Мотиваційний», третій – «Комунікативний», четвертий – «Професійно спрямований», п'ятий – «Кваліфіковано спрямований».

Узагальнивши зміст факторів, констатуємо, що ціннісно-смісловий досвід студентів III та IV курсів характеризується більшою розміреністю, ніж у студентів I та II курсів більш широкою парадигмою, до якої додано цільовий, мотиваційний та частково когнітивний компоненти досвіду. Порівняно зі студентами I та II курсів, досвід респондентів III та IV курсів є більш гармонійним, більш збагаченим професійно-цільовими характеристиками. Подібно до студентів I–II курсів, організаційний компонент досвіду є взагалі не сформованим у студентів III–IV курсів. Ці студенти, як і респонденти молодших курсів, зовсім не знають, як використати отримані знання на практиці, оскільки компоненти ціннісно-сміслового досвіду студентів перебувають у певній неузгодженості. Все це свідчить

про те, що ціннісно-смісловий досвід студентів слід спеціально формувати під час навчання респондентів у закладах вищої освіти.

Порівнюючи характеристики ціннісно-сміслового досвіду студентів I – II та III – IV курсів бакалаврату, можемо констатувати, що в усіх групах спостерігається внутрішнє неузгодження домінуючих характеристик досвіду. Втім, для четвертокурсників ціннісно-смісловий досвід є більш певним, сформованим та гармонійним. Проте результати обох груп респондентів дають змогу нам відзначити певну хаотичність, неузгодженість та неповноту сформованого ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови.

Таким чином, у семантичній структурі досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови тісно пов'язані за змістом характеристики потрібності та емоційності, приємності та впорядкованості, комунікативності та діалогічності, професійності та кваліфікованості. Для студентів I та II курсів є характерною семантична близькість індикаторів відповідальності та важливості, радісності та емоційності, а також розслабленості та напруженості. Для студентів III – IV курсів є характерними такі зв'язки: перспективності та неперспективності, усвідомленості та не усвідомленості, навчальності та ненавчальності.

Значною мірою набуття майбутніми фахівцями з іноземної мови ціннісно-сміслового досвіду пов'язане з усвідомленням мотиваційно-сміслових доменів, організацією викладачем комунікативного та діалогічного навчання, а також актуалізацією когнітивного та організаційного компонентів досвіду, що не лише надасть студентам змогу опанувати потрібні знання, а й створювати позитивні можливості для використання цих знань на практиці.

3.2. Аналіз динаміки формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови за результатами формувального експерименту

У плануванні проведення формувального експерименту враховано проаналізовані положення наукової літератури щодо особливостей набуття майбутнім фахівцем з іноземної мови ціннісно-сміслового досвіду досвіду, а також виокремлені підструктурні компоненти досвіду (див. рис. 2.1 с. 131). На початку

формування експерименту було припущено, що високий рівень розвитку змістових складників, які характеризують когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний та організаційний компоненти досвіду студентів свідчили про набуття майбутніми фахівцями з іноземної мови ціннісно-смыслового досвіду.

Основним методом перевірки висунутої гіпотези та дослідження ефективності запропонованої моделі навчання студентів на заняттях був обраний психолого-педагогічний експеримент, проведений в умовах звичайного навчального процесу в Рівненському державному гуманітарному університеті та Одеському Національному університеті ім. І. І. Мечнікова впродовж 2019 – 2020 років. Програма емпіричної роботи містила чотири етапи: теоретичний аналіз проблеми, констатувальне дослідження, формувальний експеримент, який вміщував початковий, три проміжні та підсумковий зрізи.

Сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом (125 студентів):

– експериментальні групи:

E1 (30 студентів) – 2 курс факультету іноземної філології Одеського Національного університету ім. І. І. Мечнікова (група ІМ – 21);

E2 (32 студенти) – 1 курс філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету (група ІМ – 12);

– контрольні групи:

K1 (31 студент) – 2 курс факультету іноземної філології Одеського Національного університету ім. І. І. Мечнікова (група ІМ – 22);

K2 (32 студенти) – 1 курс філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету (група ІМ – 11).

У дослідженні взяли участь 40 викладачів, 11 з яких виконували роль експертів. Загалом формувальний експеримент проведено протягом 2019 – 2020 років, він передбачав чотири етапи.

На **першому етапі** емпіричного дослідження ми мали за мету оцінити рівень сформованості когнітивного компонента ціннісно-смыслового досвіду студентів. Для цього скористано 25-шкальний особистісний диференціал, який розробив

О. Журавльов [32]. Студентам було запропоновано завдання: «Зобразіть на малюнку свої аксіологічні знання, як ви їх набуваєте, а також експлікуйте зміст власне аксіологічного компонента набутого вами в процесі навчання у вищому закладі освіти ціннісно-сміслового досвіду». Отримані нами результати порівняно з малюнками студентів періоду констатувального дослідження (п. 3.1, 3.2).

Так, можемо стверджувати, що у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту аксіологічні знання набули ціннісно-сміслової специфіки, аксіопредметного навантаження та науково-практичного потенціалу (Додаток Е, див. рис. 3.21).

У студентів контрольних груп аксіонавантаження когнітивного компонента ціннісно-сміслової сфери їх особистості не відбулося, що відображено у Додатку рис. 3.22.

Відтак студентам виконували таке завдання: «Опишіть когнітивну сферу своєї особистості з використанням аксіом-метафори». Ось, наприклад, наратив студента Олега І. з групи К2: «Серед тисячі доріг я вибрав вчительську і пишаюся цим. Мені приємно, що я можу ділитися знаннями, і вірю, що вони проростуть хорошими плодами. Я відчуваю внутрішню силу і повну гармонію з собою, коли цим займаюся. Проте мені досить-таки важко навчатися. Я вчусь ніби з-під палки, для мене університет – як в'язниця».

Наведемо для порівняння наратив студентки Світлани К. з групи Е1: «У своїй діяльності для розуміння дитини і навчання її англійській мові я використовую пісні, малюнки, танці. Для кращого розуміння лексики я проводила показ фільмів науково-пізнавального характеру. Також на уроках я застосовую релаксаційні вправи. У майбутньому маю велике бажання навчитися працювати з метафоричними картками.

Наведу деякі свої метафори когнітивної картини світу. Наприклад, інтенція – фрейм – скрипт. Коли я просто кажу дітям: «Don't do it», вони це сприймають негативно, порушують дисципліну, шумлять. Вони набагато краще розуміють інтенцію «Do these actions together» або «I do like to do this with you». Звісно, останні інтенції викликають фрейми, які потім переходять у скрипти – цілісні завершені

монологічні структури, які надихають мене на роботу з дітьми, надають ціннісно-сміслового значення моїй професійній діяльності».

Отже, наведемо емпіричні дані, отримані за семантичним диференціалом. Опишемо отримані нами результати для студентів групи Е1. Перший фактор «Зміст» (38,2% загальної дисперсії) містить включення за шкалами, поданими в порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Шкалювання фактора «Зміст» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи Е1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	професійний	0,97	14	уважний	0,78
2	перспективний	0,96	15	креативний	0,77
3	кваліфікований	0,95	16	аксіологічний	0,76
4	впевнений	0,94	17	толерантний	0,75
5	комунікативний	0,92	18	лідерський	0,73
6	емоційний	0,90	19	ціннісний	0,69
7	інформативний	0,86	20	гармонійний	0,68
8	цікавий	0,85	21	рішучий	0,65
9	веселий	0,84	22	монологічний	0,63
10	самодостатній	0,83	23	сміливий	0,60
11	організований	0,82	24	науковий	0,57
12	відвертий	0,81	25	якісний	0,55
13	цілісний	0,79			

Другий виокремлений фактор «Смисл» (26,6% загальної дисперсії) містить якості, подані в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

Шкалювання фактора «Смисл» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи Е1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	науковий	0,96	14	компетентний	0,69

1	2	3	4	5	6
2	грунтовний	0,95	15	обґрунтований	0,67
3	професійний	0,93	16	продуманий	0,66
4	здібний	0,90	17	кваліфікований	0,65
5	метафоричний	0,89	18	різноманітний	0,59
6	змістовий	0,86	19	інформаційний	0,57
7	творчий	0,84	20	інтелектуальний	0,55
8	оптимістичний	0,82	21	технічний	0,53
9	теоретичний	0,80	22	науковий	0,49
10	глибокий	0,78	23	чесний	0,43
11	емоційний	0,75	24	професійний	0,40
12	завершений	0,73	25	комунікативний	0,38
13	креативний	0,70			

Третій фактор «Діалогічний» (18,1%) представлено шкалами, поданими в табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Шкалювання фактора «Діалогічний» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи Е1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	діалогічний	0,94	14	мотиваційний	0,58
2	емоційний	0,90	15	позитивний	0,57
3	відповідальний	0,88	16	креативний	0,46
4	зростаючий	0,87	17	монологічний	0,45
5	запланований	0,86	18	адаптаційний	0,43
6	усвідомлений	0,84	19	аксіологічний	0,40
7	надійний	0,83	20	радісний	0,38
8	професійний	0,80	21	компресований	0,37
9	впевнений	0,72	22	компетентний	0,35
10	хвилюючий	0,70	23	ціннісний	0,33
11	практичний	0,68	24	самосвідомий	0,31
12	суворий	0,64	25	аргументований	0,30
13	оптимістичний	0,60			

Четвертий фактор (15,1%) «Ціннісно-розвивальним» представлено шкалами, поданими в табл. 3.16.

Таблиця 3.16

Шкалювання фактора «Ціннісно-розвивальний» ціннісно-смыслового досвіду студентів групи Е1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	розвивальний	0,86	14	відповідальний	0,46
2	творчий	0,85	15	приємний	0,44
3	емоційний	0,81	16	зрозумілий	0,43
4	аксіологічний	0,79	17	заглиблювальний	0,42
5	професійний	0,77	18	ціннісний	0,40
6	лідерський	0,78	19	груповий	0,38
7	кваліфікаційний	0,73	20	цікавий	0,36
8	особистісно значущий	0,70	21	смысловий	0,34
9	компетентний	0,69	22	досвідчений	0,33
10	діалогічний	0,68	23	монологічний	0,31
11	якісний	0,65	24	усвідомлений	0,28
12	інноваційний	0,50	25	гармонійний	0,27
13	інформаційний	0,49			

Такі ж результати отримано і для студентів групи Е.2. Розмістимо ціннісно-смысловий досвід студентів груп Е.1, Е.2 в семантичному просторі «Зміст – Смысл» та «Діалогічний – Ціннісно-розвивальний» (Додаток Е, див. рис. 3.23).

Наведемо отримані результати для студентів контрольної групи К1. Перший фактор «Зміст» (29,8% загальної дисперсії) містить включення за шкалами, поданими в порядку зменшення ваги факторного навантаження (табл. 3.17).

Шкалювання фактора «Зміст» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи К1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	рефлексивний	0,93	14	творчий	0,55
2	чесний	0,90	15	завершений	0,53
3	інтуїтивний	0,88	16	діалогічний	0,52
4	життєрадісний	0,87	17	здібний	0,51
5	мотиваційний	0,81	18	компетентний	0,50
6	оптимістичний	0,77	19	креативний	0,47
7	радісний	0,75	20	теоретичний	0,45
8	приємний	0,73	21	надійний	0,42
9	аргументований	0,70	22	науковий	0,40
10	самосвідомий	0,66	23	грунтовний	0,38
11	кольоровий	0,63	24	організований	0,43
12	емоційний	0,62	25	поверховий	0,40
13	яскравий	0,59			

Другий виокремлений фактор «Смисл» (18,4% загальної дисперсії) містить якості, подані в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Шкалювання фактора «Смисл» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи К1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1	емоційний	0,87	14	впевнений	0,52
2	особливий	0,84	15	витривалий	0,50
3	компетентний	0,82	16	енергійний	0,48
4	інформаційний	0,80	17	здібний	0,45
5	навчальний	0,72	18	теоретичний	0,42
6	літературний	0,71	19	пунктуальний	0,40
7	розумовий	0,70	20	допитливий	0,37
8	творчий	0,66	21	різкий	0,36

Продовження таблиці 3.18

1	2	3	4	5	6
9	стресостійкий	0,64	22	депресивний	0,35
10	цікавий	0,63	23	теоретичний	0,32
11	збалансований	0,60	24	професійний	0,30
12	відповідальний	0,58	25	комунікативний	0,25
13	стійкий	0,55			

Третій фактор «Оптимістичний» (18,1%) представлено шкалами, поданими табл. 3.19.

Таблиця 3.19

Шкалювання фактора «Оптимістичний» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи К1

(у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ з/п	Назва шкали	Факторна вага	№ з/п	Назва шкали	Факторна вага
1	чесний	0,84	14	емоційний	0,52
2	інтуїтивний	0,82	15	здібний	0,48
3	оптимістичний	0,78	16	непрофесійний	0,46
4	життєствердний	0,76	17	короткий	0,44
5	радісний	0,75	18	необґрунтований	0,43
6	сонячний	0,73	19	креативний	0,38
7	мотиваційний	0,71	20	науковий	0,30
8	приємний	0,68	21	теоретичний	0,25
9	рефлексивний	0,65	22	швидкий	0,23
10	аргументований	0,64	23	образний	0,21
11	кольоровий	0,60	24	запланований	0,32
12	творчий	0,58	25	оригінальний	0,27
13	яскравий	0,54			

Четвертий фактор (17,3%) «Емоційний», представлений шкалами, поданими в табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Шкалювання фактора «Емоційний» ціннісно-сміслового досвіду студентів групи К1 (у балах, за результатами факторного аналізу, формувальний експеримент)

№ п/п	Назва шкали	Факторна вага	№ п/п	Назва шкали	Факторна вага
1	2	3	4	5	6
1	емоційний	0,79	14	ірреальний	0,43

1	2	3	4	5	6
2	змістовий	0,77	15	привабливий	0,40
3	цікавий	0,75	16	грандіозний	0,36
4	гармонійний	0,73	17	чудовий	0,33
5	оптимістичний	0,70	18	акуратний	0,30
6	чарівний	0,68	19	веселий	0,27
7	мудрий	0,65	20	делікатний	0,35
8	магічний	0,60	21	невпевнений	0,33
9	креативний	0,55	22	кумедний	0,30
10	красивий	0,52	23	незвичайний	0,28
11	індивідуальний	0,50	24	оманливий	0,24
12	вишуканий	0,47	25	вразливий	0,22
13	винахідливий	0,45			

Схожі результати отримано і для студентів групи К2. Розмістимо ціннісно-смісловий досвід студентів контрольних груп в семантичному просторі «Зміст – Смысл» та «Оптимістичний – Емоційний» (Додаток Е, див. рис. 3.24).

Отже, як свідчать результати, зображені на рис. 3.23, 3.24, дані студентів експериментальних груп суттєво покращилися, порівняно з констатувальним дослідженням, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінилися. У наративах студентів експериментальних груп чітко простежується розуміння особливостей аксіологічного знання, його специфіки та дисциплінарного становлення, понятійного оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу. Студенти сприймають ціннісні феномени (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслову сферу тощо) як особистісно значущі, що також відображається на змісті й функціональному навантаженні аксіологічних компетентностей. Діагностовано змістові й ціннісні кореляції між специфікою професійної діяльності, особливостями професійно-значущих цінностей і змістом ціннісної підготовки як важливого джерела аксіознань студентів експериментальних груп.

Проаналізуємо отримані результати за *мотиваційним компонентом* ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних та контрольних груп. Для проведення експериментальної роботи ми використали наступні методики та прийоми роботи зі студентами:

- методику «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда [51];
- анкету «Мій шлях у професію» М. Варбан [10];
- рефлексивний прийом написання творів. Для цього запропонували студентам теми творів: «Яким я уявляю собі своє майбутнє життя» та «Мої власні результати, досягнення в навчанні та професіоналізації»;
- техніку «Піраміда професійного зростання», розроблену М. Варбан на основі моделі професійної стратифікації П. Сорокіна [10].

На початку формувального експерименту (початковий зріз) студенти експериментальних і контрольних груп, відповідаючи на запитання методики «Хто Я?», передусім концентрували власну уяву на таких категоріях самоопису, як «розуміння професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»», «усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»», «наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями», «опанування професійними цінностями», «усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних». На жаль, на початку формувального експерименту досить низькі результати отримали студенти експериментальних та контрольних груп за категоріями «аксіологічно спрямовані якості особистості» (0,3425 – в E1, 0,2516 – в E2, 0,2482 – у K1, 0,2244 – у K2), «бажання вдосконалити англійську мову» (0,4408 – в E1, 0,4838 – в E2, 0,5116 – у K1, 0,5542 – у K2), «символи, метафори моєї аксіологічної компетентності» (-0,1024 – в E1, -0,1033 – в E2, -0,1310 – у K1, -0,1425 – у K2), «аксіологічний зміст соціально-рольової належності» (-0,3285 – в E1, -0,3164 – в E2, -0,4052 – у K1, 0,2835 – у K2), «аксіологічний зміст професійної належності» (-0,1564 – в E1, -0,1602 – в E2, -0,1733 – у K1, -0,1551 – у K2) тощо (табл. 3.21).

Зміст самоописів майбутніх фахівців з іноземної мови (в балах за результатами факторного аналізу, початковий зріз формувального експерименту)

№ з/п	Категорія самоопису	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
1	Аксіологічна належність	-0,1234	-0,1568	-0,1341	-0,1028
2	Аксіологічно спрямовані якості особистості	0,3425	0,2516	0,2482	0,2244
3	Бажання вдосконалити англійську мову	0,4408	0,4838	0,5116	0,5542
4	Символи, метафори моєї аксіологічної компетентності	-0,1024	-0,1033	-0,1310	-0,1425
5	Аксіологічні ідеали майбутньої професії	0,3212	0,3864	0,3301	0,3420
6.	Бажання закінчити заклад вищої освіти, отримати диплом	0,7391	0,6980	0,7695	0,7497
7	Потреби, бажання професіоналізації	0,4568	0,5149	0,5563	0,4419
8	Розуміння аксіологічного призначення своєї професії	-0,1380	-0,1426	-0,1592	-0,1318
9	Аксіологічний зміст релігійної належності	-0,1422	-0,1218	-0,1340	-0,1206
10	Аксіологічний зміст професійної належності	-0,1564	-0,1602	-0,1733	-0,1551
11	Аксіологічний зміст соціально-рольової належності	-0,3285	-0,3164	-0,4052	0,2835
12	Аксіологічний зміст сімейної належності	0,7164	0,7529	0,7001	0,6528
13	Розуміння й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»	0,1937	0,1864	0,2243	0,2105
14	Наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей	-0,1563	-0,1421	-0,1952	-0,2531

1	2	3	4	5	6
15	Усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних	0,2829	0,2341	0,2005	0,2856
16	Внутрішня мотивація до здійснення ціннісно виваженої професійної діяльності	0,3568	0,3809	0,3711	0,3614
17	Наявність мотивації до опанування професійними цінностями	0,3319	0,3492	0,3006	0,4211
18	Внутрішня мотивація до вивчення англійської мови	0,4715	0,4563	0,4219	0,4228

Відповіді на запитання анкети «Мій шлях в професію» та зміст написаних студентами творів «Яким я уявляю своє майбутнє життя» та «Мої власні результати, досягнення в навчанні та професіоналізації» свідчать про досить низький, недостатній рівень розвитку таких аксіологічно значущих компонентів ціннісно-смиислового досвіду студентів експериментальних і контрольних груп, а саме:

а) недостатньо чітке усвідомлення аксіологічного змісту своєї професійної спільноти;

б) невідповідність себе ідеальному, аксіологічно окресленому професійному еталону, невизначення власне свого місця в системі професійних цінностей (такі висловлювання майбутніх фахівців з іноземної мови, як: «Я лише починаю працювати», «Я ще не є сформованим професіоналом»);

в) усвідомлення того, що інші члени колективу не визнають цю особистість професіоналом, у якого є сформованою ціннісно-смисловий досвід («Мене не вважають хорошим спеціалістом із високим рівнем аксіопсихіки»);

г) нерозуміння аксіологічного змісту власне своєї особистості, шляхів ціннісно-смиислового самоудосконалення, особистісного зростання та неприйняття

власне аксіологічно наповненого, збагаченого аксіологічними цінностями стилю своєї професійної діяльності;

д) нечітке уявлення майбутньої професії, її аксіологічних орієнтирів (такі висловлювання, як: «Я не знаю, де Я буду працювати», «Я не впевнений, чи мені буде потрібна іноземна мова на такому високому, фаховому рівні» та ін.).

Аналіз написаних студентами творів експериментальних і контрольних груп дає змогу стверджувати про існування таких проблем та протиріч, які завжди, як правило, виникають на шляху професійного становлення респондентів. Це насамперед проблема усвідомленого аксіо-вибору шляху свого професійного становлення; аксіологічні протиріччя між ідеалом «Я-професіонал» і «Моя аксіопсихіка – професіонал»; протиріччя між вимогами професії та індивідуальним, аксіологічно наповненим стилем професійної діяльності; суперечність між уявленням суспільства щодо типу майбутніх фахівців з іноземної мови як професіонала і професійним аксіо-еталоном особистості; протиріччя в ціннісно-смісловому професійному зростанні, пов'язані з рівнем аксіо-представленості особливостей «Я в професії» тощо.

Майбутні фахівці з іноземної мови вказували на те, що специфіка аксіо-професійного становлення в закладах вищої освіти визначається наявністю неабияких протиріч між уявленнями про себе як професіонала із сформованою, гармонійною аксіопсихікою, і власне реальними можливостями стати аксіосуб'єктом із високим рівнем сформованості аксіокомпетентностей. Респонденти зазначили, що динаміку розгортання такого протиріччя зумовлює відсутність у студентів потрібних, повноцінних знань своїх потенційних і актуальних можливостей та шляхів їхнього набуття. Зміст форм, методів і засобів, технологій тощо підготовки в закладах вищої освіти здебільшого не сприяє самопізнанню, самооцінюванню, самосвідомості та саморозвитку системи особистісних і професійних аксіологічно наповнених якостей суб'єкта.

Твори студентів експериментальних і контрольних груп дають змогу стверджувати, що в основі динаміки становлення аксіологічно наповненої професійної самоідентичності майбутніх фахівців з іноземної мови існують також і

неабиякі протиріччя між суб'єктивною оцінкою сформованості ціннісно-сміслової сторони професіоналізації та об'єктивними, реальними вчинками, діями, аксіологічним зростанням студента у навчанні та професійному становленні. Таке протиріччя виявляється передусім у пасивності респондентів експериментальних та контрольних груп у навчально-професійній діяльності.

Упродовж проведеного формувального експерименту здійснено, крім початкового, три проміжні та один заключний зрізи. Отримані результати за звітами самоописів майбутніх фахівців з іноземної мови наведено в табл. 3.22 (вказано значущість різниці в результатах студентів кожної групи під час порівняння початкового та заключного зрізів формувального експерименту за t-критерієм Стьюдента на рівнях достовірності $p \leq 0,01$, $p \leq 0,5$).

Таблиця 3.22

Зміст самоописів майбутніх фахівців з іноземної мови (у балах за результатами факторного аналізу, заключний зріз формувального експерименту)

№ з/п	Категорія самоопису	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
1	Аксіологічна належність	0,5961 $t=4,25, p \leq 0,01$	0,5432 $t=4,22, p \leq 0,01$	0,2411	0,1385
2	Аксіологічно спрямовані якості особистості	0,7125 $t=4,18, p \leq 0,01$	0,7815 $t=4,42, p \leq 0,01$	0,4310	0,3418
3	Бажання вдосконалити англійську мову	0,7658 $t=3,24, p \leq 0,05$	0,7310 $t=3,07, p \leq 0,05$	0,6125	0,6002
4	Символи, метафори моєї аксіологічної компетентності	0,2817 $t=2,98, p \leq 0,05$	0,3410 $t=3,29, p \leq 0,05$	0,3102 $t=3,17, p \leq 0,05$	0,2684 $t=2,74, p \leq 0,05$
5	Аксіологічні ідеали майбутньої професії	0,6814 $t=3,21, p \leq 0,05$	0,6638 $t=3,15, p \leq 0,05$	0,4009	0,4934
6	Бажання закінчити заклад вищої освіти, отримати диплом	0,7401	0,7003	0,7510	0,7690
7	Потреби, бажання професіоналізації	0,7123 $t=3,08, p \leq 0,05$	0,7408 $t=3,16, p \leq 0,05$	0,6104	0,5002

Продовження таблиці 3.22

1	2	3	4	5	6
8	Розуміння аксіологічного призначення своєї професії	0,4008 $t=4,37, p \leq 0,01$	0,4592 $t=4,32, p \leq 0,01$	0,2213	0,2009
9	Аксіологічний зміст релігійної належності	0,4319 $t=4,27, p \leq 0,01$	0,4006 $t=4,18, p \leq 0,01$	0,1368	-0,1458
10	Аксіологічний зміст професійної належності	0,4516 $t=4,45, p \leq 0,01$	0,4892 $t=4,52, p \leq 0,01$	0,3563 $t=3,53, p \leq 0,05$	0,4225 $t=4,17, p \leq 0,01$
11	Аксіологічний зміст соціально-рольової належності	0,4994 $t=4,68, p \leq 0,01$	0,4738 $t=4,63, p \leq 0,01$	0,2611	0,2584
12	Аксіологічний зміст сімейної належності	0,7513	0,7610	0,7318	0,7994
13	Розуміння й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»	0,4403 $t=3,17, p \leq 0,05$	0,4981 $t=3,21, p \leq 0,05$	0,4456	0,4310
14	Наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей	0,4516 $t=4,52, p \leq 0,01$	0,4408 $t=4,49, p \leq 0,01$	0,3609 $t=3,74, p \leq 0,05$	0,4219 $t=4,38, p \leq 0,01$
15	Усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних	0,7590 $t=4,45, p \leq 0,01$	0,7397 $t=4,23, p \leq 0,01$	0,5192 $t=3,97, p \leq 0,01$	0,5087 $t=3,71, p \leq 0,05$
16	Внутрішня мотивація до здійснення ціннісно вираженої професійної діяльності	0,7346 $t=4,25, p \leq 0,01$	0,7425 $t=4,93, p \leq 0,01$	0,3897 $t=4,25, p \leq 0,01$	0,4212
17	Наявність мотивації до опанування професійними цінностями	0,6892 $t=3,67, p \leq 0,05$	0,7316 $t=4,71, p \leq 0,01$	0,4485	0,4838
18	Внутрішня мотивація до вивчення англійської мови	0,5513	0,5897	0,4917	0,4993

Динаміку мотиваційного компонента ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних та контрольних груп у цілому зображено в Додатку Е на рис. 3.25.

Результати, наведені в табл. 3.22, дають змогу стверджувати, що майже за всіма характеристиками мотиваційного компонента ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних груп отримано статистично значущі результати порівняно із констатувальним дослідженням, тоді як у респондентів контрольних груп є зміни лише за деякими окремими показниками. Зокрема за показником «аксіологічна належність» у студентів експериментальних груп діагностовано статистично значущі зміни порівняно з констатувальним дослідженням (-0,1234 та 0,5961, $t=4,25$, $p \leq 0,01$ в E1; -0,1568 та 0,5432, $t=4,22$, $p \leq 0,01$ в E2), тоді як у контрольних групах зміна в результатах є статистично незначущою.

В експериментальних групах статистично значущими є зміни за показником «аксіологічно спрямовані якості особистості» (0,3425 та 0,7125, $t=4,18$, $p \leq 0,01$ в E1; 0,2516 та 0,7815, $t=4,42$, $p \leq 0,01$ в E2), тоді як у контрольних групах різниця в показниках є, але вона не є значущою (наприклад, у K1: 0,2482 та 0,4310; у K2: 0,2244 та 0,3418). Значущою є різниця в показниках у студентів експериментальних груп за характеристикою «бажання вдосконалити англійську мову» (0,4408 та 0,7658, $t=3,24$, $p \leq 0,05$ в E1; 0,4838 та 0,7310, $t=3,07$, $p \leq 0,05$ в E2). Знову ж таки, у контрольних групах різниця в показниках є незначущою (0,5116 та 0,6125 в K1; 0,5542 та 0,6002 в K2).

За характеристикою «символи, метафори моєї аксіологічної компетентності» різниця в показниках є значущою на рівні достовірності $p \leq 0,05$ в усіх групах (як в експериментальних, так і в контрольних). Останнє можна пояснити, що студенти загалом набули певної когнітивної складності особистості, що дає змогу презентувати набутий ціннісно-смісловий досвід у філологічних змістових символах та метафорах, образах тощо. За показником «аксіологічні ідеали майбутньої професії» також маємо статистично значущу різницю в показниках у студентів експериментальних груп (0,3212 та 0,6814, $t=3,21$, $p \leq 0,05$ в E1; 0,3864 та 0,6638, $t=3,15$, $p \leq 0,05$ в E2). Таку саму картину діагностовано і за показником

«потреби, бажання професіоналізації» (0,4568 та 0,7123, $t=3,08$, $p \leq 0,05$ в E1; 0,5149 та 0,7408, $t=3,16$, $p \leq 0,05$ в E2). За показником «бажання закінчити заклад вищої освіти, отримати диплом» не діагностовано статистично значущої різниці в показниках порівняно з констатувальним дослідженням, адже ці показники були надто високими у студентів експериментальних і контрольних груп вже на початку організації констатувального дослідження (0,7391 та 0,7401 – в E1; 0,6980 та 0,7003 – в E2; 0,7695 та 0,7510 – у K1; 0,7497 та 0,7690 – у K2).

За показником «розуміння аксіологічного призначення своєї професії» так само в експериментальних групах встановлено статистично значущі зміни в результатах (-0,1380 та 0,4008, $t=4,37$, $p \leq 0,01$ в E1; -0,1426 та 0,4592, $t=4,32$, $p \leq 0,01$ в E2), тоді як у контрольних групах показники не зазнали суттєвих змін. Щодо аксіологічного змісту релігійної належності, то також статистично значущі зміни виявлено в експериментальних групах (-0,1422 та 0,4319, $t=4,27$, $p \leq 0,01$ в E1; -0,1218 та 0,4006, $t=4,18$, $p \leq 0,01$ в E2), тоді як у контрольних групах статистично значущого зростання показників не діагностовано.

В експериментальних групах також суттєво зросли показники аксіологічного змісту професійної належності та соціально-рольової приналежності, тоді як ані в експериментальних, ані в контрольних групах не змінилися результати за аксіологічним змістом сімейної належності. У контрольних групах наприкінці формувального експерименту встановлено статистично значуще зростання за показником «аксіологічний зміст професійної належності» (-0,1733 та 0,3563, $t=3,53$, $p \leq 0,05$ в K1; -0,1551 та 0,4225, $t=4,17$, $p \leq 0,01$ в K2). Таку позитивну динаміку результатів контрольних груп можна пояснити позитивним впливом навчального процесу в цілому на студентів контрольних груп, що, звісно, суттєво змінює їх професійну картину світу, сприяє створенню Я-образу професіонал.

За «розумінням й усвідомленням професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія» також маємо статистично значуще зростання показників лише в експериментальних групах (0,1937 та 0,4403, $t=3,17$, $p \leq 0,05$ в E1; 0,1864 та 0,4981, $t=3,21$, $p \leq 0,05$ в E2). За «наявністю мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й

засвоєнням професійних цінностей» маємо статистично значуще зростання результатів в усіх групах (у групах E1, E2 та K2 – на рівні достовірності $p \leq 0,01$; у групі K1 – на рівні $p \leq 0,05$).

За показником «наявність мотивації до опанування професійними цінностями» статистично значуще зростання результатів маємо в експериментальних групах (0,3319 та 0,6829, $t=3,67$, $p \leq 0,05$ в E1; 0,3492 та 0,7316, $t=4,71$, $p \leq 0,01$ в E2), тоді як у контрольних групах наявне деяке зростання цього показника, але не на статистично значущому рівневі. За показником «усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних» діагностуємо статистично значуще зростання результатів в усіх групах, що свідчить про опанування студентами новітніми інформаційними технологіями, ознайомлення з ними та вміння з ними працювати на рівні вивчення та викладання іноземної мови. Утім, внутрішня мотивація до здійснення ціннісно вираженої професійної діяльності є властивою для студентів лише експериментальних груп наприкінці формувального експерименту (0,3568 та 0,7346, $t=4,25$, $p \leq 0,01$ в E1; 0,3809 та 0,7425, $t=4,93$, $p \leq 0,01$ в E2). Ці результати також підтверджено даними за динамікою ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних та контрольних груп (див. рис. 3.25).

На **третьому етапі** формувального експерименту проаналізувано отримані нами за операційно-діяльним компонентом ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови, що передбачає вивчення практичних навичок студентів реалізувати аксіологічні знання та ціннісно виражено діяти у професійній діяльності. Для цього було використано методику М. Рокича, яку адаптував В. Ядов [97], де цінності представлено двома класами або групами. До першої групи входять термінальні цінності (цінності – цілі), до другої – інструментальні цінності (цінності – засоби).

Під термінальними цінностями психологи мають на увазі основні, базові цілі особистості, які відображають її довготривалу життєву перспективу, саме те, до чого

людина прагне в теперішньому і прагнутиме в майбутньому. Термінальні цінності обґрунтовують сенс життя людини, актуалізують те, що для неї є особливо значущим та цінним. Тобто термінальні цінності створюють переконання особистості в тому, до якої кінцевої мети свого життя варто прагнути. До термінальних цінностей належить здоров'я, цікаву роботу, щасливе сімейне життя, суспільне визнання тощо.

Інструментальні цінності експлікують цілі-засоби, які людина обирає для досягнення певних цілей свого життя, вони постають інструментом, за допомогою якого можна реалізувати перші, термінальні цінності. Отож це своєрідні переконання в тому, що певні способи дій або здатності особистості є найкращими в будь-якій життєвій ситуації. До інструментальних цінностей передусім належить вихованість, незалежність, відповідальність, освіченість, чуйність та ін.

Отже, ціннісні орієнтації постають ніби «підґрунтям», що спонукає майбутніх фахівців з іноземної мови до розв'язання багатьох життєво важливих питань, робить цілеспрямованою та вибірковою їхню самосвідомість, сприяє ціннісному самовизначенню особистості і є найважливішим регулятором соціальної поведінки людини.

Змістовий бік цінностей було організовано з урахуванням рангової величини, отриманої тією чи іншою цінністю, що констатує значущість конкретних життєвих цілей і якостей особистості. Водночас цінності, розміщені у верхній частині цієї структури, визначають провідну орієнтацію особистості на певну цінність. Цінності ж, які експліковані в нижній частині списку-переліку, свідчать про незначущість цієї цінності для особистості. Цінності, розміщені ніби посередині ієрархічної структури, як правило, недостатньо інформативні, оскільки вони не є стійкими і можуть змінювати своє місце залежно від певних умов життєдіяльності людини.

Також у дослідженні ціннісних орієнтацій студентів нами було використано опитувальник О. Злобіної, В. Тихоновича в модифікації Ю. Чалої стосовно респондентів указаної вікової групи та анкету «Життєві цінності» Ю. Чалої [125, с. 233].

Результати студентів за інструментальними та термінальними цінностями наведено в Додатку Г і Додатку Д. Так, у студентів експериментальних та контрольних груп упродовж проведення I зрізу експериментального навчання виявлено такі найважливіші інструментальні цінності: високі запити (0,756 – E1, 0,785 – E2, 0,642 – K1, 0,630 – K2), життєрадісність (0,742 – E1, 0,754 – E2, 0,599 – K1, 0,739 – K2), незалежність (0,783 – E1, 0,687 – E2, 0,653 – K1, 0,700 – K2), сміливість у відстоюванні власної думки (0,713 – E1, 0,612 – E2, 0,571 – K1, 0,481 – K2), вихованість (0,631 – E1, 0,691 – E2, 0,387 – K1, 0,412 – K2), добросовісність у виконанні доручень (0,708 – E1, 0,608 – E2, 0,473 – K1, 0,784 – K2). На жаль, такі важливі для майбутнього фахівця з іноземної мови інструментальні цінності, як відповідальність, самоконтроль, акуратність, уміння ухвалювати розмірковані рішення, працелюбність та інші мають досить низький рівень сформованості (наприклад, відповідальність: 0,403 – в E1, 0,571 – E2, 0,420 – K1, 0,681 – K2; самоконтроль: 0,491 – E1, 0,254 – E2, 0,454 – K1, 0,494 – K2).

Крім того, слід зазначити, що далеко не всі цінності в експериментальних та контрольних групах мають хоча б посередній рівень експлікації. Як правило, більшість цінностей перебувають на середньому, а деякі – навіть на низькому рівневі сформованості (наприклад, цінність «непримиренність до своїх та чужих недоліків»: 0,302 – в E1, 0,287 – в E2, 0,332 – у K1 та 0,371 – у K2; «терпимість до думок інших»: 0,297 – в E1, 0,291 – в E2, 0,297 – у K1 та 0,553 – у K2).

Наприкінці формувального експерименту в групах студентів E1, E2 картина щодо розвитку інструментальних цінностей суттєво поліпшилася. Так, перші рангові місця займають такі цінності, як «добросовісність у виконанні доручень» (0,724 – в E1, 0,642 – в E2), «вихованість» (0,731 – в E1 та 0,633 – в E2), «відповідальність» (0,701 – в E1 та 0,699 – в E2), «акуратність» (0,684 – в E1 та 0,706 – в E2). Також загалом у студентів експериментальних груп факторна вага за всіма цінностями зросла, тоді як у контрольних групах залишилася на тому ж рівні, як і впродовж I зрізу формувального експерименту, що свідчить про вплив запропонованої нами програми на набуття студентами ціннісно-сміслового досвіду.

Аналогічний стан речей спостерігаємо й відносно сформованості термінальних цінностей студентів експериментальних та контрольних груп. Отже, на етапі I зрізу формувального експерименту ключові позиції в майбутніх фахівців з іноземної мови займають такі цінності, як «здоров'я» (0,614 – в E1, 0,724 – E2, 0,792 – K1, 0,735 – K2), «любов» (0,685 – E1, 0,515 – E2, 0,786 – K1, 0,714 – K2), «щасливе сімейне життя» (0,597 – E1, 0,682 – E2, 0,599 – K1, 0,534 – K2), «життєва мудрість» (0,704 – в E1, 0,502 – E2, 0,753 – K1, 0,366 – K2), «рівність у можливостях» (0,741 – E1, 0,544 – E2, 0,587 – K1, 0,671 – K2), «свобода вчинків і дій» (0,735 – E1, 0,473 – E2, 0,499 – K1, 0,516 – K2).

Знову ж таки, найбільш важливі термінальні цінності для майбутніх фахівців з іноземної мови – «творча діяльність» (0,321 – в E1, 0,303 – E2, 0,368 – K1, 0,281 – K2), «пізнання, інтелектуальний розвиток» (0,305 – E1, 0,271 – E2, 0,201 – K1, 0,302 – K2), «незалежність суджень, оцінок» (0,458 – E1, 0,314 – E2, 0,481 – K1, 0,391 – K2) – займають останні рангові місця в переліку термінальних цінностей. Наприкінці формувального експерименту картина в розвитку термінальних цінностей студентів контрольних груп суттєво змінилася. Так, перші рангові місця отримали цінності: «цікава робота» (0,794 – в E1, 0,597 – E2), «пізнання, інтелектуальний розвиток» (0,751 – в E1, 0,725 – E2), «матеріально забезпечене життя» (0,774 – в E1, 0,570 – E2), «активна діяльність» (0,608 – в E1, 0,734 – E2). У контрольних групах картина щодо розвитку термінальних цінностей суттєво не змінилася, що свідчить про дієвість запропонованої програми формувального експерименту щодо впливу операційно-діяльнісного компонента на формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови, зокрема завдяки аксіологічно змістовим термінальним та інструментальним цінностям.

Щоб виявити рівень сформованості критеріїв операційно-діяльнісного компонента ціннісно-сміслового досвіду студентів, а саме «здатності до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх реалізувати», «уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності», «уміння діяти в ситуації ціннісних колізій й

ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей», використано методика А. Карпова «*Діагностика рівня розвитку особистісної рефлексії на матеріалі розв'язання задач евристичного типу*» [39]. За результатами застосування методики у відсотках серед студентів експериментальних та контрольних груп отримано таку картину показників (Додаток Е, див. рис. 3.26 – 3.28).

Отже, наприкінці формувального експерименту серед студентів контрольних груп найбільша кількість респондентів мають низький рівень рефлексивності (31,5% – у К1 та 43,6% – у К2). Приблизно третина групи має середній рівень рефлексивності (38,4% – у К1 та 27,4% – у К2), а високий рівень має найменша кількість студентів (30,1% – у К1 та 29,0% – у К2). Серед студентів експериментальних груп найменша, зовсім незначна кількість респондентів мають низький рівень рефлексивності (13,9% – в Е1 та 4,0% – в Е2), а найбільша – високий рівень (72,5% – в Е1 та 75,6% – в Е2).

Таким чином, показники сформованості здатності студентів до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей та здатності їх реалізувати, очевидно, вказують на різницю між експериментальними та контрольними групами.

Згодом було проаналізовано дані щодо наявності зв'язку між такими характеристиками, як «уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності» та «уміння діяти в ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору на підставі аксіологічних компетентностей». Обрахунки проведено за допомогою критерію кореляції Спірмена, використано два показники рівня рефлексії – у 10-бальній шкалі та у 3-рівневій системі оцінювання: низький, середній та високий.

Спочатку були обраховані показники студентів експериментальних груп (табл. 3.23).

**Матриця значущих кореляційних зв'язків
між рівнем розвитку вміння реалізовувати аксіологічні компетентності
в життєвій практиці й професійній діяльності
та уміння діяти в ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору
на підставі аксіологічних компетентностей й індикаторами семантичного
диференціалу, найбільш важливими для студентів експериментальних груп
(у балах)**

Критерії сформованості операційно-діяльнісної компоненти ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови		Індикатори семантичного диференціалу		
		«Професійний – непрофесійний»	«Кваліфікований – некваліфікований»	«Перспективний – неперспективний»
Уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності	Показник	0,583	0,493	0,612
	Рівень достовірності	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Уміння діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на підставі аксіологічних компетентностей	Показник	0,506	0,525	0,434
	Рівень достовірності	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$

Як видно з результатів табл. 3.23, існує статистично значущий зв'язок між такими характеристиками операційно-діяльнісного компонента ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови, як професійність, кваліфікаційність, перспективність. Отже, для осіб із вищим рівнем сформованості вміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності ціннісно-смісловий досвід залежатиме від перспектив у майбутньому житті ($r_s = 0,612, p \leq 0,01$), а також від набутої професійності ($r_s = 0,583, p \leq 0,01$). Також, уміння діяти в ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору на підставі аксіологічних компетентностей залежатиме від сформованості професійних якостей

особистості ($r_s = 0,506, p \leq 0,01$) та високого рівня кваліфікації фахівця ($r_s = 0,525, p \leq 0,01$). Усі отримані дані вказують на зв'язок середньої сили. В експериментальних групах слабші зв'язки не виявлено навіть у випадках, коли для розрахункових точок використано більш диференційовану шкалу. Отримані дані у студентів контрольних груп наведено в табл. 3.24.

Таблиця 3.24

Матриця значущих кореляційних зв'язків між рівнем розвитку вміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності та вміння діяти в ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей й індикаторами семантичного диференціалу, найбільш важливими для студентів контрольних груп (у балах)

Критерії сформованості операційно-діяльничної компоненти ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови		Індикатори семантичного диференціалу		
		«Емоційний – неемоційний»	«Цільові характеристики – не цільові характеристики»	«Навчальний – ненавчальний»
Уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності	Показник	-0,492	-0,431	-0,456
	Рівень достовірності	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$
Уміння діяти у ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей	Показник	-0,483	-	-
	Рівень достовірності	$p \leq 0,05$	-	-

Отримані результати дають змогу стверджувати, що вміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності негативно корелюють з індикаторами семантичного диференціалу «емоційний – неемоційний»: $r_s = -0,492, p \leq 0,05$; «цільові характеристики – нецільові характеристики»: $r_s = -0,431, p \leq 0,05$; «навчальний – ненавчальний»: $r_s = -0,456, p \leq 0,05$, тоді як вміння діяти в

ситуації ціннісних колізій й ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей має негативну кореляцію лише з «емоційний – неемоційний»: $r_s = -0,483$, $p \leq 0,05$. Дані зі знаком «-» свідчать про недостатньою мірою розвинені у студентів контрольних груп здібностей «уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності» та «уміння діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей», а також недостатню вираженість індикаторів семантичного диференціалу, які, на думку студентів контрольних груп, впливають на формування зазначених умінь, що належать до структури операційно-діяльнісного компонента ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови.

Четвертий етап емпіричного дослідження був спрямований на аналіз організаційного компонента ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови експериментальних та контрольних груп. Як критерії сформованості цієї підструктури виокремлено досвід активності та відповідальності студентів щодо організації ефективних шляхів самостійного здобуття аксіологічних компетентностей, досвід розв'язання майбутніми фахівцями креативних проблемних завдань, досвід самоконтролю, ефективності ціннісної самоосвіти, самокорекції діяльності та досвід ціннісної самореалізації тощо.

Отже, у процесі емпіричного дослідження слід було встановити рівень активності студентів на заняттях з іноземної мови під час проведення навчальних бесід та дискусій; з'ясувати причини низької активності окремих респондентів; визначити мотиви вияву ініціативності студентів у процесі обговорення певної креативної проблеми або завдання.

У контрольних та експериментальних групах проведено бесіди та дискусії на заняттях із практичного курсу іноземної мови. Для виявлення активних дій та визначення рівня відповідальності студентів зроблено зріз діяльності респондентів контрольних та експериментальних груп за такими показниками:

1. Розпочинання бесіди чи дискусії на заняттях з іноземної мови.

На початку формувального експерименту було виявлено, що студенти експериментальних груп розпочинали бесіду тільки на 33 заняттях із 184

проведених, а дискусію – на 12 заняттях із 97, тоді як на 184 заняттях бесіду та на 97 заняттях дискусію розпочинав викладач; студенти контрольних груп розпочинали бесіду на 30 заняттях із 184 проведених, дискусію – на 15 заняттях із 97, відповідно у інших випадках обговорення ініціював викладач.

Для порівняння наприкінці формувального експерименту студенти груп E1, E2 розпочинали бесіду на 162 заняттях із 194 проведених, а дискусію – на 58 заняттях із проведених 63. Студенти контрольних груп розпочинали бесіду на 45 заняттях із проведених 192, а дискусію – на 15 із загальної кількості 94 заняття.

2. *Подання аксіологічно змістової ідеї щодо того, як саме слід розв'язати таку креативну проблему в процесі обговорення.*

На початку проведення формувального експерименту на заняттях-бесідах та заняттях-дискусіях в експериментальних групах виникало 1692 креативні проблемні ситуації, і тільки у 24% випадків у групах E1 та E2 і у 27% випадків у K1, K2 студенти пропонували свої власні пропозиції щодо їх розв'язання. Відповідно, у 76% та 73% випадків креативну ідею висловлював викладач. У контрольних групах під час проведення аксіологічно змістових бесід та дискусій на заняттях виникало 1428 креативних проблемних ситуацій, і тільки у 27% випадків студенти подавали власні оригінальні ідеї щодо їхнього розв'язання, відповідно, у 73% випадках майбутні фахівці очікували на допомогу від викладача.

3. *Прийняття на себе відповідальності.*

Коефіцієнт відповідальності студентів підраховано за формулою:

$$V = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n v_i \times 100 \quad (3.1)$$

де

V – питома вага показника «відповідальність» у %;

v_i ($i= 1,2,\dots,n$) – кількість висловлювань, в яких демонструється особиста відповідальність у процесі розв'язування і-тим студентом креативного завдання чи проблеми;

N – загальна кількість усіх висловлювань студентів під час розв'язання креативного завдання.

Також слід зауважити, що на початку проведення формувального експерименту в бесідах та дискусіях студенти експериментальних груп брали на себе відповідальність за висловлену пропозицію чи ідею лише у 28% випадків, а в 72% вони зверталися за допомогою до викладача або наводили як приклади цитати з підручників, лекційного матеріалу. Студенти контрольних груп брали на себе відповідальність у 30% випадків, а в 70% – лише демонстрували набуті знання лекційного матеріалу.

4. Внесення нових ідей та пропозицій.

На початку формувального експерименту впродовж його початкового зрізу студенти експериментальних та контрольних груп пропонували власні нові (нерідко – креативні) ідеї та пропозиції на двох-трьох етапах бесіди та на одному-чотирьох етапах дискусії (у середньому в кожній бесіді чи дискусії було 10 – 12 етапів), тобто не частіше ніж у 30% випадків відповідно, а на інших етапах бесіди чи дискусії викладач брав ініціативу суто у свої руки. Для порівняння на заключному етапі формувального експерименту студенти експериментальних груп пропонували нові креативні ідеї на 8 – 10 етапах бесіди та дискусії, тобто у 80% випадків.

Отже, у результаті емпіричного дослідження виявлено, що активність студентів контрольних та експериментальних груп на початку проведення формувального експерименту була приблизно однаковою, а за деякими показниками (пропозиція нової ідеї, взяття на себе відповідальності) результати респондентів контрольних груп були навіть вищими (хоча різниця в даних студентів експериментальних та контрольних груп є несуттєвою за t-критерієм Стьюдента на 5% рівні достовірності).

В емпіричному дослідженні, щоб оцінити рівень сформованості організаційного компонента ціннісно-сислового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови використано такі методи:

I. Анкетування:

- а) для виявлення мотивів активності студентів у процесі проведення бесід та дискусій;
- б) для з'ясування причин низької активності окремих студентів.

II. *Метод опитування:*

а) для здобуття первинної аксіологічно змістової інформації для виявлення рівня сформованості активності студентів;

б) для виявлення ціннісно-сислового наповнення інтересів та потреб студентів.

III. *Метод шкали полярних профілів* – для визначення рівня активності студентів у наблизеній до реальної професійній діяльності у процесі проходження студентами педагогічної практики.

IV. *Метод спостереження* з метою вивчення особливостей прояву здатності студентів організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих результатів навчання.

V. Проведення інтерв'ю та бесід зі студентами для уточнення констатувальних даних щодо їх уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня. На відміну від інтерв'ю, бесіди проводилися вибірково, водночас ми дотримувалися вимог випадкової вибірки. На цьому етапі було використано техніку «Піраміда професійного зростання», яку розробила М. Варбан на основі моделі професійної стратифікації П. Сорокіна [10].

VI. Методи «Проблемних творів» та «Незавершених речень» – для більш глибокого вивчення усвідомленого бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду кожним респондентом. Студентами було запропоновано такі теми творів: «Як ви збагачуєте свій ціннісний досвід?», «Чи потрібно використовувати логістичний підхід до організації ціннісної самоосвіти й креативність щодо застосування її здобутків (аксіологічних знань і ціннісного досвіду)?»

За отриманими результатами в кожній групі респондентів виділено по 6 факторів, що охоплюють близько 76% дисперсії студентів упродовж початкового зрізу формувального експерименту та близько 82% дисперсії студентів наприкінці цього експерименту.

Спершу наведемо отримані дані на початковому зрізі формувального експерименту. У процесі обробки емпіричних даних було отримано шість значущих

факторів, які в сумі оцінюють 76% дисперсії у результатах, що свідчать про сформованість організаційного компонента ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови. Перший фактор пояснює 26,5% дисперсії, другий фактор – 14,4%, третій – 10,3%, четвертий фактор – 7,9%, п'ятий фактор – 8,7%, шостий – 8,2%.

Перший фактор – біполярний. Позитивний полюс містить твердження «для мене важливо уявляти деталі та хід майбутньої професійної діяльності» (0,792), «як правило, маючи ідею, я обґрунтовую подумки свої ідеї, уточнюю деталі, розмірковую над усіма варіантами» (0,786), «перш ніж ухвалити рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (0,771), «перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами не скривджу її» (0,602), «розв'язуючи креативне завдання, думаю про нього, навіть займаючись іншою справою» (0,593), «перш ніж зробити діловий телефонний дзвінок, я зазвичай подумки планую розмову» (0,432). На негативному полюсі зафіксовано «іноді я ухвалюю необдумані рішення» (-0,487). Даний фактор отримав назву «*Розміркованість щодо ухвалених рішень у майбутній професійній діяльності*».

Другий, однополюсний фактор містить такі дескриптори: «я досить легко ухвалюю рішення, коли воно не є важливим для мене» (0,690), «я намагаюся не думати про думки та почуття, які викликають у оточення мої слова та вчинки» (0,632), «я дуже турбуюся про своє майбутнє» (0,604), «я надаю перевагу діям, проте лише інколи розмірковую про причини своїх невдач» (0,538). З урахуванням змісту позитивних включень цей фактор отримав назву «*Антиципативні рішення*».

Третій фактор є також двополярним. Перший полюс містить такі твердження: «коли щодо роботи я розмірковую або спілкуюсь з іншою людиною, іноді раптово стає цікаво згадати, яке почуття я мав на початку роздумів» (0,612), «закінчивши розмову, я іноді продовжую її подумки, наводячи креативні аргументи на користь свого переконання» (0,538), «нерідко я ухвалюю необдумані рішення» (0,512), «розв'язуючи креативне завдання, думаю про нього, навіть займаючись іншою справою» (0,451). Другий полюс – негативний: «починаючи розв'язання

креативного завдання, я намагаюсь не думати про складнощі, які мене можуть спіткати» (-0,608). Цей фактор названо «*Самозаглиблення*».

Четвертий, також двополярний фактор містить такі твердження студентів: «прочитавши певну книгу, я завжди довго про неї думаю та хочу обговорити її з групою» (0,508), «я часто ставлю себе на місце іншої людини» (0,497). На негативному полюсі розташовані: «я турбуюсь щодо свого майбутнього» (-0,481), «перш ніж зробити діловий телефонний дзвінок, я зазвичай подумки думаю, чи дійсно він мені потрібний» (-0,421). Цей фактор отримав назву «*Тривожність*».

П'ятий фактор є теж двополюсним. На позитивному полюсі розташовані складники: «вважаю, що у багатьох ситуаціях треба діяти швидко, не розмірковуючи над цінністю ситуації» (0,472), «якщо я з кимось сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним» (0,431), «якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто у ньому винен, я спершу починаю з себе» (0,395), «часом я приймаю необдумані рішення» (0,333). На негативному полюсі маємо твердження: «перш ніж ухвалити виважене рішення, я завжди прагну ретельно обміркувати весь план» (-0,422). Цей фактор отримав назву «*Імпульсивність*».

Шостий фактор – однополюсний та наповнений такими складниками: «я маю конфлікти через те, що іноді не можу передбачити, яку саме поведінку від мене очікують» (0,413), «часом я не розумію, чому хтось мною незадоволений» (0,390), «мені було б досить важко написати серйозного листа без попереднього складання плану» (0,371), «перш, ніж ухвалити рішення, я завжди прагну подумати, чи воно є цінним для оточення» (0,317). З урахуванням сукупної семантики фактор має назву «*Низький рівень особистісної рефлексії*».

Отже, структура організаційного компонента ціннісно-сміслового досвіду студентів на початку проведення формувального експерименту характеризується нестійкістю, що виявляється передусім на конативному рівневі. З одного боку, студенти прагнуть усе ретельно спланувати, проте досить часто імпульсивно ухвалюють спонтанні рішення, через що мають неабиякі конфлікти з викладачами. Для таких студентів конфлікти є неминучими, адже, вирішивши досягти певної мети, студенти докладають максимум зусиль, не звертаючи увагу на всі інші

фактори, на зміну соціальної ситуації – їх бажання стає домінантним, вищим за все. Якщо певної мети досягти не вдалося, студенти звинувачують оточення, не беручи на себе відповідальності, проте не намагаються висловити докорів нікому. В основі такого імпульсивного досягнення мети покладено неабияку тривогу щодо майбутнього. На початку проведення формувального експерименту студенти мають потребу у спілкуванні, комунікації, проте рівень їх особистісної рефлексії залишається низьким, вони не вирізняються вмінням аналізувати взаємостосунки з іншими та планувати їхній розвиток, прогнозувати наслідки власних дій, іноді залишаються незадоволеними процесом розв'язання креативних завдань, що може викликати неабияке підвищення рівня тривоги.

Проаналізовано отримані дані за організаційним компонентом ціннісно-смиислового досвіду студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту (у студентів контрольних груп результати залишилися на такому самому рівневі, як і на початковому зрізі формувального експерименту). У процесі оброблення емпіричних даних було отримано шість значущих факторів, які в сумі описують 82% дисперсії. Перший фактор пояснює 28,7% дисперсії, другий фактор – 18,6%, третій – 14,0%, четвертий фактор – 13,2%, п'ятий фактор – 3,8%, шостий – 3,7%.

Перший, біполярний фактор окреслює таке позитивне семантичне поле: «для мене важливо уявляти деталі та в цілому хід моєї майбутньої професійної діяльності» (0,838), «для мене особистісно цінним є те, що я уявляю себе на місці іншого професіонала» (0,816), «перш ніж ухвалити рішення, я завжди прагну все ретельно обміркувати» (0,792), «якщо виникає ситуація конфлікту, то, роздумуючи над тим, хто у ньому винен, я спершу починаю з себе» (0,771), «мені подобається набувати ціннісно-смислових знань (0,658), «я постійно працюю над собою, над збагаченням ціннісно-смиислової сфери своєї особистості» (0,732). На негативному полюсі цього фактора розміщено показники: «я маю конфлікти через те, що іноді не можу передбачити, яку саме поведінку від мене очікує оточення» (-0,731), «нерідко я не розумію, чому хтось мною незадоволений» (-0,692). З урахування складників цього фактора його названо *«Збагачення ціннісно-смиислової сфери особистості»*.

Другий, однополюсний фактор представлено такими категоріями: «я надаю перевагу діям над розмірковуванням щодо можливих причин та невдач» (0,815), «вважаю, що в багатьох професійних ситуаціях слід діяти швидко, проте не керуватися першою думкою, що спала на розум» (0,710), «починаючи розмірковувати над розв'язанням складного завдання, я намагаюсь не думати щодо майбутніх складнощів» (0,690), «іноді, обдумуючи предмет спілкування з іншою людиною, я ніби «подумки» спілкуюся з нею» (0,651), «закінчивши розмову, я нерідко продовжую її подумки, наводячи нові аргументи на користь свого переконання» (0,623). З урахуванням сукупної семантики складників цей фактор отримав назву «*Ухвалення рішень*».

Третій фактор представлений двома полюсами. На позитивному полюсі розміщено такі складники: «я завжди прагну зрозуміти зміст аксіологічних компетентностей» (0,721), «у мене є сформованою ціннісно-сміслова сфера моєї особистості» (0,693), «мене завжди цікавить специфіка моєї професійної діяльності» (0,645), «набуття професійно значущих цінностей становить зміст аксіологічної підготовки фахівця» (0,623). На негативному полюсі розташовано: «закінчивши розмову, я іноді продовжую її подумки, наводячи нові, ціннісні аргументи на користь свого аксіологічно значущого переконання» (-0,658). Цей фактор отримав назву «*Становлення аксіологічної компетентності*».

Четвертий, однополюсний фактор експліковано такими смисловими компонентами: «я розумію професійне значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»» (0,688), «в мене є сформованим високий рівень мотивації до опанування професійними цінностями» (0,664), «я завжди маю потребу для оволодіння інноваційними освітніми технологіями» (0,576), «мені подобається працювати за комп'ютером» (0,571), «я добре розумію, як встановити на комп'ютері програмне забезпечення, неодноразово сам це робив» (0,502). Цей фактор має назву «*Мотивація до набуття аксіологічних компетентностей*».

П'ятий фактор також є однополюсним. Він містить такі дескриптори: «часом я ухвалюю необдумані рішення, коли йдеться про опанування цінностей» (0,594), «я турбуюсь щодо свого професійного майбутнього» (0,546), «часом я не розумію, як

мені слід реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності» (0,6502), «мені нелегко ухвалювати рішення в ситуаціях ціннісних колізій й ціннісного вибору на підставі аксіологічних компетентностей» (0,431), «мені нелегко відрефлексовувати власну професійну діяльність» (0,412). З огляду на зміст цього фактора, його названо «*Операційно-діяльним*».

Шостий фактор є двополюсним. Позитивний полюс представлено категоріями: «я здатен організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих результатів навчання» (0,501), «я вмію застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня» (0,476), «я чітко усвідомлюю бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду» (0,402). На негативному полюсі розміщені характеристики: «я намагаюсь організувати самоосвіту» (-0,418), «мені легко говорити щодо опанування креативних вмінь у процесі набуття ціннісно-сміслового досвіду» (-0,391). Цей фактор було названо «*Організаційний*».

Отже, узагальнюючи результати дослідження щодо сформованості ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних груп, можна констатувати, що вони здатні до планування свого ціннісно-сміслового простору, передбачення та спрогнозування шляхів здійснення професійної діяльності, до організації ефективного самостійного здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих результатів навчання. Планування є неодмінним етапом активної цілеспрямованої аксіозорієнтованої діяльності студентів експериментальних груп, яку, втім, не досить часто коригують відповідно до змін життєвих обставин. Студенти експериментальних груп мають уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня, усвідомлене бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду.

Студенти контрольних груп наприкінці формувального експерименту, як правило, частину рішень ухвалюють необдуманно та імпульсивно, що нерідко зумовлено їхньою внутрішньою тривогою, когнітивним дисонансом тощо. У конфліктних ситуаціях для них є прийнятною позиція звинувачення оточення, зокрема й у власних невдачах. Якщо студентам експериментальних груп притаманне

вміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності, вмінням діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей, здатністю до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх реалізувати, то для студентів контрольних груп характерним є недостатнє розуміння і усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія», низький рівень мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей.

Таким чином, порівнюючи ціннісно-смісловий досвід студентів експериментальних та контрольних груп, можемо констатувати, що для респондентів усіх груп є характерною внутрішня тривога, яка може бути як особистісною рисою, що зумовлює вибір спеціальності 035 «Філологія», так і ситуативно зумовленою характеристикою, яку виявлено через конфліктність ситуації в закладах вищої освіти. Респонденти експериментальних груп надають перевагу цілеспрямованій, ціннісно зорієнтованій діяльності над розмірковуванням та обдумуванням. Студенти експериментальних груп набагато більше часу приділяють плануванню свого життєвого та професійного шляху, що також є свідченням сформованості в них ціннісно-сміслового досвіду. У конфліктних ситуаціях та в ситуаціях неспіху чи невдачі для студентів є характерними різні типи реакції: якщо студенти контрольних груп звинувачують зовнішні обставини, які ніби-то заважають розвиткові їхньої аксіологічної компетентності, то студенти експериментальних груп вважають, що в усьому є винним оточення.

З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено передумови набуття студентами – майбутніми фахівцями з іноземної мови – ціннісно-сміслового досвіду:

- опанування студентами аксіологічних знань, розуміння його походження, специфіки дисциплінарного становлення, понятійного оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу необхідним для здійснення креативного самоаналізу та спільної діяльності в цій конкретній ситуації, її

інтерпретації та створення наративних сюжетів, які експлікуватимуть набутий респондентами ціннісно-смісловий досвід;

- розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, становлення у студентів усвідомленого бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду;

- розвиток особистісної рефлексії суб'єктів, формування аксіологічної компетентності майбутніх фахівців, навичок самоаналізу власної професійної діяльності, рівню сформованості самооцінювання та здатностей до творчої самореалізації;

- розвиток потреби в самореалізації, суб'єктному самовизначенні, самоконтролі, самокорекції професійної діяльності;

- розуміння й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»;

- наявність мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей;

- усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних;

- сформованість умінь реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці й професійній діяльності; умінь діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей.

Установлено, що процес набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної мови детерміновано дотриманням комплексу особливостей:

- а) *педагогічних*, в основі яких аксіологічна спрямованість освітнього процесу закладів вищої освіти, а також організація самопізнання та саморефлексії професійно-особистісних якостей; актуалізація викладачем ціннісно-сміслових якостей студентів для здійснення самореалізації, самоконтролю та самокорекції власної діяльності; урахування викладачем логістичного підходу до організації ціннісної самоосвіти й креативності щодо застосування її здобутків (аксіологічних знань і ціннісного досвіду); формування у студентів здатності організувати ефективне самостійне здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих

результатів навчання та вміння застосовувати різноманітні засоби, форми й методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня;

б) *психолого-педагогічних*, в основі яких – забезпечення діагностики студента для здійснення подальшого аксіологічного і професійного саморозвитку та самореалізації. Це передбачає: засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності; переживання та вербалізація ціннісно-сислового досвіду у сфері професійної діяльності; формування адекватного аксіологічно зорієнтованого оцінювального ставлення до себе, інших, до своєї професійної діяльності; здатність до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх реалізувати; формування здатностей до творчої інтерпретації ситуацій та створення креативних наративних сюжетів;

в) *соціально-педагогічних*, що орієнтують процес аксіологічного становлення на забезпечення гуманних взаємостосунків у подальшій професійній діяльності майбутнього фахівця з іноземної мови. Серед них ми виокремлюємо: аксіологічну спрямованість особистості студента; залучення майбутніх фахівців з іноземної мови до різних видів професійно-нормативних стосунків шляхом їх участі у аксіозорієнтованій діяльності; активність та відповідальність майбутніх фахівців з іноземної мови в оволодінні обраною професією; усвідомлення потреби оволодіння інноваційним освітніми технологіями для удосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних.

Висновки до третього розділу

Як свідчать отримані результати констатувального дослідження, ціннісно-смиловий досвід для студентів першого року навчання характеризується переважно як дуже потужний та важливий фактор особистісного розвитку, достатньо складний, дещо хаотичний та напружений, стресовий та емоційний, достатньо активний та швидкий. Набуття студентами I курсу факультету іноземної філології ціннісно-смилового досвіду набуває позитивного емоційного забарвлення: досвід – важливий, потрібний, радісний та експресивний. Таке тлумачення дає змогу респондентам сприймати світ майбутньої професії як достатньо широкий, глибокий

через його невідомість та високу кваліфікованість. Дещо парадоксальною є «радість» як амбівалентна характеристика позитивного емоційного стану набуття майбутніми фахівцями з іноземної мови ціннісно-сислового досвіду: набутий студентами досвід є різною мірою приємним, емоційно позитивним для більшості респондентів, хоча, як зазначили 87,3% студентів I курсу, ця радість зовсім не стосується професійної діяльності і навіть процесу навчання, а скоріше особистого студентського життя.

Більшість респондентів характеризує ціннісно-сисловий досвід студентів II курсу філології достатньо великою несуперечливістю, діалогічністю та конгруентністю, при тому що поєднання окремих характеристик, наприклад, «розслаблений» (0,48) та «навчальний» (0,73), створюють образ консервативно-ригідного типу особистісного досвіду.

Ціннісно-сисловий досвід для студентів III та IV курсів факультетів іноземної філології переважно має різнобічні, протилежні, яскраво виражені характеристики. Слід зазначити, що, на відміну від першо- та другокурсників, для четвертокурсників характеристики «радісний» (0,33) і «добрий» (0,26) є вже неважливими, нецінними та не вартими уваги. Для вказаної групи респондентів неабияке значення в оволодінні ціннісно-сисловим досвідом має «професійність» (0,56), «діалогічність» (0,77), «кваліфікованість» (0,78) та «комунікабельність» (0,81), а також «унікальність» (0,64). Загалом ціннісно-сисловий досвід студентів IV курсу має цілковито позитивні характеристики: «відповідальний» (0,67), «перспективний» (0,81), «усвідомлений» (0,79), «впорядкований» (0,82), «потрібний» (0,64) та ін. Хоча, на жаль, ці характеристики є сформованими повною мірою саме у студентів IV курсу, тоді як на I, II та III курсах вони мають невисокий рівень сформованості, що свідчить про потребу застосування розробленої нами формувальної програми для розвитку ціннісно-сислового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної мови.

Аналогічно щодо оцінок студентів молодших курсів суперечливість ціннісно-сислового досвіду у студентів IV курсу також є експлікованою: 87,4% респондентів зазначають його «усвідомленість» (0,79) та «унікальність» (0,64), тоді

як 85,3% студентів вказують на його абсолютну «недобрість» (0,71) та «нерадісність» (0,60). Параметр «перспективності» (0,81) становлення ціннісно-смиислового досвіду для четвертокурсників також є досить-таки неоднозначним: більшість студентів (79,2%) характеризують його як «впорядкований» (0,82), тоді як 58,7% студентів зазначають свою «непрофесійність» (0,57). Новизна ціннісно-смиислового досвіду студентів теж є неоднозначною: великий відсоток респондентів (89,3% опитаних) зазначають «навчальність» досвіду (0,85), тоді як 48,3% респондентів підкреслюють його «непотрібність» (0,54).

У формувальному експерименті встановлено, що дані студентів експериментальних груп суттєво поліпшилися порівняно з констатувальним дослідженням, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінилися. У наративах студентів експериментальних груп чітко простежується розуміння особливостей аксіологічного знання, його специфіки та дисциплінарного становлення, понятійного оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу. Студенти сприймають ціннісні феномени (цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смишлова сфера тощо) як особистісно значущі, що також відображується на змісті й функціональному навантаженні аксіологічних компетентностей. Діагностовано змістові й ціннісні кореляції між специфікою професійної діяльності, особливостями професійно-значущих цінностей і змістом ціннісної підготовки як важливого джерела аксіознань студентів експериментальних груп.

За узагальненням результатів дослідження щодо сформованості ціннісно-смиислового досвіду студентів експериментальних груп доведено, що вони здатні до планування свого ціннісно-смиислового простору, передбачення та прогнозування шляхів здійснення професійної діяльності, до організації ефективного самостійного здобуття аксіологічних компетентностей як вагомих результатів навчання. Планування є неодмінним етапом активної цілеспрямованої аксіозорієнтованої діяльності студентів експериментальних груп, яку, втім, не досить часто коригують відповідно до змін оточуючих респондентів життєвих обставин. Студенти експериментальних груп мають уміння застосовувати різноманітні засоби, форми й

методи підвищення індивідуального освітнього й професійного рівня, усвідомлене бажання до практичного здобуття ціннісного досвіду.

Студенти контрольних груп наприкінці формувального експерименту, як правило, частину рішень ухвалюють необдуманно та імпульсивно, що нерідко зумовлене їхньою внутрішньою тривогою, когнітивним дисонансом тощо. У конфліктних ситуаціях для них є прийнятною позиція звинувачення оточення, зокрема й у власних невдачах. Якщо для студентів експериментальних груп характерне вміння реалізовувати аксіологічні компетентності у життєвій практиці й професійній діяльності, вмінням діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на основі аксіологічних компетентностей, здатність до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей й здатності їх реалізувати, то студентам контрольних груп притаманне недостатнє розуміння й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія», низький рівень мотивації до оволодіння аксіологічними компетентностями й засвоєння професійних цінностей.

ВИСНОВКИ

Зміна аксіологічних орієнтирів, що є властивою для соціокультурної ситуації й в Україні зокрема, й у світі загалом, породжує нові етичні проблеми, розв'язання яких уможливорює зверення до ціннісної площини, тобто перегляд певних цінностей у політичній, економічній, соціальній та екологічній сферах. Ціннісний світогляд людини має бути предметом постійної уваги суспільства та держави, адже формування гуманістичних за змістом, соціально прийнятних за значенням цінностей сприяє суспільній стабільності суспільства, посилює суспільний духовний та інтелектуальний потенціал останнього. Вказане є вагомим аргументом вираження аксіологічної проблематики в організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології. Перспективною в аспекті практичної реалізації такої освітньої підготовки видається концептуалізація аксіологічних засад професійної підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» з їхньою подальшою практичною інтерпретацією шляхом педагогічного моделювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду фахівців відповідного профілю. Досягнення означеної дослідницької мети передбачало виконання таких завдань:

1. Установлено принциповий вплив на соціокультурну сферу (зокрема, ціннісну) трансформацій аксіологічних орієнтирів соціокультурного простору, притаманних початку XXI століття. Ціннісно-культурне поле українського суспільства відзначається суперечливим і дуже повільним відходом від пострадянських орієнтацій, що виступає одним із бар'єрів просування до європейської та євроатлантичної інтеграції. Мінливий світ, процеси, що в ньому тривають – зіткнення глобалізації та національної самоідентифікації, інноваційних тенденцій і збереження традиційних цінностей, конфлікти інтересів особистості та колективу, не можуть не зумовлювати зміну аксіологічних орієнтирів. Цінності та ціннісні орієнтації слугують засобами поведінкової детермінації, що посилює роль освіти, яка дає людині життєві вектори, забезпечує передумови для її адаптації у мінливому світі. Це розкриває доцільність акцентування на аксіологічній

проблематиці в контексті організації вищої освіти, а саме професійної підготовки майбутніх філологів. Ідеться про визначення змісту та характеру ціннісної підготовки, формулювання актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали сьогоденній суспільній практиці, корелювали із принципами й завданнями сучасної професійної педагогічної підготовки фахівців з іноземної філології, сприяли формуванню у них розвиненої ціннісно-сміслової сфери.

2. На філософсько-теоретичних основах формування ціннісно-сміслового досвіду майбутнього іноземного філолога проаналізовано поняття та категорії аксіологічного знання, зважаючи на їхнє принципове значення для теоретичних міркувань і методологічних побудов. Наскрізний аналіз понять поняттєво-категорійної системи аксіології дає підстави стверджувати, що процес формування ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної свідомості не є стихійним, на його зміст можна впливати, а вплив цей вирізняється і соціальним, і індивідуальним вимірами. Концептуальний сенс для дослідження має феномен і відповідне йому поняття «ціннісно-сміслового досвіду» як результату життєдіяльності особистості, внутрішнього (ціннісного) переживання та переосмислення змісту, характеру й особливостей життєдіяльності.

3. Важливим етапом дослідження було встановлення вимог до ціннісного складника професійної підготовки майбутнього філолога за умов зміни аксіологічних орієнтирів. Саме на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців відбувається формування найбільш вагомих професійних орієнтирів ціннісного характеру, що детермінують реалізацію життєвих стратегій, зокрема педагогічної діяльності. Доведено, що привнесення дієвого ціннісного складника в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» сприятиме їхній особистісній еволюції, набуттю розвиненої ціннісної свідомості, творенню потенціалу для гуманізації й гармонізації суспільних зв'язків в інтересах особистості та суспільства. З огляду на це результатом професійної підготовки фахівців з іноземної філології має стати залучення та засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що розкривають особу педагога, (3) цінностей, що окреслюють зміст відносин у системі освіти.

4. На етапі педагогічного моделювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія» відповідно до усталених у дослідницькій практиці методик виокремлено та методично обґрунтовано педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. Найбільш перспективними педагогічними умовами формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки названо: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій професійної діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів; 4) опанування методик оцінювання та коригування професійної діяльності з точки зору реалізації аксіологічних знань і ціннісних пріоритетів. Реалізація таких педагогічних умов сприяє формуванню аксіологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія».

5. Формування ціннісно-сміслового досвіду є складною педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує уваги до системи взаємодетермінованих чинників, що постають принциповими для результатів освітнього процесу. Ефективність розв'язання вказаної проблеми забезпечує якісне й об'єктивне оцінювання досягнутих результатів, що зумовлює звернення до дотичних до діагностичних методик феноменів компонент сформованості певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця (зокрема, майбутнього іноземного філолога). Тому визначено й опрацьовано: 1) компоненти сформованості ціннісно-сміслового досвіду (когнітивна, мотиваційна, операційно-діялісна, організаційна); 2) відповідні їм критерії (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діялісний, організаційний) і притаманні критеріям показники; 3) рівні вияву (високий, середній, низький). Дослідження (діагностування й аналіз) результатів професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології доводить можливість за умови реалізації напрацьованих педагогічних умов

формування ціннісно-сміслового досвіду та спроектованої на неї аксіологічної компетентності, що передбачає (1) наявність аксіологічних знань і їхнє розуміння, тобто здатність знати й розуміти, (2) знання, як діяти в ситуації ціннісної колізії й ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності).

6. Фінальним етапом педагогічного моделювання процесу формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології стало обґрунтування структурно-змістової моделі такого процесу. На підставі вивчення практики моделювання процесу формування певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця у педагогічній моделі передбачено такі складники: 1) цільовий блок (визначення та фіксація мети освітнього процесу); 2) змістовий блок (окреслення компонентів сформованості певної компетентності (або бажаної якості); 3) технологічно-процесуальний (виокремлення педагогічних принципів і засобів досягнення освітнього результату); 4) результативно-оцінний (оцінювання процесу формування компетентності (або бажаної якості) із залученням спеціального діагностичного інструментарію).

З огляду на отримані на формувальному етапі експерименту результати підтверджено принципові передумови набуття майбутніми фахівцями з іноземної мови ціннісно-сміслового досвіду: 1) опанування аксіологічним знанням, розуміння його походження, специфіки дисциплінарного становлення, поняттєвого оформлення, предметного навантаження, науково-практичного потенціалу, необхідного для креативного самоаналізу та спільної діяльності в конкретній ситуації, її інтерпретації та створення наративних сюжетів, які експлікуватимуть набутий респондентами ціннісно-смісловий досвід; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, прищеплення усвідомленого бажання практичного здобуття ціннісного досвіду; 3) розвиток особистісної рефлексії суб'єктів, формування аксіологічної компетентності майбутніх фахівців, навичок самоаналізу власної професійної діяльності, рівня сформованості самооцінювання та здатностей до творчої самореалізації; 4) розвиток потреби самореалізації, суб'єктного самовизначення, самоконтролю, самокорекції професійної діяльності; 5) розуміння

й усвідомлення професійного значення аксіологічних компетентностей для фахівців спеціальності 035 «Філологія»; 6) наявність мотивації до набуття аксіологічних компетентностей і засвоєння професійних цінностей; 7) усвідомлення потреби опанування інноваційних освітніх технологій для вдосконалення професійних компетентностей, зокрема аксіологічних; 8) сформованість уміння реалізовувати аксіологічні компетентності в життєвій практиці та професійній діяльності; вміння діяти в ситуації ціннісних колізій і ціннісного вибору на підставі аксіологічних компетентностей.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіта України*. 2008. № 1. С. 5–18.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. Москва: Мысль, 1988. 253 с.
3. Антоненко Т. Л. Ціннісно-сміслова сфера особистості – фундаментальна основа її духовної безпеки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 25–34.
4. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии. М.: Прометей. МПГУ, 2003. 240 с.
5. Бакум З. П. Саприкіна Л. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]. Серія : Педагогіка*. 2014. № 1. С. 44–49.
6. Белоусова, Н. С., Юдина Н. А. Соотношение ценностных ориентаций и субъективного качества жизни молодежи [Электронный ресурс]: монография. / Электрон. дан. Екатеринбург: [б. и.], 2017. 88 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154819119.pdf> (дата звернення: 15.09.2020).
7. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. Москва: «Добросвет», 2000. 387 с.
8. Бодрийяр Ж. Система вещей / пер с фр. С. Зенкина. Москва: Изд-во «Рудомино», 2001. 256 с.
9. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
10. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.
11. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди., 2004. 38 с.

12. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова, предисл. П. П. Гайденко. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
13. Вебер М. Основные социологические понятия. Избранные произведения / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. Москва: Прогресс, 1990. С. 602–642. (Социологич. мысль Запада)
14. Виндельбанд В. Прелюдии: философские статьи и речи / пер. с нем.; вступ. ст. С. Франка ; послесл. О. Бойцовой. Москва: Гиперборея: Кучково поле, 2007. 399 с.
15. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1996. 238 с.
16. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 3–6.
17. Галецький С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2020. 292 с.
18. Гартман Н. Этика / пер. с нем. А. Б. Глаголева; под ред. Ю. С. Медведева и Д. В. Скляднева. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2002. 707 с.
19. Гнедкова О. О. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 294 с.
20. Гоголь І. О. Критерії та показники сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців із маркетингу. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82(2). С. 101–106.
21. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ: АПН України, 1995. 47 с.
22. Грядущее информационное общество / А. А. Лазаревич [и др.]. Минск: Белорус. Наука, 2006. 392 с.
23. Дем'янюк В. В. Професійно-ціннісна підготовка як практичний засіб формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Випуск № 14. С. 23–28.

24. Дем'янюк В. В. Формування у майбутніх спеціалістів з бухгалтерського обліку ціннісних професійних орієнтацій у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2019. 288 с.
25. Дильтей В. Введение в науки о духе. Опыт построения основ для изучения общества и истории. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.* Москва: Наука, 1987. С. 108–135.
26. Договір про Європейський Союз. Законодавство України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_029 (дата звернення: 1.08.2020).
27. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. / пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. Москва: Канон, 1995. 352 с.
28. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения. *Социологические исследования.* 1991. № 2. С. 106–114.
29. Дьюи Д. Общество и его проблемы / пер. с англ. Москва: Идея-Пресс, 2002. 160 с.
30. Дьюи Дж. Реконструкция в философии; Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. Москва: Республика, 2003. 493 с.
31. Євтух М. Б., Раковська М. А. Педагогічні засади формування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів. *Молодий вчений.* 2017. № 4.1 (44.1). С. 13–16.
32. Журавлєв А. П. Методика «Личностный дифференциал», 2021. URL: https://psylab.info/Методика_«Личностный_Дифференциал» (дата звернення: 15.05.2021).
33. Заріцька Н. Ю. Зміна смисложиттєвих цінностей як передумова появи альтернативних стилів життя, заснованих на добровільній мобільності. *Грані.* 2014. № 2. С. 123–126.
34. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как меняются человеческие мотивации и как это меняет мир / пер. с англ. С. Л. Лопатиной, под ред. М. А. Завадской, В. В. Костенко, А. А. Широкановой, научн. ред. Э. Д. Понарин. Москва: Мысль, 2018. 347 с.

35. Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
36. Калинина Е. А. Аксиология в воспитательной деятельности ВУЗа. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 2. С. 279–287.
37. Калугіна Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу : : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 381 с.
38. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
39. Карпов А. В. Методика определения уровня развития интеллектуальной рефлексии на материале решения задач эвристического типа, 2021. URL:: psylist.net/praktikum (дата звернення: 15.05.2021).
40. «Карта професій», 2021. URL: <https://www.mindmeister.com/ru/530133971/> (дата звернення: 15.05.2021).
41. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. 578 с.
42. Кирьякова А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования. *Аксиология и инноватика образования*. 2010. № 1. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf> (дата звернення: 06.07.2020).
43. Клак І. Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія: Філологічна*. 2017. Вип. 64 (1). С. 165–168.
44. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.
45. Код Спиральной Динамики. Интервью Дона Бека. Международный эриксоновский университет: обучение коучингу. URL: <https://erickson.ru/publications/articles/articles-professionals/13095-spiral-dynamics-code/> (дата звернення: 08.09.2020).

46. Козаченко І. В. Підготовка вчителів іноземних мову Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 379–383.
47. Кравченко О. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх вчителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 31, том 3. С. 270–275.
48. Кравченко Т. О. Становлення цінностей сучасної людини в добу інформаційно-мережевого суспільства. *Філософія науки: традиції та інновації*. 2014. № 2. С. 141–151.
49. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: підручник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
50. Кузьминский А. И. Ценностные ориентиры современного образования. *Ценности профессиональной деятельности современного педагога: межвузовский сборник научных трудов / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко*. Черкассы-Ульяновск: УИПКПРО, 2011. С.47–55.
51. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?» , 2021. URL: vsetesti.ru/424 (дата звернення: 15.05.2021).
52. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
53. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая). *Вестник Моск. ун-та*. 1997. № 1. С. 20–27. (Сер. 14. Психология)
54. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. Москва: Смысл, 1997. 64 с.
55. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 15–26.
56. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
57. Лодатко Є. О. Властивості педагогічних моделей: теоретико-методологічний дискурс. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 12(55). Т.1. С. 106–113.

58. Лодатко Є. О. Кластеризація соціокультурного простору і когнітивні метафори в педагогічному моделюванні. *Вісник Черкаського університету*. 2013. № 6 (259). С. 53–58.
59. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання як інструмент дослідження складних соціальних систем. *Новітні комп'ютерні технології*. 2016. Том 14. С. 13–17.
60. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: That is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології / Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х томах. 2011. Вип.3. Т.1. С. 339–344.
61. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Москва-Кострома, 2001. С. 240-242.
62. Макарова Г. Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 113. С. 178–183.
63. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 632 с.
64. Мелекесов Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности студента как проблема университетского образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2005. № 8 С. 94–97.
65. Михальчук Н. О., Івашкевич Е .Е. Анкета для визначення мотивації вибору майбутніми фахівцями з іноземної мови свого професійного шляху: методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2021. 78 с.
66. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення: дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2020. 469 с.
67. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-сміслової сфери. *Вісник НТУУ «КПІ»*. 2013. №1. С. 91–98.
68. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. Психологічна теорія і технологія навчання. *Актуальні*

проблеми психології. 2010. Том 8. Випуск 7. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf (дата звернення: 1.08.2020).

69. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця-Тернопіль, 2019. 290 с.

70. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 08.04.2021).

71. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.. Київ: Вид-во «Аконіт», 2001. Том 2 Ж – О. 911 с.

72. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 (дата звернення: 15.02.2021).

73. Освітня програма підготовки бакалавра філології в галузі 03 Гуманітарні науки за спеціальністю 035 Філологія, спеціалізація 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька». 26.12.2019 р. Рівненського державного гуманітарного університету. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_035_filol_per_nim_ta_angl_2020.pdf (дата звернення: 16.01.2021).

74. Освітньо-професійна програма «Німецька та англійська мови і літератури (переклад включно)» за спеціалізацією 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька» спеціальності 035 Філологія. 25.06.2019 р. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://lingua.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2019.pdf> (дата звернення: 16.01.2021).

75. Освітньо-професійна програма «Німецька філологія та переклад, англійська мова» за спеціалізацією 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька» спеціальності 035 Філологія. 02.03.2019 р. Київський

національний університет імені Тараса Шевченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1VnIEzduva5CROj8Ykz8j6hyxF2CbqWpj/view> (дата звернення: 16.01.2021).

76. Освітньо-професійна програма 035.041.03 Переклад (англійська мова) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 24.04.2020 р. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: <https://if.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/gi/events.gi/2019-2020....pdf> (дата звернення: 16.01.2021).

77. Осгуд Ч. Семантичний диференціал, 2021. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Семантический_дифференциал/ (дата звернення: 15.05.2021).

78. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии. *Социология сегодня: Проблемы и перспективы* / Р. К. Мертон, Л. Брум., Л. С. Котрелл (ред.). Москва: Прогресс, 1965. С. 25–67.

79. Парсонс Т. Общий обзор. *Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы*. Москва: Мысль, 1972. С. 360-379.

80. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

81. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія. Рівне: ПП ДМ, 2014. 402 с.

82. Пелех Ю. В. Герменевтико-структурний аналіз понять, що визначають зміст ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2010. Вип.4 (39). С. 147–160.

83. Пелех Ю. В. Ціннісно-сисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за редакцією М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.

84. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: «Волинські обереги», 2019. 184 с.

85. Петінова О. Б. Проблема цінності в філософії. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 36. С. 183–188.
86. Підлісний М. М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення. Дніпро: Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.
87. Полякова А. А. Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 211 с.
88. Постильна О. О. Формування моральних цінностей студентів педагогічних університетів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Мелітополь, 2016. 223.
89. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.07.2020).
90. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філології» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 червня 2019 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 03.05.2021).
91. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 304 с.
92. Пустовий С. А. Формування психосемантичного змісту професійної свідомості майбутніх філологів: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2019. 261 с.
93. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 400 с.
94. Раковська М. А. Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Миколаїв, 2016. 230 с.

95. Раковська М. А. Концептуалізація філософського погляду на проблему формування аксіологічного потенціалу професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 176–180.
96. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Москва: Республика, 1998. 413 с.
97. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». В адаптации В. Ядова, 2021. URL: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye-oriyentatsii> (дата звернення: 15.05.2021).
98. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике. Москва : Дидакт, 1992. 256 с.
99. Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. Аксиологический аспект социализации личности в обществе постмодерна. *Философия образования*. 2016. № 5 (68). С. 125–131.
100. Ручка А. Цінності та ціннісна зміна у сучасному суспільстві. *Культурологічна думка. Щорічник наукових праць*. 2013. №6. С. 172–179.
101. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*. 2020. № 1 (50). С. 32–32.
102. Самборська О. В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51 С. 239–244.
103. Світове дослідження цінностей 2020 в Україні. Київ: Український центр європейської політики, 2020. 216 с.
104. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
105. Скотний В. Аксіологічні орієнтири особистості: суперечності плюралізму. *Молодь і ринок*. 2010. № 7–8. С. 7–11.
106. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность, Москва: Магистр, 1997. 223 с.

107. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
108. Соломін І. Л. Профорієнтаційна анкета «Професійна орієнтація», 2021. URL: <http://jak.koshachek.com/articles/anketa-orientacija-i.html> (дата звернення: 15.05.2021).
109. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. Київ: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
110. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 06.07.2020).
111. Столярєнко О. В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2018. 610 с.
112. Столярєнко О. Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2002. № 3. С. 19–22.
113. Сурина И. А. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство : Вопр. теории и методологии. Москва: Инст. Мол-жи , 1999. 183 с.
114. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
115. Терьохіна О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 40. С. 281–287.
116. Тихолаз С. І. Структура, критерії та показники професійної спрямованості студентів медичного університету. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Випуск 26. С. 512–518.
117. Тойнби А. Дж.. Постигение истории / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1991. 736 с.

118. Утюж І. Г. Соціально-філософська інтерпретація аксіологічних ідей української освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2011. № 44. С. 38–42.
119. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25 (дата звернення: 26.08.2020).
120. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
121. Фромм Э. *Иметь или быть?* Москва: АСТ, 2014. 320 с.
122. Хом'юк В. В. Сутність поняття «педагогічна умова» в контексті висвітлення проблеми формування математичної компетентності. *International scientific-practical congress of pedagogues and psychologists "The generation of scientific ideas", the 27 th of November, 2014, Geneva (Switzerland)*. 2014. P. 104–109.
123. Хоружа Л. Л. Аксіологічні орієнтири професійної підготовки педагога (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О.Я. Савченко). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 28. С. 12–15.
124. Чайка Г. В. Ціннісно-сміслова сфера у кризові періоди розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 9, Вип. 6. С. 93–101.
125. Чала Ю. М. Особливості набуття професійно значущого досвіду майбутніми психологами: дисер. ... канд.. психол. наук: 19.00.07. Київ: Ін-т психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2012. 280 с.
126. Чорна О. А. Особливості сучасної підготовки вчителів-філологів у Великій Британії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 5-6. С. 3–10.
127. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер. : Психологія і педагогіка*. 2008. Вип. 11. С. 253–263.
128. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения. *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / пер. с*

- англ. и франц.; сост: Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева. Москва: Прогресс, 1990. С. 328–350.
129. Шелер М. Избранные произведения. Москва: Гнозис, 1994. 490 с.
130. Шемигон Н. Ю. Роль ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх вчителів. *Проблеми оновлення змісту та методів навчання у закладах освіти*. Харків-Луганськ: Стиль Іздат, 2003. С.178–184.
131. Шетеля Н. І. Ціннісна освіта: сучасний зміст. *The 4th International scientific and practical conference “Science and education: problems, prospects and innovations” (December 29-31, 2020)*. CPN Publishing Group, Kyoto, Japan. 2020. P. 773–778.
132. Шохин В. К. «Проект» персонологической антропологии и философия ценностей. *Вопросы философии*. 2002. № 6. С. 112–118.
133. Шпенглер О. Закат Европы / пер. с нем. и примеч. И. И. Маханькова. Москва: Мысль, 1998. 606 с.
134. Ягупов В. В. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71, № 3. С. 248–266.
135. Ярошенко А. О. Ціннісна складова свідомості в структурі цінностей освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2005. Вип. 22. С. 103–111.
136. Vanach Cz. Nauczyciel wobec zagadnien reformy i wlasnego rozwoju zawodowego. *Nowa Szkola*. 2003. № 2. S. 4–5.
137. Barnes M. What is the relevance of axiology to education? The University of Texas at Austin (2018). URL: <https://www.quora.com/What-is-the-relevance-of-axiology-to-education> (дата звернення: 06.07.2020).
138. Bekh, I., & Pelekh, Y. Genesis-modeling Method in the Educational Process. *Journal of History Culture and Art Research*, 2020. № 9(2). P. 90–105.
139. Calman K. C. Evolutionary ethics: can values change. *J Med Ethics*. 2004. № 30. P. 366–370. URL: <https://erickson.ru/publications/articles/aticles-professionals/13095-spiral-dynamics-code/> (дата звернення: 08.10.2020).

140. Cichoń Władysław. Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Kraków : Wyd. UJ, 1996. 180 s.
141. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume. Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 28.11.2020).
142. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. 2008. P. 97–111.
143. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. 196 s.
144. DeNobile J., Hogan E. Values education: what, how, why and what next? *Curriculum & Leadership Journal*. 2014. Volume 12. Issue 1. URL: http://www.curriculum.edu.au/leader/values_education_what,_how,_why__what_next,36873.html?issueID=12833 (дата звернення: 18.10.2020).
145. Donald Sull, Stefano Turconi, Charles Sull. When It Comes to Culture, Does Your Company Walk the Talk? *Management review*, July 21, 2020. URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/when-it-comes-to-culture-does-your-company-walk-the-talk/?fbclid=IwAR2hM0SJMFdWJS2DSgMSgTZMMKUIlx4r1wDVtMmIsISZ7cTyEJYn6IECs3g> (дата звернення: 18.09.2020).
146. Finding a new consensus on European civil society values and their evaluation. Study. Brussel: «Visits and Publications», 2020. 135 p.
147. Findlay J. N. Meinong's Theory of Objects and Values. Oxford: Clarendon Press, 1963. 353 p.
148. Galland O., Lemel Y. Tradition vs. Modernity: The Continuing Dichotomy of Values in European Society. *Dans Revue française de sociologie*. 2008. № 5 (Vol. 49). P. 153–186.

149. German BA (Hons). School of Histories, Languages and Cultures. University of Liverpool. URL: <https://www.liverpool.ac.uk/study/undergraduate/courses/german-ba-hons/overview/> (дата звернення: 08.12.2020).
150. Graves, C. W. Levels of Existence: an Open System Theory of Values. *The Journal of Humanistic Psychology*. 1970. Vol. 10, № 2. P. 131–155.
151. Greenfield P. M. Social change, cultural evolution, and human development. *Current Opinion in Psychology*. 2016. № 8. Pp. 84–92.
152. Hall G. Exploring values in English language teaching: teacher beliefs, reflection and practice. *The Teacher Trainer*. 2011. Vol 24. № 2. Pp. 13–15.
153. Harrison Dianne F. The Role of Higher Education in the Changing World of Work. October 23, 2017. EDUCAUSE. URL: <https://er.educause.edu/articles/2017/10/the-role-of-higher-education-in-the-changing-world-of-work> (дата звернення: 28.09.2020).
154. Hirose I., Olson J. *The Oxford Handbook of Value Theory* (Oxford Handbooks). New York: Oxford University Press, 2015. 456 p.
155. Ikonnikova M. Professional training of english language teachers in the UK: based on the experience of Newcastle University. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Випуск 2 (43). С. 93–98.
156. Ingarden Roman. *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Literackie, 1966. 222 s.
157. Inglehart R. *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997. 464 p.
158. Inglehart, R., Baker, W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*. 2000. № 65. P. 19–51.
159. Inglehart, R., Welzel, C. Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Reflections*. 2010. № 8 (2). P. 551–567.
160. Johnston B. *Values in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. Pp. xiii + 171.

161. Living values in higher education institutions. OBSERVATORY MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/living-values-prospectus> (дата звернення: 28.09.2020).
162. Lovat T., Toomey R. Values Education and Quality Teaching, Amsterdam: Springer Netherlands, 2009, XVIII, 172 p.
163. Lygo-Baker S. The Role of Values in Higher Education. *Pedagogic Frailty and Resilience in the University*. Rotterdam : Brill-Sense, 2017. pp 79–91.
164. Modern Languages, Translation and Interpreting. Faculty of Humanities and Social Sciences. Newcastle University URL: <https://www.ncl.ac.uk/undergraduate/degrees/r9q9/#modules-learning> (дата звернення: 08.12.2020).
165. Morgan G. Images of Organization. Thousand Oaks Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1997. 485 p.
166. Morris Ch. Varieties of Human Value. Chicago: The University of Chicago Press, 1956. 209 p.
167. Opis zakładanych efektów uczenia się nazwa kierunku studiów: Filologia angielska. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego. URL: https://fil.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-filologiczny/12946/files/filologia_angielska_i_st._stac._-_ops_efektow_uczenia_sie_z_przedmiotami.pdf (дата звернення: 28.11.2020).
168. Pérez-Jorge1 D., Medero F., Molina-Fernández El. A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*. 2017. Vol. 13, № 7. Pp. 112–130.
169. Perry R. B. General Theory of Value. New York: Harvard University Press, 1967, 702 p.
170. Plan studiów obowiązujący studentów immatrykulowanych w roku akademickim 2018/19. Kierunek: Filologia. Specjalność: Filologia angielska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski. URL: http://www.ifa.uni.wroc.pl/site_media/uploads/documents/program/2019-20/DSL%20%20w%202019-20.pdf (дата звернення: 28.11.2020).

171. Porter J. Reschooling and the Global Future: politics, economics and the English experience. Oxford: Symposium Books, 1999. 128 p.
172. Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2030. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: <https://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzeczniaka-prasowego-mnisw/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030,akcja,pdf.html> (дата звернення: 08.10.2020).
173. Projekt edukacyjny Ministra Edukacji Narodowej „Godność, wolność, niepodległość” na lata 2018-2020. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-edukacyjny-ministra-edukacji-narodowej-godnosc-wolnosc-niepodleglosc-na-lata-2018-2020> (дата звернення: 08.10.2020).
174. Read H. The Therd Realm of Education. *Creative Arts in Amer.* Cambridge, 1990. P. 138–156.
175. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> (дата звернення: 21.11.2020).
176. Rockeach M. The nature of Human Values. New York: Free press, 1973. 438 p.
177. Schwartz, S. H.. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.
178. Semple R. Do Values Change Over Time? *FlashPoint*, October 03, 2019. URL: <https://www.flashpointleadership.com/blog/do-values-change-over-time> (дата звернення: 08.10.2020).
179. Senge P. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency, 1990. 424 p.
180. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. Interpersonal Communication Competence. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. 236 p.

181. Szoltysek A. E. *Filozofia pedagogiki: podstawy edukacji: teoria, metodyka, praktyka*. Katowice: Esse, 2003. 584 s.
182. Świtała E. Values Education ñ a Reality or Myth in Polish Schools. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 2013. Vol. 4. P. 57–66.
183. Turnbull J. Values in Educating for Citizenship: sources, influences and assessment. *Pedagogy, Culture and Society*. 2002. Volume 10. P. 123–134.
184. United Nations Millennium Declaration. General Assembly resolution 55/2 of 8 September 2000. The Office of the High Commissioner for Human Rights. URL: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx> (дата звернення: 08.10.2020).
185. Ustawa z dnia 20 lipca 2018r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668). URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> (дата звернення: 16.11.2020).
186. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19). URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820030019/U/D19820019Lj.pdf> (дата звернення: 16.11.2020).

ДОДАТКИ

Порівняльна характеристика національних й зарубіжних освітніх програм на предмет наявності дисциплін, які сприяють забезпеченню ціннісних освітніх результатів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології

п/н	Освітні програми / бажанні ціннісні освітні результати	Цінності знаннєвого змісту	Цінності, що визначають особу педагога	Цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти
1.	Освітньо-професійна програма «Німецька філологія та переклад, англійська мова» за спеціалізацією 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька» спеціальності 035 Філологія. 02.03.2019 р. Київський національний університет імені Тараса Шевченка [75].	«Вступ до університетських студій», «Класичне і зарубіжне мовознавство», «Теорія і історія зарубіжної літератури», «Теорія німецької мови»	«Філософія», «Науковий образ світу», «Лінгвокраїнознавство», «Англійська мова у міжкультурній комунікації»	«Філософія», «Соціально-політичні студії», «Практика з прикладної лінгвістики»,
2.	Освітньо-професійна програма «Німецька та англійська мови і літератури (переклад включно)» за спеціалізацією 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька» спеціальності 035 Філологія. 25.06.2019 р. Львівський національний університет імені Івана Франка [74].	«Вступ до спеціальності», «Вступ до літературознавства», «Вступ до мовознавства», «Теорія і практика перекладу», «Професійно-орієнтований послідовний переклад»	«Філософія», «Історія української культури», «Історія світової літератури», «Лінгвокраїнознавство країн першої іноземної мови», «Національна література»	«Вступ до спеціальності», «Перекладацька практика», «Сучасні методи навчання іноземних мов»
3.	Освітньо-професійна програма 035.041.03 Переклад (англійська мова) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 24.04.2020 р. Київський університет імені Бориса Грінченка [76].	«Теорія перекладу», «Сучасні інформаційні технології в перекладознавстві»	«Філософські студії», «Література Великої Британії та США», «Лінгвокраїнознавство»	«Університетські студії», «Перекладацька практика»
4.	Освітня програма підготовки бакалавра філології в галузі 03 Гуманітарні науки за спеціальністю 035 Філологія, спеціалізація 035.043 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька». 26.12.2019 р. Рівненського державного гуманітарного університету [73].	«Вступ до мовознавства», «Теорія перекладу», «Вступ до літературознавства»,	«Філософія», «Історія української культури», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Історія зарубіжної літератури», «Історія світових цивілізацій/Цінності європейської цивілізації», «Міжкультурна комунікація/Літературна компаративістика»	«Перекладацька практика»
5.	Plan studiów obowiązujący studentów immatrykulowanych w	«Wstęp do literaturoznawstwa/	«Kultura brytyjska/ Британська культура»,	«Rynek pracy/ Ринок праці»,

	roku akademickim 2018/19. Kierunek: Filologia. Specjalność: Filologia angielska. Specjalizacja tłumaczeniowa. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski [170].	Вступ до літературознавства», «Wstęp do językoznawstwa/ Вступ до мовознавства», «Gramatyka opisowa (fonologia i morfologia)/ Описова граматика (фонологія та морфологія)», «Teorie przyswajania języka/ Теорії засвоєння мови», «Tłumaczenia biznesowe/ Ділові переклади».	«Kultura amerykańska/ Американська культура», «Literatura angielska/ Англійська література», «Literatura amerykańska/ Американська література», «Filozofia w językoznawstwie / filozofia w literaturoznawstwie / główne problemy filozofii zachodniej/ Філософія в мовознавстві / філософія в літературознавстві / основні проблеми західної філософії»	«Praktyka tłumaczeniowa/ Перекладацька практика» «Seminarium licencjackie/ Бакалаврський семінар», «Pisanie pracy naukowej/ Написання наукової роботи», «Filozofia w językoznawstwie / filozofia w literaturoznawstwie / główne problemy filozofii zachodniej/ Філософія в мовознавстві / філософія в літературознавстві / основні проблеми західної філософії»
6.	Filologia angielska. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego [167].	«Wstęp do językoznawstwa/ Вступ до мовознавства», «Wstęp do literaturoznawstwa/ Вступ до літературознавства», «Kultura języka polskiego/ Культура польської мови», «Językoznawcze podstawy przekładoznawstwa/ Лінгвістичні основи перекладознавства», «Kształcenie nauczycieli/ Освіта вчителів», «Konteksty historyczne i kulturowe literatury Wielkiej Brytanii/ Історичний та культурний контексти британської літератури».	«Kultura i myśl współczesna – perspektywa dla tłumaczy/ Сучасна культура та мислення - перспектива для перекладачів», «Kształcenie nauczycieli/ Освіта вчителів», «Warsztat tłumacza literaturoznawcza/ Майстерня літературного перекладача - перспектива літературознавства», «Technologia informacyjna dla tłumaczy/ Інформаційні технології для перекладачів»	«Kształcenie nauczycieli/ Освіта вчителів», «Kultura i myśl współczesna – perspektywa dla tłumaczy/ Сучасна культура та мислення - перспектива для перекладачів», «Komunikacja audiowizualna/ Аудіовізуальне спілкування», «Praktyki zawodowe/Практыка»,
7.	German BA (Hons). School of Histories, Languages and Cultures. University of Liverpool [149].	«Introduction to German Studies/ Вступ до германістики», «Texts and Context in German/ Тексти та контекст німецькою мовою», «Advanced German/ Сучасна німецька», «Proficient German / Німецька високого	«German Cinema From the Expressionism to the Present /Німецьке кіно від експресіонізму до сьогодення», «The German Democratic Republic: Politics, Culture, Memory/ Німецька Демократична Республіка: політика, культура, пам'ять», «Propaganda and	«Language Teaching: Theory and Practice/ Викладання мови: теорія та практика», «Language & Society Mowa та суспільство».

		рівня».	Censorship/ Пропаганда та цензура».	
8.	Modern Languages, Translation and Interpreting. Faculty of Humanities and Social Sciences. Newcastle University [164].	«Interpreting Theory and Practice /Інтерпретація теорії та практики», «Introduction to Linguistics \ Вступ до мовознавства», «Introduction to Cultural Studie/ Вступ до культурології»,	«Classic French Cinema / Класичне французьке кіно», «Paris: Aspects of History and Culture /Париж: аспекти історії та культури», «Linguistic Variation in French/ Мовна варіація у французькій мові», «A Cultural History of Berlin: Cabaret, Catastrophe, Capital / Культурна історія Берліна: кабаре, катастрофа, столиця», «A Comparative History of German and English: phonology, morphology, syntax and lexicon / Порівняльна історія німецької та англійської мов: фонологія, морфологія, синтаксис та лексика».	«Translation Theory and Practice/ Теорія та практика перекладу», «Historical Perspectives on the French Language / Історичні перспективи французької мови».

Джерело: власна розробка

Анкета

визначення ефективності організаційно-педагогічних умов

Ваше ім'я _____ Вік _____

Дайте будь ласка відповідь на запитання:

Які педагогічні умови, на Ваш погляд, є найбільш ефективними щодо формування аксіологічної компетентності майбутніх філологів у процесі професійної підготовки?

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Кількість балів
1	Формуванню ціннісної обізнаності засобами гуманітарної освіти	
2	Формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів	
3	Заохочення професійного самовдосконалення в аксіологічному дискурсі	
4	Забезпечення ціннісного саморозвитку засобами гуманітарних дисциплін	
5	Розвиток ціннісно-сислової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища	
6	Інноваційне навчально-методичного забезпечення формування цінностей	
7	Розширення наповнення фахових навчальних дисциплін ціннісним контентом	
8	Формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	
9	Стимулювання до реалізації професійних цінностей у практичній діяльності	
10	Опанування методик оцінювання й коригування професійної діяльності з точки зору реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів	

Пояснення до таблиці: у графі «кількість балів» проставте числа від 1 до 12, вказавши більшою цифрою (вищим балом) важливішу організаційно-педагогічну умову, меншою – менш важливу.

Дякуємо за співпрацю

Викладачі задіяні в експериментальному дослідженні

п/н	П.І.П. експерта, посада, місце роботи	Номери обраних варіантів відповіді
1.	Шум'яцька Олександра Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка	1, 2, 9, 10
2.	Кузнецова Лілія Рафаліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка	6, 7, 9, 10
3.	Шеремета Надія Миколаївна, вчитель англійської мови ліцею № 94 Львівської міської ради	2, 7, 8, 10
4.	Мокрик Марта Юріївна, вчитель англійської мови ліцею №94 Львівської міської ради	4, 5, 6, 10
5.	Калимон Юлія Олександрівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського	1, 2, 4, 5, 8,
6.	Кемінь Володимир Петрович, доктор педагогічних наук, професор кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	2, 3, 5, 6, 8,
7.	Лучкевич Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	2, 3, 5, 7, 8
8.	Винарчик Марія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	2, 4, 5, 8, 9

**РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНИХ
МОВ (у балах, за результатами факторного аналізу)**

№ п/п	Інструментальні цінності	І зріз формувального експерименту								Заключний зріз формувального експерименту							
		Експериментальні групи				Контрольні групи				Експериментальні групи				Контрольні групи			
		E1		E2		K1		K2		E1		E2		K1		K2	
		ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага	ранг	фактор на вага
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.	Акуратність	12	.580	8	.534	17	.301	6	.673	5	.684	2	.706	5	.673	3	.683
2.	Життєрадісність	3	.742	2	.754	4	.599	1	.739	1	.754	18	.611	1	.731	2	.700
3.	Непримиренність до своїх та чужих недоліків	16	.302	17	.287	16	.332	17	.371	9	.601	10	.614	15	.342	4	.654
4.	Відповідальність	14	.403	7	.571	12	.420	5	.681	4	.701	3	.699	4	.698	13	.431
5.	Самоконтроль	13	.491	18	.254	11	.454	13	.494	18	.245	4	.683	11	.402	8	.551
6.	Сміливість у відстоюванні власної думки	4	.713	5	.612	5	.571	14	.481	6	.673	1	.734	7	.540	12	.454
7.	Терпимість до думок інших	17	.297	15	.291	18	.297	11	.553	13	.483	15	.631	13	.371	18	.301
8.	Чесність	11	.597	14	.330	3	.604	3	.756	14	.442	9	.621	17	.281	7	.587
9.	Вихованість	7	.631	3	.691	15	.387	16	.412	2	.731	8	.633	12	.394	17	.338

Додаток Г (продовження)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
10.	Добросовісність у виконанні доручень	5	.708	6	.608	10	.473	2	.784	3	.724	7	.642	9	.493	6	.602
11.	Уміння приймати розмірковані рішення	15	.326	13	.361	14	.390	12	.531	12	.506	5	.671	10	.441	10	.524
12.	Працелюбність	6	.659	16	.504	8	.524	7	.654	16	.397	14	.642	3	.704	1	.703
13.	Високі запити	2	.756	1	.785	2	.642	8	.630	7	.654	16	.624	18	.254	11	.493
14.	Незалежність	1	.783	4	.687	1	.653	4	.700	17	.304	13	.581	2	.724	5	.632
15.	Освіченість	10	.604	12	.451	9	.491	18	.288	11	.552	6	.653	6	.638	15	.382
16.	Тверда воля	9	.613	10	.480	7	.538	15	.453	15	.402	12	.599	14	.356	9	.543
17.	Широта поглядів	18	.261	11	.473	6	.564	10	.584	8	.642	17	.622	16	.321	16	.352
18.	Чуйність	8	.626	9	.521	13	.401	9	.610	10	.582	11	.605	8	.521	14	.408

**РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ТЕРМІНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ –
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ (у балах, за результатами факторного аналізу)**

№ п/п	Термінальні цінності	І зріз формуального експерименту								Заключний зріз формуального експерименту							
		Експериментальні групи				Контрольні групи				Експериментальні групи				Контрольні групи			
		E1		E2		K1		K2		E1		E2		K1		K2	
		ранг	Факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага	ранг	факторна вага
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.	Активна діяльність	12	.504	13	.418	9	.654	13	.407	17	.608	1	.734	14	.425	10	.538
2.	Здоров'я	6	.614	1	.724	1	.792	1	.735	2	.783	3	.714	1	.718	2	.703
3.	Краса природи і мистецтва	7	.612	7	.613	13	.561	2	.721	18	.597	10	.649	2	.713	13	.403
4.	Матеріально забезпечене життя	11	.513	3	.706	7	.722	7	.608	3	.774	18	.570	8	.617	1	.721
5.	Спокій в країні, мир	5	.648	6	.628	8	.712	12	.428	9	.684	9	.650	3	.694	9	.541
6.	Пізнання, інтелектуальний розвиток	18	.305	18	.271	18	.201	17	.302	4	.751	2	.725	15	.307	15	.302
7.	Щасливе сімейне життя	10	.597	5	.682	11	.599	9	.534	12	.642	16	.588	9	.602	4	.675
8.	Впевненість у собі	13	.498	4	.691	6	.741	8	.581	7	.700	4	.705	10	.594	11	.524

9.	Життєва мудрість	3	.704	11	.502	5	.753	16	.366	11	.653	17	.572	16	.303	14	.327
10.	Цікава робота	14	.471	14	.397	17	.294	15	.373	1	.794	15	.597	11	.587	12	.503
11.	Любов	4	.685	10	.515	2	.786	3	.714	10	.661	6	.681	12	.564	3	.691
12.	Наявність вірних і хороших друзів	9	.602	9	.521	4	.760	4	.700	13	.631	11	.634	4	.685	6	.651
13	Суспільне визнання	8	.608	2	.711	10	.632	10	.577	6	.724	7	.673	5	.651	7	.634
14	Рівність (у можливостях)	1	.741	8	.544	12	.587	6	.671	14	.628	8	.661	13	.553	8	.558
15	Свобода вчинків і дій	2	.735	12	.473	14	.499	11	.516	5	.768	12	.622	6	.642	16	.227
16	Творча діяльність	17	.321	17	.303	16	.368	18	.281	15	.615	14	.608	18	.255	17	.208
17	Незалежність суджень, оцінок	16	.458	16	.314	15	.481	14	.391	8	.698	5	.699	17	.257	18	.201
18	Отримання задоволення	15	.461	15	.322	3	.761	5	.683	16	.614	13	.614	7	.631	5	.666



Рис. 3.1. Малюнок Ольги К. з IV курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості професійної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови

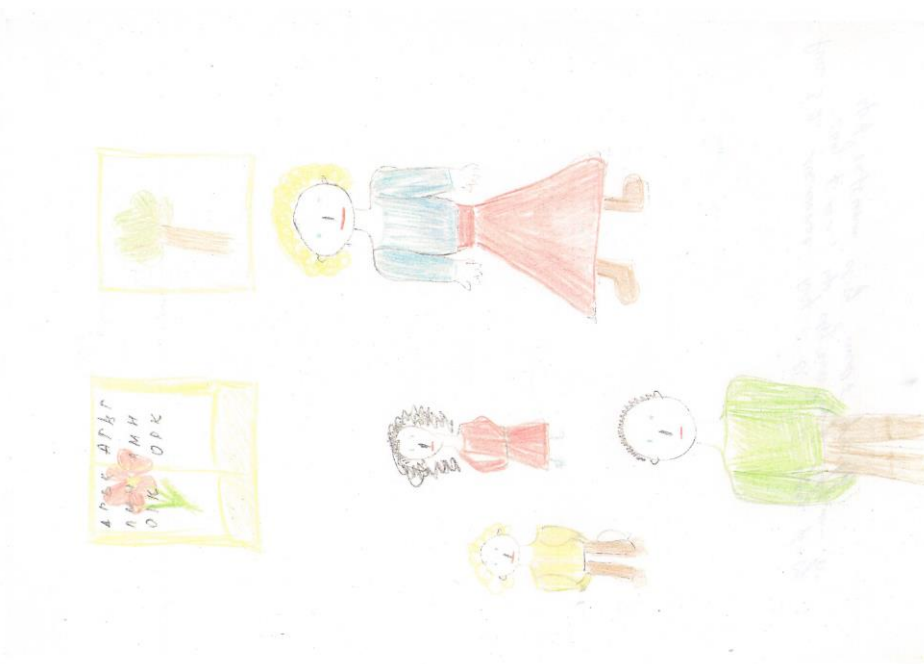


Рис. 3.2. Малюнок Дар'ї О. з IV курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості професійної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови



Рис. 3.3. Малюнок Олени Х. з III курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості пейзажно-метафоричної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови



Рис. 3.4. Малюнок Наталії Ш. з III курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості пейзажно-метафоричної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови



Рис. 3.5. Малюнок Миколи В. з II курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості схематизованої картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови



Рис. 3.6. Малюнок Ніни С. з II курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості схематизованої картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови

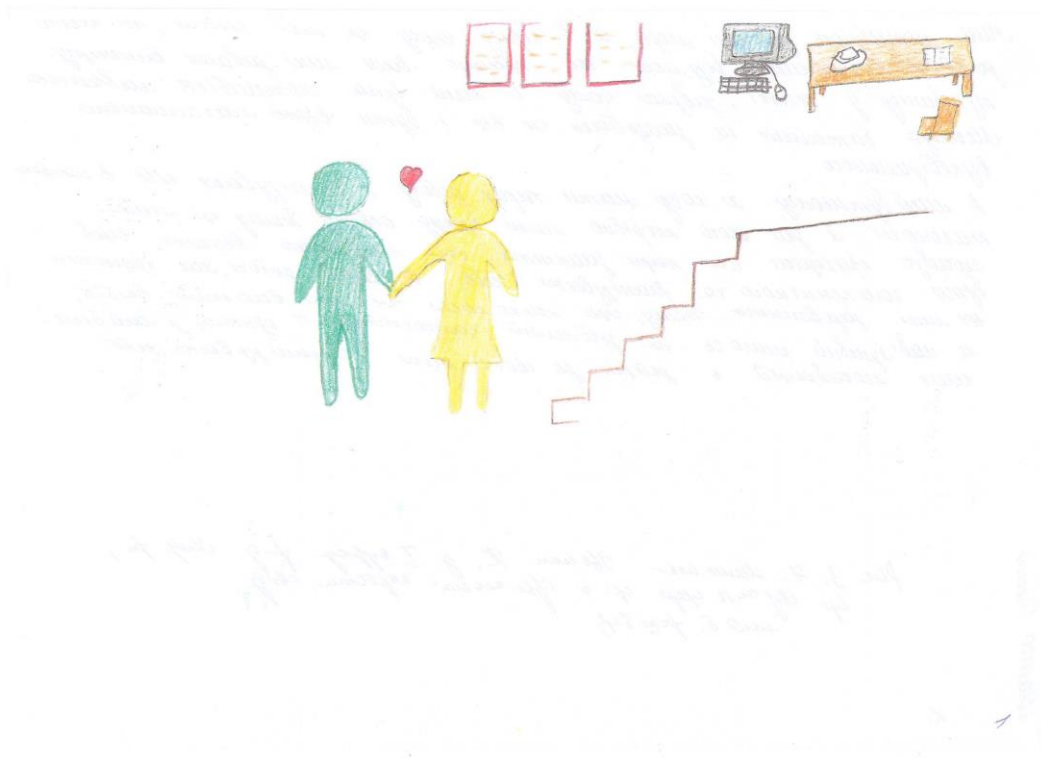


Рис. 3.7. Малюнок Іванни К. з I курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості ірреальної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови



Рис. 3.8. Малюнок Катерини З. з I курсу факультету іноземної філології, що свідчить щодо сформованості ірреальної картини світу майбутнього фахівця з іноземної мови

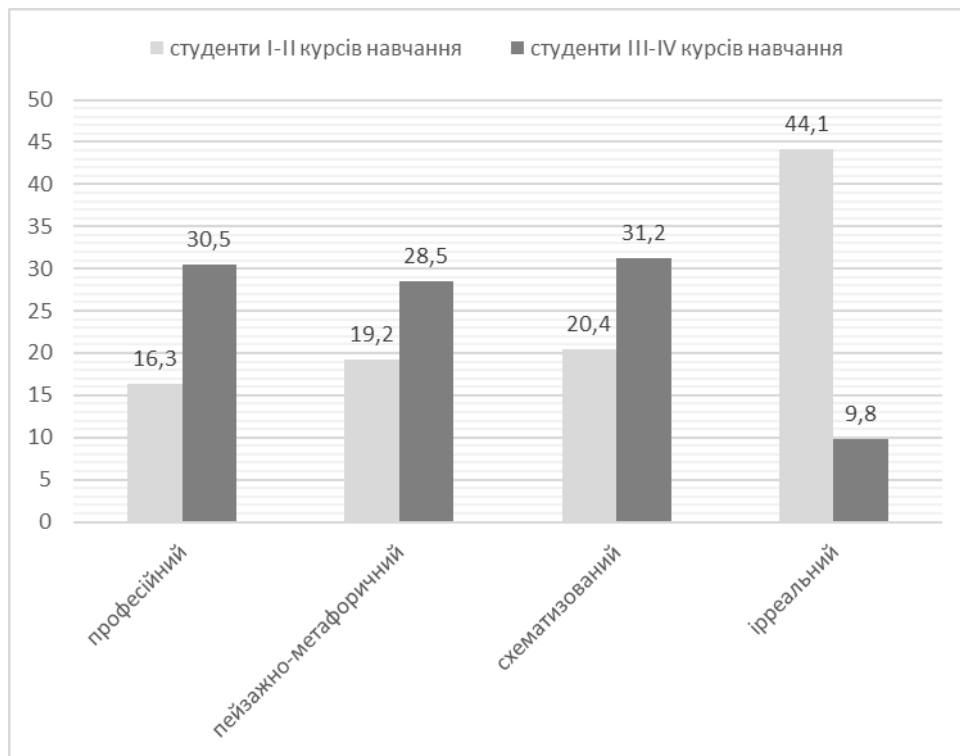


Рис. 3.9. Розподіл студентів I-IV курсів факультетів іноземної філології за типами професійної картини світу

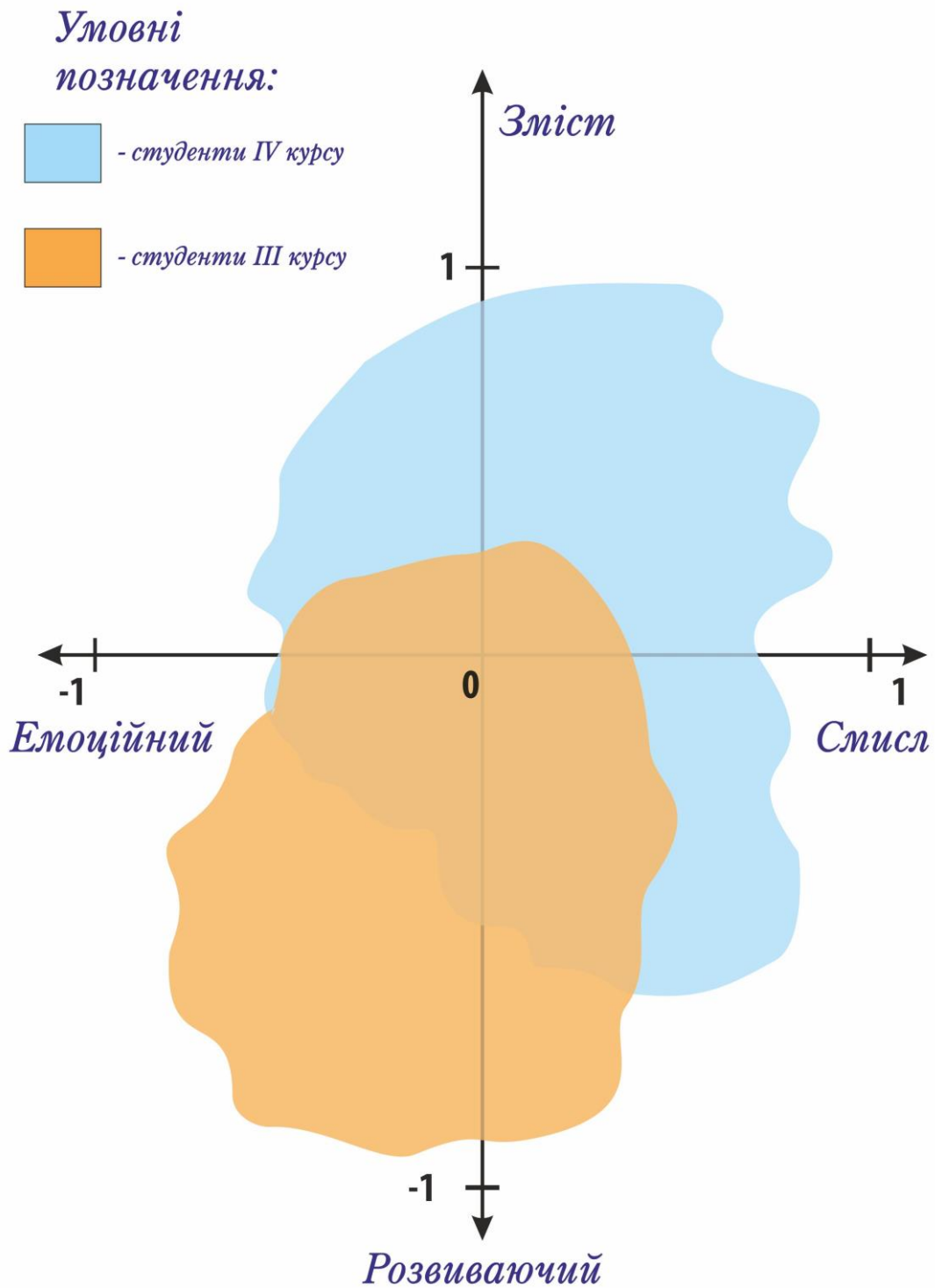


Рис. 3.10. Розташування ціннісно-смісловий досвід студентів III-IV курсів в семантичному просторі «Зміст – Смисл» та «Розвиваючий – Емоційний» (констатувальне дослідження)

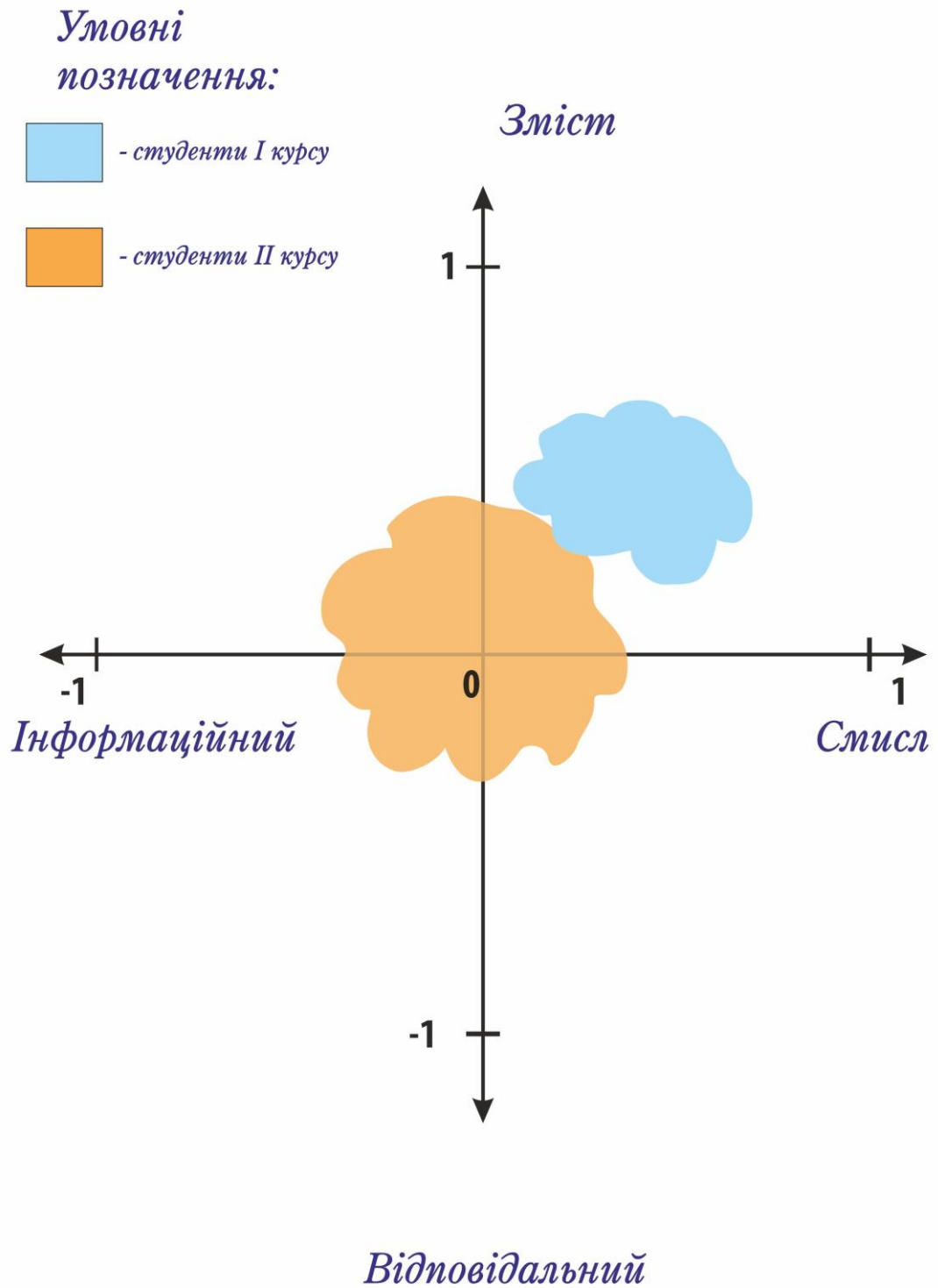


Рис. 3.11. Розташування ціннісно-смісловий досвід студентів I-II курсів в семантичному просторі «Зміст – Смысл» та «Відповідальний – Інформаційний» (констатувальне дослідження)

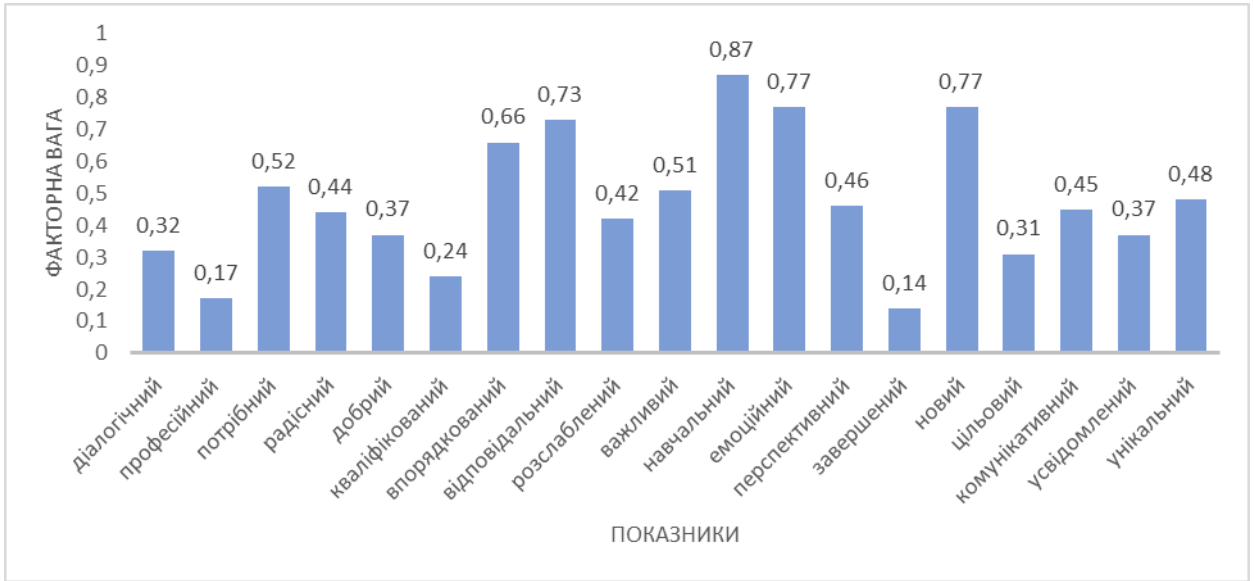


Рис. 3.12. Профіль ціннісно-смиислового досвіду студентів I курсу (в балах, за результатами факторного аналізу)

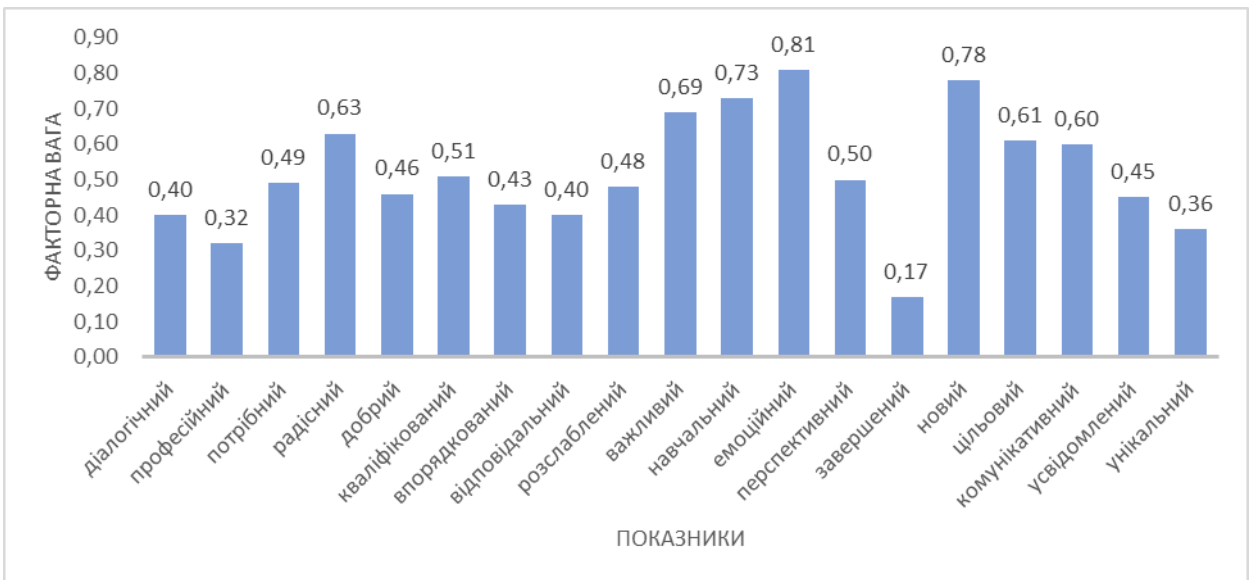


Рис. 3.13. Профіль ціннісно-смиислового досвіду студентів II курсу (в балах, за результатами факторного аналізу)

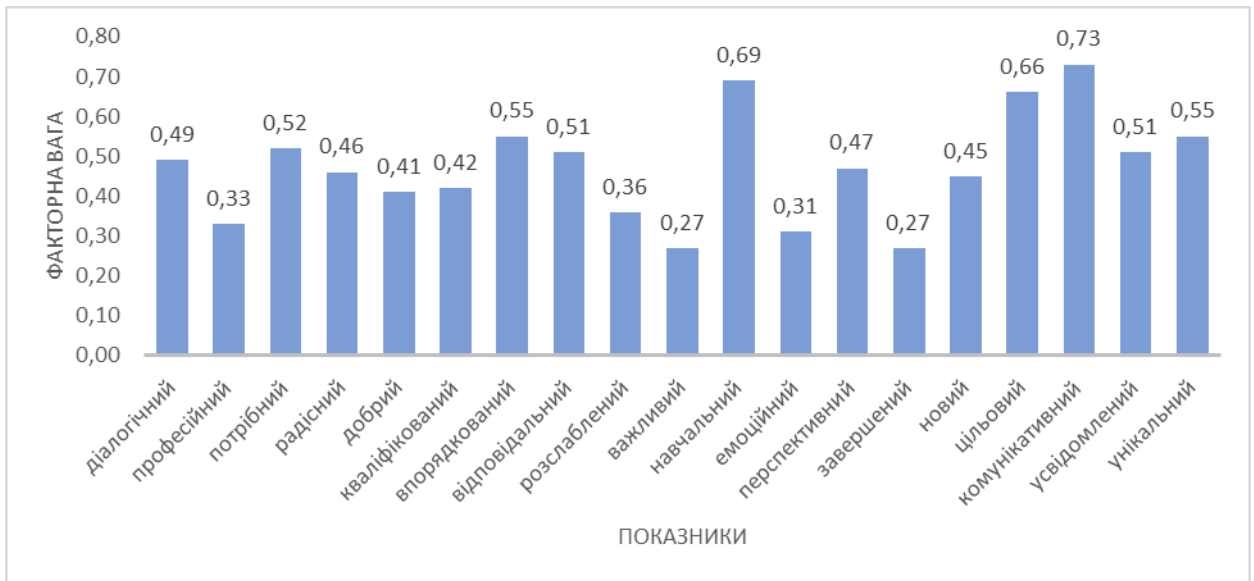


Рис. 3.14. Профіль ціннісно-сміслового досвіду студентів III курсу (в балах, за результатами факторного аналізу)

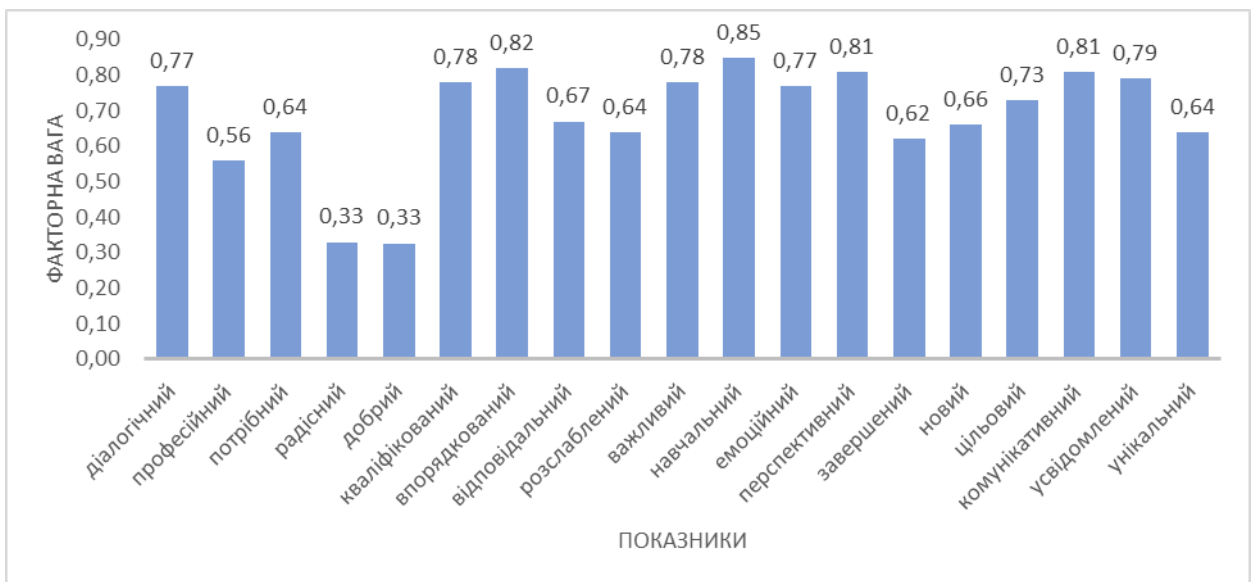


Рис. 3.15. Профіль ціннісно-сміслового досвіду студентів IV курсу (в балах, за результатами факторного аналізу)

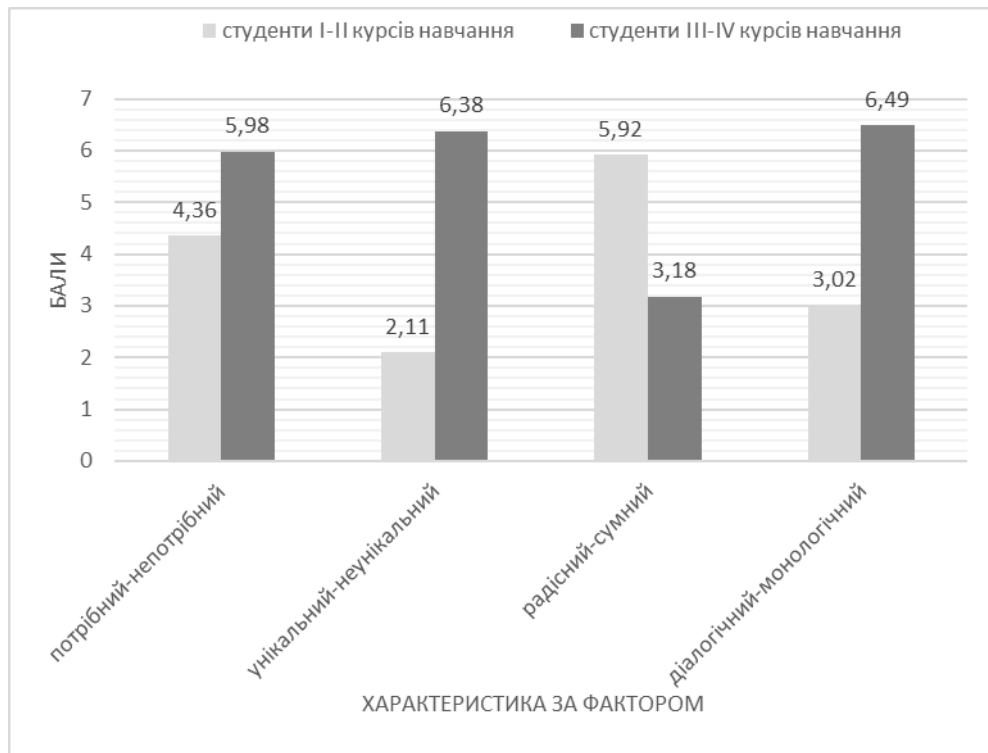


Рис. 3.16. Порівняння середніх величин базового фактору «Оцінка» набутого студентами ціннісно-смиислового досвіду (в балах, за результатами факторного аналізу)

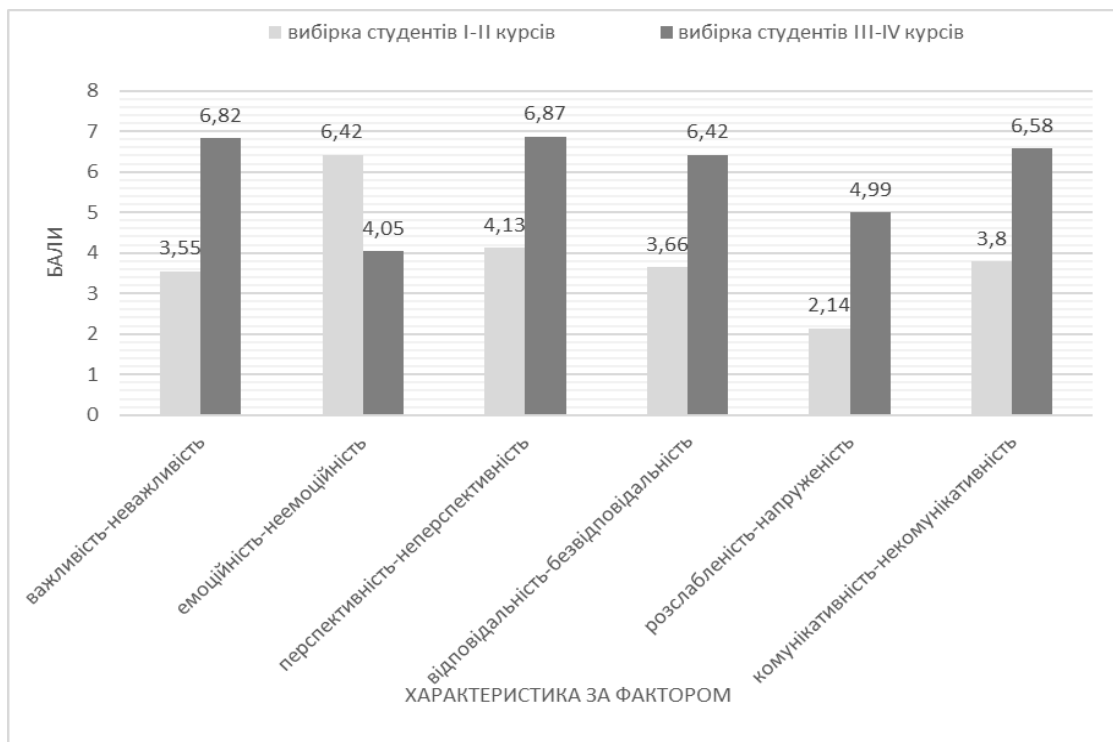


Рис. 3.17. Порівняння середніх величин базового фактору «Активність» набутого студентами ціннісно-смиислового досвіду (в балах, за результатами факторного аналізу)

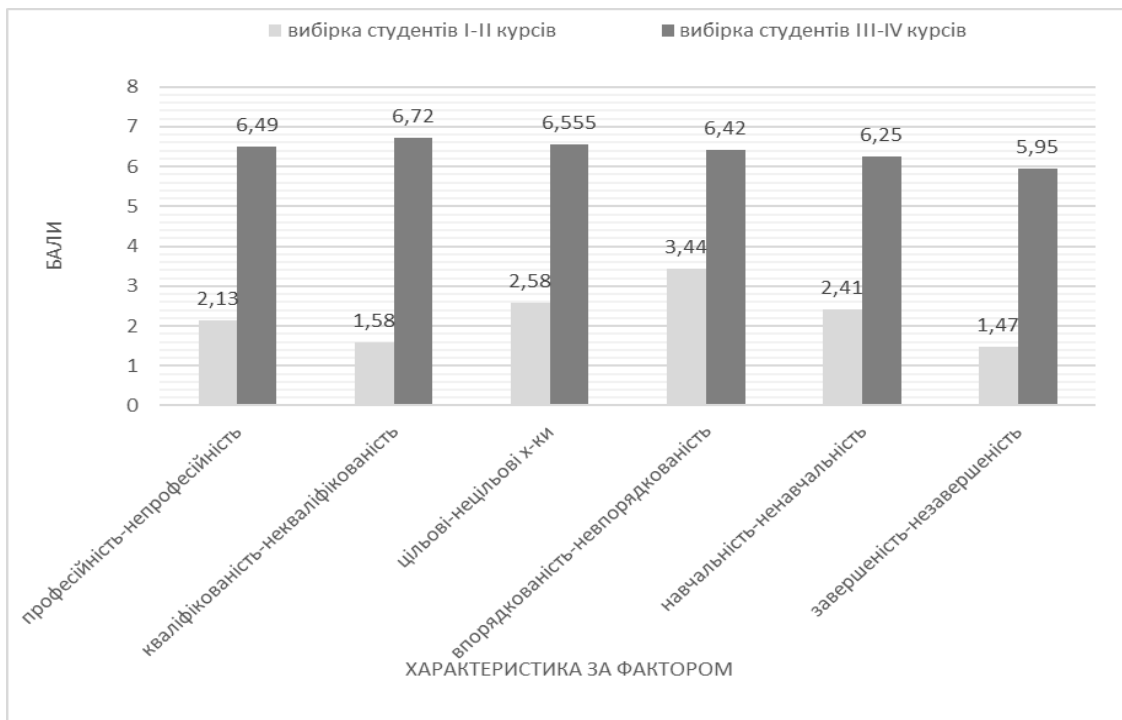


Рис. 3.18. Порівняння середніх величин базового фактору «Сила» набутого студентами ціннісно-сміслового досвіду (в балах, за результатами факторного аналізу)

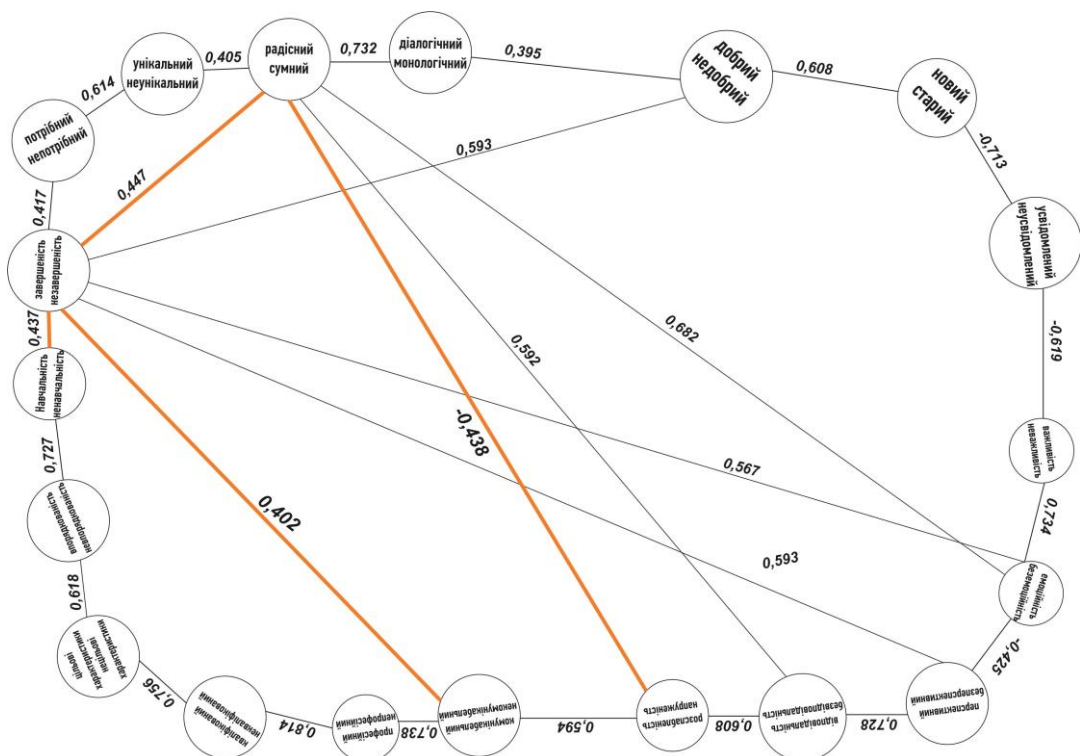


Рис. 3.19. Кореляційні зв'язки та характеристиками ціннісно-сміслового досвіду студентів I-II курсів факультетів іноземної філології (в балах, за результатами кореляційного аналізу)

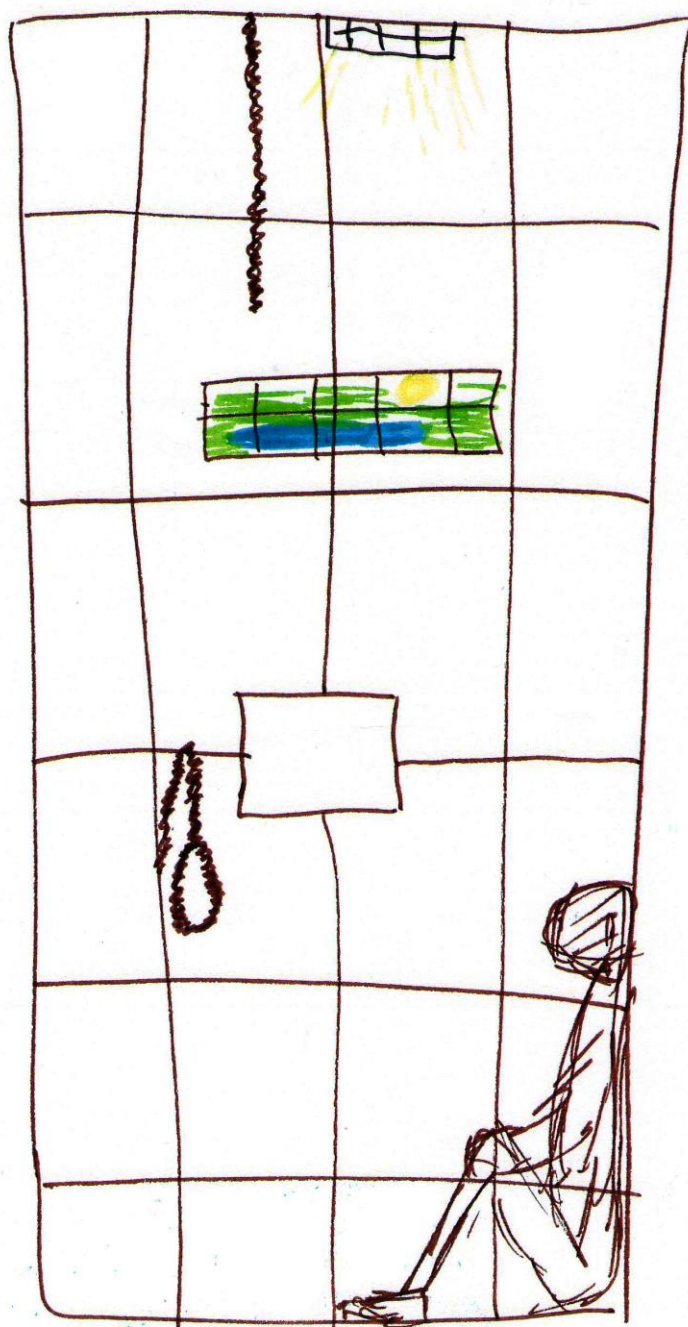


Рис. 3.22. Малюнок Олега І. з групи К2 наприкінці формувального експерименту

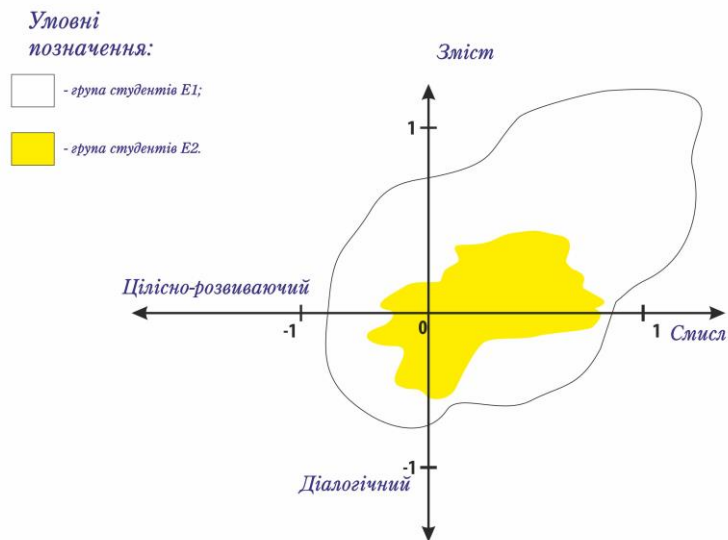


Рис. 3.23. Розташування ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних груп в семантичному просторі «Зміст – Смысл» та «Діалогічний – Ціннісно-розвивальний» (заключний зріз формувального експерименту)

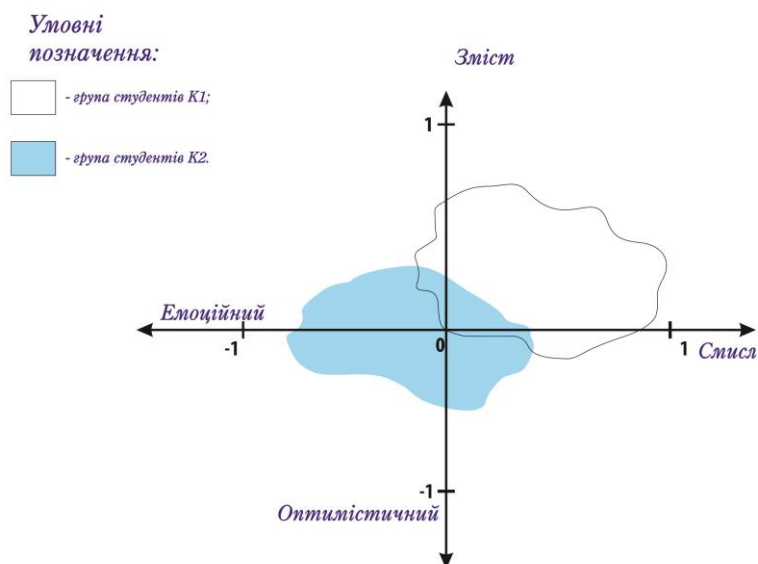


Рис. 3.24. Розташування ціннісно-сміслового досвіду студентів контрольних груп в семантичному просторі «Зміст – Смысл» та «Оптимістичний – Емоційний» (заключний зріз формувального експерименту)

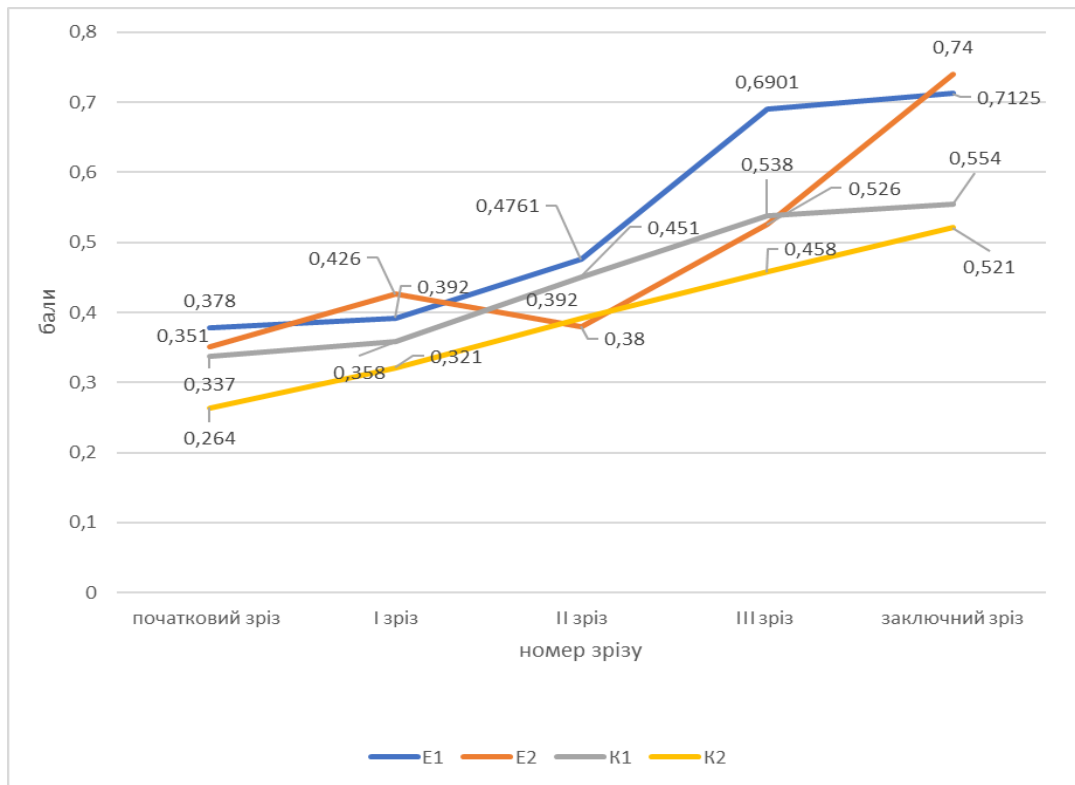


Рис. 3.25. Динаміка ціннісно-сміслового досвіду студентів експериментальних та контрольних груп (в балах, за результатами факторного аналізу)

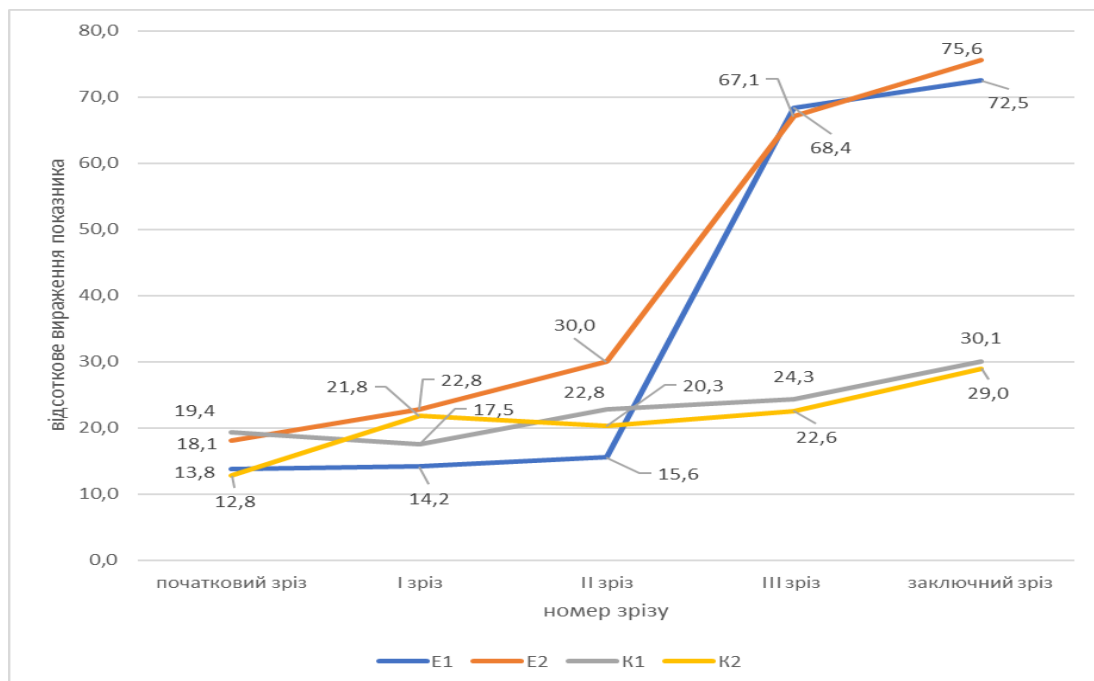


Рис. 3.26. Динаміка високого рівню здатності до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей та здатності їх реалізувати студентів експериментальних та контрольних груп впродовж формувального експерименту (в %)

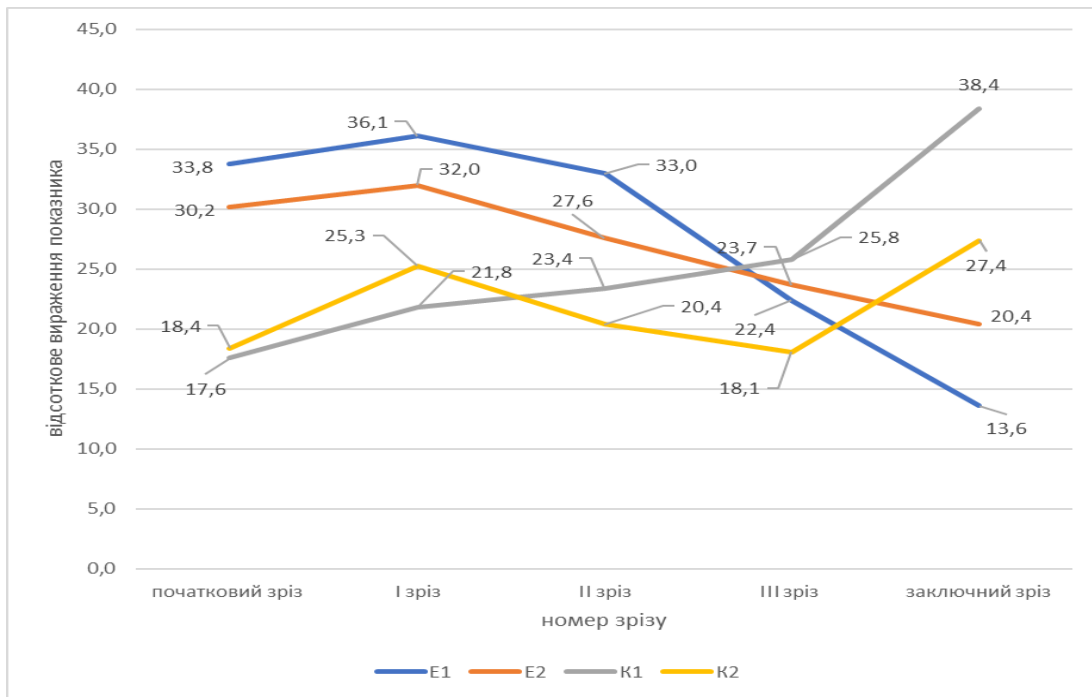


Рис. 3.27. Динаміка середнього рівню здатності до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей та здатності їх реалізувати студентів експериментальних та контрольних груп впродовж формувального експерименту (в %)

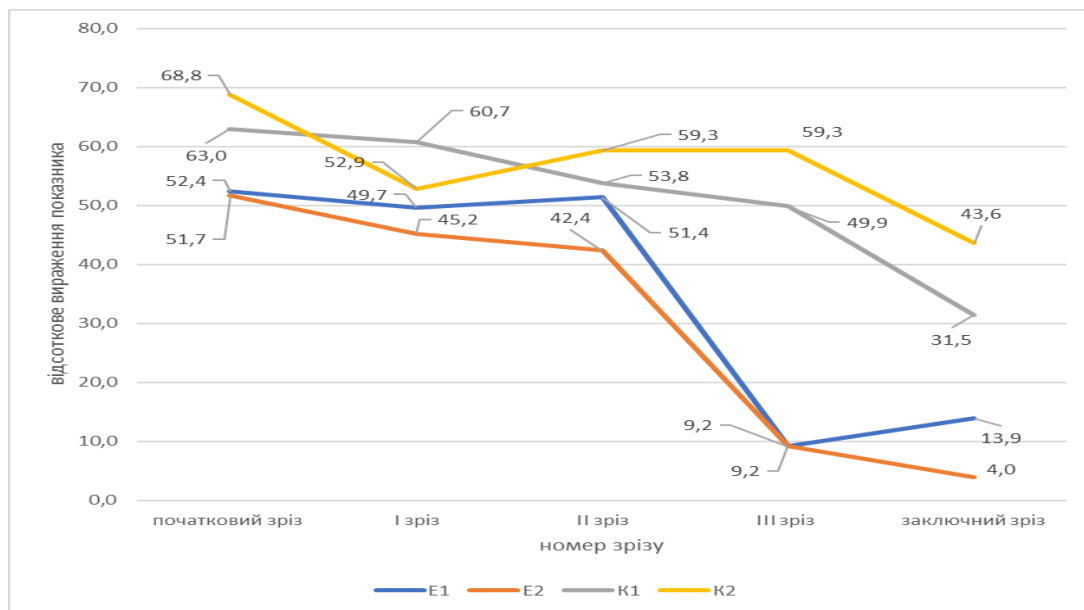


Рис. 3.28. Динаміка низького рівню здатності до саморефлексії щодо своїх аксіологічних компетентностей та здатності їх реалізувати студентів експериментальних та контрольних груп впродовж формувального експерименту (в %)

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, які відображають основні результати дисертації

1. Свищ Л. О. Ціннісні зміни як детермінанти ціннісної освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. № 7. С. 125–133. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi47.162>.
2. Svyshch L. Requirements for the value component in professional training of foreign language linguists in the age of changing axiological guidelines. *Pedagogical Education*. 2021. № 1(40). P. 20–24. URL: 10.15587/2519-4984.2021.224434.
3. Свищ Л. О. Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 2. С. 111–118.
4. Свищ Л. О. Ціннісна складова сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології. *Інноватика у вихованні*. 2021. Вип. 13. Том 2. С. 258–269. URL: 10.35619/iiv.v2i13.366e.
5. Svyshch L. Characteristics of structural components, criteria and indicators, levels of formation of value-semantic experience of future specialists in foreign philology. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2021. № 3(42). P. 46–52.
6. Svyshch L. Experimental verification of pedagogical conditions for formation of values and semantics experience among future foreign philology specialists in the process of professional training. *Pedagogy and Psychology of Sport*. 2020. 6(4). P. 175–186. eISSN 2450-6605. URL: <http://dx.doi.org/10.12775/PPS.2020.06.04.017>.
7. Коваль Р., Свищ Л. Латинська мова та основи медичної термінології для студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». Львів: Манускрипт, 2019. 112 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Свищ Л. О. Цінності в сучасному соціокультурному просторі. *Applied and fundamental scientific research: abstracts of the XIX International Science Conference, April 08–09, 2021. Brussels, Belgium, 2021*. P. 176–178.
9. Свищ Л. О. Ціннісно-смісловий досвід як умова формування аксіологічної компетентності. *Grail of Science: international scientific journal*. 2021. № 1. P. 428–430. URL: 10.36074/grail-of-science.19.02.2021.090
10. Свищ Л. О. Особливості ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Польщі. *Science and education: problems, prospects and innovations: abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. P. 468–475.

11. Свищ Л. О. Особливості ціннісної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Великобританії. *Scientific practice: modern and classical research methods: I International Scientific and Practical Conference (February 26, 2021, Boston, USA)*. Boston, 2021. Vol. 2. P. 158–160.
12. Свищ Л. О. Аксіологічне знання крізь призму його понятійно-категоріального апарату. *World science: problems, prospects and innovations: proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2021. P. 718–723.
13. Свищ Л. О. Ціннісна освіта в контексті аксіологічних змін сучасності. *Priority directions of science and technology development: abstracts of the 4th International scientific and practical conference*. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2020. P. 762–767.
14. Свищ Л. О. Зміна аксіологічних орієнтирів і сучасна вища освіта. *Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем: матеріали II науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 04–05 грудня 2020 р.)*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 21–24.
15. Свищ Л. О., Приступа Є. Н. Ціннісні зміни як предмет сучасної наукової ваги. *Молодь і наука. Практика інноваційного пошуку: II Усеукраїнська конференція молодих вчених*. Дніпро. 2020. С. 421–427.

Праці, які додатково відображають результати дисертації

16. Теличко М. В., Бубела Р. І., Свищ Л. О. Методи навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»: *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 8, is. 90. P. 35–38.
17. Свищ Л. О. Німецькомовні інтерпретації творчості Лесі Українки. *Мова і культура: науковий журнал*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. Вип. 17. Т. VI (174). С. 260–264.
18. Свищ Л. О. Проблеми перекладу драми – твору на межі літератури та театру. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія філологічна. 2015. Вип. 54. С. 290–292.
19. Мельник М., Свищ Л. Німецька мова: навч. посіб. для студ. спец. «Фізична культура і спорт». Львів: Манускрипт, 2018. 72 с.
20. Гупало О. С., Коваль Р. С., Свищ Л. О. Латинська мова: навч. посіб. для студ. спец. «Фізична реабілітація». Львів: Манускрипт, 2016. 96 с.
21. Свищ Л. О., Бовкіт Х. І., Мельник М. М. Німецька мова: навчальний посібник для студентів I курсу за напрямками підготовки «фізичне виховання», «спорт». Львів: Манускрипт, 2015. 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових конференціях, форумах та семінарах різного рівня, а саме:

Міжнародних:

1. 8й Міжнародній науково-практичній конференції «Priority directions of science and technology development» (м. Київ, 2020 р.). Форма участі - заочна. Виступ на тему: «Ціннісна освіта в контексті аксіологічних змін сучасності». Опубліковано у збірнику праць конференції «Abstracts of the 4th International scientific and practical conference». SPC “Sci-conf.com.ua”. Kyiv, Ukraine. 2020.

2. 1й Міжнародній науково-практичній конференції «An integrated approach to science modernization: methods, models and multidiscinarity» (February 19, 2021, м. Відень). Форма участі - заочна. Виступ на тему: «Ціннісно-смысловий досвід як умова формування аксіологічної компетентності». Опубліковано у науковому періодичному журналі «International scientific journal «Grail of Science». 2021.

3. 1й Міжнародній науково-практичній конференції «Scientific practice: modern and classical research methods» (м. Бостон, 2021 р.) Форма участі - заочна. Виступ на тему: «Особливості ціннісної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Великобританії». Опубліковано у збірнику праць конференції «Scientific practice: modern and classical research methods»: I International Scientific and Practical Conference (February 26, 2021, Boston, USA). Boston, 2021. Vol. 2.

4. XIX Міжнародній науковій конференції «Applied and fundamental scientific research» (м. Брюссель, 2021 р.). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Цінності в сучасному соціокультурному просторі». Опубліковано у збірнику праць конференції «Applied and fundamental scientific research», April 08–09, 2021. Brussels, Belgium, 2021.

5. 6й Міжнародній науково-практичній конференції «Science and education: problems, prospects and innovations» (м. Кійото, 2021 р.). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Особливості ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Польщі». Опубліковано у збірнику праць конференції «Science and education: problems, prospects and innovations». Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021.

6. 8й Міжнародній науково-практичній конференції «World science: problems, prospects and innovations» (м. Торонто, 2021 р.). Форма участі - заочна. Виступ на тему: «Аксіологічне знання крізь призму його понятійно-категоріального апарату». Опубліковано у збірнику праць конференції World science: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2021.

Усеукраїнських:

1. II науково-практичній конференції «Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем» (м. Запоріжжя, 04-05 грудня 2020 р.). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Зміна аксіологічних орієнтирів і сучасна вища освіта». Опубліковано у науковому збірнику праць конференції «Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем». Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2020.

2. II Всеукраїнській конференції молодих вчених «Молодь і наука. Практика інноваційного пошуку». (м. Дніпро, 17 грудня 2020 р.). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Ціннісні зміни як предмет сучасної наукової ваги». Опубліковано у збірнику праць конференції «Молодь і наука. Практика інноваційного пошуку». Дніпро. 2020.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 12 травня 2021 р. № 187

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Свищ Лілії Осипівни

на тему «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх
 фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки»
 спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти (педагогічні
 науки)

Результати дисертаційного дослідження Свищ Лілії Осипівни «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» впроваджувалися кафедрою романської філології та компаративістики навчально-наукового інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка упродовж 2020 – 2021 рр.

Матеріали дослідження доповнили і збагатили зміст навчальної дисципліни «Лінгводидактика», яку вивчають студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)), 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)), 014 Середня освіта (Мова і література (французька)), 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)».

Здобувачі освіти ознайомились із визначенням змісту та характеру ціннісної підготовки, формулюванням аксіологічних орієнтирів, які б відповідали актуальній суспільній практиці та корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної педагогічної підготовки фахівців з іноземної філології, сприяли формуванню у них аксіологічних компетентностей та розвиненої ціннісно-сміслової сфери.

Теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в публікаціях і доповідях на наукових конференціях, семінарах, а також пройшли апробацію у процесі організації навчальної роботи студентів спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)), 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)), 014 Середня освіта (Мова і література (французька)), 035 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)».

Практичне впровадження результатів дисертаційної роботи Л. Свищ дає підстави зробити висновок про те, що обґрунтовані автором теоретичні і методичні рекомендації є актуальними і своєчасними.

Зважаючи на зазначене, відзначаємо теоретичну й практичну цінність і ефективність запропонованих Л. Свищ педагогічних умов і вважаємо за доцільне рекомендувати їх впровадження в освітній процес інших закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх іноземних філологів.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри романської філології та компаративістики (протокол № 4 від 30 квітня 2021 р.)

Завідувач кафедри романської філології та компаративістики
кандидат філологічних наук, доцент

Мар'яна МАРКОВА

Проректор з наукової роботи Дрогобицького
державного педагогічного університету ім. І. Франка
доктор педагогічних наук, професор



Микола ПАНТЮК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061 в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 1616-Н від 27.04.2021

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061
Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061
in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Свищ Лілії Осипівни

на тему «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців
з іноземної мови у процесі професійної підготовки»
спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти (педагогічні науки)

Результати наукового пошуку Свищ Лілії Осипівни на тему «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» впроваджувалися кафедрою іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка упродовж 2020 – 2021 рр.

Студенти філологічного факультету та факультету педагогічної освіти ознайомились із авторським навчально-методичним комплексом, що охоплює діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки.

Теоретична цінність результатів дослідження полягає у формуванні практичних рекомендацій щодо виокремлення аксіозмістових блоків дисциплін і їхнє міжпредметне поєднання для підвищення ефективності набуття ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження у навчальний процес з метою організації професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, зокрема, при плануванні та проведенні лекційних занять зі студентами, семінарів, спецкурсів, тренінгів, ділових ігор, круглих столів, практичних заходів та інших сучасних форм аудиторної та позааудиторної роботи; для систематизації й аксіологізації змісту освітніх програм, підготовки підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших матеріалів фахівцями закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів (протокол № 7 від 26 квітня 2021 р.).

Завідувач кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
доктор філологічних наук, професор

Проректор з наукової роботи
доктор хімічних наук, професор



Р.І. Дудок

Р.Є. Гладишевський



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
e-mail: ccs@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

05.04.2021 № 83/04-а
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертації **Свищ Лілії Осипівни,**
«Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців
з іноземної мови у процесі професійної підготовки», поданої на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дослідження Свищ Лілії Осипівни «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» впроваджувалися на кафедрі педагогічних наук освітнього і соціокультурного менеджменту імені Богдана Хмельницького упродовж 2019 – 2021 рр.

Теоретична цінність впроваджених результатів полягає у визначенні та перевірці педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців із іноземної філології.

Використання матеріалів дослідження розширили зміст дисциплін, які вивчають здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література), а також збагатили зміст таких дисциплін, як педагогіка, основи педагогічної культури викладача, основи педагогічної майстерності спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Студенти ознайомились із запропонованими педагогічними умовами та моделлю формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців із іноземної мови у процесі професійної підготовки, визначенням змісту та характеру ціннісної підготовки.

У підсумку апробації зроблено висновок, що результати дисертації Л.О. Свищ доцільно впроваджувати в практику навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців із педагогіки та іноземної мови. Рекомендації здобувача є актуальними і створюють новий підхід щодо формування ціннісно-сміслової сфери не лише студентів, а і викладачів.

Впровадження результатів дослідження Л.О. Свищ «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 8 від 25 березня 2021 рр.).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВЕТЕРИНАРНОЇ
МЕДИЦИНИ ТА БІОТЕХНОЛОГІЙ імені С.З. ГЖИЦЬКОГО
(ЛНУВМБ імені С.З.Гжицького)**

вул. Пекарська 50, м. Львів-10, 79010, тел. 260-28-89; факс: 275-67-95

E-mail: admin@lvet.edu.ua, www.lvet.edu.ua код ЄДРПОУ 00492990

31.05.2021р № 709-16.03 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження в освітній процес
Львівського національного університету ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
результатів дисертаційного дослідження Свищ Лілії Осипівни
з теми «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду
майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки»
за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти**

Впровадження результатів дисертаційної роботи Свищ Лілії Осипівни «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» здійснювалося упродовж 2019-2020 рр. на кафедрі філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького.

Практичне впровадження в освітній процес студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» структурно-функціональної моделі формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки на основі виокремлених здобувачем педагогічних умов дозволяє створити не лише теоретичне, а й практичне підґрунтя для ціннісного усвідомлення освітніх результатів, а відтак – підвищити мотивацію здобувачів освіти до професійної самореалізації і кар'єрного росту. Основні положення, інноваційні дослідницькі підходи й отримані результати дисертаційної роботи можуть бути використані у процесі організації професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей.

Апробація результатів дисертаційної роботи Лілії Свищ свідчить про їх високий теоретико-методологічний рівень та доцільність подальшого впровадження в теорію і практику професійної підготовки фахівців.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л.О.Свищ «Педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної мови у процесі професійної підготовки» обговорено і

затверджено на засіданні кафедри філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького (протокол № 4 від 13 жовтня 2020 року).

**Завідувач кафедри
філософії та педагогіки
доктор педагогічних наук
професор**



О.Є. Смолінська

**Проректор з наукової роботи
кандидат сільськогосподарських наук
доцент**

О.М. Федець