

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-18>

**Шетеля Н. І.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
заслужений працівник культури України,  
директор,

Комунальний заклад вищої освіти  
«Ужгородський інститут культури і мистецтв»  
м. Ужгород

### **АКСІОРОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ**

*В умовах сучасної культурної ситуації спеціальної уваги потребує проблематика професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з професійними компетентностями щодо продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури. Концептуальною тезою для практичного вирішення завдань відповідної підготовки є твердження, що професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища.*

*З метою забезпечення теоретичної та методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища здійснено аналіз феноменів освітнього середовища, освітнього розвивального середовища, проектувальної технології. Показано складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, його багаторівневість освітнього розвивального середовища, його полісубектність й полікомпонентність. Окрема увага зосереджена на внутрішніх кореляціях й інтегральному характері впливу різних компонентів на процес розвитку професійних компетентностей, особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.*

*Взявши до уваги теоретичні результати всебічного розгляду феномену освітнього розвивального середовища, запропоновано авторську модель структурної організації аксіорозвивального середовища, а також процесу проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі.*

### Вступ

Поточній культурної ситуації очевидно характерний стан морально-етичної й ціннісної невизначеності й дезорієнтації. Відтак галузь культури та мистецтв, що традиційно є простором формування особистості та її ціннісно-сміслової сфери, набуває особливого значення. Зокрема, спеціальної уваги потребує проблематика професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з професійними компетентностями щодо продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури. Отож, перспективним, з точки зору суспільних й особистих інтересів сучасної людини, є розв'язок завдання формування аксіологічної культури і, передусім, у фахівців галузі культури і мистецтв, що виводить нас у площину ціннісної освіти.

Основою ціннісної освіти є *аксіологічна парадигма, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної ситуації*. При цьому, концептуальною для нас тезою є твердження, що професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища.

Крім того, обґрунтованим є твердження щодо доцільності й перспективності застосування аксіологічного підходу, який відкриває можливості для смисложиттєвої переорієнтації особи здобувача освіти за допомогою здобутків і напрацювань сучасної аксіології. На практиці це означає інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, з відповідним напрацюванням дієвих навчально-методичних засобів реалізації аксіологічної парадигми. Оскільки нині у педагогічній теорії утвердилось переконання про необхідність забезпечення цілісності й системності в організації освітнього процесу, то наша теза про перспективність аксіорозвивального середовища виглядає цілком обґрунтованою.

Зважаючи на вказане, логічною й вмотивованою є спеціальна увага до феномену аксіорозвивального середовища, його теоретичного осмислення як педагогічного феномену й специфічного навчально-методичного засобу, що дозволяє максимально ефективно здійснювати освітній процес з метою формування

ціннісно-сислової сфери й аксіологічної культури майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв.

### **1. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену аксіорозвивального середовища**

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

У контексті теми професійної підготовки майбутніх фахівців відповідного профілю застосування аксіологічного підходу актуальне зважаючи на його особливий статус серед інших методологічних підходів, оскільки аксіологія як філософське вчення про цінності «може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтації» [4, с. 137]. При цьому, український дослідник Олексій Листопад слушно вказує на те, що аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, при цьому суть аксіологічного підходу полягає у спрямованості освітньої діяльності на творчий розвиток особистості як мету, результат і головний критерій ефективності освітнього процесу.

Посутньою для нашого дослідження є думка української дослідниці Людмили Залізко, яка вказує, що сучасна освіта орієнтована на вирішення найактуальнішої проблеми: *підготовки самостійної, ініціативної, відповідальної, мислячої людини, здатної взаємодіяти з іншими у ситуації, що швидко змінюється, реалізувати себе у полікультурному та багатоетнічному середовищі, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу» [12].* Означене напевно може бути включене до професіограми майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв. Крім того, переконані, що професійна підготовка майбутніх фахівців відповідного профілю

повинна включати цілеспрямоване формування у них системи внутрішніх, емоційно освоєних професійних цінностей, які допоможуть їм впоратися з складними соціокультурними проблемами під час здійснення професійної діяльності. При цьому, *професійні цінності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв ми потрактуємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, які визначають зміст і характер їхньої професійної діяльності, регулюють взаємодію її суб'єктів, стимулюють особистісне самовираження, впливають на ефективність і результативність професійної діяльності у галузі культури і мистецтв.* Тут наша позиція корелює з розумінням того, що функціональний зміст застосування аксіологічного підходу передбачає «професійну підготовку здобувачів освіти у єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик, що призводять до розвитку індивідуально значущих ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів з точки зору норм професійної етики; формування власного ставлення і позиції до основоположних професійним цінностям і настановам» [2]. Принагідно зауважимо, що практичним засобом забезпечення такої єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик є освітнє розвивальне середовище, де здобувач освіти є активним учасником освітніх подій, що сприяє формуванню власного ціннісного відношення до різних сфер життєдіяльності (особистої, професійної, соціально-громадської). Отож, наступним етапом нашого дослідження є розгляд феномену освітнього розвивального середовища.

Аналіз педагогічної теорії і практики вказує на те, що у педагогічних працях можна зустріти такі тематично споріднені поняття як-от «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічне середовище», «освітній простір», «соціокультурний освітній простір». Втім, ми поділяємо позицію, що феномен освітнього середовища, з відповідним йому поняттям, несуть в собі більший евристичний потенціал з точки зору організації ефективного ціннісно-орієнтованого освітнього процесу. Так освітній простір задається сукупністю освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, а його межі задаються масштабом професійної діяльності педагогів, тобто освітня діяльність обмежена рамками окремої освітньої установи, що знищує єдність і безперервність простору, зводячи його до набору місць освіти. Натомість освітнє середовище розглядається і як сукупність освітніх ресурсів (зокрема, навчально-методичного й матеріально-технічного

забезпечення), і як певна організаційна (комунікативна) система освітнього характеру [19]. Отож у нашому дослідженні увага буде зосереджена саме на феномені освітнього розвивального середовища як засобу розвитку потенціалу здобувача освіти.

Необхідно відзначити, що теоретико-методологічні основи концепту розвивального освітнього середовища мають тривалу історію. Прийнято вважати, що тему організації розвивального середовища першою порушила Марія Монтессорі у своїй праці «Дім дитини. Метод наукової педагогіки». Зокрема, видатна італійська психологиня й педагогиня вважала створене вчителем просторово-предметне середовище фундаментальною передумовою розкриття внутрішнього потенціалу дитини [34]. Водночас, наявні дослідницькі матеріали доводять, що впродовж останніх ста років психолого-педагогічні ідеї про освітнє середовище як об'єкт проектування були темою осмислення й жвавого обговорення у межах педагогічної теорії (зокрема, соціальної педагогіки й теорії виховання).

Так, українська дослідниця Олена Ярошинська обґрунтовано виокремлює чотири етапи розвитку вказаних ідей і у ці періоди феномен середовища досліджують та визначають як чинник соціального розвитку (1920–1970 рр.), виховання (1970–1990 рр.), навчання (1990–2000 рр.) та професійної освіти (сучасний період). Дослідниця наголошує, що кожен із виокремлених періодів корелює з специфікою становлення проектної діяльності щодо освітнього середовища відповідно до розвитку вищої школи [52, с. 15]. Зауважимо, що схожу періодизацію і відповідні висновки сформулювала російська дослідниця Ірина Ларисова розглядаючи середовищний підхід в історико-педагогічному аспекті [25]. Своєю чергою, українська дослідниця Марія Братко вказує на зміни у сприйнятті феномену освітнього середовища, які відбулися впродовж дослідницької еволюції відповідної психолого-педагогічної ідеї: початково педагогічна наука передусім була зосереджена на вивченні реального соціокультурного середовища і його впливу на процес освіти особистості, але згодом сформувалося розуміння середовища як чинника, засобу, ресурсу освітнього процесу, «а відтак середовищний підхід є теорією і технологією опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом особистості» [3, с. 16].

Станом на сьогодні сформувався значний обсяг наукових праць, предметом досліджень яких виступають феномени освітнього

середовища та розвивального освітнього середовища. Для нашого дослідження принциповими є напрацювання щодо теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища представлені у міркуваннях таких українських та зарубіжних науковців як-от Джон Дьюї, який поклавши в основу своєї педагогічної теорії тезу, що «основним інструментом» індивіда є інтелект, а розум формується у процесі соціального досвіду, вважав, що навчання має відбуватися шляхом пізнання навколишньої дійсності [11]; Софії Русової, яка розглядала предметно-матеріальне та педагогічне середовище як важливий засіб освітнього процесу, що має сприяти пізнавальній активності вихованців, допомагати розкриттю їхніх духовних й фізичних потенцій, забезпечувати педагогічні умови для самовиявлення й самореалізації [41, с. 181–182]; Григорія Костюка, який досліджував значення середовища для психічного розвитку особистості, аналізуючи природне, предметне та суспільне середовище, й встановив зворотній зв'язок, що існує між середовищем і особистістю [20].

Посутньою для нашого дослідження є ідея педагогіки «керованого розвитку», що прочитується у працях Антона Макаренка і у зв'язку з якою обґрунтовується можливість корегування й зміни параметрів (характеристик, якостей) освітнього середовища задля досягнення бажаного виховного ефекту [28]. Своєю чергою, Василь Сухомлинський послідовно обстоював позицію, що формування сприятливого для розвитку особистості освітнього середовища вимагає реалізації системного підходу, а саме середовище є керованим [44]. Не менш важливою є позиція Олександра Захаренка, який у своїх міркуваннях щодо освітнього середовища цікавий визначенням його сутнісних характеристик (тип виховання, інтенсивність і системність виховних впливів освітнього закладу), що мають значення для реалізації можливостей психофізіологічного, морального і соціального розвитку особистості здобувачів освіти [13]. Також важливими є наукові позиції: Льва Виготського, який у своїх дослідженнях показав залежність характеру й інтенсивності формування якісно нових психічних утворень здобувача освіти від взаємин із середовищем перебування [7]; Маті Хайдметса, який потрактував середовище («розширення у середовище») умовою набуття суб'єктності, тому в цьому сенсі кожен суб'єкт є «середовищним феноменом» [47]; Віталія Рубцова, що наголошував на важливості для розвитку особистості соціальних

взаємодій, що забезпечуються в освітньому просторі технологіями групової роботи [40]; Вітольда Ясвіна, який акцентував увагу на освітніх можливостях, які містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні [54].

Окремо відзначимо наукові позиції Роберта Мертона, який сформулював принципову думку для розуміння функціонування освітнього середовища: розвиток особистості в освітньому середовищі передбачає зустрічну активність суб'єкта та соціального середовища [32]; Сергія Рубінштейна, який розвивав думку про множинність впливів реалій світу (об'єктів середовища) на людину, її емоційний й чуттєвий світ, і, зрештою, вважав, що вплив середовища можливий у випадку його переломлення через внутрішній світ особистості [39]; Толкотта Парсонса, який обґрунтував зв'язок активності особистості у певному середовищі з суб'єктивними оцінками ситуації й наявними соціальними зв'язками [35]; Едгара Морена, який обстоював позицію щодо необхідності засобами освіти формувати комплексне наукове розуміння світу, цілісне бачення самої науки і її здобутків, чому сприяє комплексний й середовищний підходи в освітньому процесі [61].

Водночас, необхідно згадати про дослідження, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й результати освітнього процесу. Тут виокремимо напрацювання: Анатолія Каташова, який звертав увагу на модельний характер освітнього середовища, що може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [18]; Хелени Штейнбах і Владлена Єленського, які дослідили проблеми впливу просторових якостей на емоції і поведінку людини, а також обґрунтували залежність ефекту впливу середовища на тривалість перебування у ньому [51]. Окремо необхідно звернути увагу на наукову позицію Джона Равена, який розглядав розвивальне середовище як умову формування життєвої компетентності особистості, оскільки в такому середовищі особистість має можливість аналізувати, узагальнювати, поглиблювати свої уявлення про діяльність соціально-політичних систем, дізнаватися про способи впливу на цю діяльність [37]. Своєю чергою, Кевін Марджорібанкс займаючись проблематикою концептуалізації причинно-наслідкових процесів у впливах середовища на результати освіти та пов'язані з останніми механізми контекстних впливів доводив значний вплив сімейного середовища на досягнення у навчанні та, в свою чергу, на професійні досягнення у

майбутньому [59]. Заслужують на увагу міркування Марії Братко, яка зосередила увагу на проблематиці управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі, а сам цей феномен визначає одним із найефективніших інтегральних, мультискладних, поліаспектних чинників розвитку особистості у процесі здобуття освіти [5]. Цікавим для нашого дослідження є і позиція Тетяни Вакалюк, яка вивчаючи проектну сторону освітнього розвивального середовища дійшла висновку, що спроектувати навчальне середовище означає дослідити цільові та методичні аспекти навчального процесу закладу освіти, який здійснюватиметься у спроектованому навчальному середовищі [6].

Вважаємо доречним звернути увагу на напрацювання стосовно теоретико-методичних й організаційно-практичних засад реалізації освітнього й розвивального середовища, з урахуванням концептів розвитку, самореалізації й формування професійних компетентностей. У цьому контексті для нас мають дослідницьке значення міркування Олени Малихіної, яка наголошувала на необхідності у процесі проектування освітнього середовища максимально враховувати основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання [29]. Марина Гончарук акцентує увагу на інтегрованих засадах розбудови освітнього середовища, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості та якісну освіту відповідно до сучасних вимог суспільства й освітніх державних стандартів [9]. Наталя Ревнюк на підставі практичного досвіду реалізації освітнього розвивального середовища приходять до висновку про необхідність посилення виховного аспекту змісту освіти як важливої складової виховання майбутнього покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства й сприяти інтеграції української нації в європейський і світовий культурний простір [38].

Окремо варто звернути увагу на тренд «діджиталізації» освітнього розвивального середовища. Ще десятиліття тому йшлося про особливе значення у межах освітнього середовища використанню сучасних мультимедійних засобів навчання, що визначається їх мобільністю, багатофункціональністю і суттєво підвищує ефективність освітнього процесу [24]. Натомість, нині експерти констатують загальний тренд змін в організації освітнього середовища, що спричинено сучасними комп'ютерними технологіями, і які ще потрібно осмислити, адже глибоке розуміння нових найефективніших методів та практичне використання комп'ютерних



технологій приносить користь і викладачам, і здобувачам освіти [55]. При цьому, Олена Гриценчук аналізуючи інформаційно-освітнє середовище як розвивальне середовище акцентує увагу на важливості в сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій, які у поєднанні з інформаційно-освітніми ресурсами фактично виступають сучасними педагогічними умовами розвитку компетентностей або особистих якостей) [10]. Разом з тим, Олена Касьянова звертає увагу на специфіку практичної реалізації інформаційно-комп'ютерних технологій, що пов'язано з відсутністю емоційного контакту між викладачем і тим, хто навчається, а це справляє значний вплив на розвиток особистості, її індивідуальні властивості й особливості. Означене має бути враховане в сучасному освітньому процесі у зв'язку з незмінним і актуальним завданням освіти сприяти особистісній самореалізації людини і знаходження нею сенсу власного життя і свого місця у житті [17].

Наведені міркування й наукові позиції наочно демонструють усю складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. В цьому контексті ми поділяємо позицію Оксани Писарчук, яка визначаючи освітньо-розвивальне середовище як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах, особливе методологічне значення надає поняттю «можливості», яке акцентоване на ролі самої особистості в засвоєнні ресурсів середовища [36]. Водночас, необхідно вказати на дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнє середовище зрештою не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності, як і сутності пов'язаного з ним розвивального середовища. Це зумовлює необхідність у межах конкретного дослідження безпосередньо визначатися із змістом розуміння і феномену освітнє середовище, і феномену розвивальне освітнє середовище, на ґрунті чого сформулювати систему педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

## **2. Методологічна практика звернення до феномену освітнього розвивального середовища як базового для проєктування аксіорозвивального середовища**

Розумінню феномену освітнього розвивального середовища сприяє звернення до методологічної практики звернення до нього, приклади якої найчастіше зустрічаються у спеціальній літературі, або привернули нашу, певною мірою суб'єктивну, дослідницьку увагу. Отож почнемо з класичного визначення освітнього середовища російського педагога Вітольда Ясвіна, який потрактує освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за певним зразком, а також як сукупність можливостей для розвитку особистості, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Розвивальне освітнє середовище визначається дослідником як середовище, що містить потенціал для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [54, с. 216]. З точки зору розвивальної функції потрактує освітнє середовище і українська педагогиня-практик Марія Братко, яка визначає його «як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку» [3, с. 18–19]. При цьому, дослідниця також звертає увагу на те, що за суб'єктивним складом освітнє середовище є множинним й багатопредметним утворенням, що «цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [3, с. 18–19].

Цікавим виглядає підхід до освітнього середовища закладу вищої освіти українського дослідника Олександра Керницького, який розглядає цей феномен як континуум, що динамічно змінюється, і який складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших факторів (спонтанних й інспірованих), як умов взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу закладу вищої освіти. «Ця взаємодія проявляється у формі ситуацій та подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення; початком, який інтегрує та забезпечує

індивідуально-професійне становлення майбутніх фахівців» [19, с. 45]. Своєю чергою, українська дослідниця Віра Усатенко визначає освітнє середовище як систему умов існування, формування та діяльності особистості у процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також умов виховання і навчання особистості. При цьому ми погоджуємося з позицією дослідниці, що «середовище обов'язково передбачає присутність людини, бо лише в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини» [45, с. 234].

На комунікативну складову освітнього розвивального середовища акцентує увагу і українська дослідниця Олена Ярошинська. У контексті опрацювання теоретичних і методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дослідниця надала визначення освітнього середовища як «цілісної педагогічно організованої системи умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямованої на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [53, с. 68]. Іншими словами, бажані результати освітньої діяльності значною мірою залежать від комунікації суб'єктів освітнього процесу, її когнітивного й емоційно-чуттєвого змісту.

Відзначимо також, що у процесі проектування аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки не варто забувати і про роль педагога щодо забезпечення функціонування освітнього середовища та його розвивальної функції. Зокрема, німецький дослідник Гільберт Майер ґрунтовно довів, що саме педагогові належить провідна роль у створенні й функціонуванні освітнього середовища. Професійні компетентності педагога визначають ефективність освітнього середовища з точки зору забезпечення результатів навчання, становлення особистості здобувачів освіти [60, с. 45].

Зрештою, з наведених вище визначень, які, очевидно, не претендують на вичерпність, а радше виконують ілюстративну функцію, можна зробити висновок, що загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі: як освітній елемент соціокультурного простору, простір взаємодії окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; 2) в структурно-організаційному розрізі: як цілеспрямована, організована, керована, багатфункціональна, відкрита педагогічна

система прямих і непрямих взаємодій педагогів та здобувачів освіти заради реалізації певних результатів освітньої діяльності; 3) у системно-функціональному розрізі: як інтегрована цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих в освітньому закладі умов, результатом системної реалізації яких є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і/або професійних).

Окремо необхідно звернути увагу на функціональне навантаження, що його несе освітнє розвивальне середовище як навчально-методичний засіб. Так українські дослідники Петро Саух і Юрій Саух вказують на те, що освітнє середовище повинне реалізувати потужну виховну функцію, забезпечувати умови включення здобувача освіти у різноманітні системи відносин, відпрацьовувати механізми включення особи у «великий світ» й, водночас, робити цей світ змістовнішим, цікавішим та досконалішим. Фактично йдеться про створення освітнього розвивального середовища, в якому здобувач освіти буде вмотивований і матиме можливість реалізувати себе, свої прагнення до змістовного, соціального й особистісно значущого життя [43].

Своєю чергою український вчений Іван Бех покладає на освітнє розвивальне середовище місію забезпечення призначення освіти – підтримання суспільної неперервності життя [1, с. 30]. Адже вихідною ідеєю проектування й застосування практики освітнього розвивального середовища є створення умов для розвитку унікальної особистості, вмотивованої до самореалізації, відкритої до інновацій, здатної здійснити зважений вибір у нестандартних життєвих (і професійних) ситуаціях. Зауважимо, що українська педагогиня-практик Марія Братко на підставі теоретико-практичних досліджень визначила як домінуючі функції освітнього середовища закладу вищої освіти: 1) освітньо-професійну (надання широкого переліку знань, умінь, компетентностей, які дозволять людині успішно працювати за фахом), 2) освітньо-культурну (формування самодостатньої духовно-моральної особистості, здатної до розвитку та самореалізації в усіх життєвих вимірах), 3) освітньо-соціалізаційну (набуття навичок і вмій участі і процесах соціалізації та акультурації на різних рівнях й у різних соціальних середовищах) [5].

Російська дослідниця Наталя Ходякова вказує на інноваційну функцію освітнього розвивального середовища, адже воно має значний потенціал до розширення традиційного змісту освіти через

накопичення відповідних видів особистісного досвіду за допомогою доповнення нормативних компонентів змісту освіти варіативними (досвід вільного вибору). Крім того, і це нам цікаво з точки зору перспективи проектування аксіорозвивального середовища, дослідниця вказує на можливість за допомогою застосування середовищного підходу збагачення предметної навчальної діяльності ціннісно-смысловими відносинами (досвід мотивації, пошуку сенсу, рефлексії). Цьому ж сприяє перехід у межах розвивального середовища від регламентованого навчання до вільного обміну думками та творчого експериментування, а також практика переходу від педагогічного управління до самоврядування (досвід самоорганізації і саморегуляції) [48, с. 10].

Отож, мету функціонування розвивального середовища є підстави визначити як задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, що пов'язано з реалізацією передбачених змістом освітнього процесу методів, форм і видів освітньої діяльності орієнтованих на досягнення певних освітніх результатів, зокрема комплексного розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти. При цьому ми поділяємо позицію, що ефективно функціонувати освітнє розвивальне середовище може на засадах компетентнісного підходу та з урахуванням міжпредметних зв'язків у змісті освіти [26, с. 94]

Логічним етапом нашого дослідження феномену освітнього розвивального середовища вважаємо спеціальну увагу до його структурної організації.

Первинне уявлення про структуру освітнього розвивального середовища можна отримати взявши до уваги лаконічне за змістом його визначення як сукупність освітніх технологій і форм організації освітньої (навчальної та позанавчальної) діяльності, міжособистісних відносин і соціальних компонентів освітнього процесу, а також матеріально-технічних умов його реалізації. Тут також варто згадати твердження Марії Братко, що за своєю природою освітнє середовище «це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [4, с. 15].

Водночас, спеціальне вивчення питання структури освітнього розвивального середовища, вказує на те, що при його розгляді

експерти виокремлюють два уявлення про нього: 1) середовище як сукупність обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток людини (здобувача освіти); 2) середовище як об'єкт проектної діяльності у контексті вирішення певного освітнього завдання [25]. Втім вважаємо, що такий поділ має умовний характер, адже проектування освітнього розвивального середовища, орієнтованого на розвиток професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти потребує урахування навчально-методичного забезпечення усієї сукупності обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток здобувача освіти і, водночас, методи проектування такого середовища корелюють з його освітніми завданнями. Тут варто згадати позицію естонського науковця Маті Хейдметса, який потрактував середовище за допомогою співвідношення «суб'єкт – середовище»: середовищем для деякого суб'єкта є включені в його життєдіяльність об'єкти і явища зовнішнього світу, але статус суб'єктності передбачає «розширення у середовище» [47]. Тобто, розбудова освітнього розвивального середовища і його функціонування задля досягнення освітньої мети явища взаємопов'язані. Своєю чергою, відомий російський педагог Станіслав Шацький на теоретичному рівні поділяв освітнє середовище на внутрішнє (педагогічні умови досягнення освітніх результатів, система виховної роботи, засоби педагогічної комунікації) і зовнішнє (комунікація суб'єктів освітнього процесу, співпраця і взаємодія) [49]. Втім на практиці освітнє середовище розумілося й реалізовувалося як цілісний феномен, а педагогічні умови досягнення освітніх результатів були нерозривно пов'язані з характером комунікації суб'єктів освітнього процесу задля досягнення цих результатів.

Вважаємо доречним підхід російської дослідниці Ірини Зимньої, яка вказувала на те, що освітнє середовище це система, що чинить вплив на здобувача освіти, при чому на різних рівнях: 1) особистісний рівень – вплив через систему комунікацій, взаємодії й співпраці; 2) освітній (навчально-предметний) рівень впливу забезпечується реалізацією змісту освіти, що орієнтована на формування певних компетентностей; 3) соціокультурний рівень вплив забезпечується системою урочних та позаурочних культурних заходів у межах освітнього закладу (освітнього розвивального середовища, що створюється цим закладом); 4) управлінський рівень впливу освітнього середовища здійснюється через структуру управління освітньої установи [14]. Разом з тим, вказані рівні також

взаємопов'язані й загалом працюють на досягнення бажаного освітнього результату – особистісний розвиток здобувача освіти, його професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних характеристик.

Водночас, не можливо пройти повз зауваження української дослідниці Олени Ярошинської про те, що рівні можна позначити лише як один із варіантів структурування освітнього середовища. За її словами «у педагогічній літературі виокремлюють такі складові середовища: рівні (макро-, мезо-, екзо- та макрорівні; глобальний, регіональний, локальний тощо), сегменти (виховне, інформаційне, індивідуальне середовище; предметно-просторовий і людський сегмент) та інші конструкти й вузлові структури [52, с. 122]. При цьому дослідник вільний самостійно визначити спосіб структурування освітнього середовища – головне питання, наскільки обґрунтованими є цей спосіб й мета його застосування.

Цікавим є погляд на структуру освітнього середовища українського дослідника Віталія Лапінського, який виокремлював такі складові: 1) інтелектуальне забезпечення (зміст навчання, система навчальних впливів, що реалізуються суб'єктами навчання – учителями і учнями); 2) матеріальне забезпечення (навчальні приміщення, засоби навчання, підручники тощо). При цьому дослідник деталізує склад інтелектуального забезпечення, включаючи до нього «носії знань як суб'єкти (учитель, викладач), носії даних як ресурси (книга, електронні бази даних тощо), носії мети навчально-виховного процесу та суб'єкти управління процесу (учителі, викладачі, куратори, тьютори, монітори – у залежності від конкретної організаційної форми навчання)» [24]. У продовження міркувань дослідника, висловимо позицію, що інтелектуальне забезпечення має первинний і фундаментальний характер, адже значною мірою визначає характер матеріального забезпечення освітнього розвивального середовища.

Між тим, український дослідник Олександр Керницький характеризує структуру освітнього розвивального середовища використовуючи концепт «факторів освітнього середовища». Його він потрактовує як сукупність зовнішніх подразників, що впливають на учасника освітнього процесу – це «сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-тимчасовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметна оболонка» [19, с. 49].

При цьому фактори освітнього середовища дослідник поділяє на: 1) керовані (наявність яких і їх вплив можна передбачити); 2) некеровані (проявляють себе на ситуативному рівні, і їхній вплив не може бути заздалегідь передбаченим). Зауважимо, що некеровані фактори освітнього середовища, хоч і мають непередбачуваний характер, втім їх потенціальна можливість мусить бути врахована. Тут ми виходимо з позиції, що освітнє розвивальне середовище є цілеспрямованою, організованою і керованою педагогічною системою, що функціонує заради реалізації певних результатів освітньої діяльності.

Українська дослідниця Оксана Писарчук, враховуючи наявний теоретичний й експериментальний досвід, пропонує авторську модель освітньо-розвивального середовища, що включає такі компоненти: 1) просторово-предметний (охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, що стимулюють розвиток особистості); 2) соціально-комунікаційний (детермінований типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками суб'єктів освітнього процесу); 3) психолого-дидактичний (спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу з відповідною його організацією і застосуванням навчально-виховних методів у відповідності з розвитком здобувачів освіти); 4) пізнавально-мотиваційний (формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до креативності, наполегливості й самостійності, синтезує розвиток інтелекту, волі та емоцій, характеризується наявністю в особистості потреби, мотивів щодо пізнання й освіти) [36, с. 20].

Змістовно вказана модель перегукується з баченням іншої українська дослідниці – Ольги Марченко, яка застосовує концепт умови, характеризуючи освітнє розвивальне середовище. Зокрема в її дослідженні виокремлено такі умови: 1) просторово-часові (наприклад, просторово-часова єдність умов освіти та розвитку особистості); 2) фізико-хімічні (температура, вологість, освітлення, наявність шумів тощо); 3) матеріальні (архітектура будівлі, просторова структура приміщень, технічні засоби навчання); 4) естетичні (емоційне забарвлення навчального оснащення та обладнання, художнє оформлення наочних засобів навчання тощо); 5) духовні (символіка, традиції, цінності); 6) організаційні (особливості управлінської культури); 7) соціальні (розподіл статусів і ролей учасників освітнього процесу, взаємовідносини між



викладачами і здобувачами освіти); 8) емоційно-психологічні (статевікові, гендерні, індивідуально-психологічні особливості викладачів і студентів) [31, 75].

Своєю чергою, українська дослідниця Інна Іванюк досліджуючи проблематику формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору, обґрунтовує такі основні його складові: 1) концептуальна складова, адже ядром освітнього простору є цінності, детерміновані суспільною необхідністю, при чому у навчальному закладі профільного типу цінності неодмінно осмислюються в контексті профільного спрямування педагогічного процесу; 2) інформаційно-розвивальна складова, яка зумовлена необхідністю промоцією інноваційного розвитку, що передбачає інформування щодо логіки інновацій, їх змісту, особливостей й перспектив; 3) змістово-процесуальна складова включає в себе зміст освітнього процесу й його практичну (процесуальну) реалізацію, як пов'язані між собою, забезпечуючи цілісність освітнього процесу; 4) управлінська складова, оскільки аналітична, контрольна й організаційні функції управління забезпечують позитивну динаміку розвитку самого профільно орієнтованого цілісного освітнього простору [16, с. 30–31].

Узагальнюючи різні бачення структурної організації освітнього розвивального середовища, дозволимо собі відзначити, що попри (1) різницю у підходах до визначення вказаного феномену, (2) відмінності у термінології, за допомогою якої описується структура освітнього розвивального середовища, (3) різноманітність власне структурування такого середовища, неодмінним є визнання багаторівневості освітнього розвивального середовища, його полісуб'єктність й полікомпонентність, а також притаманна йому складність внутрішніх кореляцій й інтегральний характер впливу різних компонентів на процес розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.

Крім того, є підстави стверджувати, що в структурі освітнього розвивального середовища типово присутні: 1) когнітивна складова (у різних версіях: інтелектуальне забезпечення, інформаційний фактор, психолого-дидактичний компонент, змістово-процесуальна складова тощо); 2) мотиваційна складова (або морально-психологічний фактор, пізнавально-мотиваційний компонент, духовні й естетичні умови, концептуальна складова); 3) операційно-діяльнісна складова (як варіант: комунікативно-діяльнісний фактор, соціально-комунікаційний компонент, інформаційно-розвивальна складова, соціальні

умови); 4) організаційно-логістична складова (у різних дослідників це: психолого-дидактичний компонент, організаційні умови, змістово-процесуальна складова, управлінська складова). Сукупно вказані складові утворюють інтегровану цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших умов, результатом системної реалізації яких в освітньому закладі є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і/або професійних).

### **3. Методологія проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі**

Взявши до уваги вище вказане вбачаємо, що аксіологічне розвивальне середовище для здійснення відповідного змістовного й функціонального навантаження обґрунтовано структурно організувати у такий спосіб:

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

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

3. Операційно-діяльнісний блок – аксіорозвивальне середовище потенціалом просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників

(спонтанних й інспірованих), впливає на особистість здобувача освіти формуючи його здатність застосовувати аксіологічні знання й спиратися на цінності (апелювати до ціннісно-смыслові сфери) у процесі життєдіяльності (зокрема, у професійній діяльності). Специфіка операційно-діяльнісного блоку передбачає застосування у межах аксіорозвивального середовища методів, прийомів, технологій, форм організації освітньої й науково-дослідницької діяльності, що сприятимуть розвитку професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти, формуванню здатності здійснювати ціннісний вибір у ситуації аксіологічних колізій, проектуванню оптимальної, ціннісно зваженої життєвої стратегії.

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

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

Передусім відзначимо, що для нас базовим є визначення поняття парадигми, що його сформулював свого часу американський філософ Томас Кун: «визнана усіма наукові досягнення, що впродовж

певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем і їхнього вирішення» [23, с. 15]. Усі наступні парадигмальні концепти фактично є похідними від вказаного визначення, зокрема і поняття «освітня парадигма». В нашому дослідженні ми беремо до уваги позицію української дослідниці Олени Касьянової, яка вказує на те, що нині «зміст поняття «освітня парадигма» розглядається у контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних і індивідуальних аспектів педагогічного мислення та поведінки» [17, с. 89]. Крім того присутнім для нас є підхід українця Андрія Крисоватого, який наголошує, що поняття «освітня парадигма» визначається як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти [21, с. 115]. Отож для практичного вирішення завдання проектування розвивального середовища важливими є філософсько-педагогічні міркування щодо парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Зокрема, беремо до уваги парадигмальну установку Мартіна Гайдеггера, який обстоював ідею створення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати процес формування компетентних професіоналів з розвиненою ціннісною культурою [46, с. 93]. Потрібно також звернути увагу на антропологічну парадигму, відповідно до якої людина є найголовнішою цінністю, а тому освіта й освітній процес мають максимально створювати умови для задоволення її потреб в освіті, самовдосконаленні й духовному зростанні [15]. Крім того, до важливих для нашого дослідження парадигм необхідно віднести позицію, що сучасна освітня парадигма у сфері професійної підготовки передбачає інтеграцію професійних цінностей із загальнолюдськими, гуманістичними цінностями [8, с. 67]. Суголосною з нашою позицією – професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища, є наукова позиція Інни Іванюк, згідно з якою стратегія розвитку навчального закладу і його освітнього простору визначається відповідно до прийнятого ядра цінностей, профілю загальноосвітнього навчального закладу, які і формують основу концепції закладу й, відповідно, проектують його розвиток на перспективу [16].

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

відкривати в собі якості суб'єкта навчання [17]. Валентин Савош надає особливої ваги парадигмі розвивального навчання, відповідно до якої трансляція знань і досвіду в освітньому процесі має відбуватися з урахуванням рівнів розвитку й досвіду здобувача освіти, зокрема актуального (те, що вже досягнуто) й найближчого (те, що є потреба досягнути/сформувати) [42]. Продуктивною є позиція Адольфа Тімма, який наголошував на принциповому характері соціально-педагогічного партнерства як важливої умови розвивального навчання. При цьому сторонами такого партнерства є усі зацікавлені особи (стейкхолдери), які можуть і долучаються до урочної та позаурочної діяльності здобувача освіти [62]. Прагматичним є підхід до розбудови освітнього середовища Юрія Мануйлова, який вказує на важливість забезпечення збагаченого ресурсами середовища, що є передумовою практичної реалізації особистісного розвитку [30]. Зрештою, Тетяна Мієр переконливо доводить, що сучасний освітній процес характеризується поліпарадигмальністю, чим утверджується функціонування освіти як відкритої системи, а також засвідчується багатомірність явищ і процесів сучасної педагогічної реальності [33]. Означені парадигмальні установки очевидно знайдуть своє відображення у процесі проектування аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв. Крім того, вказаний перелік парадигм детермінує змістовне наповнення усіх функціональних блоків аксіорозвивального середовища, що має бути враховано при його практичному проектуванні.

Проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі ми розглядаємо як систему кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв й досягнення освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців відповідного профілю. Принагідно наголосимо, що *поняття «аксіологічна культура» ми потрактуємо як особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійснюваними індивідом життєвими стратегіями.* Розвиваючи тезу про перспективність забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв в

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

За допомогою проєктувальної технології ми фактично отримуємо можливість розгляду, аналізу й відбору потенційних шляхів, способів і методів створення ефективного освітнього розвивального середовища, здатного забезпечити бажаний освітній результат. Російський дослідник Іван Шендрік потрактував проектування як діяльність, що спрямована на створення образу бажаного майбутнього і вироблення засобів його досягнення. При цьому, проектування освітнього середовища завжди детерміновано метою освітнього процесу й спрямоване на вироблення уявлень про таке освітнє середовище, в якому можна було б здійснити освітній процес з максимальною ефективністю [50, с. 67]. Своєю чергою, українська дослідниця Ольга Марченко вказує на те, що «проектування освітнього середовища передбачає визначення його основних компонентів, їх взаємозв'язку, організаційно-педагогічних умов, рівнів розвитку, технології залучення суб'єктів до діяльності з формування освітнього середовища» [31, с.189]. Німецький дослідник Дірк Іфенталер, який, щоправда, використовує поняття «дизайн навчальних середовищ», розглядає цей процес як систематичний аналіз, планування, розроблення, впровадження та оцінювання фізичних або віртуальних умов, в яких відбувається навчання. Дослідник також притримується позиції, що дизайн навчальних середовищ має суспільно-історичний характер, тобто змінюється залежно від поточної культурної ситуації, здобутків педагогічної теорії і практики, соціальних запитів до освіти [57]. Взявши до уваги означені наукові позиції є підстави стверджувати, що концептуально процес проектування являє собою цілісний (здійснюється в єдності) процес формулювання суб'єктом проектування цілей і засобів їхнього досягнення.

Зважаючи на авторські напрацювання щодо феномену освітнього розвивального середовища, а також враховуючи вивчений досвід проектування такого середовища, зокрема алгоритм проектування освітнього середовища Вітольда Ясвіна [54], процедурний підхід до проектування Олени Крюкової [22] й блочно-проєктувальний підхід Олени Ярошинської [53], вважаємо, що процес проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі повинен передбачати таку послідовність:

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

Крок 2. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища, до якої ми відносимо: а) закони, закономірності й принципи проєктування освітнього середовища; б) наукові підходи, що задають функціональні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу у його межах.

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

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

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

Крок 6. Експериментальне моделювання аксіорозвивального середовища як засобу забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з подальшою перевіркою ефективності створеної моделі за критерієм

досягнення бажаних освітніх результатів – сформованості аксіологічної культури високого рівня у майбутніх фахівців відповідного профілю. Цей крок передбачає використання моніторингово-діагностичних засобів і їх включення як у процес експериментального моделювання аксіорозвивального середовища, так і в до структури аксіорозвивального середовища задля постійного аналізу ефективності змісту освітнього процесу в його межах.

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

### **Висновки**

Наведений вище аналіз педагогічної теорії і практики свідчить про наявність значного масиву досліджень, що розробляють проблематику освітнього розвивального середовища. Фактично є підстави констатувати (1) сформованість теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища, (2) наявність системних досліджень, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й результати освітнього процесу, (3) сформованість парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Водночас, відзначаємо дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнього розвивального середовища не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності.

Опрацьований нами матеріал, продемонстрував складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища,



множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. Освітнє розвивальне середовище традиційно розглядається як комплекс спеціально організованих умов, що обумовлюють особистісний розвиток здобувача освіти: професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних характеристик. Загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі; 2) в структурно-організаційному розрізі; 3) у системно-функціональному аспекті. Принциповим моментом для перспектив нашого дослідження є трактування освітнього розвивального середовища як феномену, що детермінує контекст освітньої діяльності, чинить суттєвий вплив на становлення особистості здобувача освіти, що при зваженому, науково-обґрунтованому підході може мати позитивні наслідки й освітні результати.

Ще одним результатом нашого дослідження стало виокремлення типових функціональних блоків в структурі освітнього розвивального середовища: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного. Зміст кожної компоненти детермінується системою освітніх парадигм (загальних і спеціальних). Описана структурна модель освітнього розвивального середовища може бути покладена в основу проектування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, адже є підстави констатувати, що на сьогодні відсутні фундаментальні дослідження щодо теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв саме в умовах аксіорозвивального середовища.

Окремо маємо наголосити, що конкретна соціально-педагогічна ситуація у межах аксіорозвивального середовища виражається у конкретних формах, методах і засобах здійснення освітнього процесу, а також залежить від змістової характеристики організаційно-педагогічних умов, що застосовуються задля досягнення бажаних освітніх результатів. Ефективність таких умов і пов'язаних з ними навчально-методичних засобів перевіряється шляхом експериментального моделювання аксіорозвивального середовища.

Це тим більше доречно, якщо зважити на наявність у різних педагогічних практиках певних традицій у змістовому, процесуальному, особистісному, комунікативному, матеріально-технічному аспектах формування освітнього розвивального середовища у

процесі професійної підготовки. З іншого боку, проектування освітнього розвивального середовища попри використання у цьому процесі спільних законів, закономірностей, принципів та підходів, має завжди специфічний, штучний, в чомусь унікальний характер. Американський дослідник і фахівець з проектного навчання Джозеф Мачадо вказує на те, що нині немає єдиної правильної відповіді щодо того, як здійснювати проектування освітнього середовища XXI століття, втім очевидно, що ефективне навчальне середовище не обмежується часом або простором, а включає різноманітні системи підтримки, які враховують способи найкращого навчання, а також унікальні навчальні потреби кожного здобувача освіти [58]. Водночас, напевно варто погодитися із думкою канадського дослідника Тоні Бейтса, який вказує на те, що «не існує єдиного оптимального навчального середовища. Існує нескінченна кількість можливих навчальних середовищ, що робить викладання таким цікавим» [56].

Саме тому, безпосередня реалізація описаних нами відповідних кроків з проектування аксіорозвивального середовища буде здійснена на наступному етапі нашого дослідження у процесі практичного моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв з подальшою емпіричною перевіркою такої моделі.

### Література

1. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 33–34.
2. Бичева І. Б., Филатова О. М. Перспективи професійної підготовки педагогів: аксіологічний підхід. *Вестник Мининского университета*. 2018. Том 6. № 2. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326418864\\_PROSPECTS\\_OF\\_VOCATIONAL\\_TRAINING\\_OF\\_TEACHERS\\_AXIOLOGICAL\\_APPROACH](https://www.researchgate.net/publication/326418864_PROSPECTS_OF_VOCATIONAL_TRAINING_OF_TEACHERS_AXIOLOGICAL_APPROACH) (доступ 15.07.2021).
3. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.
4. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.

5. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. 424 с.

6. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмароорієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... док. пед. наук: 13.00.10. Житомир, 2019. 614 с.

7. Виготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений в 6 томах*. Т. 4. / под. ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Просвещение, 1984. С. 234–236.

8. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки*. 2016. № 4 (6). С. 66–74.

9. Гончарук М. В. Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Умань, 2018. 307 с.

10. Гриценчук О. Інформаційно-освітнє середовище як засіб розвитку громадянської компетентності вчителів у Нідерландах 13.00.10 : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.10. Київ, 2020. 328 с.

11. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

12. Залізко Л. А. Реалізація аксіологічного аспекту на уроках історії в умовах інноваційного розвитку освіти. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/realizacia-aksiologichnogo-aspektu-na-urokah-istorii-v-umovah-innovacijnogo-rozvitku-osviti-168097.html> (09.07.2021).

13. Захаренко О. А. Школа над Россю / упоряд. Чепурна Н. М., Криворот К. М. Черкаси, 2004. 77 с.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

15. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 22–27.

16. Іванюк І. В. Формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09. Київ, 2017. 270 с.

17. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.

18. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

19. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.

20. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

21. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.

22. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 44 с.

23. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

24. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2008. № 6 (13). С. 26–32.

25. Ларисова И. А. Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 12. С. 493–497.

26. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86–92.

27. Листопад О. А. Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137–140.

28. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва : Просвещение, 1988. 301 с.

29. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 13–17.

30. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.

31. Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
32. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 118–124.
33. Мієр Т. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 34 (2) С. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.9>
34. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / перевод: Займовский С. Санкт-Петербург : Астрель, 2005. 272 с.
35. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Москва : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
36. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
37. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Контин-Центр, 2002. 396 с.
38. Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*. 2021. Vol. 5. № 2(12). Р. 10–14. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0002
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
40. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 2. С. 9–19.
41. Русова С. У дитячому садку. *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 185–202.
42. Савош В. О. Професійний розвиток учителів фізики в системі неперервної освіти: теорія і практика. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 420 с.
43. Саух П. Ю., Саух Ю. П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. Київ : НТУ 2015. С. 483–495.
44. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.

45. Усатенко В. М. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу як фактор ефективного освітнього середовища. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. № 133. С. 233–236. (Серія «Педагогічні науки»).

46. Хайдеггер М. Время картины мира. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва : Прогресс., 1986. С. 93–118.

47. Хейдмест М. Социально-психологические проблемы жилой среды (аспект персонализации среды). *Человек. Среда. Общение*. Таллинн : ТпедИ, 1980. С. 26–49.

48. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. ... док. пед. наук. 13.00.01. Волгоград, 2013. 42 с.

49. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.

50. Шендрик И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. 198 с.

51. Штейнбах Х. Э., Еленский, В. И. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 240 с.

52. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... доктора пед. наук ; 13.00.04. Житомир, 2015. 42 с.

53. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.

54. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

55. Arbaugh J. B. Where should we go from here? *Online and Blended Business Education for the 21st Century*, 2010. P. 137–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-603-6.50011-4>

56. Bates T. Learning environments: a critical component of the design of online teaching. *Online Learning and Distance Education Resources*. 2014. URL: <https://www.tonybates.ca/2014/08/17/learning-environments-a-critical-component-of-the-design-of-online-teaching/> (доступ 12.07.2021).

57. Ifenthaler D. Design of Learning Environments. In: *Seel N. M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_186](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186)

58. Machado J. Develop 21st Century Learning Environments. *Creative educator*. URL: [https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing\\_21st\\_Century\\_Learning\\_Environments](https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing_21st_Century_Learning_Environments) (доступ 12.07.2021).
59. Marjoribanks K. Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis. London : Routledge and Kegan Paul, 1979. 255 p.
60. Meyer H. Kreative Methoden zur Seminar-und Unterrichtsgestaltung. Oldenburg: Diz, 2012.143с.
61. Morin E. La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee. Paris : Editions du Senil, 1999. 160 p.
62. Timm A. Die Gesetze des Schulerfolgs. Erfurt : Broschiert, 2009. 84 s.