Міністерство освіти і науки України

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології

Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота

ОСОБЛИВОТСІ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОҐЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти, групи змП-25
Білика Олега Несторовича

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор психологічних наук, професор
Радчук Галина Кіндратівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
доктор педагогічних наук, професор
Петришин Людмила Йосипівна

Тернопіль – 2025

АНОТАЦІЯ

Білик О.Н. Особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» зі спеціальності 053 Психологія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2025. 80 с.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми ціннісно-смислової сфери особистості та професійного аксіогенезу у вітчизняній і зарубіжній психології; обґрунтовано емпіричні показники професійного аксіогенезу студентів – майбутніх педагогів; розроблено комплекс психодіагностичних методик; здійснено емпіричне дослідження особливостей професійного аксіогенезу майбутніх педагогів; розроблено психологічне забезпечення оптимізації професійного аксіогенезу студентів – майбутніх педагогів.

Ключові слова: цінності, ціннісно-смислова сфера особистості, професійний аксіогенез, майбутні педагоги.

ABSTRACT

Bilyk O.N. Features of professional axiogenesis of future teachers. Qualification work for obtaining a master's degree in psychology (specialty 053). V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Ternopil, 2025. 80 p.

The qualification work provides a theoretical and methodological analysis of the main approaches to the problem of the value-semantic sphere of personality and professional axiogenesis in domestic and foreign psychology; substantiates empirical indicators of professional axiogenesis of students – future teachers; a set of psychodiagnostic techniques is developed; an empirical study of the peculiarities of professional axiogenesis of future teachers is carried out; psychological support for the optimization of professional axiogenesis of students – future teachers is developed.

Keywords: values, value-semantic sphere of personality, professional axiogenesis, future teachers.

ЗМІСТ

ВСТУП ……..5

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОҐЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

1.1 Професійний аксіоґенез особистості як проблема сучасної психології……8

1.2 Психологічні механізми професійного аксіоґенезу ……10

1.3 Форми репрезентації професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів ……14

1.4 Психолого-педагогічні підходи до дослідження проблеми оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх фахівців……16

Висновки до 1 розділу…….25

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОҐЕНЕЗУ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

2.1 Методично-процедурне забезпечення дослідження професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів……..26

2.2 Особливості професійного аксіоґенезу студентів педагогічного фаху: емпіричні показники…….31

2.3 Психологічне забезпечення оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів……...44

Висновки до 2 розділу…….62

ВИСНОВКИ……64

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...69

ДОДАТКИ……...76

ВСТУП

Актуальність теми. Стратегія гуманізації освіти, що ґрунтується на засадах вільного та цілісного розвитку особистості, повинна впроваджуватися педагогом як центральною фігурою освітніх перетворень. Це пояснює загострену увагу сучасної науки до проблеми ціннісного-цільового стрижня розвитку педагога – його професійного аксіоґенезу. Сутність професійного аксіоґенезу педагога полягає у принциповій необхідності осмислення екзистенційних характеристик професійної діяльності, інтерналізації універсальних гуманістичних цінностей та виникнення мотиваційної готовності будувати освітній процес згідно з ними. Першочергово проблема відповідності цінностей професії та особистісних пріоритетів актуалізується під час навчання у закладах вищої освіти. Тому у процесі професійної підготовки майбутнього педагога важливо створити умови для його професійного аксіоґенезу.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічних джерел, різні аспекти проблеми професійного аксіоґенезу майбутнього фахівця висвітлено у працях вітчизняних науковців (Г.О.Балла, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Л.В.Долинської, С.Д.Максименка, З.С.Карпенко, Н.А.Побірченко, Н.І.Пов’якель, С.І.Подмазіна, Г.К.Радчук, В.А.Семиченко, Т.С.Яценко та ін.). Окремі психологічні феномени, що визначають професійний аксіоґенез майбутніх педагогів та є його змістовими компонентами, розглядалися багатьма дослідниками. Особливу увагу науковці приділяють проблемі особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (Л.В.Долинська, Н.П.Максимчук, А.О.Реан, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, С.В.Яремчук, Т.С.Яценко та ін.). Відзначаючи плідність розглянутих досліджень, доцільно визнати, що недостатньо вивчені психологічні особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Відтак актуальність зазначеної проблематики, її недостатня розробленість та перспективність зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів»**.

Об'єкт дослідження – професійний аксіоґенез майбутніх фахівців.

Предмет дослідження – особливості професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези було визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел та визначити концептуальні підходи до вивчення проблеми професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів.

2. Розробити комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик і експериментально дослідити особливості професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів.

3. Визначити емпіричні показники професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів, здійснити їх аналіз і зробити висновки.

4. Обґрунтувати психологічне забезпечення оптимізації професійного аксіоґенезу студентів-педагогів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, а саме:

– теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо сучасного стану досліджуваної проблеми;

– емпіричні: методи спостереження, бесіди, анкетування та психодіагностичні методики: 1) методика для вивчення цінностей особистості Ш.Шварца; 2) методика на визначення мотивів навчально-професійної діяльності М.Замфір (модифікація А.О.Реана); 3) «Орієнтувальна анкета» В.Смейкала, М.Кучери; 4) опитувальник «Професійні позиції вчителя» О.Б.Мартинюк;

– статистичні: методи описової статистики та знаходження відсоткових відношень;

– інтерпретаційні: структурний метод.

База дослідження. Дослідження особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів, у якому взяло участь 87 студентів, проводилося 2025 року на базі хіміко-біологічного факультету та факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– розширено та поглиблено уявлення про поняття «професійний аксіоґенез майбутніх педагогів», змістово-функціональні характеристики професійного аксіоґенезу студентів майбутніх педагогів;

– набуло подальшого розвитку наукове уявлення про особливості особистісного розвитку майбутніх педагогів на етапі професійної підготовки, особливості професійного аксіоґенезу особистості в освітньому середовищі.

Практичне значення дослідження полягає у розробці психологічного забезпечення оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів, що може бути використано викладачами та практичними психологами закладів вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані як змістові орієнтири для розробки конкретних рекомендацій щодо оптимізації професійного та особистісного становлення майбутніх педагогів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були апробовані в публікації:

Білик О. Механізми професійного аксіогенезу майбутнього педагога / наук. кер. Г. Радчук //*Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. Вип. 41. С. 68-71.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОҐЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

1.1 Професійний аксіоґенез особистості як проблема сучасної психології

У психологічних дослідженнях сьогодні помітне місце посідає проблема професійного аксіоґенезу як магістральної лінії особистісного розвитку майбутнього фахівця. Ґрунтовне дослідження та цілісне розуміння такого багатогранного феномену як професійний аксіоґенез сприяє пошуку стрижневих чинників його оптимізації у процесі професійного становлення особистості майбутнього педагога.

Аналіз феноменологічного значення терміну «аксіоґенез» (з грец. аксіа – цінність, гідність; ґенез – походження, зародження, виникнення) вказує на те, що це теоретичний концепт, який відображає певні зміни у ціннісно-смисловому розвитку особи.

Здійснений нами аналіз наукового фонду засвідчив різні підходи до вивчення проблеми професійного аксіоґенезу особистості. Так, з позицій гуманістичного та феноменологічного напрямків психології, проблема професійного аксіоґенезу розглядається у контексті більш загальної проблеми – особистісного зростання як ціннісної самореалізації природних потенціалів особистості. У семантику поняття «особистісне зростання» покладається таке: активний процес функціонування суб’єкта, який здійснює вільний вибір між діалектично взаємопов’язаними цінностями зростання і цінностями здорового регресу (Г.Оллпорт), зміна як «рух вперед і вгору» в залежності від того, як суб’єкт піднімається в ієрархії власних потреб; постійна зміна як вільний рух самоактуалізації потенціалів особи (А.Маслоу); конструктивна організмічна потреба розвиватися і удосконалюватися, зміна способів сприйняття власного внутрішнього світу, свого Я (К.Роджерс); процес здійснення життя вільною,

соціально інтегрованою особистістю тощо [56, 58, 59, 63, 64].

Аналіз сучасних досліджень, які стосуються проблеми професійного аксіоґенезу з позицій гуманістичної та феноменологічної психології, дозволяє зробити певне уточнення: професійний аксіоґенез – це базовий модус існування фахівця, який супроводжується саморозгортанням особистості, зростанням її суб'єктності [3, 9, 10, 19, 20, 32]. Зокрема, за З.С. Карпенко, показником аксіоґенезу особистості є досягнутий рівень інтегральної суб'єктності як «спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень [19]. У концепції вченої діапазон розгортання суб'єктності передбачає такі рівні: відносний суб'єкт (людина як об'єкт соціального впливу, індивід), моносуб'єкт (людина як активний діяч, суб'єкт відносно індивідуальної діяльності), полісуб'єкт (суб'єкт групової взаємодії, особистість), метасуб'єкт (суб'єкт суспільно значущої творчої діяльності, індивідуальність) та абсолютний суб'єкт (суб'єкт духовної практики, універсальність) [19, 20].

Здійснений огляд наукової літератури засвідчив, що дослідження професійного аксіоґенезу особистості з позицій процесуально-динамічного підходу у психології найбільш повно реалізуються на рівні аналізу індивідуальної

Як засвідчує аналіз наукової літератури, поняття «професійний аксіоґенез» – багатомірне; воно передбачає численні варіанти розвитку у межах обраної професії. Сутнісний зміст професійного аксіоґенезу особистості майбутнього фахівця пов'язується з її здатністю стати суб'єктом професійної діяльності. Зокрема, дослідники (Ж.П.Вірна, Н.В.Чепелєва, Н.М. Шевченко та ін.) розглядають професіоналізацію як безперервний цілісний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя фахівця і завершується, коли особа припиняє свою професійну діяльність.

Г.К. Радчук звертає увагу на те, що розвиток суб'єкта навчально-

професійної діяльності полягає у послідовному сходження його від ситуативно залежної поведінки до позаситуативної самоорганізації, при якій «теперішнє опосередковується проектами майбутнього». Студент повинен бути здатним до особистісного самовизначення та саморозвитку, вміти ставити перед собою певні цілі, знаходити і вибирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх організовувати, критично оцінювати результати та закріплювати їх в індивідуальному досвіді [32]. Результат самовизначення – це вихід особистості на цілі, напрямки і способи активності, що адекватні її індивідуальним здібностям, а також формування самоцінності, здібності через цілепокладання самостійно реалізовувати своє призначення, іншими словами – концепцію життя [32].

Процес узагальнення результатів сучасних наукових досліджень з проблеми професійного аксіоґенезу особистості (В.М.Мицько, З.С.Карпенко, Г.К.Радчук та ін. дозволяє наповнити сутність цього поняття таким змістом: це перманентний процес професійно-особистісного становлення суб’єкта життєтворчості, що полягає в гармонізації індивідуальної ціннісно-смислової сфери з нормативними вимогами до ефективного здійснення професійних функцій з точки зору сформованості релевантних професійно важливих якостей [19, 20, 28, 29, 32, 37].

У нашому дослідженні ми будемо оперувати наступним визначенням: професійний аксіоґенез – це безперервний цілісний процес ціннісно-смислового розвитку суб’єкта діяльності, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя і завершується, коли особистість припиняє свою професійну діяльність.

1.2 Психологічні механізми процесу професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів

Здійснений аналіз сучасних досліджень розвитку ціннісних систем студентів – майбутніх педагогів засвідчив, що більшість підходів до визначення психологічних механізмів аксіоґенезу ґрунтуються на розумінні їх як

компонента розвитку ціннісних орієнтації особистості. Учені підкреслюють, що характеристика психологічних механізмів може ґрунтуватися, передусім, на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи.

На думку О.В.Колісника, ідентифікація є базовим механізмом соціалізації індивіда, який задовольняє крім потреби безпеки ще і важливу потребу афіляції (приєднання, спілкування, розуміння, любові) [22]. Згідно з позицією О.В.Колісника, ідентифікація, будучи реалізатором принципово нової мети як нового ідеального смислу та, одночасно, базовим психічним механізмом саморозвитку, може проявлятися в інших психічних механізмах, якими є інтеріоризація, проекція, антиципація, рефлексія, децентрація, емпатія, інтроєкція, самотрансценденція [22].

Багато науковців вважають одним з провідних механізмів ціннісно-смислового розвитку особистості вважають індивідуалізацію, яка характеризується як процес вироблення автономної системи цінностей. Суттєвою її ознакою є те, що у кожної особистості формується її унікальний спосіб життя і власний внутрішній світ. Як зауважують ці автори, рушійною силою механізму індивідуалізації є постійне становлення (Г. Оллпорт); внутрішнє зростання (К. Роджерс); реалізація сенсу життя (В. Франкл); самоактуалізація (А. Маслоу) [56, 59, 63, 64].

Основними операційними чинниками особистісного зростання майбутнього фахівця є механізм інтеріоризації. Усі сфери мотивації і цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості. У працях багатьох авторів відзначається, що інтеріоризація суспільно значущих цінностей проходить через засвоєння соціальних нормативів, як у вербальному, так і у поведінковому плані [32]. При цьому інтеріоризація цінностей – це осмислений процес, що передбачає наявність в особистості здатності виокремлювати з безлічі явищ ті, які мають для неї певну цінність, а потім перетворити їх у внутрішню структуру залежно від умов існування, цілей життя, можливостей їхньої реалізації тощо. Така здатність може здійснитися лише при досить високому рівні особистісного розвитку, що включає певну

ступінь сформованості вищих психічних функцій, свідомості і соціально-психологічної зрілості. З іншого боку, екстеріоризація виявляється можливою у результаті співвідношення елементу внутрішнього досвіду з формами зовнішньої активності [32].

Дослідники також виокремлюють інтерналізацію як однин з найбільш складних механізмів прийняття і засвоєння цінностей особистості. Інтерналізація передбачає прийняття відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної діяльності [32, 51]. Така точка зору співпадає з уявленнями А. Маслоу, за словами якого «щоразу, коли особистість бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується» [59]. Водночас дослідники проводять паралель з дією іншого механізму ціннісного розвитку – інтроєкцією, яка є «символічною інтерналізацією» (включення в себе індивіда або об'єкта). Інтроєкція, на думук К.Роджерса, – це тенденція привласнювати переконання, установки інших без критики, без спроб змінити їх і зробити своїми власними. Суб’єкт із звичкою до інтроєкції не розвивається, оскільки некритичне привласнення суперечливих або несумісних концепцій та цінностей веде до дезінтеграції особистості [32, 52].

Не менш важливе значення у становленні аксіосфери особистості студента має механізм персоніфікації. Потреба бути особистістю – це потреба індивіда в персоналізації, а прагнення бути не тільки особистістю, а бути самою собою – це процес персоніфікації [21, 32]. З.С.Карпенко акцентує увагу на істотних відмінностях між цими процесами. Вона зазначає, що персоналізація вказує не на атрибутивні характеристики індивіда, тобто на те, чим він розпоряджається, володіє, в тому числі своїми інтелектуально-практичними вміннями, здібностями, устремліннями, – персоніфікація означає поле духовного зростання, творчості як свободи діяння [21, 32].

Процес персоналізації є позиціонування людини себе, світу, іншим людям зі сильної сторони персони. Цей процес пов’язано з її прагненням бути авторитетною, референтною та призводить найчастіше до того, що людина

прагне бути адекватною не сама собі, а заданій соціальній ролі. Відтак, основу персоналізації складає самоототожнення людини зі значущою для неї роллю. Процес персоніфікації – бажання бути самою собою, призводить до збільшення зон актуалізації людини і до відмови від особистісних “фасадів”. Він допомагає людині уникнути повного самоототожнення себе з певною професійною роллю, а її ставлення до світу визначають внутрішні мотиви та буттєві цінності, в яких виявляється істинна сутність індивіда, його внутрішнє Я.

Очевидно, переважання процесу персоналізації над процесом персоніфікації і виявляється переважно у прагненні людини до досягнення високого статусу, становища у суспільстві як основної мети всього життя та до вибудовування свого ставлення до оточення з цієї рольової позиції. А оскільки досягнення певного статусу, насамперед, пов’язано з професійною роллю, саме вона починає визначати ставлення людини до оточення, приводячи до серйозних професійних деформацій [19, 51].

У контексті нашого дослідження механізм персоніфікації пов'язаний з усвідомленням майбутніми фахівцями своєї професійної ідентичності та аутентичності, уточненням та конкретизацією професійно-особистісної перспективи, зміцненням системи гуманістичних ціннісних координат, оволодінням способами прийняття рішень у реальних ситуаціях професійної діяльності. Основою інтеграції професійного та особистісного аксіогенезу в єдине ціле виступає гармонізація процесів персоналізації та персоніфікації, ідентифікації себе фахівцем на основі розвитку аутентичності, усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного Я, що проявляється у професійному самовизначенні та самоактуалізації особистості.

Водночас З.С.Карпенко аналізує параметри персоналізації та персоніфікації у теоретичній площині діалогу. За словами вченої, у першому персоналізації ми маємо справу з діалогом, де чітко визначено оцінювальний контекст, який здійснюється у системі міжособистісних взаємин, для яких характерна досить визначена «емоційна карта» симпатій та антипатій, з узагальненням, в якому суб’єкт повинен бути адекватним не сам собі, а

визначеним й часто ритуалізованим комунікативним та ціннісним кліше. В персоніфікованому діалозі, навпаки, переважають установки на безоцінювальність, емпатійність і конгруентність [19].

Акцентуючи увагу на провідній ролі діалогу у процесі розвитку, автори (З.С.Карпенко, Г.К.Радчук) розглядають дію цього механізму у двох площинах – внутрішній, коли особистість вибудовує структуру самосвідомості у спробі осмислити свій досвід, і зовнішній, яка розглядає діалогічну взаємодію з іншими суб’єктами, а також з текстами культури [19, 20, 32, 37]. Так, на думку З.С.Карпенко, розглядає діалог як універсальний психологічний механізм аксіоґенезу особистості [19]. За словами вченої, діалог як вроджена іманентна орієнтація на іншого є тільки передумовою аксіоґенезу, можливістю знаходження смислу в «інобутті іншого, а відтак і самого себе; можливістю, яка стає фактом самоствердження через реальне спів-буття з «Ти», який цей смисл об'єктивує, робить початком саморозвитку» [19].

Таким чином, здійснений з огляду окресленої нами проблеми аналіз теоретичних підходів дає нам підстави констатувати, що професійний аксіоґенез особистості одночасно детермінується дією різних психологічних механізмів. Базовими психологічними механізмами професійного аксіоґенезу майбутнього педагога є ідентифікація з ідеальним образом «Я-фахівець»; індивідуалізація як побудова автономної системи цінностей та смислів; інтерналізація як свідоме й активне відтворення прийнятих норм і цінностей в індивідуальній діяльності; персоніфікація та персоналізація, гармонізація яких сприяє усвідомленню та прояву внутрішньої цілісності майбутнього педагога.

1.3 Форми репрезентації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів

Перспектива емпіричного дослідження професійного аксіоґенезу особистості майбутнього педагога передбачає теоретичний аналіз основних індивідуальних форм репрезентації окресленого феномену. Неоднозначність у розумінні форм репрезентації професійного аксіоґенезу майбутнього педагога є

свідченням, по-перше, складної феноменології означеного процесу, а по-друге, нестачі системних теоретико-прикладних досліджень, в яких професійний аксіоґенез особистості розглядається як інтегральний психологічний конструкт.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що більшість підходів до вивчення професійного аксіоґенезу майбутнього педагога сфокусована на дослідженні динаміки розвитку окремих психологічних властивостей особистості: типів ціннісної ідентифікації в сучасному світі (О.Б.Мартинюк, М.О.Наумова, О.Р.Олексюк, А.П.Ручка, І.В. Сикцик), професійно-педагогічної спрямованості (Н.П.Максимчук), професійної самоідентифікації (О.В.Винославська, В.Л.Зливков), мотивації навчально-професійної діяльності (Н.А.Бакшаєва), сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців (М.В.Мицько, Г.К.Радчук), мотиваційної готовності до здійснення професійної діяльності (О.І.Бондарчук) тощо [6, 19, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 35, 39, 47]. Слідуючи логіці сучасних дослідників професійного аксіоґенезу (М.В.Мицько, Г.К.Радчук), індивідуальні форми репрезентації цього процесу доцільно розглядати у площині особистісних проявів майбутніх фахівців [28, 32]. З метою узагальнення та систематизації результатів численних досліджень, апелюючи до позицій провідних дослідників окресленої проблеми, ми здійснили аналіз форм репрезентації професійного аксіоґенезу особистості майбутнього педагога.

Онтичними одиницями професійного аксіоґенезу особистості, за визначенням В.М.Мицька, є її ціннісні орієнтації [29]. У численних дослідженнях (Н.О.Антонова, І.Д. Бех, М.Й Боришевського, А.Ленгле, О.Л.Музика, Г.К.Радчук, В. Франкл та ін.) ціннісні орієнтації визначаються як відображені на рівні індивідуальної свідомості цінності; система еталонів, що опосередковує програму поведінки індивіда стосовно оточуючої дійсності і стосовно самого себе в окремих сферах соціальної активності тощо[1, 2, 4, 5, 10, 29, 32, 56, 58].

У працях деяких авторів (Н.О.Антонова, Н.П. Максимчук, О.Б.Мартинюк та ін.) об’єктом дослідження є професійні ціннісні орієнтації педагога [2, 25, 26].

Так, Н.П.Максимчук визначає професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя як «такі соціальні цінності, які виступають для суб’єкта як стратегічні цілі діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст та спрямованість його потреб, мотивів та інтересів» [25]. О.Б.Мартинюк визначає професійні ціннісні орієнтації педагога як «систему інтегрованих смислових установок, що визначають ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності (мети, предмету, змісту, засобів, результату, оцінки), до її суб’єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, учнів, учнівських колективів, вчителів-колег) та рівень професійної активності і творчості вчителя, забезпечуючи його особистісне і професійне самовизначення та самореалізацію» [26].

Для класифікації педагогічних цінностей О.Б.Мартинюк, ґрунтуючись на ієрархічній функціональній концепції педагогічної діяльності В.А.Семиченко, виокремлює: цінності-цілі (навчальні, виховні, розвивальні, соціалізуючі, життєзабезпечення); цінності-засоби (інформуючі, ілюструючі, смислостворюючі, організаційні, діагностичні, культуровідтворення, психотерапевтичні, рекреаційні) та цінності-прийоми (вимірювання й оцінювання, методичні, керівні, системостворення, ієрархізації і структурування, коригуючі, констатуючі, формотворчі). Авторка вважає, що відповідно до функціональної структури професійно-педагогічної діяльності, кожна її функція передбачає відповідну систему цінностей, яку майбутнім учителям треба збагнути, знайти її особистісний смисл, зробити власним орієнтиром у професійній діяльності [26].

Аналіз існуючих класифікацій базових педагогічних цінностей фокусує увагу на їх гуманітарній домінанті. Так, узагальнюючи позиції вчених, можна зробити висновок про те, що базовими цінностями педагогічної професії є

гуманістичні цінності, що складаються з особистісних цінностей, в основу яких покладено принципи гуманізму – ставлення до людини як до найвищої цінності (гуманність, моральність, доброта, толерантність, доброзичливість, гнучкість поведінки, свобода особистості), цінності професійної діяльності (професійна компетентність, педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічний оптимізм), цінності педагогічного спілкування (виховні позиції розуміння, визнання та прийняття особистості учня, віра в його здібності, духовний потенціал, педагогічний такт, емпатія) [2, 25, 26].

Таким чином, мотивація навчально-професійної діяльності знаходиться у діалектичній єдності зі спрямованістю майбутнього педагога. Спрямованість особистості об’єднує усі суб’єктивні (у тому числі недієві) прагнення, переваги, тенденції, смисли, цінності тощо, які характеризують змістову вибірковість аксіопсихіки суб’єкта. Проявами, параметрами спрямованості особистості є змістово-смислові характеристики системи особистісних смислів. Професійна спрямованість, як особливий вид спрямованості особистості майбутнього фахівця, визначається як ієрархія або сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості [32]; як стійка сукупність, ієрархія смислоутворювальних мотивів, що спонукають особистість до самоактуалізації, пошуку себе у професії [29, 37]. Професійна спрямованість розвивається у спосіб збагачення мотивів: від окремих та розрізнених – до тих, що утворюють широку ієрархічну систему. Важливу роль при цьому відіграють провідні мотиви, які визначають професійну спрямованість особистості.

О.Б.Мартинюк пропонує розглядати такі професійно-психологічні позиції (центрації) педагога: 1) предметоцентризм (позиція вчителя-предметника); 2) педагогічний егоцентризм (Я-центрація); 3) дитиноцентризм (гуманістична позиція); 4) конформна (формально-рольова) позиція; 5) полісуб’єктна позиція, яка оптимально об’єднує попередні і є поліфункціональною професійною позицією педагога [26].

Взаємозв’язок між сенсожиттєвою проблематикою та професійним становленням підтверджують дослідження Г.К.Радчук та М.О.Чаїнської, згідно з якими включення професійної діяльності у систему сенсожиттєвих орієнтацій забезпечує об’єктивно високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов’язків, орієнтацію на досягнення та самовдосконалення, а також суб’єктивне позитивне ціннісно-смислове, а у найвищому варіанті прояву – сенсожиттєве ставлення до професії, яке виявляється у переживанні професійного покликання, задоволеності професійною самореалізацією та процесом фахової підготовки, високій мотиваційній готовності до майбутньої професійної діяльності [37, 51, 52].

За підсумками здійсненого аналізу доходимо висновку, що теоретиками не вироблено узгодженої позиції щодо визначення форм репрезентації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів. Спираючись на концептуальні дослідження у галузі психології, вважаємо за доцільне розглядати особистісні прояви майбутнього педагога як форми репрезентації його професійного аксіоґенезу. Основними формовиявами означеного процесу є: ціннісні орієнтації; мотивація навчально-професійної діяльності; особистісна спрямованість; професійні позиції вчителя; сенсожиттєві орієнтації; інтернальний локус контролю. Виявлення основних форм репрезентації досліджуваного процесу уможливлює подальше експериментальне вивчення особливостей професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів.

1.4 Психолого-педагогічні підходи до проблеми оптимізації професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів

Уявлення про необхідність оптимізації професійного аксіоґенезу студентів, які здобувають фах педагога, перебувають сьогодні у фокусі теоретичних та прикладних досліджень педагогічної психології. Узагальнюючи дослідження зарубіжних і українських учених, які, виходячи з основоположних тенденцій становлення та розвитку особистості, акцентують увагу на впливах освітнього середовища, і відповідно, розглядають останнє як сферу актуалізації

потенціалу майбутніх фахівців (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Т.А.Вілюжаніна, Ж.П.Вірна, З.С.Карпенко, С.Д.Максименко, Г.К.Радчук, В.О.Татенко, Н.В.Чепелєва, Н.Ф.Шевченко та ін.), можна визначити, що професійний аксіоґенез студентів – майбутніх педагогів здійснюється у процесі відповідної професійної підготовки, однак специфіка означеного процесу суттєво залежить від численних психолого-педагогічних чинників [3, 4, 5, 13, 14, 37].

Здійснений аналіз сучасних досліджень особливостей професійно-особистісного розвитку студентів, що здобувають фах вчителя Н.Ю.Антоненко, (Н.П.Максимчук, О.Б.Мартинюк, М.О.Чаїнська та ін.) засвідчив суттєвий дисонанс між релевантними цінностями професії та ціннісними орієнтаціями студентів – майбутніх педагогів. Зокрема, дослідники акцентують увагу на тому, що особливості професійних ціннісних орієнтацій у студентському віці проявляються у низькому рівні осмисленості; це, у свою чергу, позначається на формулюванні відстрочених планів, постановці невизначених цілей, прагненні одночасно досягнути декількох цілей і невмінні розставити пріоритети [2, 25, 26, 52]; студенти – майбутні педагоги недостатньо співвідносять смисл майбутньої роботи та професійну мету з власними ціннісними орієнтаціями [52]. Змістове вивчення динаміки цінностей студентів – майбутніх педагогів засвідчило, що для них характерним є переважно низький рівень сформованості диференційованої структури ціннісних орієнтацій [25]. Розв’язуючи практичні завдання, студенти здебільшого орієнтуються на авторитарні тенденції та оцінні судження, інтуїтивні варіанти, стандартні рішення, загальновизнані стереотипи, несвідомо наслідують досвід інших. Зміст професійних ціннісних орієнтацій здебільшого спрощений, узагальнений, ґрунтується переважно на життєвому досвіді [2]. Переважна більшість студентів, які здобувають фах педагога, неспроможна самостійно за роки навчання у виші сформувати власну систему професійних ціннісних орієнтацій, наближену за змістом до моделі універсальних гуманістичних цінностей професії [25, 52].

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що деструктивний вплив на професійний аксіоґенез здійснюється в умовах предметоцентрованої освіти, яка

спрямована на об'єктивні, раціональні способи пізнання і зовнішньо-кількісний результат. Цей підхід ігнорує суб'єктивну реальність особистості і орієнтується на «усереднені параметри»; «освітні тексти» мають знеособлений інформаційно-повідомляючий характер і не передбачають ціннісно-смислового діалогу між суб'єктами освіти; у практиці професійної освіти переважаючою є діяльнісно-відтворююча, когнітивно-поняттійна, раціонально-об'єктна модель засвоєння позасуб'єктного досвіду; не активізується смислотворча, проектно-дослідницька діяльність, що виходить на реальне проектування студентом власної освіти, своєї авторської професійної системи і в цілому аксіоґенезу [52]. Крім того, освітній процес у виші побудовано таким чином, що між засвоєнням професійно-релевантної інформації і її застосуванням існує великий часовий розрив [52]. Внаслідок цього на практиці студент починає діяти стереотипно, традиційно, не реалізовуючи у своїй діяльності декларовані ним цінності і не порівнюючи з ними власні способи педагогічної діяльності [52].

Учені вважають, що розвиток вищого рівня системи ціннісних орієнтацій особистості може бути здійснено у процесі цілеспрямованого психологічного впливу, адекватною формою якого є груповий соціально-психологічний тренінг. Ефекти тренінгового впливу виявляються у процесі розвитку професійної свідомості педагогів виявляються, по-перше, у розширенні самосвідомості й життєвого простору особистості шляхом самопізнання, самооцінювання та самоаналізу власних здібностей, особистісних властивостей та інтересів, самоусвідомлення власних потреб; по-друге, в активізації професійного самовизначення та актуалізації професійного становлення майбутніх фахівців через осмислення власних мотивів вибору професії; формуванні образу майбутньої професії; зіставленні своїх особливостей з вимогами професії; ставленні до себе як до майбутнього фахівця; визначення шляхів самореалізації через обрану професію; побудові програми особистісного та професійного саморозвитку тощо. Зокрема, у процесі групового соціально-психологічного тренінгу в короткі терміни у майбутніх фахівців деонтологічного профілю відбувається ідентифікація із суб'єктом своєї

майбутньої діяльності та інтерналізація релевантних професійних цінностей. Це позначається на «ускладненні системи особистісних конструктів та розширенні смислових меж суб'єктивної реальності» [52].

О.Л.Музика пропонує авторський тренінг ціннісної підтримки професійного становлення майбутніх фахівців – психологів, основна мета якого полягає у тому, щоб, спираючись на реальний ціннісний досвід студентів, використовуючи його як основу, реконструювати й актуалізувати ті суб’єктні цінності, які ведуть до розвитку професійних здібностей [1].

На думку М.Чаїнської, найоптимальнішим під час тренінгу є використання таких прийомів і методів: ціннісно-смисловий аналіз ставлень, вчинків, дій інших в певних професійних ситуаціях, що дозволяють оцінити себе як майбутнього фахівця на основі порівняння з іншими; динамічне моделювання і прогнозування особистістю своїх дій у певних професійних (педагогічних) ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій; самодіагностика, що передбачає розвиток рефлексивних здібностей, осмислення своїх якостей і здібностей відповідно до професійно-педагогічної діяльності; творче моделювання конкретних життєвих і професійних ситуацій, що сприяє вільній і повній реалізації своїх творчих можливостей, узагальнення цих ситуацій в цілісну стратегію професійного саморозвитку [52].

Низка авторів вважає, що основним чинником оптимізації процесів особистісного та професійного розвитку педагогів є залучення студентів до рефлексивної діяльності. Об’єктом організованого процесу осмислення та переосмислення повинні бути професійні цінності студентів-педагогів, їх образ Я, професійна і життєва позиція, творча унікальність, способи діяльності і спілкування [37, 52].

На думку дослідників, певне рефлексивне середовище дозволяє майбутнім фахівцям якнайповніше осмислити професійну реальність, задає конструктивний імпульс професійному саморозвитку і сприяє інноваціям у педагогічній діяльності. Зокрема, задля оптимізації позитивного самоставлення педагога як однієї з форм репрезентації його професійного аксіоґенезу,

дослідник пропонує метод рефлексивного інноваційного практикуму. Серед основних способів актуалізації рефлексії у цій програмі – звернення до культурно-історичних аналогів; створення максимально недетермінованих (невизначених) соціально-психологічних просторів (загадок, ігрових ситуацій, вправ тощо); інверсії (змінені стереотипи буденної свідомості), які дозволяють створювати соціально-психологічні простори, максимально відкриті для вільної самопроекції учасників; моделювання і концептуалізація ситуацій з використанням графічних символів; застосування принципу рефлексивних контрастів – шляхом зіставлення феномену, що вивчається, з його можливими протилежними (контрастними) варіантами [52].

Багатьма дослідниками підкреслюється необхідність здійснити «апробацію цінностей», пошук смислу професійної діяльності, «відкриття» студентами себе у професії у реальних умовах освітньої ситуації. Такий підхід до оптимізації професійного аксіоґенезу ґрунтується, насамперед, на принципі єдності свідомості і діяльності, оскільки педагогічні цінності від декларованих переходять у ранг інтерналізованих тільки тоді, коли студент у процесі практичної діяльності виявляє і осмислює їх значущість. Залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності, що полягає у моделюванні в освітньому процесі ситуацій реальної педагогічної дійсності, суттєво впливає на перебудову ціннісно-смислових складових Я-образу майбутнього фахівця [37, 52]. Це досягається за рахунок побудови семіотичних, імітаційних, динамічних моделей, які є межовим узагальненим варіантом майбутньої професійної діяльності.

Дослідники (Н.О.Антонова, В.П.Голован, Н.П.Максимчук, О.Б.Мартинюк, Г.К.Радчук, О.О.Сидоренко, О.П.Тернавська, М.О.Чаїнська, С.В.Яремчук та ін.) стверджують, що особливістю професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів є його залежність від ціннісного сповнення змісту освіти; технології викладання навчальних дисциплін; впровадження педагогом професійних цінностей у процес підготовки фахівців; активізації самоосвіти студентів тощо [2, 15, 25, 26, 52].

А.В.Семенова розкриває особливості розвитку професійних ціннісних орієнтацій студентів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. На думку дослідниці, основними способами актуалізації ціннісного потенціалу педагогічних дисциплін є аксіологізація змісту (акцентування цінностей педагогічного знання), проблематизація змісту, інтеграція науково-педагогічних знань і особистісного досвіду студентів, персоналізація педагогічного знання. Дослідниця підкреслює, що ціннісний зміст педагогіки як навчальної дисципліни, набуває статусу особистісної цінності тільки тоді, коли студент відкриває в освітніх текстах власний контекст (особистісний смисл). Орієнтація на суб’єктний досвід студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяє розвитку в них вміння самостійно регулювати (контролювати і коригувати) результати та процес своєї пізнавальної діяльності на основі рефлексії причин власних успіхів, помилок, сумнівів; при цьому регуляція та рефлексія повинні бути спрямовані і на раціонально-логічні операціональні, і на особистісно-смислові аспекти освітніх текстів. А.В.Семенова підкреслює, що визнання суб'єктного досвіду майбутніх педагогів як самобутнього і самоцінного чинника у побудові оптимізуючих програм аксіоґенезу є принципово важливим [41].

О.Б.Мартинюк обґрунтовує доцільність формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін. На думку авторки, сукупність саме психологічних знань є гуманітарно-орієнтованою, має екзистенційну спрямованість, відповідає гуманістичній сутності педагогічної діяльності, складає основу її аксіологічної функції та сприяє становленню професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів [26]. Як вважає авторка, організація процесу вивчення психології на аксіологічних засадах передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов, що сприятимуть усвідомленню студентами власної системи ціннісних орієнтацій та необхідності їх наближення до моделі вчителя – гуманіста (когнітивний компонент); розвиток сукупності емоційно-оцінювальних ставлень вчителя до педагогічних цінностей та власних професійних позицій,

переживання їх значущості (емотивний компонент); розвиток активної професійної позиції, збагачення суб’єктного ціннісно-смислового досвіду (конативний компонент) [26].

Серед психолого-педагогічних чинників оптимізації професійно-особистісної ґенези майбутніх фахівців численні автори (Г.К.Радчук, А.В.Семенова, Г.Л.Станкевич та ін.) називають діалог. У діалозі відбувається не просто інтеріоризація заданих педагогічних впливів, а «зустріч» заданого і суб’єкта досвіду, його своєрідне перетворення шляхом переосмислення, що і складає «вектор» індивідуального розвитку [30, 32, 41]. Автори акцентують увагу, що діалог в освітній практиці – це активна форма навчання, що реалізується в актах суб’єктності, під час якої на ціннісно-смисловому рівні встановлюється метапредметні елементи змісту навчального предмету [30, 32, 41].

Особистість, що розвиваються, потребує розуміння, прийняття, авансування, особливих стратегій і тактик освіти. Професійний аксіоґенез майбутнього педагога відзначається суб’єктивністю, своєрідністю, відтак не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а тільки здійснюватися у формі «психолого-педагогічної підтримки», розкриваючи місце педагогічної підтримки серед освітніх процесів і смислових полюсів, які вони «обслуговують», вказує на те, що педагогічна підтримка особистості «розташовується в зоні, що створює антиномію між соціалізацією і індивідуалізацією» [37, 52]. Дослідники підкреслюють, що у процесі психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку, підтримуються позитивна заданість, а також прагнення особи до самостійності, саморозвитку та самореалізації. Водночас у науці точиться полеміка стосовно того, чи готові викладачі навчальних закладів надавати необхідну психолого-педагогічну підтримку студентам – майбутнім педагогам на засадах паритетності та ціннісно-смислової рівності суб’єктів освітнього процесу [37, 52].

Резюмуючи зміст основних психолого-педагогічних підходів до окресленої проблеми, можна відзначити, що оптимізація професійного

аксіоґенезу майбутніх педагогів зумовлена здатністю особистості до самоорганізації шляхом актуалізації внутрішніх ресурсів у процесі професійного становлення і розгортається за умови, якщо професія є фокусом реалізації найважливіших особистісних цінностей, а сам процес професіоналізації осмислюється студентом як невід'ємний модус індивідуальної життєтворчості. Більшість дослідників характеризують сучасну педагогічну освіту як таку, що не створює оптимальних умов для осмислення екзистенційних характеристик професійної діяльності, інтерналізації універсальних гуманістичних цінностей, персоніфікації абстрактних освітніх текстів, реалізації суб'єктного потенціалу тощо. Існуючі психолого-педагогічні підходи до проблеми оптимізації професійного аксіоґенезу здебільшого ґрунтуються на актуалізації провідних психологічних механізмах розвитку, однак попри свою чисельність, ці підходи не мають сьогодні інтегрального характеру.

Висновки до розділу 1

На основі здійсненого теоретичного аналізу існуючих досліджень проблеми професійного аксіоґенезу у сучасній психології можна сформулювати такі висновки:

1. Професійний аксіоґенез особистості – це безперервний цілісний процес ціннісно-смислового розвитку суб’єкта діяльності, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя і завершується, коли особистість припиняє свою професійну діяльність.

2. Фундаментальною умовою професійного аксіоґенезу особистості є перехід на такий рівень розвитку її самосвідомості, що визначається динамікою ціннісно-смислових утворень у логіці руху до релевантних цінностей професії.

3. Базовими психологічними механізмами професійного аксіоґенезу майбутнього педагога є ідентифікація з ідеальним образом «Я-фахівець»; індивідуалізація як побудова автономної системи цінностей та смислів; інтерналізація як свідоме й активне відтворення прийнятих норм і цінностей в індивідуальній діяльності; персоніфікація та персоналізація, гармонізація яких сприяє усвідомленню та прояву внутрішньої цілісності майбутнього педагога. Універсальною психологічною передумовою розгортання ціннісно-смислового розвитку особистості майбутнього фахівця є рефлексія.

4. Основними формами репрезентації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів є професійні ціннісні орієнтації, мотивація навчально-професійної діяльності, професійна спрямованість, професійні позиції педагога.

5. Серед основних психолого-педагогічних підходів до оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів найбільш поширеними сьогодні є груповий соціально-психологічний тренінг; педагогічний рефлексивний практикум; методи квазіпрофесійної діяльності; аксіологізація змісту навчальних дисциплін.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО–ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОҐЕНЕЗУ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

2.1 Методично-процедурне забезпечення дослідження професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів

Здійснюючи планування та реалізацію процедури емпіричного дослідження, ми ставили за мету експериментально визначити особливості професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Створити комплекс взаємно доповнювальних психодіагностичних методик з метою вивчення особливостей професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів.
2. Провести емпіричне дослідження особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів,
3. Описати і проаналізувати емпіричні показники професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів.
4. Зробити висновки.

Концептуальними орієнтирами для обґрунтування процедури та психодіагностичного інструментарію слугували уявлення про складний характер професійного аксіоґенезу особистості, його багаторівневість та багатомірність.

Орієнтуючись на результати теоретичного аналізу, зокрема, стосовно форм репрезентації професійного аксіоґенезу майбутнього педагога, предметом експериментально-діагностичного дослідження ми визначили такі особистісні прояви означеного феномену: ціннісні орієнтації як інтегральні характеристики особистості, що становлять систему її мотиваційних цілей, потреб та ставлень; мотивація навчально-професійної діяльності як впорядкована сукупність професійних ціннісних орієнтацій і цілей особистості, спрямованих як

безпосередньо на майбутню педагогічну діяльність, так і на реалізацію її гуманістичних аспектів у процесі інших видів діяльності; професійні позиції вчителя як стійка система ставлень майбутнього педагога до себе як фахівця, до особистості учня та до цінностей педагогічної професії (визначення мети і особистісного смислу діяльності).

У експериментальному дослідженні, яке проводилося у 2025 року, взяли участь 87 студентів IV курсу – випускників бакалаврату хіміко-біологічного факультету та факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: методика для вивчення цінностей особистості Ш.Шварца, методика для вивчення мотивації навчально-професійної діяльності К.Замфір (модифікація А.О.Реана), «Орієнтувальна анкета» В.Смейкала та М.Кучери, опитувальник «Професійні позиції вчителя» О.Б.Мартинюк;

Запропонований нами комплекс методів діагностування особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів дозволяє не тільки дослідити особливості кожної з інтегральних властивостей особистості, а й інтегрувати окремі показники в єдиний узагальнений показник рівня їх розвитку.

Включення у психодіагностичний комплекс дослідження виокремлених методик здійснювалося на основі таких критеріїв: концептуальна зумовленість методу, висока валідність, психометрична надійність. Перелік діагностичних методик, які було застосовано для вирішення завдань дослідження наводиться у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Психодіагностичний інструментарій дослідження особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів

Досліджувані властивості	Діагностична методика
Мотивація навчально-професійної діяльності	Методика на визначення мотивів навчальної діяльності М.Замфір (модифікація А.О.Реана)
Спрямованість особистості	«Орієнтувальна анкета» В.Смейкала, М.Кучери
Професійні позиції вчителя	Опитувальник «Професійні позиції вчителя»

	О.Б.Мартинюк
Ціннісні орієнтації	Методика на виявлення мотиваційних типів цінностей Ш.Шварца

З метою визначення мотивів навчально-професійної діяльності майбутнього педагога ми використали методику К. Замфір у модифікації А. Реана. Ця методика на основі вираженості конкретних мотивів педагогічній діяльності дозволяє виявити три мотиваційні компоненти: внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію і зовнішню негативну мотивацію, а також ступінь оптимальності мотиваційного комплексу (Додаток Б).

К. Замфір визначає ефективність таких типів мотивації: 1) грошовий заробіток; 2) прагнення до кар'єрного просування по роботі; 3) бажання не піддаватися критиці з боку керівника і колег; 4) прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей; 5) орієнтація на престиж і пошану з боку інших; 6) задоволення від добре виконаної роботи; 7) суспільна корисність праці. Аналіз відповідей здійснюється за п’ятибальною шкалою. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості студента, який презентує тип співвідношення трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна).

Для виявлення типу особистісної спрямованості майбутніх педагогів ми використовували «Орієнтувальну анкету» В. Смейкала, М. Кучера. За допомогою цієї методики виявлено провідну спрямованість особистості: особистісну (на себе), яка характеризується переважанням мотивів власного благополуччя; на взаємодію з іншими, яка визначає для такої особистості потребу в спілкуванні, прагнення підтримувати хороші відносини з іншими, інтерес до спільної діяльності; ділову спрямованість (на завдання), яка характеризується захопленням процесом діяльності, прагненням до пізнання, оволодіння новими уміннями і навичками. Зазвичай для особистості властива комбінація різних видів спрямованості, однак ми досліджували домінуючу спрямованість майбутнього педагога. Вибір методики був зумовлений тим, що

вона дозволяє визначити: по-перше, наскільки важливий для особистості кінцевий результат діяльності; по-друге, в якій мірі різні мотиви та спільна діяльність гармонують з діловою спрямованістю на завдання.

Для з’ясуванню професійних позицій (центрацій) майбутнього педагога було використано опитувальник «Професійні позиції педагога» О.Б. Мартинюк. Він дозволяє виявити такі професійні центрації вчителя: егоцентризм, предметоцентризм, дитиноцентризм, конформна позиція, полісуб’єктна позиція.

Твердження, що пропонувалися респондентам для оцінювання, виходячи з їх власних професійних переконань, стосувалися пріоритетної педагогічної мети; мотивації педагогічної взаємодії; засобів педагогічної діяльності; нормативних професійних ролей вчителя; ставлення вчителя до суб’єктів педагогічного процесу; критеріїв оцінювання результатів діяльності вчителя. Кожне судження пропонувалося оцінити за п’ятирівневою шкалою: «Зовсім не згодна (не згоден)» (– –), «Не згодна (не згоден)» (–), «Важко відповісти» (0), «Згодна (згоден)» (+), «Цілком згодна (згоден)» (+ +). Отримані результати оброблялись шляхом

Визначення структури ціннісних орієнтації проводилося за допомогою методики Ш.Шварца (Додаток А). Ця методика створена на основі «теорії універсального змісту і структури цінностей» Ш.Шварца [62] і спочатку була пов'язана з розробкою міжнародного проекту щодо вивчення універсальних цінностей у різних культурах. У цій концепції цінності розглядаються як уявлення про цілі, які служать для особистості керівними принципами у житті, і виступають тими критеріями, згідно з якими особистість будує своє ставлення до світу, включаючи критерії вибору і оцінки своїх і чужих дій [62].

Ш.Шварц наголошує, що усі мотиваційні типи, а отже і цінності особи, характеризуються сумісністю або суперечністю. Автори виокремлюють такі суперечності між цінностями: 1) цінності збереження суперечать цінностям зміни; 2) цінності самовизначення суперечать цінностям самопіднесення. Перша опозиція відображає суперечність між збереженням традицій, захистом

стабільності, незмінності суспільства і власними незалежними поглядами та діями особистості. Друга опозиція відображає суперечність між прагненням приймати інших як рівних і доброзичливо ставитися до них і бажанням досягнення влади і зміцнення (можливостей впливу на інших). Очевидно, що існують і несуперечливі парні зв'язки між цінностями (наприклад, «влада» і «досягнення», «традиції» і «конформність»).

Методика Ш.Шварца за формою є опитувальником, що містить відкритий, фіксований, розширений список цінностей з їх короткою розшифровкою і дев'ятибальною шкалою, за якою опитуваний повинен визначити важливість кожної з представлених цінностей «як керівного принципу у своєму житті». Список цінностей підібрано з вже розроблених методик (перш за все методики М. Рокіча), а також в нього були включені інші цінності, що мають крос-культурне значення [43, 62]. Основними перевагами цієї методики є можливість встановлення пріоритетності не тільки окремих цінностей, але і мотиваційних цілей, а також можливість враховувати смисловий аспект цінностей [43, 62].

Таким чином, у експериментально-діагностичному вивченні особливостей професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів ми застосували комплексну дослідницьку стратегію, що визначає весь цикл психологічного дослідження.

2.2 Особливості професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів: емпіричні показники

З метою дослідження особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів ми здійснили експериментально-діагностичне вивчення особистісних проявів студентів, що є формами репрезентації досліджуваного феномену.

Так, за методикою «Орієнтувальна анкета» (В.Смейкала, М.Кучери) ми визначили структуру особистісної спрямованості студентів – майбутніх педагогів. При аналізі результатів ми враховували те, що усі три види

спрямованості не є абсолютно ізольованими, а тому коректніше говорити про домінуючу спрямованість особистості.

Результати експериментального дослідження засвідчують фактично однаковий розподіл респондентів за видами особистісної спрямованості. Для 34,1% респондентів домінуючою є спрямованість «на себе» або особиста спрямованість, яка характеризується переважанням мотивів власного добробуту, прагненням до особистої переваги і престижу, орієнтацією на винагороду і задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність. Студенти, в яких переважає цей вид спрямованості частіше зайняті собою, своїми почуттями, переживаннями і мало реагують на потреби оточуючих, власні інтереси ставлять вище, ніж інтереси співробітників або роботи, яку повинні виконувати. У процесі професійної діяльності вони бачить передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег.

Для 30,6% опитаних характерною є спрямованість «на спілкування», яку визначають потреба у взаємодії, прийнятті іншими людьми, бажання підтримувати добрі стосунки з членами колективу. Таким респондентами властиво поступатися тиску групи, не перейматися кар’єрним зростанням. Їх більше цікавить не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сам факт спільної діяльності, можливість спілкуватися. У зв’язку з цим інколи зайва товариськість може заважати справі, що виконується.

Для 35,3% майбутніх педагогів домінуючою є спрямованість «на завдання» або ділова спрямованість, яка відображає перевагу мотивів, пов’язаних з досягненням групою цілі. Особа з такою спрямованістю доказово відстоює свою думку, яку вважає корисною для виконання завдання. Такий майбутній педагог прагне до співробітництва із колективом. Характерним для нього є прагнення до оволодіння новими навичками й уміннями, вдосконалення своєї майстерності, потяг до пізнання. Цей вид спрямованості є найкращим для результативної праці, але ефективна професійна діяльність потребує певних рівнів розвиненості інших видів спрямованості.

Побудована діаграма ілюструє розподіл студентів-педагогів за видами професійної спрямованості (рис. 2.1).

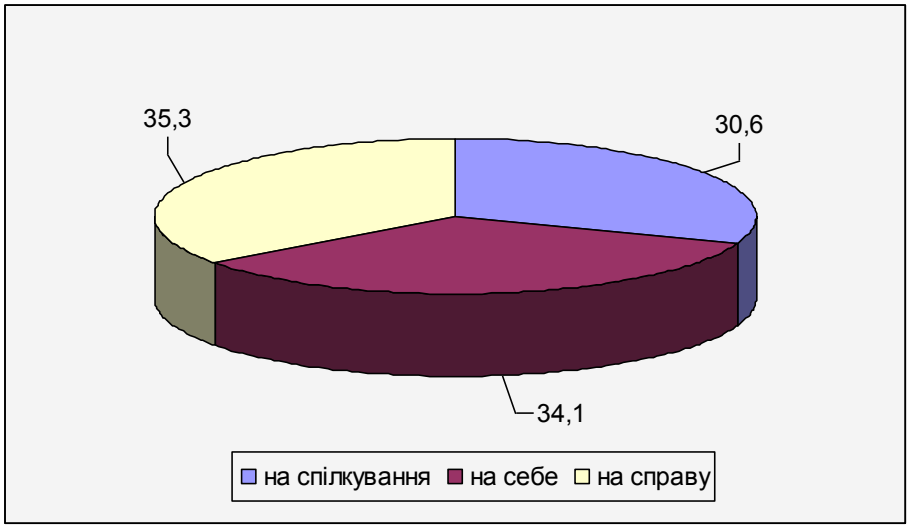

Рис. 2.1 Розподіл студентів – педагогів за видами особистісної спрямованості (n=87)

Розвитку педагогічної спрямованості сприяє зрушення центрації майбутнього педагога з предметного, поверхневого, об’єктного боку його діяльності на психологічну сферу, суб’єктність учнів. Відтак, значущими з огляду професії педагога є ті види домінуючої особистісної спрямованості, які проявляються в усій його професійній життєдіяльності, в окремих педагогічних ситуаціях і засвідчують інтерес до розвитку своїх учнів у спільній діяльності, яка за характером наближена до фасилітації. Таким чином, ми виявили фактично однаковий розподіл респондентів за видами особистісної спрямованості: на себе (34,10%), на спілкування (30,60%) і на справу (35,30%). Виходячи з деонтологічних координат професії педагога, тільки третій тип спрямованості найбільше відповідає професійним завданням педагога.

За методикою «Професійні позиції вчителя» О.Б. Мартинюк ми визначили центрації майбутніх педагогів стосовно пріоритетної педагогічної мети, мотивації педагогічної взаємодії, засобів педагогічної діяльності, нормативних професійних ролей, ставлення до суб’єктів педагогічного процесу, вибору критеріїв оцінювання результатів діяльності вчителя тощо.

Згідно з результатами дослідження виявлено, що у студентів-педагогів переважає полісуб'єктна позиція (42,4%), тому для більшості респондентів характерним є цілепокладання на рівні створення умов для повноцінного розвитку психологічного потенціалу як учнів, так й вчителя; реалізації їх потреби у самовизначенні та самоактуалізації; формування компетентності учнів (на першому місці стоїть не їх інформованість, а вміння розв'язувати проблеми у різних сферах), акцент робиться на формуванні особистісно-значущих узагальнених способів діяльності з урахуванням суб'єктивного досвіду учнів та організації саморегульованого навчання; орієнтація на фасилітацію, створення атмосфери співпраці та співтворчості.

У 31,1% усіх респондентів виявлено дитиноцентризм (ексцентричну позицію, що вказує на цілепокладання на рівні перспективного розвитку особистості учня, орієнтацію на його інтереси; визнання пріоритету індивідуальності учня; ідентифікацію себе з учнями, ототожнення позицій «дитина та дорослий».

Для 17,3% студентів-педагогів переважаючою є педагогічна егоцентрична позиція, характерними ознаками якої є цілепокладання педагогічної діяльності на рівні власного життєзабезпечення (зосередження вчителя на збереженні свого фізичного та психічного здоров'я); авторитарна мотивація педагогічної взаємодії (орієнтація на досягнення власної мети без врахування спрямувань учнів); перебільшення у взаємодії з учнями монологу; ідентифікація із авторитарними професійними ролями, через виконання яких реалізується прагнення вчителя до ствердження власної домінуючої позиції в очах учнів; нездатність вчителя стати на точку зору дитини; схильність проектувати на неї свою «дорослу» схему аналізу фактів та подій і очікування від учня ідентичного її відтворення, центрація на власних позиціях; незацікавлене ставлення до педагогічного досвіду колег-вчителів.

Найнижчий відсоток серед усіх випробуваних виявлено з конформною позицією та предметоцентризмом – по 4,6%. Так, для студентів з вираженою конформною позицією характерним є цілепокладання на рівні формально-

рольової відповідності та уявленням оточуючих про те, яким повинен бути вчитель; прагнення до нормативного пристосування до соціального середовища, виконання професійно-групових правил («бути як усі», не відрізнятися від інших учителів своїми судженнями та вчинками, що, на думку вчителя, є запорукою його добрих стосунків з колегами-вчителями та іншими учасниками педагогічного процесу); орієнтація на компроміс та захист авторитету вчителя. Суб’єктність учнів та власну суб’єктність обмежено самим вчителем-конформістом. Головним критерієм розвитку особистості учня для таких майбутніх педагогів виступає оволодіння учнем навичками соціальної поведінки.

Для студентів-педагогів (4,6%) з вираженим предметоцентризмом характерною є пріоритетна орієнтація на об’єктивні показники навчання дитини, на чітке та послідовне структурування навчального матеріалу, знань та вмінь учнів; освіта розглядається за аналогією з пізнанням; диференціація навчання учнів здійснюється на основі їх розподілу на сильних, середніх та слабких за показником успішності в оволодінні навчальної дисципліною (так звана предметна диференціація замість особистісно-орієнтованого підходу); «діалог» має характер власне дидактичного, оскільки розгортається переважно у контексті навчального процесу; особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації та пізнавальних здібностей.

Діаграма на рис. 2.2 ілюструє розподіл професійних позицій у студентів – педагогів.

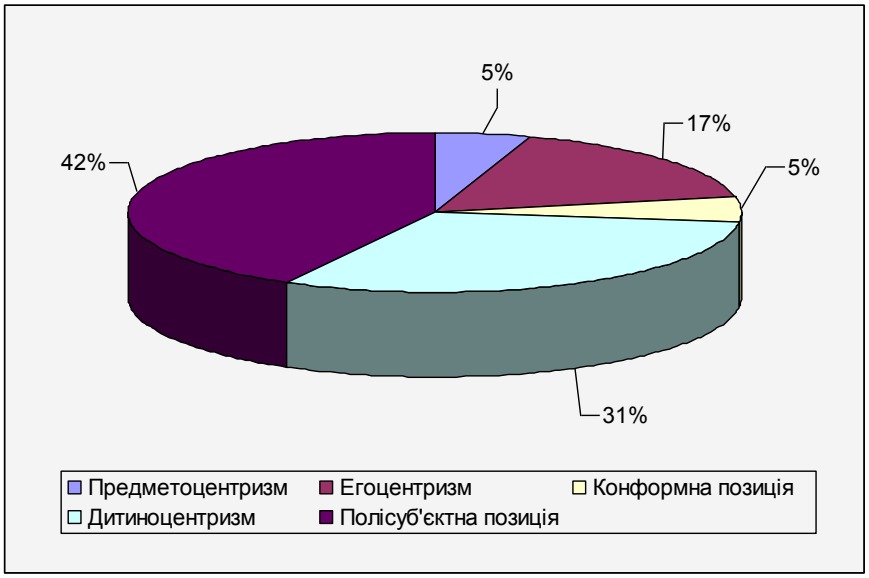

Рис. 2.2 Розподіл студентів – педагогів за професійними позиціями вчителя (n=87)

За допомогою методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А.О.Реан, В.О.Якунін) ми визначили структуру навчально-професійної мотивації студентів – майбутніх педагогів. На основі усереднених даних було одержано мотиваційний комплекс студентів у загальній вибірці опитаних. Результати дослідження засвідчили, що внутрішня мотивація (далі – ВМ) переважає над зовнішньою позитивною (ЗПМ) та зовнішньою негативною мотивацією (ЗНМ). Усереднені дані за сукупною вибіркою дозволили нам виявити такий мотиваційний комплекс: ВМ > ЗПМ > ЗНМ (4,38 > 4 > 3,07).

Одержаний на підставі усереднених значень мотиваційний комплекс студентів – педагогів показує, що для більшої частини респондентів характерним є стійкий інтерес до майбутньої професії і спрямованість на оволодіння професією. Це ілюструють мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» тощо. Друге місце у мотиваційному комплексі посідає зовнішня позитивна мотивація студентів, яка «реалізується в нормовідповідній поведінці і супроводжується переживаннями обов’язку, честі, провини, самоповаги, самовдосконалення». Цей вид мотивації ґрунтується на готовності студентів до здійснення певного

способу дії з опорою на зовнішні умови та власний досвід – «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги», «одержати диплом», «успішно вчитися, складати іспити на «добре» і «відмінно» тощо. Останнє місце у мотиваційному комплексі майбутніх педагогів посідає зовнішня негативна мотивація, яка супроводжується намірами, які викликані усвідомленням можливих незручностей, неприємностей, покарань, що можуть слідувати у разі невиконання певної діяльності. Характерно, що навчання під впливом такої мотивації має характер захисної дії чи є примусовим.

Далі, на основі аналізу індивідуальних результатів за методикою А.О.Реана, В.О.Якуніна, ми встановили 6 мотиваційних комплексів (рис.2.3), серед яких найбільш поширеними для студентів – педагогів є ВМ > ЗПМ і ЗНМ (58,5% опитаних) та ЗПМ > ВМ і ЗНГ (25,4%), а найменш поширеними відповідно - ВМ=ЗНГ>ЗПМ (2,5%) і ВМ>ЗПМ = ЗНМ (2,1%).

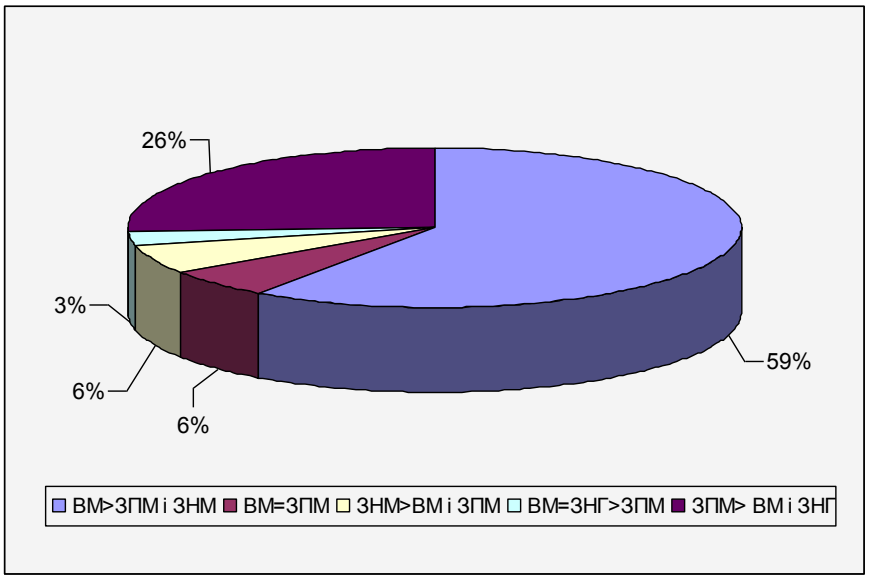

Рис. 2.3 Розподіл студентів – педагогів за мотиваційними комплексами (n=87)

Результати дослідження свідчать про те, що найбільш значущими для досліджуваних є мотиви: «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «набути глибокі та міцні знання» і «одержати інтелектуальне задоволення». Найнижчий

відсоток по вибірці отримано за мотивами: «бути прикладом для однокурсників» і «уникнути засудження і покарання за погане навчання». Вагомість вказаних мотивів для студентів свідчить про переважання у вибірці студентів, для яких характерна внутрішня та зовнішня позитивна мотивація навчально-професійної діяльності: їм необхідно освоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на здобуття ґрунтовних професійних знань і практичних умінь.

За допомогою методики Ш.Шварца ми досліджували структуру ціннісних орієнтації студентів – майбутніх педагогів, а також значущість окремих мотиваційних типів цінностей. На основі усереднених даних була одержана ієрархія ціннісних уявлень студентів, тобто ієрархія тих принципів, якими вони керуються у реальній життєвій ситуації.

Для визначення різних типів ціннісних уявлень студентів-педагогів та їх взаємозв’язків, спочатку усі усереднені дані було проранговано і побудовано ієрархію мотиваційних блоків цінностей (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Середні значення мотиваційний ціннісних типів у сукупній студентській вибірці (n = 87)

№ п/п	Ціннісні шкали	Середні значення	Стандартні відхилення	Ранг
1.	Насолода	3,07	0,13	5
2.	Досягнення	3,01	0,12	6
3.	Соціальна влада	2,27	0,05	11
4.	Самовизначення	3,57	0,13	3
5.	Стимуляція	2,91	0,06	7
6.	Обмежений конформізм	2,51	0,06	10
7.	Підтримка традицій	2,9	0,09	8
8.	Соціальність	3,3	0,12	4
9.	Безпека	4,29	0,18	1
10.	Зрілість	3,8	0,15	2
11.	Соціальна культура	2,18	0,07	12
12.	Духовність	2,66	0,06	9

Так, у проведеному дослідженні найбільш значущими для студентів-педагогів виявилися такі мотиваційні типи цінностей, як безпека (4,29) і зрілість (3,8), далі йдуть самовизначення (3,57), соціальність (3,3), насолода (3,07), досягнення (3,01), стимуляція (2,91), підтримка традицій (2,9), духовність (2,66), обмежений конформізм (2,51), соціальна влада (2,27), соціальна культура (2,18). У табл. 2.4 вказано значення усереднених балів, що показують ступінь важливості мотиваційних блоків, їх стандартні відхилення та ранг кожної цінності у сукупній вибірці. Зупинимося більш детально на аналізі пріоритетних ціннісних блоків. Цінності, що потрапили до верхньої частини ієрархії, ми інтерпретували як визначальні, до середньої частини як бажані, до нижньої – як незначущі.

Відтак, на першому місці в ціннісній ієрархії студентів – педагогів опинилися цінності типу «Безпека». Блок «Безпека» включає в себе такі цінності: почуття спільності, приналежності (відчуття, що інші турбуються про мене, безпека нації, безпека сім'ї та близьких, справжня дружба (близькі друзі), здоров'я (фізичне та духовне), відповідальність, надійність, заслуга на довіру. Ш.Шварц підкреслює, що мотиваційна мета цього типу – безпека для інших і для себе, стабільність суспільства та взаємостосунків. Водночас цінності, які належать до колективної безпеки, значною мірою виражають мету безпеки і для особистості [62].

З психологічної точки зору, цінності «безпеки» є універсальними, оскільки «об'єктивно означають відсутність загрози основним цінностям» [59]. Цінності безпеки, за А.Маслоу, належать до цінностей «здорового регресу» (гомеостазу, капітуляції, залежності, захисту від реальності або звільнення від неї), і підпорядковується цінностям розвитку. Можливість повернення до «низьких цінностей» не зникає ніколи, і у цьому контексті такий процес повинен розглядатися як абсолютна необхідність для цілісності особистості і як передумова переживання та функціонування «високих потреб». Безпека, на думку А.Маслоу, – це необхідна умова любові, яка, у свою чергу, є обов'язковою умовою самоактуалізації. Він зазначає, що очевидним є той факт,

що у більшості людей нижчі цінності домінують над вищими потребами та цінностями. На думку вченого, тільки найбільш зріла особистість обирає вищі цінності, причому тільки при відносно сприятливих життєвих обставинах, але і це, ймовірно, відбувається через задоволеність нижчих цінностей, які, будучи задоволеними, перебувають у пасивному стані [59]. Відтак, цінності блоку «Безпека», як найбільш пріоритетні для студентів – педагогів, через своє значення можуть виступати певним ґрунтом для поєднання, інтеграції індивідуальних інтересів, прагнень, потреб у певну смислодієву єдність.

Відносно лідируючі позиції серед студентів-педагогів мають цінності типу «Зрілість». Блок «Зрілість» охоплює такі цінності, як почуття власно гідності (віра у власну цінність), зріле кохання (глибока емоційна і духовна близькість), мудрість (зріле розуміння світу), світ краси (краса природи і мистецтва), відкритість до чужих думок. На нашу думку, виражена орієнтація студентів-педагогів на цінності саме цього типу вказує на вектор у ставленні: до освітнього процесу як особистісно-значущого, до себе як особистості вільної і здатної брати на себе відповідальність за себе та інших, до педагога як досвідченого фахівця, який здатний надати допомогу у професійному становленні.

Третє місце в ієрархії мотиваційних типів цінностей студентів-педагогів посідають цінності типу «Самовизначення». Блок «Самовизначення» охоплює такі цінності: прагнення до свободи, самоконтролю, незалежності, самостійності тощо. Багато дослідників (К.Г.Радчук, М.В.Савчин та ін.) підкреслюють, що освітній процес має потенціал, необхідний для поглиблення професійного самовизначення, професійної самоідентифікації через осмислення майбутніми педагогами мотивів вибору цієї професії; зіставлення своїх особливостей з вимогами професії; формування образу майбутньої професії; ставлення до себе як до майбутнього фахівця у галузі педагогіки; визначення шляхів самореалізації через обрану професію; побудову програми особистісного та професійного саморозвитку [32, 40]. Очевидна пріоритетність цінностей цього типу свідчить про те, що студенти – майбутні педагоги високо

оцінюють вміння ставити перед собою певні цілі, знаходити і вибирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх організовувати, критично оцінювати результати та закріплювати їх в індивідуальному досвіді і саме з цими вміннями пов'язують успішність професіоналізації.

Четверте місце в ієрархії мотиваційних блоків цінностей студентів – педагогів посідають цінності типу «Соціальність». Цей ціннісний тип включає в себе такі цінності: рівні можливості для усіх, справедливість, гармонія, неконфліктність тощо. Соціальність, як системна властивість майбутнього педагога, полягає в індивідуальному соціальному потенціалі як єдності внутрішнього і зовнішнього, особистісного і групового; соціальність проектує соціалізацію особистості. На нашу думку, виражена орієнтація студентів на цінності типу «Соціальність» відображає прагнення бути прийнятими суспільством, успішно функціонувати в ньому, декларуючи цінності орієнтації, що підтримуються соціумом. Цінності цього типу є визначальними для процесу професійного аксіоґенезу майбутнього педагога, оскільки психологічна сутність педагогічної професії як особистісно-орієнтованої діяльності полягає у тому, що вона завжди відбувається у просторі спів-буття – внутрішнього (особистісного) і суспільного (міжособистісного). Крім того, розвиток особистості поза соціальною спільнотою характеризується небезпекою соціальної неадекватності, ізоляціонізму, що суперечить деонтологічним засадам професії педагога, яка, фактично, є просоціальною.

Розглянемо, які цінності потрапили до середньої частини ієрархії мотиваційних типів цінностей студентів-педагогів і, відповідно, посіли 5, 6, 7 і 8 місце. До них належать цінності типу «Насолода», що виражають прагнення до задоволеності індивідуальних потреб у відпочинку, розвагах; цінності типу «Досягнення», що засвідчують потребу у соціальному визнанні, пошані, схвалені іншими, володінні матеріальними благами; цінності типу «Стимуляція», які засвідчують потребу особи у різноманітному житті (сповненому викликами, новизною і змінами, гострими відчуттями та

переживаннями) тощо; цінності типу «Підтримка традицій» вказують на потребу особи у збереженні звичаїв та традицій, підтримання суспільного порядок, дотримання релігійних вірувань і переконань. Цінності цієї групи ми вважаємо бажаними, тобто такими, які пронизують всю систему цінностей, апелюють до вільного вибору тих цінностей, яким особистість надає перевагу.

Особливої уваги заслуговує група цінностей, що визначені як незначущі для студентів-педагогів. Це цінності, яким ми за описаною процедурою присвоїли ранги 9, 10, 11 і 12.

На останнє місце студенти відсунули цінності «Соціальної культури» (взаємність у стосунках, уникнення боргів, єднання з природою, байдужість до світських турбот, активна участь в житті, поміркованість в усьому, скромність).

Передостаннє рейтингове місце в ієрархії цінностей студентів-педагогів посідають цінності типу «Соціальні влада» (соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами, авторитет, багатство, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання).

Відносно незначущими для студентів-педагогів виявилися також цінності типу «Обмежений конформізм» (слухняність, самодисципліна, ввічливість, пошана батьків і старших) та «Духовність» (внутрішня гармонія, духовне життя, зміст життя, право на особистісний простір, злиття з природою).

Побудована діаграма демонструє особливості ціннісних пріоритетів усієї сукупної вибірки студентів-педагогів (рис. 2.4).

Рис.2.4 Діаграма середніх значень мотиваційних типів цінностей студентів-майбутніх педагогів (n = 87)

Таким чином, проведене експериментально-діагностичне дослідження дозволило зафіксувати такі загальні особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів: фактично однаковий розподіл респондентів за видами особистісної спрямованості: на себе (34,10%), на спілкування (30,60%) і на справу (35,30%).

У мотиваційному комплексі більшості (58,5%) опитаних студентів-педагогів внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності домінує над зовнішньою, що засвідчує стійкий інтерес до майбутньої професії у більшості студентів. У 42,4% студентів-педагогів домінуючою є полісуб’єктна позиція, що відображає визнання пріоритетності особистості учня, створення на уроках атмосфери співпраці та співтворчості. Ієрархію ціннісних пріоритетів на рівні мотиваційних типів очолює блок «Безпека», які пов'язані з індивідуальною сферою існування суб'єкта та зумовлені його потребами гомеостазу.

Виявлені емпіричні показники професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів зумовлюють нас до подальшого вивчення змістово-функціональних характеристик досліджуваного процесу.

2.3 Психологічне забезпечення оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів

Зміна пріоритетів від здобуття майбутнім педагогом професійних компетенцій до розвитку його цілісної особистості є сутнісною характеристикою гуманістичної освіти. Мета особистісно-орієнтованої освіти, фактично, полягає у розширенні можливостей, актуалізації потенціалу особистості, саморозвитку. Для майбутнього педагога гуманістична освіта має надважливе значення: тільки отримавши досвід проектування власного розвитку, вчитель зможе у подальшому ініціювати саморозвиток своїх учнів. У свою чергу, саморозвиток як особливий вид діяльності здійснюється, з одного боку, у результаті актуалізації внутрішніх резервів самосвідомості, з іншого – через зіткнення майбутнього педагога з реаліями соціальної дійсності, в якій він здійснюватиме професійну діяльність. Відтак процес саморозвитку майбутнього фахівця відбувається у результаті синтезу внутрішніх та зовнішніх чинників.

Динаміка особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів залежить від їхньої здатності періодично здійснювати діяльність щодо активного визначення себе суб’єктом професії, а основне – усвідомлювати і враховувати результати цієї діяльності. Професійне самовизначення майбутніх педагогів здійснюється шляхом розширення «поля актуальної рефлексії», що спонукає майбутнього педагога до самоспостереження, самоаналізу, самопізнання, відкриття особистісних смислів образу «Я – фахівець», оперативного коректування траєкторії розвитку, забезпечення індивідуального стилю діяльності, визначення і усвідомлення сенсожиттєвих цілей і знань як засобів самоствердження (І.Д.Бех, Г.Радчук, М.О.Чаїнська та ін.).

При розробці програми оптимізації професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів ми враховували такі положення:

1. Рушійною силою та результатом оптимізації професійного аксіоґенезу особистості є саморозвиток, який ініціюються не тільки системою зовнішніх стимул-реакцій (вимог, очікувань, можливостей), але передусім системою

внутрішніх намірів – смислами, прагненнями, переконаннями, інтересами, ціннісними орієнтаціями, установками особистості. Саморозвиток ми розуміємо як процес вільного та відповідального самотворення, що забезпечує розширення смислових меж професійної діяльності і можливостей реалізації у ній. Фундаментальною умовою саморозвитку майбутніх педагогів є актуалізація процесів професійної самосвідомості [42]. Відтак реалізація програми оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів передбачає спеціальну роботу з розвитку професійної самосвідомості студентів, що реалізується шляхом актуалізації ціннісного плану самоздійснення особистості на основі процесів самосприймання, самоспостереження, самопізнання, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоконтролю і саморегуляції.

2. Розвиток процесів самосвідомості особистості процесуально та результативно залежить від розвитку рефлексивності майбутніх педагогів. Рефлексія консолідує «Я-концепцію» студента, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. Рефлексивність майбутнього педагога, яка є, по суті, показником професійної готовності до діяльності у галузі освіти, дозволяє особистості зробити свою суб'єктність предметом осмислення, розуміння, а головне – предметом практичного перетворення. Професійно-педагогічна діяльність, яка здійснюється в умовах невизначеності та багатозначності можливих вирішень освітніх завдань, вимагає від майбутнього фахівця високий рівень розвитку рефлексивних компонентів самосвідомості, що дозволяє суб’єкту констатувати, осмислювати і долати проблемні ситуації; осмислювати певні стереотипи; активізувати суб’єктний потенціал; залучатися до нових міжособистісних і ділових стосунків; прогнозувати, ініціювати самозміни; експериментувати, вирішувати неординарні професійні завдання; здійснювати інноваційну практику. Такий підхід дозволяє розглядати професійно-педагогічну рефлексію як механізм розгортання самоцінності у діяльності майбутнього фахівця.

3. Діалог визначає особливий вид стосунків – суб’єкт–суб’єктних, в результаті яких змінюється внутрішня рефлексія (спосіб опосередкування),

породжуються нові можливості вирішень проблемних ситуацій, які раніше не могли бути вирішені, будуються нові смислові простори власного життя (З,С,Карпенко, Г.К.Радчук).

4. Фасилітація процесу самоактуалізації. Особистість володіє значними ресурсами для самопізнання, зміни Я-концепції, цілеспрямованого розвитку, однак доступ до цих ресурсів можливий тільки у тому випадку, якщо в освітньому процесі створено певне фасилітуюче середовище [30, 52]. Фасилітація процесу самоактуалізації створює можливість для того, щоб майбутній педагог у процесі освоєння фаху міг рухатися вільно, без регламентацій, у нових напрямках, продиктованих його власними інтересами; створює ґрунт для роздумів і досліджень; дає волю допитливості, можливість усвідомлювати, що знання перебувають у процесі змін. Цей процес спрямований на виявлення резервів особистісного зростання, професійного становлення, розвиток здатності до смислотворчості в інноваційних умовах. Це дозволяє зосередитися на становленні суб’єктності майбутнього педагога, шляхом підвищення його резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників.

Фасилітація самоактуалізації, що покликана актуалізувати конструктивний суб’єктний потенціал майбутніх педагогів, повинна ґрунтуватися на засадах довіри, розуміння, прийняття, авансування та впроваджуватися у суб’єкт - суб’єктній взаємодії, позаяк фасилітація – це двосторонній процес.

Наведені принципи оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів дозволяють нам виокремити такі психолого-педагогічні умови: 1) діалогізація освітнього процесу; 2) моделювання навчально-професійних ситуацій; 3) сприяння розвитку суб’єктності; 4) актуалізація професійно-особистісного самовизначення; 5) активізація професійно-педагогічної рефлексії. Зовнішні та внутрішні психологічні чинники професійного аксіоґенезу діють не ізольовано, а в системній єдності, причому організаційні та

психодидактичні умови активізують процеси самосвідомості через дію інтрапсихічних механізмів.

1. Діалогізація освітнього процесу. Розуміючи освіту як осмислену, «авторську», ми розглядаємо діалог як вихідний момент особистісних перетворень студента-педагога. Сутність «діалогізації» як чинника оптимізації професійного аксіоґенезу полягає, передусім, у тому, щоб подолати традиційні антагонізми освіти, а саме виконавську позицію студента в освітній ситуації, пасивну позицію викладача у розгортанні міжсуб'єктної взаємодії, репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації та ініціювати підготовку активного, здатного до самостійного розвитку та ухвалення нестандартних рішень майбутнього педагога.

Принциповою характеристикою діалогу в освітньому процесі є визнання унікальності кожного партнера, ціннісно-смислової рівності між ними, а також взаємної додатковості позицій усіх його учасників. Це визначає особливий тип педагогічної взаємодії – суб'єкт–суб'єктний, який характеризується зміною соціальних ролей та суб'єктних позицій викладача та студентів: викладач більше не транслятор готових знань, а студенти – не реципієнти навчальної інформації; викладач – ініціатор та модератор освітньої ситуації, який здійснює смислопокладання в освітній процес, студенти – вільні, активні, самостійні учасники освітньої ситуації, які здійснюють діяльність щодо пошуку та осягнення смислів. В умовах суб'єкт–суб'єктної взаємодії, в якій соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, відбуватимуться певні особистісні перетворення: поведінка стане конгруентною; визнаватимуся рівні права на власну думку, власну позицію в освіті; здійснюватиметься вихід на рівень персоніфікації. Оскільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія є моделлю майбутніх стосунків вчителя зі своїми учнями, тому надважливо у процесі фахової підготовки створити умови для осмислення її цінності і апробування в освітніх ситуаціях максимально наближених до реальної професійної діяльності студентів.

Доцільно звернути увагу, що у площині діалогу пріоритетне значення набуває суб'єктивування з його індивідуальним забарвленням, в якому завжди є автор і його унікальність, неповторності смислів, ставлень, індивідуального досвіду. Діалогізований процес навчання характеризується персоніфікацією, яка зумовлена переходом від повідомлення наукових догм – до обговорення власних точок зору з приводу навчальної інформації: безособові узагальнення («наука вважає», «як відомо») замінюються на персоніфіковані твердження («я думаю», «як на мене»); зростає коректність аргументів – не обговорюються догми, а тільки думки і точки зору), посилання на авторитети доповнюється власними роздумами тощо. Таким чином, осмислення навчальної інформації, що ініціюється у діалозі, дозволяє встановити, у чому полягає її потенційна значущість для майбутнього педагога і окреслити перспективи застосування її на практиці.

Крім того, діалог, який апелює до суб'єктного досвіду майбутнього педагога, дозволяє подолати виконавську позицію студента та допомоги особистості у розгортанні її авторського ставлення до професії і до життя загалом. Найвагомішим на цьому шляху є розширення меж актуальної рефлексії, усвідомлення власної позиції в освіті, визначення індивідуального запиту до освітньої ситуації, побудова ціннісного плану професійного самоздійснення, проекція власної професійної позиції у педагогічній діяльності тощо. Все це сприяє посиленню потенціалу майбутнього педагога до самореалізації та підвищенню відчуття самоцінності.

Таким чином, діалогізація освітнього процесу визначає психологічний зміст розвивальної стратегії впливу, який є найбільш оптимальним для актуалізації процесів самосвідомості майбутнього педагога. Реалізація цього чинника передбачає залучення суб'єктів до діалогу на особистісно-смисловому рівні і повинна впроваджуватися в усі методи освітньо-професійної діяльності.

2. Моделювання навчально-професійних ситуацій. Необхідність майбутнього педагога у здобутті суб'єктного досвіду вирішення педагогічних проблем під час професійної підготовки зумовлює організацію освітнього

процесу таким чином, щоб у студента з’явилася можливість апробувати себе у професії, отримати практичний досвід реалізації ціннісного вибору, пошуку творчого вирішення педагогічних проблем, способів ухвалення рішень у невизначених ситуаціях професійної діяльності.

На нашу думку, моделювання навчально-професійних ситуацій задає конструктивний імпульс професійному аксіоґенезу майбутніх педагогів, оскільки дозволяє подолати абстрактний характер предмету навчальної діяльності через роботу з реальним предметом майбутньої професійної діяльності; сприяє узагальненню та систематизації знань з різних навчальних дисциплін; здійснює перехід від індивідуальної форми навчальної роботи до колективної форми професійної діяльності, що передбачає взаємодію і спілкування фахівців, особистий внесок кожного у досягнення спільних цілей; замінює виконавську позицію студента у навчанні на ініціативну позицією фахівця у професійній діяльності.

Таким чином, діалогізація освітнього процесу та моделювання навчально-професійних ситуації виступають зовнішніми чинниками оптимізації і актуалізують інтрапсихічні механізми, що можуть мати оптимізуючий вплив на професійний аксіоґенез.

3. Сприяння розвитку суб’єктної позиції. Специфіка педагогічної професії, яка зумовлена міжсуб’єктним характером взаємодії і ціннісним ставленням до суб'єктивної реальності іншої людини, визначає сприяння розвитку суб'єктності студента-педагога як важливий напрямок його професійної підготовки. Визнання студента – майбутнього педагога як вільного та відповідального суб’єкта освіти передбачає також створення певних умов для прояву його суб’єктної (авторської) позиції. Суб’єктну позицію ми розуміємо як активне, цілеспрямоване, конструктивне ставлення майбутнього педагога до себе, до інших суб’єктів освіти і професії загалом. Відтак в освітньому процесі вишу доцільно всіляко апелювати до самостійності студента у процесах визначення ним особистісних та професійних ціннісних

пріоритетів; окреслення напрямків особистісного і професійного зростання; цілепокладання, планування та побудови життєвої перспективи тощо.

Сутність цього чинника полягає в актуалізації суб'єктного потенціалу майбутнього педагога, у створенні умов для прояву його смислоутворювальної активності та наданні можливості для прояву його авторської позиції у навчально-професійній діяльності.

На нашу думку, майбутній педагог потенційно готовий самостійно і свідомо ставити перед собою життєві цілі, віднаходити (створювати) засоби, необхідні для їх досягнення, приймати рішення, виконувати їх, оцінювати здобутий результат і фіксувати його в індивідуальному досвіді. Однак організація освітнього процесу у виші повинна бути побудованою таким чином, щоб активізувати цей потенціал шляхом розгортання внутрішніх ресурсів самозмін. Актуалізацію суб’єктного потенціалу майбутнього педагога доцільно здійснювати з опорою на його суб’єктний досвід, а також з врахуванням його можливостей, прагнень, очікувань. Так, виходячи за межі колишнього суб'єктного досвіду, узгоджуючи його із суспільним досвідом, студент перебудовує колишні уявлення, генерує нові знання, і, у такий спосіб, розширює межі самозмін.

Суб’єктність майбутнього педагога – це агент його саморозвитку, який концептуалізує себе як образ «Я – майбутній вчитель» у процесі самоусвідомлення. Прояв суб’єктності майбутнього педагога зумовлено внутрішньою активністю, яку студент розвиває як автор власних зусиль. Тому, задля розвитку суб’єктної позиції майбутнього педагога доцільно також створити умови для прояву його активності у розкритті власної сутності, саморегуляції та самореалізації. У контексті професійного аксіоґенезу йдеться про прояв смислоутворювальної активності майбутніх педагогів як готовності до пошуку смислів, яка передує діяльності і породжує її, забезпечуючи особистісну інтерпретацію студентом своєї позиції стосовно формування лінії життя.

4. Актуалізація професійно-особистісного самовизначення – серед основних показників професійного аксіоґенезу особистості слід виокремити здатність до конструктивного усвідомленого самовизначення майбутнього педагога, що полягає у його змозі здійснювати професійну самоідентифікацію через осмислення мотивів вибору професії; зіставляти свої особливості з вимогами професії; формувати образ майбутньої професії; ставитися до себе як до майбутнього фахівця у галузі освіти; визначати шляхи самореалізації в обраній професії; складати програму особистісного та професійного саморозвитку. Причини численних труднощів і проблем у самовизначенні студентів-педагогів коріняться у недосконалій освіті, що дотепер має теоретичний, а не практично-орієнтований характер. Саме тому доцільно звернути особливо увагу на процес актуалізації професійно-особистісного самовизначення майбутніх педагогів.

Цінність методів та прийомів, які використовуються з метою актуалізації самовизначення полягає у тому, що у своїй більшості вони є самодіагностичними і дають студенту можливість самостійно оцінити результативність ціннісно-смислового проектування власної діяльності. Результатом професійно-особистісного самовизначення виступає становлення професійної «Я-концепції» на основі співставлення «Я - ідеальне» з виявленими у процесі практичної педагогічної діяльності можливостями («Я - реальне»), ідентифікація та аутентизація студента у ролі педагога, уточнення і конкретизація професійно-особистісних цілей і планів, зміцнення системи гуманістичних смислових і ціннісних координат.

5. Активізація професійно-педагогічної рефлексії. Рефлексивні компоненти професійної самосвідомості майбутнього педагога є невід’ємною складовою професійної готовності до діяльності у галузі освіти. Професійний аксіоґенез особистості визначається рівнем розвитку її здатності осмислювати процес та результат власної навчально-професійної діяльності, регулювати цей процес. При цьому рефлексія повинна бути спрямована на операціонально-логічні і на ціннісно-смислові аспекти цієї діяльності. Знаходячись у

рефлексивній позиції, майбутній педагог може поглибити, розширити, збагатити або реконструювати власну професійну ціннісно-смислову позицію, рівень самостійності, сили «Я» у значущій ситуації. Окрім того, чим більш чітке, осмислене психологічне уявлення майбутнього педагога про себе, тим більш реально та повно він прогнозує власну професійну діяльність.

Активізацію професійно-педагогічної рефлексії майбутнього педагога доцільно організовувати таким чином, щоб зовнішня рефлексія (самоідентичний образ «Я») і внутрішня рефлексія (індивідуальний образ «Я») не просто сполучалися, а визначалися логікою внутрішньо соціального «Я», тобто соціальності наодинці із собою [30]. У такий спосіб процес осмислення педагогічних фактів робить вплив на подолання «Я» та «іншого Я» у кожній конкретній ситуації шляхом прийняття певної педагогічної позиції.

Реалізація цього чинника оптимізації професійного аксіоґенезу здійснюється за допомогою таких методів як самопідкріплення, самоставлення, активуючих опитувальників, рефлексивних вправ («культурний аналог», «рефлексивні контрасти»), а також елементів арт-терапії (індивідуальне малювання, малювання у парах, групове малювання, колаж, робота з метафоричиним та символічним матеріалом, імпровізування, психогімнастичні вправи, візуалізація) тощо.

Таким чином, психологічними чинниками оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів є специфічні умови освітнього процесу вишу, які ініціюють розгортання процесів самосвідомості і забезпечують поступальний рух особистості до наступних рівнів ціннісно-смислового розвитку. Зовнішніми психологічними чинниками оптимізації професійного аксіоґенезу є діалогізація освітнього процесу та моделювання навчально-професійних ситуацій, реалізація яких задіює внутрішні чинники: актуалізацію суб’єктності студентів; їх професійно-особистісне самовизначення та професійно-педагогічну рефлексію. Оптимізація професійного аксіоґенезу майбутнього педагога розглядається як складний процес, зміст якого представлено системою психологічних чинників, які активізують процеси

самосвідомості особистості і впливають на сходження особистості на наступного рівня ціннісно-смислового розвитку.

У процесі оптимізації професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів актуалізуються два смислові полюси – «Я – майбутній вчитель» та «Мій професійний розвиток». Сфера «Я – майбутній вчитель» передбачає розгортання процесів професійної самосвідомості – самосприймання, самоспостереження, самопізнання, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоконтролю і саморегуляції – і на цій основі виникнення самоцінності, розширення меж актуальної рефлексії, визначення індивідуального запиту до освітньої ситуації, усвідомлення студентом власної позиції в освіті. Сфера «Мій професійний розвиток» передбачає поглиблення професійного самовизначення, професійну самоідентифікацію через осмислення майбутніми педагогами мотивів вибору цієї професії; зіставлення своїх особливостей з вимогами професії і на цій основі розгортання суб’єкт-суб’єктного ставлення; побудову ціннісного плану професійного самоздійснення; проекцію власної професійної позиції у педагогічній діяльності; набуття досвіду проектування освіти з позиції цілісного саморозвитку. В основу програми формувального етапу дослідження була покладена така організація освітнього процесу, в межах якого відбувалася б актуалізація суб’єктного досвіду майбутніх педагогів.

Розроблена тренінгова програма містить 10 занять, орієнтовна тривалість кожного з яких – 2 години. Загальний обсяг тренінгової програми – 20 годин.

У програмі застосовувався широкий арсенал методів та прийомів соціально-психологічного тренінгу: інформаційне повідомлення, рольова гра, моделювання ситуацій, активне експериментування, дискусія (керована, фронтальна, мозковий штурм) вправи на активізацію рефлексії (рефлексивні інверсії, рефлексивні контрасти, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація), елементи арт-терапії (індивідуальне малювання, малювання в парах, групове малювання, колаж, робота з метафоричиним та символічним матеріалом, імпровізування, візуалізація), психогімнастичні вправи тощо.

В організаційній структурі кожного заняття доцільно виокремити такі компоненти:

1. Привітання як певний ритуал – кожна зустріч починається з вправи на самопрезентацію, що сприяє розвитку в учасників позитивного самоставлення, усвідомлення власної індивідуальності та неповторності.

2. Рефлексія попереднього досвіду, повідомлення теми, визначення очікувань – актуалізація рефлексії дозволяє ведучому дізнатися про настрої та психічні стани учасників, їх бажання продовжувати роботу; на кожному занятті група повторює правила, які було прийнято на початку тренінгу, обговорює та аналізує їх; повідомлення теми та мети занять супроводжується короткою притчею, яка метафоризує проблему і налаштовує учасників до роздумів і визначення власних очікувань від заняття.

3. Основна, робоча частина – відбувається робота за темою заняття.

4. Рефлексія роботи, підведення підсумків. Наприкінці кожного заняття учасники по колу висловлюються про свій актуальний стан після виконаної роботи, роблять пропозиції та побажання групі, аналізують, наскільки справдилися їхні очікування, заповнюють «Зошит вражень», що сприяє розширенню актуальної рефлексії відносно роботи у групі (ставлення до того, що відбувалося на занятті, оцінка власного внеску та внеску інших учасників у роботу групи тощо). Кожне заняття закінчується підсумковою вправою, яка спрямована на закріплення позитивних вражень від заняття.

Структура розробленого тренінгу визначалася логікою розгортання процесів самосвідомості та професійного самовизначення, які активізуються через особистісне пізнання свого Я, власних бажань, потреб та уподобань, самоаналіз та самоставлення, визначення життєвих та професійних цілей. Окремими структурними одиницями соціально-психологічного тренінгу оптимізації є модулі. Модуль ми розглядаємо як відносно самостійну одиницю, з якого складається оригінальна конструкція програми оптимізації. Модуль має власну мету, завдання, засоби для їх досягнення, а також основний показник результативності його проходження. Логіка програми полягає у тому, що кожен

модуль, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам актуалізувати їх суб'єктний досвід і поступово усвідомлювати себе суб'єктом майбутньої професійної діяльності, і таким чином сходити до наступного рівня професійного аксіоґенезу.

Програма тренінгу складається з двох взаємопов'язаних та взаємозалежних модулів «Я – майбутній вчитель» і «Мій професійний розвиток», які допомагають учасникам від самопізнання свого внутрішнього світу, характеру, особистісних проявів, сильних і слабких сторін, свого місця у міжособистісному просторі поступово здійснювати цілеспрямоване проектування себе у майбутню професію (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Тематичний план соціально-психологічного тренінгу оптимізації професійного аксіоґенезу

№	Мета заняття	Завдання
Модуль І. «Я – майбутній вчитель»		
1.	Знайомство. «А ось і Я»	
	Розвиток навичок самопрезентації	1. Познайомити учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу, налагодити довірливі стосунки між учасниками. 2. Ознайомити студентів з основними умовами та формами роботи у групі. Прийняття правил. 3. Сприяння ефективній самопрезентації. 4. Налагодити активний стиль спілкування у групі. Започаткувати способи передачі та прийомів зворотного зв'язку.
2.	«Пізнай себе – пізнаєш світ довкола себе»	
	Активізація самопізнання, розширення уявлень	1. Розширити досвід відкритої взаємодії, закріпити активний стиль спілкування у групі, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та

	про себе	комфорту. 2. Сприяти учасникам в усвідомленні своєї індивідуальності та неповторності. 3. Сприяти усвідомленню власного професійного вибору.
3.	«Бачу ціль – долаю перепони»	
	Сприяння усвідомленню життєвих та професійних цілей, розвиток навичок ефективного вибору життєвої стратегії	1. Сприяти подальшому згуртуванню учасників та налагодженню позитивної психологічної атмосфери у групі. 2. Актуалізація процесів самовизначення через визначення власних цілей. 3. Закріплення навичок самоаналізу та самовираження.
4.	«Я у задзеркаллі»	
	Активізація самопізнання та самоставлення, визначення власних позитивних і слабких сторін	1. Подальший розвиток динаміки групового процесу. 2. Поглиблення процесів самопізнання, саморозкриття та самооцінки, актуалізація внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, усвідомлення власної значущості. 3. Визначення професійно значущих якостей. Сприяння розвитку позитивного самоставлення
5.	«Я і моя професія»	
	Активізація самопізнання та самоаналізу особистісних якостей, їх зіставлення з	1. Удосконалення засобів самопізнання та самоусвідомлення. 2. Сприяти усвідомленню справжніх і декларованих професійних педагогічних цінностей 3. Сприяти усвідомленню професійно-значущих якостей та якостей непрофесійного вчителя.

	вимогами обраної професії	Знайомство із професіограмою вчителя. 4. Сприяти усвідомленню труднощів майбутньої професійної діяльності.
Модуль ІІ. «Мій професійний розвиток»		
6.	«Мої професійні плани»	
	Формування навичок цілепокладання та планування	1. Активізувати процеси особистісного цілепокладання. 2. Сприяти поглибленню процесів професійного самовизначення (самовизначення у конкретній професійній функції, на конкретній посаді, у спеціалізації, у професії). 3. Сприяти усвідомленню учасниками необхідності планування; розвиток вміння поетапно планувати досягнення поставлених цілей. 4. Сприяти аналізу шляхів самореалізації через обрану професію.
7.	«Урок на перерві»	
	Розвиток орієнтації на суб’єкт-суб’єктну взаємодію, розвиток особистісних та професійно значущих якостей	1. Сприяти осмисленню основних стереотипів педагогічної взаємодії і можливостей їх перетворення у риси характеру вчителя. Активізувати усвідомлення персональних стратегій і тактик професійної взаємодії. 2. Сприяти розвитку позитивного ставлення від свого «Я» до «Я» іншого. 3. Сприяти розвитку сенситивності до процесу педагогічної взаємодії. 4. Розвивати і підтримувати уміння і навички, що зумовлюють поведінкову гнучкість у професійних ситуаціях спілкування і взаємодії з іншими.

8.	«Я вмію приймати творчі рішення»	
	Сприяння усвідомленню необхідності інноваційної діяльності; готовності до подолання творчих невдач	1. Сприяти розвитку потреби в творчості; сприяти узгодженості професійно-особистісних цілей з інноваційною діяльністю. 2. Сприяти вмінню оперативно індивідуально і колективно приймати творчі рішення. Визначення факторів, які сприяють прийняттю такого рішення. 3. Аналіз схеми прийняття інноваційних рішень. 4. Сприяти осмисленню відповідальності за свій вибір і рішення у майбутній професійній діяльності.
9.	«Я на шляху самовдосконалення»	
	Актуалізація почуття самоцінності, розвиток уміння самостійно ставити цілі самовдосконалення	1. Активізувати осмислення труднощів і бар'єрів в процесі професійного становлення. 2. Сприяти усвідомленню актуальних внутрішніх і зовнішніх суперечностей в професійно-особистісному розвитку. 3. Сприяти розвитку вміння самостійно визначати власну життєву та професійну перспективу.
10.	«Мої досягнення»	
	Рефлексія тренінгу. Проектування індивідуальної траєкторії власного особистісного та професійного саморозвитку	1. Підведення підсумків роботи, усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять. 2. Визначення учасниками стратегічних орієнтирів власного особистісного і професійного зростання 3. Усвідомлення ролі суб’єктних якостей в особистісному та професійному становленні майбутнього педагога. 4. Завершення роботи.

Перший модуль «Я – майбутній вчитель», присвячений усвідомленню учасниками своїх особистісних особливостей, спрямований на самопрезентацію, самоусвідомлення та саморозкриття себе як майбутнього фахівця у галузі освіти. Він складається із завдань, що передбачають активізацію орієнтації учасників на власній особистості, на своїх переживаннях, переконаннях, думках, уявленнях про себе та майбутню професію. На початковому етапі тренер повинен створити у групі такі ситуації та умови, які б забезпечили можливість кожному учаснику побачити себе у відображенні власних самоставлень та самооцінок, а також у відображенні ставлень та оцінок інших учасників, порівняти їх, здійснити порівняння своїх особистісних та професійних характеристик, дослухатися до власних переживань. Цим завданням значною мірою сприяє діяльність, яка спрямована на «матеріалізацію» внутрішніх переживань, вербалізацію рефлексії своїх думок, що одночасно активізує процес зворотного зв’язку з іншими учасниками групи.

Завершується перший модуль «Я – майбутній вчитель» вправою «Я – великий майстер»: кожен по колу звертається до групи, починаючи зі слів «Я – великий майстер...(чого?)». Загалом таке завершення заняття є своєрідним узагальненням актуалізованих учасниками знань про себе, сприяє підвищенню самооцінки, усвідомленню власної унікальності і неповторності, а також налагодженню позитивної, довірливої атмосфери у групі.

Провідною умовою успішного самовизначення майбутнього педагога є усвідомлення студентом того, що він самостійно обрав професію. «Вибір професії – це подія, але сам процес професійного самовизначення – це низка виборів, які постійно чергуються» [27]. Тому самостійно здійснений свідомий вибір професії є тільки першим кроком, який свідчить про те, що процес професійного самовизначення може перейти у наступну фазу свого розвитку. Ідеальна мета професійного самовизначення полягає «у внутрішній готовності самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку» [27]. Цьому значно сприятиме можливість студента спробувати

себе у діяльності або ситуаціях, які максимально наближені до неї. Саме тому другий модуль тренінгу – «Мій професійний розвиток» – було присвячено осмисленню власних шляхів професіоґенезу майбутніх педагогів.

Реалізація завдань досягалася за допомогою методів фронтальної дискусії, мозкового штурму, рольових вправ, інформаційного повідомлення тощо. Так, у вправі «Інновація – це…» за допомогою методу мозкового штурму учасники самі дають визначення цього поняття. Вправа завершується обговоренням того, наскільки важливим є вміння приймати інноваційні рішення у професійній діяльності вчителя. Інформаційне повідомлення «Схема прийняття інноваційного рішення» було орієнтовано на розвиток професійно необхідних умінь: виділяти первинні завдання, розподіляти сили і ресурси, організовувати діяльність себе та інших, оптимально планувати, порівнювати зусилля і можливі результати, приймати своєчасні і зважені рішення, здійснювати інноваційні рішення у стандартних педагогічних ситуаціях тощо. Вправа «Вихід є!» сприяла активізації пошуку творчих рішень у неоднозначних педагогічних ситуаціях (індивідуально і у групі). Рольова гра «Вчитель приймає рішення» фокусувала увагу на важливості прийняття рішення у професійній діяльності.

Завершує другий модуль і весь тренінг *підсумкове заняття* «Мої досягнення», на якому кожен учасник робить для себе певні узагальнення щодо участі у тренінговій програмі, ділиться враженнями, висловлює вдячність усім членам групи. Підсумкова рефлексія є особливо важливою у межах тренінгу, оскільки підсумкові вправи та обговорення дають студентам можливість замислитися та зробити для себе відповідні висновки: «Що нового я пізнав для себе?», «Яким я був, і що зі мною відбулося?», «Чого я досягнув?», «Які особистісні риси допоможуть мені у майбутній професії?» «Що дали мені тренінгові заняття?» (міні-твір) та підсумкова анкета (Дод.). У процесі осмислення студентам пропонувалося занотовувати свої думки у «Зошиті вражень». На останньому занятті використано вправи «Я дякую тобі за те....», рольову гру «Пам'ятка розвідникові», малюнок на тему: «Який же я

насправді?». Зокрема, вправа на створення метафоричного образу на тему: «Який же я насправді?» є логічним продовженням попередніх етапів програми. Учасникам пропонується пригадати свої малюнки «Яким Я себе бачу» і «Яким мене бачать інші», а потім на основі аналізу цих образів створити новий, переосмислений образ свого нового «Я». Ця вправа закінчується презентацією своїх «портретів», обміном враженнями та побажань один одному.

Таким чином, дотримуючись принципу системності у побудові програми соціально-психологічного тренінгу оптимізації професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів, ми витримали логіку структурування кожного заняття зокрема і тренінгу загалом. Дотримання цієї логіки сприяло послідовному викладу матеріалу та наступності у його засвоєнні учасниками, що загалом уможливлювало становлення майбутнього педагога як суб’єкта професійного аксіоґенезу.

Висновки до розділу 2

1. Предметом експериментально-діагностичного дослідження ми визначили такі особистісні прояви означеного феномену: ціннісні орієнтації як інтегральні характеристики особистості, що становлять систему її мотиваційних цілей, потреб та ставлень; мотивація навчально-професійної діяльності як впорядкована сукупність професійних ціннісних орієнтацій і цілей особистості, спрямованих як безпосередньо на майбутню педагогічну діяльність, так і на реалізацію її гуманістичних аспектів у процесі інших видів діяльності; професійні позиції вчителя як стійка система ставлень майбутнього педагога до себе як фахівця, до особистості учня та до цінностей педагогічної професії (визначення мети і особистісного смислу діяльності).

2. В експериментально-діагностичному вивченні особливостей професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів було використано комплексну дослідницьку стратегію, що визначає весь цикл психологічного дослідження.

3. Експериментально-діагностичне дослідження дозволило зафіксувати загальні особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів – фактично однаковий розподіл респондентів за видами особистісної спрямованості; домінування внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності над зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною у мотиваційному комплексі; домінування професійної позиції, яка орієнтовану на спільну із учнем діяльність, сприяння його розвитку; домінуючу орієнтацію на цінності типу «Безпека», які пов'язані з індивідуальною сферою існування суб'єкта та зумовлені потребами гомеостазу.

4. Експериментально встановлено, що параметрами, які характеризують процес розгортання професійного аксіоґенезу, є мотиваційні типи цінностей «Соціальність», «Зрілість» та «Насолода»; внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивації навчально-професійної діяльності; педагогічні позиції «Дитиноцентризм» та «Предметоцентризм».

5. Психологічне забезпечення оптимізації професійного аксіогенезу визначається такими психолого-педагогічними умовами: організаційні та психодидактичні умови (зовнішні) – 1) діалогізація освітнього процесу; 2) моделювання навчально-професійних ситуацій; інтрапсихічні механізми (внутрішні) – 3) сприяння розвитку суб’єктності; 4) актуалізація професійно-особистісного самовизначення; 5) активізація професійно-педагогічної рефлексії.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі наведено теоретичне узагальнення та експериментальне вивчення особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів.

1. Актуальність проблеми професійного аксіоґенезу майбутніх вчителів визначається необхідністю реалізації стратегії гуманізації освіти, що ґрунтується на засадах вільного та цілісного розвитку особистості, і повинна впроваджуватися педагогом як центральною фігурою освітніх перетворень. Це пояснює необхідність осмислення студентами – майбутніми педагогами важливих характеристик майбутньої професійної діяльності, інтерналізації універсальних гуманістичних цінностей та виникнення мотиваційної готовності будувати освітній процес згідно з ними. Тому у процесі професійної підготовки майбутнього педагога важливо створити умови для його професійного аксіоґенезу.

2. Професійний аксіоґенез особистості – це безперервний цілісний процес ціннісно-смислового розвитку суб’єкта діяльності, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя і завершується, коли особистість припиняє свою професійну діяльність.

3. Здійснений з огляду окресленої нами проблеми аналіз теоретичних підходів дає нам підстави констатувати, що професійний аксіоґенез особистості одночасно детермінується дією різних психологічних механізмів. Базовими психологічними механізмами професійного аксіоґенезу майбутнього педагога є ідентифікація з ідеальним образом «Я-фахівець»; індивідуалізація як побудова автономної системи цінностей та смислів; інтерналізація як свідоме й активне відтворення прийнятих норм і цінностей в індивідуальній діяльності; персоніфікація та персоналізація, гармонізація яких сприяє усвідомленню та прояву внутрішньої цілісності майбутнього педагога.

4. Основними формовиявами означеного процесу є: ціннісні орієнтації; мотивація навчально-професійної діяльності; особистісна спрямованість; професійні позиції вчителя. Виявлення основних форм репрезентації

досліджуваного процесу уможливлює подальше експериментальне вивчення особливостей професійного аксіоґенезу студентів – майбутніх педагогів.

5. Експериментальне дослідження особливостей професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів засвідчило, що для випускників бакалаврату характерними є фактично однаковий розподіл респондентів за видами особистісної спрямованості. Спрямованість «на себе» або особиста спрямованість, яка характеризується переважанням мотивів власного добробуту, прагненням до особистої переваги і престижу, орієнтацією на винагороду і задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність. Студенти, в яких переважає цей вид спрямованості, бачать передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег. Спрямованість «на спілкування», яку визначають потреба у взаємодії, прийнятті іншими людьми, бажання підтримувати добрі стосунки з членами колективу. Їх більше цікавить не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сам факт спільної діяльності, можливість спілкуватися. Також приблизно для третини майбутніх педагогів домінуючою є спрямованість «на завдання» або ділова спрямованість, яка відображає перевагу мотивів, пов’язаних з досягненням групою цілі. Такий майбутній педагог прагне до співробітництва із колективом. Характерним для нього є прагнення до оволодіння новими навичками й уміннями, вдосконалення своєї майстерності, потяг до пізнання. Цей вид спрямованості є найкращим для результативної праці, але ефективна професійна діяльність потребує певних рівнів розвиненості інших видів спрямованості.

6. Згідно з результатами дослідження виявлено, що у студентів-педагогів переважає полісуб’єктна позиція, тому для більшості респондентів характерним є цілепокладання на рівні створення умов для повноцінного розвитку психологічного потенціалу як учнів, так й вчителя; реалізації їх потреби у самовизначенні та самоактуалізації; формування компетентності учнів (на першому місці стоїть не їх інформованість, а вміння розв’язувати проблеми у різних сферах), акцент робиться на формуванні особистісно-значущих

узагальнених способів діяльності з урахуванням суб’єктивного досвіду учнів та організації саморегульованого навчання; орієнтація на фасилітацію, створення атмосфери співпраці та співтворчості. У третини респондентів виявлено дитиноцентризм (ексцентричну позицію, що вказує на цілепокладання на рівні перспективного розвитку особистості учня, орієнтацію на його інтереси; визнання пріоритету індивідуальності учня; ідентифікацію себе з учнями, ототожнення позицій «дитина та дорослий».

Найнижчий відсоток серед усіх випробуваних виявлено з конформною позицією та предметоцентризмом.

6. Емпірично встановлено також, що найбільш значущими для досліджуваних є мотиви: «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «набути глибокі та міцні знання» і «одержати інтелектуальне задоволення». Найнижчий відсоток по вибірці отримано за мотивами: «бути прикладом для однокурсників» і «уникнути засудження і покарання за погане навчання». Вагомість вказаних мотивів для студентів свідчить про переважання у вибірці студентів, для яких характерна внутрішня та зовнішня позитивна мотивація навчально-професійної діяльності: їм необхідно освоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на здобуття ґрунтовних професійних знань і практичних умінь.

7. Встановлено, що домінуюча орієнтація на цінності безпеки, які пов'язані з індивідуальною сферою існування суб'єкта та зумовлені його потребами гомеостазу. Блок «Безпека» включає в себе такі цінності: почуття спільності, приналежності (відчуття, що інші турбуються про мене, безпека нації, безпека сім’ї та близьких, справжня дружба (близькі друзі), здоров’я (фізичне та духовне), відповідальність, надійність. Мотиваційна мета цього типу – безпека для інших і для себе, стабільність суспільства та взаємостосунків. Провідна позиція цього ціннісного блоку зумовлена в першу чергу ситуацією війни, в якій перебуває зараз наше суспільство.Відносно лідируючі позиції серед студентів-педагогів мають цінності типу «Зрілість», що

вказує на вектор у ставленні: до освітнього процесу як особистісно-значущого, до себе як особистості вільної і здатної брати на себе відповідальність за себе та інших, до педагога як досвідченого фахівця, який здатний надати допомогу у професійному становленні. Третє місце в ієрархії мотиваційних типів цінностей студентів-педагогів посідають цінності типу «Самовизначення». Очевидна пріоритетність цінностей цього типу свідчить про те, що студенти – майбутні педагоги високо оцінюють вміння ставити перед собою певні цілі, знаходити і вибирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх організовувати, критично оцінювати результати та закріплювати їх в індивідуальному досвіді і саме з цими вміннями пов'язують успішність професіоналізації. Четверте місце в ієрархії мотиваційних блоків цінностей студентів – педагогів посідають цінності типу «Соціальність», що відображає прагнення бути прийнятими суспільством, успішно функціонувати в ньому, декларуючи цінності орієнтації, що підтримуються соціумом. Цінності цього типу є визначальними для процесу професійного аксіоґенезу майбутнього педагога, оскільки психологічна сутність педагогічної професії як особистісно-орієнтованої діяльності полягає у тому, що вона завжди відбувається у просторі спів-буття – внутрішнього (особистісного) і суспільного (міжособистісного). Крім того, розвиток особистості поза соціальною спільнотою характеризується небезпекою соціальної неадекватності, ізоляціонізму, що суперечить деонтологічним засадам професії педагога, яка, фактично, є просоціальною.

7. Визначено, що психолого-педагогічними умовами оптимізації професійного аксіоґенезу є діалогізація освітнього процесу та моделювання навчально-професійних ситуацій. Реалізація цих умов задіює внутрішні чинники: актуалізацію суб'єктності студентів; їх професійно-особистісного самовизначення та професійно-педагогічної рефлексії.

8. Серед основних психолого-педагогічних засобів до оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів найбільш поширеними сьогодні є груповий соціально-психологічний тренінг; педагогічний рефлексивний практикум; методи влючення в майбутню професійну професійну діяльність.

9. Розроблений соціально-психологічний тренінг оптимізації професійного аксіоґенезу, спрямований на актуалізацію смислових полюсів – «Я – майбутній вчитель» та «Мій професійний розвиток». Модуль «Я – майбутній вчитель» орієнтований на розширення меж актуальної рефлексії, визначення індивідуального запиту до освітньої ситуації, усвідомлення студентом власної позиції в освіті і на цій основі – переживання своєї самоцінності. Модуль «Мій професійний розвиток» передбачає розгортання суб’єкт-суб’єктної взаємодії; побудову плану ціннісного професійного самоздійснення; об’єктивацію власної професійної позиції у педагогічній діяльності; набуття досвіду проектування освіти з позиції цілісного саморозвитку.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці та апробації цілісної моделі оптимізації професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів в процесі вищої професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін.; Інст. психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 160 с.
2. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2003. 18 с.
3. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу в психології. Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 60-74.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
6. Бондарчук О. І. Модель особистісного розвитку студентської молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2009. Т. 1, Вип. 74. С. 49–56.
7. Бондарчук О. І Особливості ціннісного ставлення керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійного та особистісного розвитку. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Вип. 7 / ред. кол. В.В. Олійник (голов. ред) та ін. Київ: Геопринт, 2008. С. 161–169.
8. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 4. С. 8-11.
9. Бондаренко О.Ф. Суб’єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-*

психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. Київ: Либідь, 2006. С. 52-69.

10. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології:* збірн. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. Т.IX. ч. 5. Київ, 2007. С. 25-32.
11. Бреусенко О.А. Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2000. 20 с.
12. Булах І.С. Духовність і креативність як потенціали становлення професійної культури майбутніх вчителів [Текст]. *Психологія:* Збірник наук.праць: Вип.2. Київ,1998. С.87-92.
13. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 22 с.
14. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція професіоналізації психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2004. 36 с.
15. Голован В.П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2006. 18 с.
16. Зарединова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика. Монографія. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2020. 372 с.
17. Іванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2001. 19 с.

18. Калюжна, Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: Монографія. О. В. Уваркіної (Ред.). Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012..
19. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-е вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
20. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост–постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / [за заг. ред. В.О. Татенка]. К.: Либідь, 2006. С. 157-175.
21. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 1999. 37 с.
22. Колісник О. П. Духовний саморозвиток особистості: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. 476 с.
23. Концепція Нової української школи 2017 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska - shkola-compressed.pdf
24. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : сайт «Вища освіта». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145 /
25. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2000. 20 с.
26. Мартинюк О.Б. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». К., 2006. 20с.

27. Мицько В.М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано–Франківськ, 2007. 20с.

28. Мицько, В. М. Психодинамічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів. *Психологія особистості*, 2012, 1 (3). С. 99–108.

29. Мицько, В. М. Ціннісно-смислова сфера особистості студента: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного університету „Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка*, 2014, (Вип. 27). С. 84–87.

30. Освітній діалог як психодидактична гумаінатрна технологія вищої освіти. Монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.

31. Пов'якель Н.І. Ціннісність у системі особистісних детермінант професійного розвитку саморегуляції мислення практичного психолога // *Психологія: Зб. наукових праць*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2003. Випуск 21. С. 213 - 222.

32. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.

33. Радчук Г.К. Мораль та моральність як засадничі категорії становлення духовно зрілої особистості в системі вищої освіти. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка. Київ, 2008. Т.Х, част. 4. С. 474-482.

34. Радчук Г.К. Особливості суб'єктивної часової перспективи в структурі смисложиттєвих орієнтацій студентів. *Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки*: Матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». Київ: Либідь, 2006. С. 286-293.

35. Радчук Г.К., Олексюк В.Р., Стецик І.В. Особливості ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників. Вчені записки Університету «КРОК». № 3 (79), 2025. С. 398 – 405. DOI: 10.31732/2663-2209-2025-79-398-405 https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/1098/1101
36. Радчук Г.К. Смислове переживання як умова набуття особистісного досвіду в освітньому середовищі. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. № 12. *Психологічні науки*: Зб. наукових праць. Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. №26 (50). Част. І. С. 108 -114.
37. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу. Психологія особистості, 2012, 1 (3). С. 99–108.
38. Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури. К.: АПН України, Ін-т пед. освіти й освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практичної психології і соц. роботи, Чернівці: Технодрук, 2009. 228 с.
39. Ручка А., Наумова М. Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі. Українське суспільство 1992– 2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг. В. Ворони (Ред.). Київ: Ін-т соціології НАН України. С. 285–297.
40. Савчин М.В. Духовний потенціал людини, Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. 203 с.
41. Семенова А.В. Ціннісний вимір досвіду педагогічної дії. Монографія. Одеса, Бондаренко М.О., 2016. 436 с.
42. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. Посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
43. Семків І. І. Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №1. С. 12–28.

44. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-смислової сфери С студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічнх технологій [практ. посіб.]. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.
45. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / [за заг. ред. В.О. Татенка]. К.: Либідь, 2006. С. 316-358.
46. Титаренко Т. М. Життєві завдання як наративний спосіб структурування майбутнього // Вісн. Прикарпатського ун-ту. Філос. і психол. науки. Спец. вип. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – С. 139-143.
47. Федоренко А. Ф. Психологічні особливості взаємозв'язку ціннісно-смислового розвитку студентської молоді з віковими та суспільними кризами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.* Серія 12: Психологічні науки: Зб. наук пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 4 (49). С.133–139.
48. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: монографія. Одеса : ОНПУ ; Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 312 с
49. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. К.: Міленіум, 2005. 298 с.
50. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 679 с.
51. Чаїнська М.О. Особливості професійного аксіоґенезу майбутніх педагогів [Текст]. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: *Проблеми загальної та педагогічної психології* / За ред. С.Д.Максименка. Київ, 2009. Т. 9. Частина 3. С. 441 – 450.
52. Чаїнська М.О. Особливості ціннісних вимірів студентів – майбутніх педагогів [Текст]. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: *Актуальні проблеми психології / за ред.*

С.Д.Максименка. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2010. Т.7. Вип.22, ч.2. С. 151 – 155.

53. Чепелєва Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії /* [за заг. ред. В.О. Татенка]. К.: Либідь, 2006. С. 280-302.
54. Abualrub I., Stensaker B. How are universities responding to demands for improved learning environments? Journal of Further and Higher Education. 2017. URL: https://doi.org/10.1080/0 309877X.2017.1311991.
55. Gonchar L. Humane parent-child relationships: pedagogical conditions of their formation in extracurricular activities of the school. *Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів:* Колективна монографія. 2019. Hameln: InterGING. С. 445–463.
56. Frankl V. Logotherapie und Existenzanalyse. München, Zürich, Piper, 1987. 254 p.
57. Littleton K. Educational Dialogues Understanding and Promoting Productive interaction**.** Routledge, 2009. 356 p.
58. Längle, A. Entscheidung zum Sein. München: Piper. Sartre, 1988. J. 1943 p.
59. Maslow A. Toward a Psychology of Being, Third Edition. John Wiley and Sons Ltd, 1998. 320 p.
60. McDermott P., K. Gormley, J.Rothenberg. The influence of classroom practical experiences on students and teachers: thoughts about teaching. *Jornal of Teacher Education*, 1995. Vol. 46, No 3. P. 184-191.
61. Ortrun, Zuber-Skerritt. Professional development in higher education: a theoretical framework for action research. Routledge, 2004. 290 p.
62. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL : Academic. 1992. Vol. 25. P.1 65.
63. Rogers C. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson. 429 p.
64. Rogers, Carl R. Client centred therapy. Little, Brown, 2003. 560 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація Семків І.)

Прізвище, ім'я _____ Вік _____ Стать _____ Клас _____

ІНСТРУКЦІЯ: У цьому питальнику Вам необхідно відповісти на запитання: «Які цінності важливі для мене як керівні принципи мого життя і які цінності менш важливі для мене?».

Ваше завдання полягає у тому, щоб оцінити ступінь важливості кожної цінності як керівного принципу Вашого життя.

Використовуйте оціночну шкалу відміток від -1 до 7.

Чим вищий номер (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тим більш важлива дана цінність є для Вашого життя. При цьому орієнтуйтесь на наступні значення відміток:

Оцінка «-1» характеризує цінності, протилежні Вашим принципам,

оцінка «0» означає, що цінність взагалі не важлива, не є керівним принципом Вашого життя,

оцінка «3» означає, що цінність важлива,

оцінка «7» характеризує цінності найвищої значущості, зазвичай таких цінностей не повинно бути більше двох.

Перед кожною цінністю у списку поставте номер, який вказує важливість цієї цінності особисто для вас як керівного принципу вашого життя. Постарайтеся розрізняти цінності наскільки це можливо, використовуючи номери від -1 до 7 (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Як керуючий принцип мого життя ця цінність є:

Протилежною моїм принципам	Не важливою	Важливою					Дуже важливою	Найвищої значущості
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Спочатку перегляньте цінності із Списку 1, виберіть одну із них, яка являється самою важливою для Вас, і оцініть її значення (оцінка «7»). Далі виберіть цінність, яка найбільше суперечить Вашим принципам і оцініть її

(оцінка «-1»). Якщо немає такої цінності, виберіть цінність найменш важливу для Вас, і оцініть її оцінкою «0» або «1», у відповідності до її значення. Потім оцініть усі інші цінності із Списку 1.

СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 1

1_____РІВНІСТЬ (рівні можливості для всіх)

2_____ВНУТРІШНЯ ГАРМОНІЯ (бути в гармонії із самим собою)

3_____СОЦІАЛЬНА СИЛА (контроль над іншими, домінантність)

4_____ЗАДОВОЛЕННЯ (задоволення бажань)

5_____СВОБОДА (свобода думок і дій)

6_____ДУХОВНЕ ЖИТТЯ (акцент на духовних, а не на матеріальних питаннях)

7_____ПОЧУТТЯ ПРИНАЛЕЖНОСТІ (відчуття, що інші турбуються про мене)

8_____СОЦІАЛЬНИЙ ПОРЯДОК (стабільність суспільства)

9_____ЖИТТЯ, ПОВНЕ ВРАЖЕНЬ (прагнення до новизни)

10____СМИСЛ ЖИТТЯ (ціль в житті)

11____ВІЧЛИВІСТЬ (запобігливість, хороші манери)

12____БАГАТСТВО (матеріальна забезпеченість, гроші)

13____НАЦІОНАЛЬНА БЕЗПЕКА (захищеність своєї нації від ворогів)

14____САМОПОВАГА (віра у власну цінність)

15____ПОВАГА ДУМКИ ІНШИХ (врахування інтересів інших людей)

16____КРЕАТИВНІСТЬ (унікальність, багата уява)

17____МИР У ВСЬОМУ СВІТІ (свобода від воєн і конфліктів)

18____ПОШАНА ТРАДИЦІЙ (збереження признаних традицій, звичаїв)

19____ЗРІЛА ЛЮБОВ (глибока емоційна і духовна близькість)

20____САМОДИСЦИПЛІНА (самообмеження, стійкість до спокусливого)

21____ПРАВО НА УСАМІТНЕННЯ (право на особистий простір)

22____БЕЗПЕКА СІМ’Ї (безпека для близьких)

23____СОЦІАЛЬНЕ ВИЗНАННЯ (схвалення, повага інших)

24____ЄДНІСТЬ З ПРИРОДОЮ (злиття з природою)

25____МІНЛИВЕ ЖИТТЯ (життя, наповнене проблемами, новизною і змінами)

26____МУДРІСТЬ (зріле розуміння світу)

27____АВТОРИТЕТ (право бути лідером або командувати)

28____ІСТИННА ДРУЖБА (близькі друзі)

29____СВІТ КРАСИ (краса природи і мистецтва)

30____СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ (виправлення несправедливості, турбота про інших)

СПИСОК ЦІННОСТЕЙ 2

Тепер оцініть, наскільки важлива кожна із наступних цінностей для Вас, як керуючий принцип Вашого життя. Ці цінності вираженні у способах дії, яку можуть бути або менш важливі для Вас. Спробуйте розрізнити цінності, наскільки це можливо, використовуючи усі номери. Для початку прочитайте цінності у списку 2, виберіть те, що для Вас найбільш важливо, оцініть по шкалі (оцінка «7»). Далі виберіть цінність, яка найбільше суперечить Вашим принципам і оцініть її (оцінка «-1»). Якщо немає такої цінності, виберіть цінність найменш важливу для Вас, і оцініть її оцінкою «0» або «1», у відповідності до її значення. Потім оцініть усі інші цінності із Списку 2.

Як керуючий принцип мого життя ця цінність є:

Протилежною моїм принципам	Не важливою	Важливою					Дуже важливою	Найвищої значущості
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

31____САМОСТІЙНИЙ (надіється на себе, самодостатній)

32____СТРИМАНИЙ (уникає крайнощів у почуттях і діях)

33____ВІРНИЙ (відданий друзям, групі)

34____ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ (трудолюбивий, натхнений)

35____ВІДКРИТИЙ ДО ЧУЖИХ ДУМОК (терплячий до різних думок і вірувань)

36____СКРОМНИЙ (простий, не прагне привернути на себе увагу)

37____СМІЛИВИЙ (шукає пригод, ризикує)

38____ОБЕРІГАЮЧИЙ НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ (зберігає природу)

39____ВПЛИВОВИЙ (має вплив на людей і події)

40____ПОВАЖАЮЧИЙ БАТЬКІВ І СТАРШИХ (проявляє повагу)

41____ВИБИРАЮЧИЙ ВЛАСНІ ЦІЛІ (відбирає власні наміри)

42____ЗДОРОВИЙ (не хворий фізично і душевно)

43____ЗДІБНИЙ (компетентний, здібний ефективно діяти)

44____ПРИЙМАЮЧИЙ ЖИТТЯ (підкоряється життєвим обставинам)

45____ЧЕСНИЙ (щирий, відвертий)

46____ЗБЕРІГАЮЧИЙ СВІЙ ІМІДЖ (захист власного «обличчя»)

47____СЛУХНЯНИЙ (виконавчий, підкоряється правилам)

48____РОЗУМНИЙ (логічний, мислячий)

49____КОРИСНИЙ (працює на благо інших)

50____НАСОЛОДЖУЮЧИЙ ЖИТТЯМ (насолоджується їжею, сексом, розвагами і н..)

51____БЛАГОЧЕСТИВИЙ (притримується релігійної віри і переконань)

52____ВІДПОВІДАЛЬНИЙ (надійний, заслуговує довіри)

53____ДОПИТЛИВИЙ (цікавиться всім)

54____СХИЛЬНИЙ ВИБАЧАТИ (прагне прощати іншого)

55____УСПІШНИЙ (досягає цілі)

56____ЧИСТОПЛОТНИЙ (акуратний, охайний)

57____ТОЙ, ЩО ПОТУРАЄ СВОЇМ БАЖАННЯМ (займається тим, що приносить задоволення)

Додаток Б

Методика для діагностики навчальної мотивації студентів О.Реана

Методика для діагностики навчальної мотивації студентів включає твердження, що відображають комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі та престижу.

Інструкція: «Оцініть ступінь згоди з відповідями на запитання: "Для чого я навчаюсь?".

Стимульний матеріал

1. Тому що мені подобається обрана професія.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

3. Хочу стати фахівцем.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

5. Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності та схильності до обраної професії.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

6. Щоб не відставати від друзів.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

8. Тому що хочу бути серед кращих студентів.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала найкращою в інституті.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

10. Щоб заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

13. Щоб уникнути засудження та покарання за погане навчання.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

14. Хочу бути шановною людиною навчального колективу.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед відстаючих.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості у майбутньому.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

17. Успішно вчитися, складати іспити на «4» та «5».

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

18. Просто подобається вчитися.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

19. Потрапивши до інституту, змушений вчитися, щоб закінчити його.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

20. Бути постійно готовим до чергових занять.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

22. Щоб придбати глибокі та міцні знання.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

23. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

24. Будь-які знання знадобляться у майбутній професії.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

26. Стати висококваліфікованим фахівцем.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

27. Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

28. Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

29. Бути на хорошому рахунку у викладачів.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

30. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

31. Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

32. Тому що знання надають мені впевненості у собі.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

34. Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5