

УДК 159.923: 378-057.87

Галина Радчук

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ

Обґрунтовано концептуальні основи професійно-особистісного аксіогенезу майбутнього фахівця як неперервного процесу ціннісно-цільового трансцендування в контексті цілісного життєздійснення; розроблено функціонально-динамічну модель аксіогенезу особистості; виокремлено смислове переживання як екзистенційно-феноменологічну основу професійно-особистісного аксіогенезу в освітньому середовищі ВНЗ; емпірично виявлено структурно-динамічні особливості аксіогенезу особистості студентів у процесі здобуття вищої професійної освіти. Розроблено та апробовано психолого-педагогічну програму гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців, основою якої виступив освітній діалог як смислонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання.

Ключові слова: аксіогенез, цінність, смисл, вища професійна освіта, суб'єктна позиція, смислове переживання, особистісний цінний досвід, освітній діалог.

Постановка проблеми. Аналіз реальної практики вищої освіти свідчить про небезпеку серйозної деформації особистісного становлення майбутнього фахівця (О. Бондаренко, О. Бондарчук, С. Кульневич, М. Савчин, В. Сериков, Н. Пов'якель, В. Рибалка, Ю. Шатін та ін.). Криза сенсожиттєвих і професійних цінностей приводить до кризи ідентичності і деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної історії, втрати перспективи професійної самореалізації. На сьогодні можна констатувати протиріччя між наявними соціальними умовами, котрі пред'являють нові вимоги до особистісного та професійного розвитку, і недостатнім вивченням чинників та умов аксіогенезу особистості у процесі здобуття вищої освіти. Тому актуальним напрямком дослідження є гармонізація особистісного та професійного становлення молодого людини у вищому навчальному закладі на основі врахування трансформації структур ціннісних пріоритетів студентів, моделювання і впровадження системи освітніх чинників з орієнтацією на культурно-відповідний образ фахівця третього тисячоліття.

Назріла необхідність подолання однобоких технократичних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців, що проявляються в недостатньому врахуванні змін в потребо-мотиваційній сфері особистості та системі її вибіркових емоційно-ціннісних ставлень.

Сучасні психологічні дослідження аксіологічної проблематики відзначаються спрямованістю на суб'єктну парадигму та здійснюють пошук тих внутрішніх детермінант, вплив яких на аксіогенез особистості є найбільш імовірним (К. Абульханова-Славська, Г. Балл,

І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, З. Карпенко, С. Максименко, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.).

Вивчення ціннісно-сислової детермінації життєдіяльності як основоположної характеристики людського способу існування та як конституювальної властивості особистості становить магістральний напрям розвитку сучасної психології. Подальші студії персонального аксіогенезу пов'язані з численними дослідження особистісного становлення майбутнього фахівця як суб'єкта учіннево-професійної діяльності (О. Бондарчук, Л. Долинська, В. Зливков, Л. Карамушка, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Москаленко, О. Саннікова, В. Семиченко, М. Смульсон, В. Третьяченко, Ю. Швалб, В. Чернобровкін та ін.). Істотний вплив на дослідження прикладних проблем становлення аксіосфери особистості студента мало звернення до концепцій гуманізації та гуманітаризації вищої освіти (Г. Балл, І. Бех, Ж. Вірна, С. Кульневич, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, В. Рибалка, М. Савчин, Ю. Сенько, В. Сериков, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.), в яких розвиток ціннісно-сислової сфери розглядається органічною частиною професійного становлення і самоактуалізації особистості.

Мета дослідження – теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних механізмів, закономірностей, структурно-динамічних показників та психолого-педагогічних умов аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розгляд феномену освіти крізь призму тих змін, котрі відбуваються в сучасній науці, визначив основні напрямки осмислення освіти у контексті синергетичної парадигми (В. Аршинов, В. Буданов, М. Громкова, М. Гусельцева, Є. Гусинський, І. Єршова-Бабенко, М. Каган, О. Князева, С. Кульневич, С. Курдюмов, В. Лутай, П. Лушин, Г. Нестеренко, О. Остапчук, А. Пригожин, В. Редюхін, Н. Савичева та ін.). Виходячи з положень синергетики, *аксіогенез особистості ми розглядаємо як складний нелінійний творчий процес вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності.*

Враховуючи запити сучасної науки, необхідність поєднання ціннісно-цільового проектування з каузально-діяльнісним забезпеченням цілісного процесу становлення майбутнього фахівця та ґрунтуючись на засадах культурно-психологічного підходу, ми висунули тезу про *культурно-феноменологічний зміст аксіогенезу особистості у процесі вищої професійної освіти, в основі якої лежить уявлення про конгеніальність трьох форм людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної (опосередкувальної).* Реальна форма представлена особистістю як суб'єктом різного рівня та спектру життєздійснення і рефлексивного самоусвідомлення, котрим виступає студент. *Ідеальна форма* репрезентована соціально

втіленими здобутками культури – матеріальними та духовними артефактами сумісної культуротворчої діяльності, котру уособлює викладач як суб'єкт професійного смислопокладання. *Медіаторна* форма постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм і представлена діалогічною взаємодією носіїв цих форм. У нашому контексті *медіаторну форму виражає освітній діалог суб'єктів професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу.*

У психологічній науці утвердилось уявлення про аксіогенез як закономірний полідетермінований процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Бондаренко, М. Боришевський, З. Карпенко, Д. Леонт'єв, С. Максименко, М. Савчин, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.). У процесі аксіогенезу особистості провідну роль відіграє самовизначення. Самовизначення *виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу, складним, водночас динамічним та стабільним станом суб'єкта, діяльним, рефлексивним та ціннісно-сисловим актом.* При цьому успішність професійно-особистісного самовизначення фахівця визначається не тільки і не стільки критеріями персоналізації – ототожнення себе з певною професійною роллю, досягнення певного професійного статусу, а перш за все критеріями персоніфікації – ідентифікації себе з професією на основі вироблення індивідуального способу існування у ній та водночас відкриття та збагачення свого Я через можливості професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власні емпіричні дослідження дозволили визначити, що показником актуалізації освітою особистісного потенціалу є *суб'єктна позиція* студента як усталений, суб'єктно-пристрасний смислопороджувальний центр структури особистості, що детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку у процесі фахової освіти. Спираючись на сторони суб'єктності, виокремлені О. Бондаренком, ми окреслили критерії сформованості суб'єктної позиції студента, які можуть бути генералізовані у таких характеристиках особистості, як позитивне самоставлення, інтернальність, внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію. При цьому інтегративним критерієм суб'єктної позиції студента виступає самоактуалізація особистості, зокрема, в освітніх ситуаціях.

Психологічні джерела засвідчують, що аналіз структури аксіосфери значно переважає над спробами розглянути динаміку, шляхи та закономірності її трансформації. Здійснивши системний теоретичний аналіз процесів осмислення у міждисциплінарному дискурсі (В. Гумбольдт, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Є. Осін, А. Серий, Г. Тульчинський, П. Флоренський, В. Франкл, Г. Фреге, Г. Шпет та ін.) та у ракурсі трансформації загальнолюдських цінностей в особистісні,

інтерналізацію соціального ціннісного досвіду можна представити як процес, зумовлений комплементарними площинами соціокультурного конструювання і рефлексивно-феноменологічного конституювання. Аксіогенез охоплює широкий спектр феноменів – від реалізованих цінностей до їх суб'єктивного переживання в континуумі "предметно-культурне довкілля – внутрішньо-феноменологічний простір".

У полі свідомості суспільні цінності можуть бути презентовані у вигляді 1) психічного образу; 2) предметного; 3) функціонального; 4) оцінювального; 5) вітакультурного значень. Інтерналізація ціннісного особистісного досвіду відбувається завдяки таким механізмам осмислення (аксіогенезу) як 1) ідентифікація; 2) референція; 3) інтерпретація; 4) емпатія; 5) генералізація. Результати інтерпретації, осмислення та впорядкування подій, що відбуваються з людьми у різних ситуаціях, будучи означеними й розтлумаченими, перетворюються на досвід особистості (Н. Чепелева). Саме ціннісний досвід (за О. Осницьким) є важливим компонентом особистісного.

Таким чином, функціонально-динамічна модель аксіогенезу особистості, дозволяє поетапно заглиблюватися у смислові пласти аксіосфери студента і насамперед реконструювати ту гілку аксіогенезу, яка пов'язана з інтерналізацією соціокультурного ціннісного досвіду у структури ціннісно-смислової свідомості у процесі смислового переживання життєво важливих ситуацій.

Відтак можна визначити перманентні шляхи переходу від традиційної (монологічної, репродуктивної) до інноваційної (діалогічної, творчої) освіти, орієнтованої на виклики сьогодення.

Емпіричне дослідження складалося з кількох етапів, обсяг вибірки – 830 осіб.

У результаті використання методики Ш. Шварца встановлено, що найбільш значущі для студентів є такі типи цінностей, як безпека (5,1) і зрілість (4,98), далі йдуть самовизначення (4,69), досягнення (4,56), соціальність (4,54), стимулювання (4,49), підтримка традицій (4,49), насолода (4,45) і духовність (4,4), а також соціальна влада (3,75), конформізм (3,67) і соціальна культура (3,48) при теоретичному максимумі – 7 балів. Сучасні студенти більше націлені на переживання почуття спільності, безпеки сім'ї та близьких людей, цінують справжню дружбу, фізичне і духовне здоров'я, відповідальність, надійність, довіру (ціннісний тип "безпека") та почуття власної гідності, емоційної та духовної близькості, зріле розуміння світу, красу природи і мистецтва, відкритість (тип "зрілість"). Найменш значущими для них є ціннісні типи "соціальна культура", "конформізм" та "соціальна влада".

Дослідження окремих цінностей та мотиваційних типів студентів різних курсів навчання показало, що *траєкторія змін ціннісних пріоритетів від першого до п'ятого курсу вказує на істотне зниження ролі традиційних цінностей.*

Найістотніші зміни відбуваються щодо вибору цінності "соціальна культура" у бік зменшення її значущості ($t = 3.90$ при $p < 0,001$). Менш істотно знижується значущість цінностей конформізму ($t = 3.48$, при $p < 0,01$), соціальності ($t = 2.82$ при $p < 0,05$) та безпеки ($t = 2.56$ при $p < 0,05$).

Водночас спостерігається стрімке падіння значущості багатьох цінностей у студентів після другого курсу навчання. Статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед щодо вибору цінностей "підтримка традицій" ($t = 4.18$ при $p < 0,001$), "конформізм" ($t = 3.20$ при $p < 0,01$), "соціальна культура" ($t = 3,52$ при $p < 0,01$), "соціальність" ($t = 2.60$ при $p < 0,05$), "безпека" ($t = 2.12$ при $p < 0,05$) та "духовність" ($t = 1.85$ при $p < 0,05$).

Відзначена тенденція свідчить про свого роду "ціннісну кризу", яку переживають студенти після вступу до вишу, що характеризується аномією і мотиваційним вакуумом. Можна говорити про деградацію культурної та соціальної структури, що призводить до аномічної напруги (В. Горозія, Ш. Туркіашвілі).

За допомогою методики СЖО (Д. Леонтєва) експериментально доведено, що загальна динаміка сенсожиттєвих орієнтацій студентів у процесі вищої освіти характеризується найвищими показниками на першому курсі, різким спадом на другому і поступовим підйомом до четвертого курсу.

Криза другого року навчання пов'язана з істотним зниженням показників усіх параметрів сенсожиттєвих орієнтацій. Студенти втрачають відчуття власної значущості та здатності контролювати своє життя. Поступово, через набуття особистісного смислу професії, до п'ятого курсу вони повертають собі здатність сприймати власний життєвий процес як цікавий, емоційно насичений, що призводить до зниження рівня незадоволеності життям. Водночас істотно нижчі у випускників, ніж у першокурсників показники осмисленості життя ($t = 2,35$ при $p < 0,05$), майбутнього ($t = 2,7$ при $p < 0,05$) та локусу контролю Я ($t = 4,88$ при $p < 0,005$). Це свідчить про наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації.

Осмислення реальності здійснюється за допомогою переживання минулого, теперішнього і майбутнього, що виражається в актуальному смисловому стані, як цілісне переживання суб'єктом себе в конкретних умовах діяльності і спілкування. Спираючись в інтерпретації результатів методики СЖО (Д. Леонтєва) на концептуальний підхід А. Серого та О. Юпитова, дослідження актуально домінуючих смислових станів студентів в єдності суб'єктивної часової транспективи (осмисленості минулого, теперішнього та майбутнього) показало, що у 33.6% студентів актуальний смисловий стан характеризується десинхронізацією всіх темпоральних локусів, що є

свідченням незадоволеності прожитою частиною життя, низьким осмисленням свого теперішнього життя, відсутністю цілей в майбутньому і, отже, дискретним сприйманням свого життя загалом. Лише 15% студентів притаманне відчуття того, що минулий відрізок життя був продуктивним і осмисленим, процес теперішнього життя сприймається як цікавий, емоційно насичений, а осмисленість цілей майбутнього надає всьому життю людини осмисленість, спрямованість і темпоральну перспективу. При цьому 74.8% студентів показали недостатню осмисленість майбутнього, нездатність сформулювати життєві цілі і перспективи.

Визначення суб'єктивної часової перспективи обстежуваних студентів перших – п'ятих курсів показало, що до закінчення п'ятого курсу істотно збільшується кількість студентів, котрі мають найнижчі показники осмисленості усіх темпоральних локусів. При цьому можна стверджувати, що *студенти переживають ціннісно-смісловий "злам" на другому (44.82% усієї вибірки), деяку стабілізацію на четвертому (28.57%) і знову різку десинхронізацію усіх часових локусів – на п'ятому курсі (45.46%)*. Відтак, *найбільше розчарованих, незадоволених своїм життям студентів на п'ятому та на другому курсах*.

Можна констатувати, що *навчання у вищих навчальних закладах недостатньо сприяє усвідомленню студентами сенсу свого життя, його ретроспективній, актуальній та перспективній локалізації на осі психологічного часу, що гальмує їхню практичну самореалізацію. Тим більше, що у випускників істотно знижується почуття впевненості у своїй спроможності будувати життя згідно зі своїми цілями та контролювати власні життєві події*.

Факторний аналіз, здійснений на основі зведених даних експериментальної вибірки за визначальними параметрами оцінки аксіогенезу студентів – ціннісними та сенсожиттєвими орієнтаціями, зафіксував два фактори (обидва з від'ємним знаком), котрі покривають більше половини відсотків сумарної дисперсії, що є достатньо репрезентативним свідченням виявлених тенденцій. Перший фактор, *F-I* ((-0.85 – показник цінності самовизначення) + (-0.74 – цінності зрілості) + (-0.74 – цінності безпеки) + (-0.73 – цінності соціальної культури) + (-0.71 – цінності підтримки традицій) – 23.81% дисперсії) засвідчив домінування цінностей самовизначення з найбільшим показником факторного навантаження, а також представленість цінностей зрілості, безпеки, соціальної культури та підтримки традицій. Від'ємний знак факторних навантажень свідчить про соціальну відособленість студентства, його опозиційність щодо провідних культурних та ідеологічних настанов суспільної свідомості.

У структурі другого фактора, *F-II* ((-0,80 – загальний показник осмисленості життя) + (-0,79 – результативність життя або задоволеність самореалізацією) + (- 0,75 – процес життя або інтерес та

емоційна насиченість життя) + (- 0,71 – цілі у житті) – 36,17% дисперсії) домінує загальний показник осмисленості життя. Сенсожиттєві орієнтації у просторово-темпоральному вимірі ієрархізуються за мірою значущості таким чином: 1 – минуле; 2 – теперішнє; 3 – майбутнє. Від'ємний знак навантажень складових цих факторів свідчить про існування розриву між ціннісно-орієнтаційним вектором свідомості та типом повсякденної практики студентів.

Таким чином, *ціннісно-сміслові становлення студентської молоді мало пов'язане з особистісним досвідом, що набувається в учиннево-професійній діяльності. Відтак, можна говорити про партикуляризацію ціннісно-сміслові сфери майбутніх фахівців, дезінтеграцію системи "Я і соціум", "виношування" індивідуального проекту саморозвитку часто у відриві від реальної практики. Це свідчить про існування суперечності між декларованими цінностями вищої професійної освіти та особистісним досвідом студентів, ілюструючи тезу К. Роджерса про те, що сучасна гуманітарна криза базується не на втраті цінностей, а на суперечності між ціннісним процесом та набуттям особистісного досвіду.*

Інтегративним показником суб'єктної включеності студента в учиннево-професійну діяльність, важливим емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є його суб'єктна позиція. *Критеріями ступеня актуалізації суб'єктної позиції студентів виступили 1) внутрішня мотивація учиннево-професійної діяльності (методика О. Реана, В. Якуніна); 2) автономність (відносна незалежність) (методика Г. Пригіна); 3) інтернальна локалізація суб'єктивного контролю (методика Д. Роттера (модифікація О. Ксенофонтової); 4) рефлексивність (методика А. Карпова); 5) позитивне самоставлення (особистісний семантичний диференціал). Інтегративним критерієм виступив рівень самоактуалізації студентів – загальної (методика Е. Шострома (модифікація Н. Каліної і А. Лазукіна – опитувальник САМОАЛ) та ситуативної (модифікована нами методика Т. Дубовицької).*

Відповідно до цих критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників було виокремлено п'ять рівнів сформованості суб'єктних позицій студентів: *пасивно-репродуктивна; активно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-смілова; професійно-екзистенційна.*

Пасивно-репродуктивна позиція студента (10.1% вибірки) проявляється у зовнішній мотивації навчання, екстернальній локалізації контролю, нездатності проаналізувати свою діяльність і адекватно оцінити себе, байдужому та відчуженому ставленні до того, що відбувається. Для студентів характерне реактивне емоційне переживання як відповідь на соціальний стимул (об'єктивну цінність). На заняттях такі студенти малоактивні, не беруть участі у дискусіях, викладача сприймають як формального керівника, поверхово

засвоюють знання. Переважають цінності безпеки (безпека сім'ї, близьких, країни, фізичне та психічне здоров'я, дружба), а також цінності насолоди, стимуляції та самовизначення (свобода, незалежність). Характерні явища професійної маргінальності, відсутнє прагнення до особистісного і професійного зростання. Такі студенти перебувають у позиції "*Я як студент*". Завдання професійного аксіогенезу студентів з цією суб'єктною позицією: *ідентифікація образу професії з метою визначення особистісного смислу професійної освіти*.

Активно-репродуктивна позиція студента (49.6% вибірки) проявляється переважно у зовнішній мотивації учіннево-професійної діяльності. Студенти, котрі займають цю позицію, у навчанні орієнтуються перш за все на високі оцінки, схвалення та заохочення, рейтинг серед однокурсників тощо. Вони часто проявляють вибіркоче емоційне ставлення до окремих дисциплін або тем, безсистемно засвоюють знання. Основним регулятором учінневої діяльності стає зовнішній контроль, завдяки якому студенти можуть досягти певних успіхів. Вони орієнтуються перш за все на консервативні цінності (конформізму, підтримки традицій та безпеки) та цінності досягнення. Сумніви у власній спроможності і можливості побудувати освітню траєкторію саморозвитку не можуть привести до успішної професійної ідентифікації особистості. Орієнтуючись лише на навчальні досягнення, вони перебувають у позиції "*Я – студент*". Завдання професійного аксіогенезу: *референція предметного змісту освіти та його суб'єктивне прийняття у процесі адаптації до вимог освітнього середовища*.

Активно-рефлексивна позиція студента (30.4% вибірки) відображає внутрішню учіннево-професійну мотивацію. Усвідомлюючи відповідальність за успішність свого навчання, такі студенти все ж не готові до того, щоб зайняти активну позицію в процесі професійної освіти. Засвоєння знань відзначається глибиною, системністю та узагальненістю, проте не завжди на рівні особистісного досвіду. Водночас вони не впевнені в тому, що їхні навчальні успіхи можуть реально змінити ситуацію відповідно до професійних намірів. Переважають цінності самовизначення, соціальної культури та соціальної влади. Характерна нездатність самостійно ухвалювати рішення та втілювати їх у життя. Відтак, професійні перспективи недостатньо осмислені, що обумовлено невизначеною професійною ідентичністю. Приміряючи до себе професійну роль, вони перебувають у позиції "*Я як майбутній фахівець*". Завдання професійного аксіогенезу: *суб'єктна інтерпретація функціонального значення освіти як результат рефлексії суб'єктно-ціннісних позицій різних учасників освітнього процесу з метою знаходження автентичних смислів вищої професійної освіти*.

Креативно-сміслова позиція студента (8.7% вибірки) пов'язана зі стійкою професійною мотивацією. Студенти вважають, що успішність учіннево-професійної діяльності залежить перш за все від власних зусиль, і вони самі можуть управляти процесом свого професійного зростання. При цьому відзначаються високим рівнем відповідальності, вимогливістю до себе, мотивацією досягнення та активністю. На заняттях у них переважає активна, особистісно-зацікавлена позиція. На практиці майбутні фахівці проявляють самостійність у використанні теоретичних знань, інтерес до аналізу власної професійної компетентності. Такі студенти орієнтовані на цінності самовизначення (творчість, незалежність, самостійність, допитливість), зрілості (мудрість, самоповага, внутрішня гармонія) та цінності стимуляції (цікаве та різноманітне життя). Процес професійної ідентифікації відбувається достатньо успішно, що проявляється у позиції "Я – майбутній фахівець". Завдання аксіогенезу: *емпатійне* засвоєння різноманітних *оцінювальних* значень освітнього змісту з метою творчого самовираження.

Професійно-екзистенційна позиція (1.2% вибірки) властива студентам, які мають глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає їхньому життєвому покликанню. Кожна освітня ситуація для них наповнена смыслом. Студенти прагнуть максимально проявити активність і реалізувати свої здібності. Вони поведуться невимушено і природно, здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Найбільш значущими для них є цінності самотрансценденції (духовність, внутрішня гармонія, творчість, єднання з природою, сенс життя). Майбутні фахівці відкриті новому досвіду, творчо ставляться до пізнання, впевнені у собі й орієнтовані на власні принципи та переконання, перебуваючи у позиції "Я – творець". Завдання професійного аксіогенезу студентів з цією суб'єктно-ціннісною позицією полягає в *генералізації* й гармонізації цілісної ціннісно-сміслової свідомості майбутнього професіонала, що інтегрує *вітакультурні значення* сукупного змісту професійної освіти.

За результатами емпіричного дослідження можна стверджувати, що майже для половини студентів характерна активно-репродуктивна позиція, а для третини – активно-рефлексивна. Водночас кожен десятий студент виступає у ролі пасивного об'єкту впливу (пасивно-репродуктивна позиція). Креативно-сміслова та професійно-екзистенційна позиції властиві незначній частині студентства. Фактично, лише для кожного десятого студента освіта є середовищем самоактуалізації. Цей факт можна трактувати як неспроможність вищої школи створити освітні умови для зовнішнього ініціювання глибинних процесів актуалізації суб'єктного потенціалу студентів як майбутніх фахівців.

Водночас, враховуючи ситуативний характер самоактуалізації, було виявлено рівень самоактуалізації студентів у різних освітніх контекстах. Найчастіше на заняттях студенти "підкоряються обставинам, нерішучі, пасивні", "не проявляють себе, свої здібності", "незадоволені собою", "незацікавлені, байдужі до того, що відбувається". Дослідження показало статистично значущі відмінності між показниками загальної самоактуалізації студентів та показниками самоактуалізації в освітньому середовищі ВНЗ ($t = 3.99$ на рівні $p < 0.01$). Однією з причин такого стану є те, що в процесі професійної підготовки не заохочуються прояви суб'єктності в освітніх ситуаціях, саморозкриття студента під час навчальних занять. Виступаючи пасивними об'єктами педагогічних впливів, студенти позбавлені можливостей реалізувати своє прагнення до самоактуалізації. Тому наповненість смыслом, подієвість життя частіше відбувається за стінами вищого навчального закладу. Можна констатувати, що *освітнє середовище вищої школи недостатньо ініціює смислові переживання студентів, пов'язані зі змістом професійної освіти, що є основою успішного аксіогенезу майбутніх фахівців*.

Психолого-педагогічна програма гармонізації становлення аксіосфери студентів здійснювалася на основі реалізації взаємопов'язаних *принципів*: 1) цілісності та системності; 2) єдності соціокультурного конструювання і *рефлексивно-феноменологічного конституювання* аксіогенезу особистості майбутнього фахівця; 3) смислонасиченого полімотивованого діалогу; 4) синергійної єдності професійного та особистісного аксіогенезу; 5) гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації, ідентифікації себе фахівцем на основі усвідомлення і прояву свого суб'єктного потенціалу.

Ми трактуємо *освітній діалог* як інноваційну розвивальну форму навчання, що виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-смыслової сфери. *Освітній діалог* – це багаторівнева смислонасичена форма активного навчання, котра фасилітує професійно-особистісний аксіогенез студентів та здійснюється у спосіб педагогічного спілкування, що реалізується на різних рівнях: 1) формального діалогу (як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу); 2) змістового діалогу (представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається); 3) особистісно-смыслового діалогу (як способу встановлення ціннісно-смыслової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту).

Освітній діалог – це спосіб синергійного взаємозв'язку викладача і студента, розвивальна взаємодетермінація та взаємне конструювання їх професійно-особистісного аксіогенезу, що опосередковується змістом професійної освіти. Тому повноцінний освітній діалог залежить від трьох складників: діалогічності викладача (особистісної

готовності та професійної здатності викладачів до організації освітнього діалогу), діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається), діалогічності студента (діалогічної культури та суб'єктної позиції).

Психолого-педагогічна програма гармонізації аксіогенезу студентів передбачає створення таких психолого-педагогічних умов:

1) актуалізація суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, змістом якої є сукупність релевантних смислових диспозицій, що детермінують їхню самоактуалізацію в учіннево-професійній діяльності;

2) діалогізація освітнього матеріалу, що пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, котрі ініціюють смислові переживання студентів як основу набуття ними професійно важливого особистісного досвіду;

3) розвиток особистісної готовності та професійної здатності викладачів до організації освітнього діалогу у процесі вищої професійної освіти;

4) моделювання стосунків спільної творчої діяльності у процесі педагогічного спілкування;

5) становлення діалогічної культури студентів через розвиток комплексу соціально-перцептивних, експресивно-комунікативних та інтерактивних умінь і навичок.

Впровадження освітнього діалогу як інноваційної розвивальної психодидактичної форми, що лежить в основі програми гармонізації аксіогенезу студентів, передбачає *діалогізацію навчального матеріалу, що може здійснюватися завдяки таким характеристикам, як:*

- *контекстуальність* – здатність викладача врахувати життєву ситуацію студентів, їх потреби та актуальні переживання;

- *відкритість* як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, неоднозначних, парадоксальних фактів;

- *смислотворчі інтенції педагогічного мовлення*: висловлювання як відповідь і як запитання (реципрокність мовлення);

- *метафоричність предметного змісту матеріалу* як засіб актуалізації здатності до синкретичного інтуїтивного схоплення цілісності його структури (в єдності асоціативних, дискурсивних, логічних зв'язків);

- *ігрові форми навчальної взаємодії* з притаманною для гри свободою, імпровізаційністю, що дозволяє студенту розкрити професійно важливі якості, презентувати автентичний життєвий світ у спосіб експериментування з можливими суб'єктними позиціями з відповідним ціннісним змістом.

Узявши за основу вищенаведені характеристики конструювання діалогічних освітніх ситуацій, ми виокремили й апробували в педагогічній практиці *п'ять варіантів освітніх ситуацій*, що

послідовно посилюють суб'єктну позицію студента та збагачують зміст ціннісно-сміслового процесу: позиція "експерта"; позиція "вибору"; позиція "ухвалення рішень"; позиція "входження у роль" в умовах гри-імпровізації; позиція "програвання реальної ситуації" в рольовій чи діловій грі, що виступають аналогами типових ситуацій професійної діяльності.

Реалізація психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців здійснювалася у кілька етапів:

1) організація спеціальних інтерактивних семінарів для викладачів вищих навчальних закладів з метою підвищення їх особистісної та професійної діалогічної компетентності;

2) впровадження навчальних програм у формі освітнього діалогу у просвітницькій роботі з фахівцями гуманітарної сфери;

3) апробація освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної форми у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відтак, результати впровадження психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців дозволяють визнати її ефективність, що зумовлює необхідність її широкого застосування в освітньому середовищі ВНЗ.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було підтверджено тези:

1. Гармонізація розвитку аксіосфери особистості в контексті вищої професійної освіти передбачає єдність соціокультурного конструювання і рефлексивно-феноменологічного конституювання аксіогенезу майбутнього фахівця.

2. Поступальний аксіогенез особистості потребує конструювання такого освітнього середовища, котре ініціювало б у майбутніх фахівців смислові переживання як екзистенційно-феноменологічну основу набуття і трансформації професійно релевантного особистісного досвіду.

3. Ціннісно-сміслові становлення сучасної студентської молоді мало пов'язане з особистісним досвідом, який вона набуває в освітньому середовищі в учіннево-професійній діяльності, що призводить до суперечності між декларованими та реальними цінностями майбутніх фахівців.

4. Умовою та водночас показником професійно-особистісного ставлення є суб'єктна позиція як суб'єктивно-інтенційний смислопороджувальний центр в структурі особистості студента, що детермінує його самоактуалізацію в учіннево-професійній діяльності та набуття ціннісного особистісного досвіду.

5. Організаційно-методичною і предметною детермінантою гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців на основі ініціювання смислового переживання засвоюваного освітнього змісту виступає освітній діалог як смислонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання.

1. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с. – Бібліограф.: с. 372 – 414.
2. Радчук Г.К. Аксіологічні чинники гуманізації освітнього середовища вищої школи / Г.К. Радчук. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 41. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць у 2-т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Т. 2. – С. 106-109.
3. Радчук Г.К. Смыслопошукова діяльність як умова становлення духовної сфери особистості в контексті вищої освіти / Г.К. Радчук // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. –Т. VII. – Вип. 7. – С. 279-286.
4. Радчук Г.К. Освіта як середовище становлення аксіосфери особистості / Г.К. Радчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: зб. наук. праць / за ред. М.М. Слюсаревського. – К., 2007. – Вип. 5-6. – С. 246-253.
5. Радчук Г.К. Феноменологічна рефлексія особистості в контексті розвивального освітнього середовища. / Г.К. Радчук. // Вісник Прикарпатського національного університету. Філософські і психологічні науки. – 2008. – Спец. вип. – С. 188-192.
6. Радчук Г.К. Смыслогенез особистості у контексті засвоєння соціального досвіду в освітньому середовищі / Г.К. Радчук. // Вісник Чернігівського держ. педаг. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 59. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – Т.2. – С. 115-119.
7. Радчук Г.К. Теоретико-психологічні вектори освітнього діалогу як інноваційної форми організації підготовки майбутнього фахівця / Г.К. Радчук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 18: Психологія освітнього простору. – К.; Миколаїв: ТОВ "Фірма Іліон", 2009. – С. 321-325.

The conceptual foundations of professional and personal axiogenesis of a future specialist as a continuous process of value and target transcendence in the context of holistic life-implementation are grounded; the functional and dynamic model of personality's axiogenesis is developed; the sense experience as an existential and phenomenological basis of professional and personal axiogenesis in an educational environment of higher educational establishments is singled out; the structural and dynamic peculiarities of student personality's axiogenesis in the process of receiving a higher vocational education are empirically discovered. The psycho-pedagogical program of the harmonization of axiogenesis of future specialists the basis of which is an educational dialogue as a sense-saturated procedural and holistic form of an active study is developed and tested.

Key words: *axiogenesis, value, sense, higher vocational education, subjective position, sense experience, personal valuable experience, educational dialogue*