

УДК: 378.22:796:[57]

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СИСТЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розкрито зміст і структуру системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. Особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя розуміється як складне інтегральне особистісне утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктивних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективної діяльності вчителя, визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до налагодження конструктивних стосунків з собою й оточенням, спроможність до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Розкрито структуру, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як інтегрального результату їх особистісного і професійного становлення. Визначено педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, пов'язані з формуванням творчо-автономного освітнього середовища, діалогізацією педагогічної взаємодії, активізацією рефлексії і забезпеченням суб'єктивної позиції студентів в освітньому процесі. Система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів розглядається як структурно-функціональна єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного), що комплексно відображають мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми і методи професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, особистісно-професійне самовизначення, система розвитку особистісно-професійної зрілості, суб'єктивність, тренінг розвитку особистісно-професійної зрілості, педагогічна підтримка, освітнє середовище.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

SYSTEM OF DEVELOPING PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY IN A FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article reveals the content and structure of the system of development of personal and professional maturity of future teachers in the educational environment of the pedagogical university. The personal and professional maturity of a future teacher is understood as a complex integral personal education that determines the ability to self-regulate behavior and professional activity based on subjective qualities and a formed personal and professional position. Personal and professional maturity is a general prerequisite for the effective activity of a teacher, determines the humanistic orientation of his actions and deeds, the ability to establish constructive relationships with himself and the environment, the ability to creative self-realization in the space of social and professional existence. The structure, criteria, indicators and levels of personal and professional maturity of future teachers as an integral result of their personal and professional development are revealed. The pedagogical conditions for the development of personal and professional maturity of future teachers associated with the formation of a creatively autonomous educational environment, dialogization of pedagogical relations, activation of reflection and ensuring the subjective position of students in the educational process are determined. The system of development of personal and professional maturity of future teachers is considered as a structural and functional unity of components (target, conceptual-theoretical, content-technological, evaluative-effective), which comprehensively reflect the purpose, objectives, pedagogical conditions, principles, forms and methods of professional training, stages and results of personal and professional formation of students in the educational environment of a pedagogical university.

Keywords: future teacher, personal and professional maturity, personal and professional self-determination, personal and professional maturity development system, subjectivity, personal and professional maturity development training, pedagogical support, educational environment.

Глибинні соціокультурні й економічні трансформації в сучасному суспільстві зумовлюють зміну освітніх пріоритетів і вимагають відповідної реорганізації системи освіти. Особливої актуальності набуває проблема розвитку активної особистості, здатної до самовизначення та самодетермінації, готової швидко адаптуватися до мінливих умов суспільного життя і водночас протистояти маніпулятивним впливам оточення. Сучасна освітня ситуація ставить все більш високі вимоги до особистісного розвитку суб'єктів педагогічної діяльності. Є очевидним, що гуманізація освіти й організація педагогічного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу залежить не тільки від професійної компетентності вчителя, його методичної майстерності, а, передусім, від рівня особистісного розвитку, його зрілості як особистості.

Актуальність проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена комплексом чинників: соціальним запитом на особистісно-креативний аспект педагогічної освіти; вимогами нової соціокультурної ситуації, пов'язаної з підвищенням ролі особистісного начала в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в освіті; орієнтацією підготовки сучасного вчителя на реалізацію функцій, що забезпечують особистісний розвиток вихованців, їх становлення як суб'єктів життєдіяльності.

Необхідність посилення уваги до особистісного розвитку майбутніх учителів зумовлена тим, що сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, яка виконує не тільки традиційні освітні функції, пов'язані з трансляцією соціокультурного досвіду, а й покликана сприяти особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності та життєтворчості. Зміна пріоритетів освітнього процесу актуалізує потребу в учителі, який характеризується високим рівнем особистісно-професійної зрілості. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише ефективними технологіями формування знань, умінь і навичок, а й здатністю підтримувати особистісне становлення вихованців, сприяти їхній самоактуалізації.

Водночас, як свідчить аналіз педагогічної практики, головна увага викладачів педагогічних закладів вищої освіти зазвичай зосереджується на формуванні фахової і методичної компетентності студентів, засвоєнні ними спеціальних знань та умінь. Особистісне становлення майбутніх учителів здебільшого відбувається стихійно, внаслідок чого чимало із них виявляються недостатньо готовими до майбутньої діяльності через низький рівень особистісно-професійної зрілості, що суттєво гальмує й ускладнює їхню професійну адаптацію та самореалізацію. Враховуючи важливість особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів професійної діяльності, розвиток їхньої особистісно-професійної зрілості на етапі навчання у ЗВО набуває особливої актуальності і має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки. Система вищої педагогічної освіти покликана допомогти студентам «знайти себе», самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити суб'єктно-професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення життєвих і професійних проблем, сформувати готовність до рефлексії власного «Я» та саморегуляції професійної діяльності.

Проблематика особистісно-професійного становлення вчителя привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Об'єктом психолого-педагогічних досліджень виступали різні особистісні конструкти: професійна спрямованість, професійна свідомість, професійна самосвідомість, Я-концепція, смислові установки, особистісні якості, креативність, професійне мислення тощо (О.Акімова, О. Бодальов, І. Вачков, О. Волкова, О. Дубасенюк, Л. Мітіна, Є. Рогов, В. Шахов, С. Шехавцова та ін.). Останніми роками значно активізувалися дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, В. Фрицюк), суб'єктності (С.Кашлев, С. Шехавцова), професійної мобільності (Р. Пріма), професійної ідентичності (О. Романовська); професійної позиції (Д. Пріма), професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко), професійної спрямованості (Я. Левченко), саногенного мислення (Г. Мешко) та ін. Попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних якостей, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих якостей або більш складних властивостей (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної компетентності тощо) вчителя необхідний цілісний підхід до розуміння його особистісно-професійного становлення, який набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

Однак, поняття особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньою мірою теоретично відрефлексованим і чітко окресленим. Аналіз педагогічних джерел свідчить про недостатню наукову опрацьованість змістових характеристик особистісно-професійної зрілості як інтегративної якості вчителя, необхідність глибшого науково-педагогічного осмислення критеріїв і показників її сформованості, обґрунтування педагогічних шляхів цілеспрямованого розвитку в майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки.

Мета статті полягає в презентації розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

У дослідженнях, присвячених проблематиці розвитку особистості вчителя, поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності. Лише впродовж останніх років з'явилась низка психологічних і педагогічних досліджень, присвячених вивченню різних аспектів зрілості майбутніх педагогів: соціальної (Я. Галета, О. Каменева, В. Радул, І. Руднева, Н. Шрамко та ін.), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова та ін.), особистісної (Г. Кравець, О. Темрук та ін.).

Соціальна зрілість розглядається як інтегративна якість особистості, що являє собою синтез низки базових компонентів: спрямованості на соціально значущі цінності, соціальної компетентності, соціальної активності, соціальної відповідальності, міжособистісної толерантності (В. Радул, І. Руднева та ін.). Громадянська зрілість розуміється як моральний феномен, що визначається поглядами та вчинками гармонійно розвиненої особистості з гуманістичним світоглядом (Т. Мироненко). Зріла в громадянському відношенні особистість характеризується постійним прагненням до самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями. Особистісна зрілість майбутніх учителів трактується як системоутворювальна комплексна характеристика, що свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з життєвими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність (Г. Кравець). Професійна зрілість учителя визначається як інтегративна властивість особистості, що відображає змістово-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей і забезпечує успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем (М. Ємельянова); вершина життєдіяльності, що відображає найвищі досягнення особистості, етап професійного розвитку, який проявляє максимальні можливості суб'єкта в певних хронологічних рамках (О. Андрієнко).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню різних аспектів зрілості педагога, дав підстави для певних узагальнень: у педагогіці та психології поки що відсутня чіткість та однозначність у трактуванні сутності феномену зрілості; найчастіше зрілість розглядається як інтегральна характеристика особистості на вищих ступенях її розвитку й самоактуалізації; більшість підходів до розуміння зрілості мають описовий характер, що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену; дослідники виокремлюють різні види зрілості (соціальну, особистісну, громадянську, академічну, професійну та ін.), що стосуються розвитку окремих сторін особистості вчителя або ж характеризують його особистісно-професійне становлення в єдності всіх аспектів; між окремими видами зрілості відсутня чітка диференціація – найчастіше в їх змісті виокремлюються схожі компоненти (самостійність, суб'єктність, толерантність, активність, рефлексивність, творчість, гуманістична спрямованість тощо).

Загалом, більшість дослідників, розглядаючи феномен особистісної зрілості, акцентують увагу на таких характеристиках особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протигагу зовнішній детермінації, творчість на протигагу репродукції, індивідуальність на протигагу стандартизованості, ініціативність на протигагу пасивності, рефлексивність на протигагу імпульсивності. Незважаючи на певні відмінності вихідних підходів, більшість науковців пов'язує феномен особистісної зрілості з такою комплексною характеристикою особистості, як суб'єктність, що проявляється в здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції і самовдосконалення.

На наш погляд, особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою особистості вчителя як суб'єкта життєдіяльності і професійної діяльності, що має не одновимірну, а багатомірну структуру й інтегрує в собі комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити декілька біполярних параметрів, які характеризують особистісно-професійну зрілість або, відповідно, незрілість педагога: проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети); рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача; спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близького спілкування – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків, використання неадекватних механізмів психологічного захисту; реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок і стереотипів; внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню; толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле»)

мислення, несприйняття альтернативних поглядів; позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі; креативність, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності, впровадження педагогічних інновацій – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених нормативів і стандартів, страх перед нововведеннями; сформованість професійної позиції як системи критично осмислених і свідомо обраних цінностей педагогічної діяльності – аморфне уявлення про власні професійні пріоритети, пасивне сприйняття нав'язаних ззовні норм, принципів і уявлень.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених з'ясуванню професійно важливих якостей вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Є. Рогов, В. Сластьонін, С. Сисоєва, В. Шадриков і ін.), свідчить, що вимоги до нього загалом збігаються з характеристиками зрілої особистості. До початку активної професійної діяльності майбутні вчителі характеризуються певним рівнем особистісної зрілості, що виступає основою подальшого особистісно-професійного становлення. Ми погоджуємося з науковцями, які вважають, що загальний рівень особистісної зрілості, досягнутий до початку самостійної професійної діяльності, відіграє провідну роль у розвитку фахівців соціономічних професій, до яких належить професія вчителя. При цьому не применшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також значною мірою залежить ефективність педагогічної діяльності. Однак, особистісно незрілий педагог, яким би арсеналом педагогічних знань, методів і прийомів він не володів, не зможе досягти вершин професіоналізму і налагодити конструктивні взаємостосунки з вихованцями та колегами. У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя, на наш погляд, слід розглядати як особистісно-професійну, оскільки від її рівня безпосередньо залежить успішність виконання професійної діяльності.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури та врахування особливостей професійного становлення фахівців педагогічного профілю дає підстави розуміти особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як складне інтегральне утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності діяльності вчителя, визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації та саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів тлумачимо як зумовлений комплексним впливом чинників освітнього середовища педагогічного університету та активності студентів динамічний процес кількісних і якісних змін у структурі їхньої особистості, результатом якого є досягнення внутрішньої цілісності, гармонійності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі сформованої особистісно-професійної позиції.

У процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми спиралися на принципи системного підходу, який передбачає комплексний і цілісний розгляд предмета дослідження. Аналіз представлених у психологічних і педагогічних джерелах уявлень про феномен особистісної зрілості відповідно до методології системного підходу дає підстави виокремити три основні аспекти опису особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: структурний (з'ясування змісту, компонентів зрілості та взаємозв'язків між ними), функціональний (визначення функцій зрілості) і якісний (виявлення властивостей зрілості).

Аналіз змістового наповнення конструкту особистісно-професійної зрілості в сучасних дослідженнях, дає підстави говорити про такі ключові її елементи, як: сформованість мотиваційної, ціннісно-сислової сфери особистості, в якій на вершині ієрархії знаходяться вищі духовні, гуманістичні, моральні цінності; автономія, самостійність, незалежність, відповідальність; самодетермінація, саморегуляція, самовизначення; самоактуалізація, самореалізація, самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення. Часто у змісті особистісно-професійної зрілості виокремлюють такі елементи, як активність і ініціативність особистості, Я-концепція, самосвідомість, ідентичність, рефлексивність, емпатія, творча спрямованість, відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики виступають елементами різних видів зрілості: соціальної, соціально-психологічної, громадянської, професійної, інтелектуальної, емоційної тощо. Це дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Варто звернути увагу на неоднорідність елементів, які виокремлюються дослідниками у структурі особистісної зрілості вчителя. Змістовий аналіз дає підстави диференціювати два основні типи таких елементів: 1) компоненти особистості, ступінь сформованості яких визначає її зрілість (ціннісно-сислова сфера, професійно важливі особистісні якості, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність, когнітивна сфера тощо), і 2) узагальнені властивості, в яких виражається рівень зрілості особистості: автономія, незалежність, інтернальність, активність, поміркованість тощо. На наш погляд, найбільш загальними властивостями особистості, в яких виявляється особистісно-

професійна зрілість майбутнього вчителя, є самодетермінація, саморегуляція і самоактуалізація, що в комплексі визначають інтегральну здатність до самоорганізації життєдіяльності та професійної діяльності. Виокремлені типи компонентів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: узагальнені властивості зрілості залежать від сформованості відповідних структур особистості.

Загалом у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають міру сформованості відповідних сфер особистості:

- 1) ціннісно-мотиваційний (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій),
- 2) особистісно-диспозиційний (сформованість професійно важливих особистісних якостей);
- 3) когнітивний (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості);
- 4) функціональний (форми суб'єктної активності, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життєву і професійну перспективу, самоорганізувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом).

Вказаним структурним компонентам особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відповідають критерії її сформованості, які конкретизуються у комплексі показників.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій зрілості відображає сформованість професійно важливих особистісних якостей, основними з яких є суб'єктність, ідентичність, рефлексивність, толерантність, інтернальність, емпатійність.

Когнітивний критерій відображає розвиток діалектичного професійного мислення, що характеризується комплексом таких показників:

- процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти амбівалентність і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття;
- толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й імовірнісного характеру педагогічних подій;
- контекстність – надання особливого значення педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин.

Функціональний критерій характеризується такими узагальненими проявами особистісної зрілості, як самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Якісний аналіз феномену особистісно-професійної зрілості передбачає окрім з'ясування структурних компонентів також визначення його властивостей.

Першою такою властивістю є інтегрованість – тобто цілісність, гармонійність і взаємодоповнюваність якостей зрілої особистості.

Друга властивість полягає в множинності аспектів зрілості, наявності різних її видів і форм: особистісна, соціальна, громадянська, професійна, інтелектуальна, емоційна тощо. У зв'язку з цим можна говорити про такі характеристики особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, як комплексність, структурованість та ієрархічна організованість.

Третьою властивістю є гетерохронність розвитку різних аспектів особистісно-професійної зрілості, які розвиваються в різному темпі і досягають оптимального рівня у різний час.

Четвертою властивістю є принципова незавершеність і неповнота особистісно-професійної зрілості. Зрілість – це процесуальна, а не результативна характеристика особистості. К. Роджерс стверджував, що зріла особистість може існувати лише як процес, динамічно розвиваючись і постійно змінюючись. У сучасній науці набуло поширення трактування людини як «незавершеного проекту», згідно з яким вона розвивається впродовж усього життя, а не тільки до етапу дорослості. Варто зазначити, що в акмеології з часом трансформувалося тлумачення феномену «акме»: від його розуміння як вершини – максимального рівня зрілості особистості до його трактування як проміжної точки на кривій розвитку, що постійно зростає.

Особистісно-професійна зрілість як цілісне багатовимірне системне утворення виступає значущою якісною характеристикою особистості майбутнього вчителя, що забезпечує

самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних стосунків з іншими людьми.

Під час визначення рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми орієнтуємося на концепцію розвитку ідентичності Дж. Марсія, в якій виокремлюються чотири статуси ідентичності особистості: наперед визначена (конформна), дифузна, мораторій і досягнута (зріла) ідентичність. Вказані статуси, на наш погляд, відображають послідовні етапи і рівні розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

Досуб'єктний рівень співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Їм бракує суб'єктності, рефлексивності та толерантності, водночас вони схильні до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформуванню, активно шукають своє педагогічне кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Вони переживають кризу становлення професійної ідентичності, водночас їм властива підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Такі студенти самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує створення в освітньому середовищі педагогічного університету комплексу відповідних педагогічних умов, які забезпечують включення студентів у різні види суб'єктно детермінованої активності.

Перша умова пов'язана з формуванням творчо-автономного освітнього середовища, що відкриває широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Ми виходимо з того, що середовище педагогічного закладу вищої освіти виступає глобальним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, характеру взаємостосунків між викладачами і студентами, насиченості професійними цінностями і смислами освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти залежить особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя.

З метою визначення характеристик освітнього середовища, які найбільшою мірою сприяють розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, ми звернулися до методики «векторного моделювання» В. Ясвіна, відповідно до якої взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація». Якщо для суб'єктів управління освітнім процесом (викладачів) виокремити полярні критеріальні параметри «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління (студентів) – «автономність – залежність», то перетин цих осей утворює систему координат, що репрезентує чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне і творчо-залежне. Згідно з нашим припущенням, найбільш сприятливим для розвитку особистісно-професійної зрілості студентів є творчо-автономне освітнє середовище, яке формується за поєднання творчої позиції суб'єктів управління (викладачів) і автономної позиції суб'єктів самоуправління (студентів).

Найбільш важливими у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів є такі характеристики творчо-автономного освітнього середовища, як:

- системність, цілісність освітнього середовища, забезпечена єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів;
- функціональна доцільність (цілеспрямоване забезпечення культурно-освітніх умов, що сприяють творчій самореалізації студентів і створюють можливості для їх самовизначення у сфері професійних цінностей);

- синергічність (функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів, їх гнучкого регулювання і взаємодоповнення);
- особистісна спрямованість (організація педагогічної взаємодії на засадах співпраці і діалогу, довіри до особистості студента, його потенційних можливостей, здібностей, відповідальності);
- відкритість (постійна готовність освітнього середовища до трансформації, оновлення, чутливість до прогресивних інновацій);
- варіативність (множинність індивідуально-вибіркових шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу).

Важливою педагогічною умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо активізацію рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного творчо-перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності. Реалізація цієї умови передбачає застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну й особистісну рефлексію студентів, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотній зв'язок щодо продуктивності професійних установок і ціннісних орієнтацій.

Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей студентів у своїй сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: діагностичний і корекційно-розвивальний. Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою спостереження і самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення і структуризації спеціальної літератури. Другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманої інформації у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проєктів, аналізу педагогічних ситуацій тощо. Значним потенціалом щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів характеризуються обґрунтовані в зарубіжній педагогіці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках теорії схем: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). У процесі дослідження з'ясовано, що застосування запропонованого комплексу методів і прийомів рефлексивного навчання забезпечує суб'єктну позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватного професійного Я-образу, дає змогу оцінити рівень власного особистісно-професійного розвитку, дізнатися про сильні і слабкі сторони своєї особистості, з'ясувати власну відповідність вимогам професії, усвідомити свої освітні потреби в галузі професійно-методичної підготовки, виробити власну професійну позицію, накреслити завдання особистісно-професійного самовдосконалення.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує діалогізації педагогічного процесу, трансформації суперпозиції викладача і субординованої позиції студентів в особистісно рівноправні позиції учасників педагогічного діалогу. Діалогічне спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів, максимально зорієнтованого на врахування індивідуального досвіду останніх, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації, завдяки чому стимулює розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнюючи переваги діалогічного педагогічного спілкування як важливої умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, варто вказати на його основні ознаки: паритетність як право на свою систему цінностей, відповідальність за власний розвиток і професійне становлення, як рівноправні стосунки суб'єктів взаємодії незалежно від їх соціального статусу; самостійність суджень як право на відстоювання своєї позиції, на критичне ставлення до будь-яких суджень, на незгоду, а також на зміну і розвиток своєї позиції; уміння зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, право на власні думки й переживання та їх відкрите вираження стосовно особистісно значущих професійних проблем; безумовна повага як визнання самоцінності іншої людини, її особистісної свободи.

Діалогізація освітнього процесу передбачає застосування діалогічних методів навчання, що ґрунтуються на розумінні діалогу як зіткнення конкуруючих поглядів, позицій, внаслідок аналізу й обговорення яких розвиваються й уточнюються професійні уявлення та ціннісні орієнтації студентів, формується діалектичне професійне мислення. З процесуального погляду діалогічні методи навчання можна об'єднати у три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження студентів у процесі продукування різного роду текстів (написання педагогічних есе, присвячених певній педагогічній проблемі, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму, книги тощо); методи, побудовані на міжособистісному діалозі, які передбачають активність двох суб'єктів, котрі дотримуються різних позицій з певної педагогічної проблеми (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота, кооперативне навчання тощо); методи, побудовані на полілозі, які сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, формують уміння педагогічно доцільної презентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення (дискусії, диспути, дебати, симпозиуми, «мозковий штурм», тренінг, ділові ігри, драматизації тощо).

Суб'єктно-акмеологічний вектор особистісно-професійного становлення майбутніх учителів зумовлений закономірністю, відповідно до якої особистісний розвиток зумовлюється суб'єктними формами активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Враховуючи важливу роль суб'єктності як необхідного внутрішнього чинника розвитку особистості, ми визначили наступну педагогічну умову розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

Адекватною завданням активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів є суб'єктна парадигма розвитку. Акмеологічна складова цієї парадигми полягає в інтегрованому розвитку особистісних якостей і професійних умінь з огляду на тісний взаємозв'язок професійних функцій і особистісних передумов суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Активізація особистісно-професійного становлення студентів повинна відбуватися з урахуванням принципу розвитку – одного з базових принципів акмеології, який передбачає рух особистості до вищого рівня зрілості через суб'єктну активність, спрямовану на самовдосконалення; визнання суб'єктного й індивідуального характеру розвитку, його багатогранності і багатоплановості; реалізацію індивідуального потенціалу в ході розвитку.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи та створення її моделі. Відповідно до класичного розуміння системи як комплексу взаємопов'язаних елементів (Р. Акофф, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Л. фон Берталанфі, Є. Гусинський та ін.), ми визначаємо систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як упорядковану структурно-функціональну єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного), що комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми і методи професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету (рис. 1).

У структурі моделі ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти:

1. *Цільовий компонент* – спрямованість на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів, що конкретизується в завданнях, пов'язаних з формуванням мотиваційно-ціннісної сфери, розвитком професійно важливих особистісних якостей, інтелектуальних передумов зрілої поведінки і функціональних проявів особистісно-професійної зрілості (самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення тощо).

2. *Концептуально-теоретичний компонент*: визначення методологічних підходів, адекватних меті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (особистісний, акмеологічний, аксіологічний, діалогічний, компетентнісний, середовищний), та відповідних загальних принципів, що визначають успішність досягнення цієї мети (ендоспрямованості, культуровідповідності, акмеологічності, емоційності, інтеграції наукових знань і суб'єктного досвіду, педагогічного партнерства, міжпредметної діалогічності, інтеграції, гуманітаризації, проблематизації).

3. *Змістово-технологічний компонент* відображає зміст і процесуальні аспекти особистісно-професійного розвитку студентів:

- педагогічні умови, які забезпечують розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету: формування творчо-автономного освітнього середовища; активізація рефлексивних процесів; діалогізація педагогічної взаємодії; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі;

- напрями педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів: діагностичний, консультаційний, корекційний, орієнтаційний;

- етапи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів (діагностично-рефлексивний, корекційно-розвивальний, корекційно-рефлексивний)

- шляхи реалізації особистісно-розвивального потенціалу змісту педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»);

- методи і прийоми активізації особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін (лекція-дискусія, лекції-полілог, проблемний семінар, моделювання навчально-ігрових ситуацій на основі позиційної моделі взаємодії під час обговорення педагогічних текстів);

- використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки студентів (методи, побудовані на внутрішньому діалозі – написання педагогічних есе, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо; методи, побудовані на міжособистісному діалозі: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо; методи, побудовані на полілозі: дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм» та ін.);

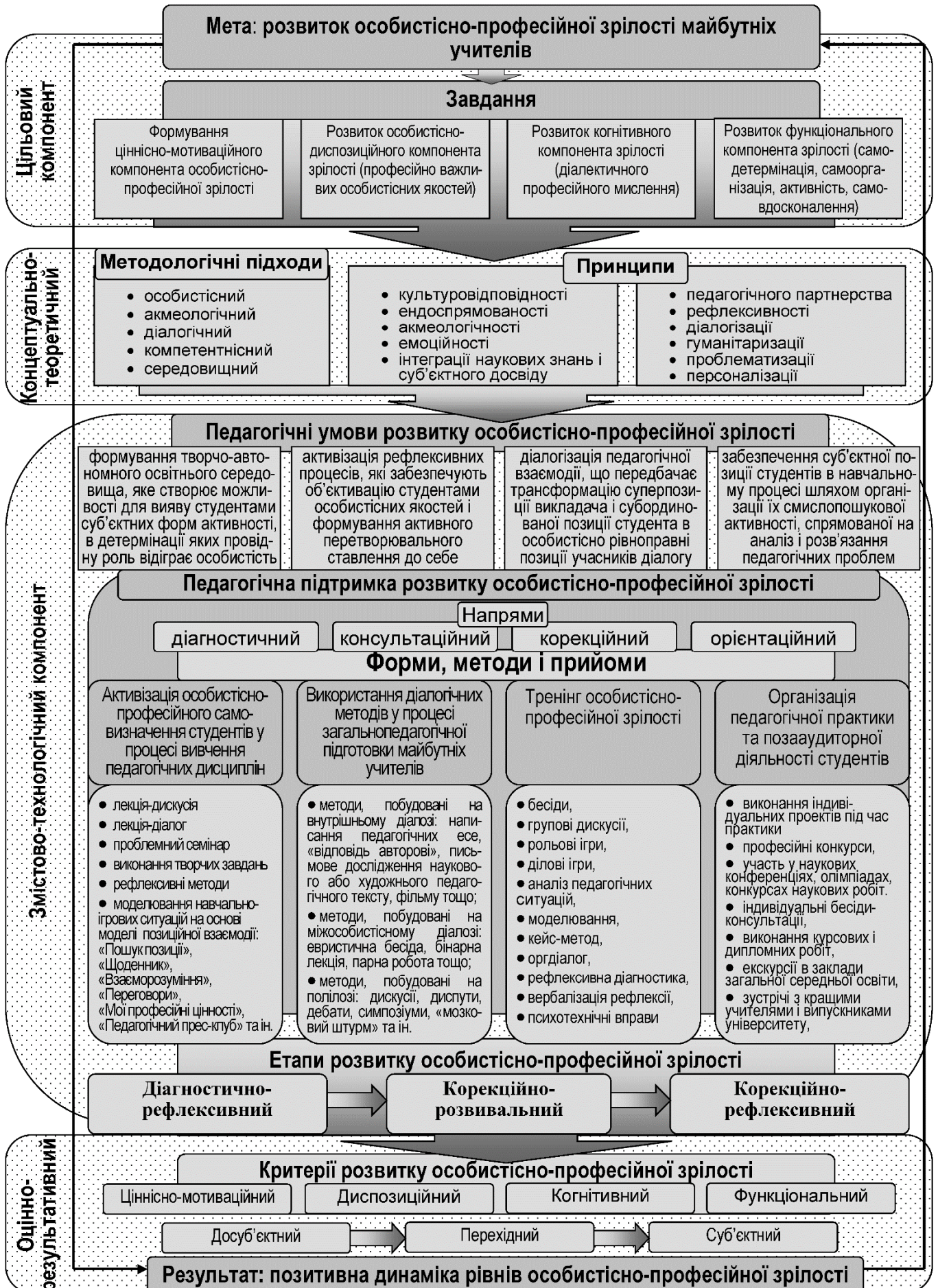


Рис. 1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

- тренінг особистісно-професійної зрілості студентів, який передбачає застосування активних методів соціально-психологічного навчання (бесіди, дискусії, рольові ігри, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, драматизації, розвивальні вправи, усний і письмовий аналіз результатів діагностування професійно важливих якостей тощо);

- організація позааудиторної діяльності студентів (екскурсії в заклади загальної середньої і позашкільної освіти, зустрічі з кращими учителями і випускниками університету, професійні конкурси, перегляд і обговорення фільмів на педагогічну тематику, індивідуальні бесіди-консультації, виконання курсових і дипломних робіт, індивідуальних проєктів під час педагогічної практики, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт).

Важливим елементом змістово-технологічного компоненту розробленої системи є педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, оскільки педагогічне керівництво їх особистісно-професійним становленням ми розглядаємо в контексті парадигми педагогічної підтримки. Поняття підтримки увійшло в термінологічне поле педагогіки відносно недавно і набуло обґрунтування в працях О. Асмолова, О. Газмана, О. Гончарової, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Михайлової, Л. Оліференко, Л. Петровської, Б. Фішман та ін.

Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає такі основні напрями діяльності:

- рефлексивний – з'ясування індивідуальних особливостей студентів, проблем і деформацій в їх особистісно-професійному становленні, рефлексивний аналіз та самооцінка сформованості професійно важливих особистісних якостей, оцінка адекватності професійних домагань і професійної Я-концепції, здатності до самоорганізації та саморегуляції діяльності і поведінки;

- консультаційний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку особистісних якостей студентів, індивідуальне й групове консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку;

- корегувальний – вплив на особистісно-професійне становлення студентів з метою ліквідації виявлених відхилень у розвитку професійно важливих якостей, уточнення професійної самооцінки, активізація засвоєння професійних цінностей, формування умінь особистісно-професійної рефлексії;

- орієнтаційний – сприяння формуванню суб'єктно-професійної позиції студентів, їх професійної ідентичності, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відповідно до розробленої моделі має відбуватися поетапно:

- на діагностично-рефлексивному етапі шляхом проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів визначається вихідний рівень особистісно-професійної зрілості студентів, з'ясовуються відхилення й проблеми у розвитку професійно важливих особистісних якостей, визначаються завдання щодо їх корекції;

- на розвивально-корекційному етапі під час аудиторної й позааудиторної діяльності застосовується комплекс педагогічних форм, методів, технологій і прийомів, спрямованих на активізацію рефлексивних процесів студентів, формування у них професійної ідентичності, ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності як засобу особистісної самореалізації;

- на рефлексивно-корекційному етапі підводяться підсумки розвивально-корекційної роботи, аналізується динаміка розвитку професійно важливих особистісних якостей, оцінюються зміни у професійних цінностях, установках, самооцінці, ставленні студентів до себе як суб'єктів педагогічної діяльності, їх професійній ідентичності.

Розвиток особистісної зрілості студентів відбувається у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачає реалізацію відповідних педагогічних умов, використання змістових і методичних ресурсів.

Важливу роль у психолого-педагогічній підтримці особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, на наш погляд, відіграє тренінг особистісно-професійної зрілості, який базується на принципах комплексності, мотивованої участі, активізації рефлексивних процесів, суб'єктного позиціонування студентів і врахування їх вікової сензитивності. Розроблена нами програма такого тренінгу складається з п'яти послідовних етапів (рефлексивного, мотивувального, пізнавально-інформаційного, ціннісно-орієнтаційного, підсумкового), кожен з яких спрямовується на розвиток відповідних компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

4. *Оцінно-результативний компонент* моделі відображає критерії і показники моніторингу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, відповідні діагностичні методики, які дають змогу відслідковувати динаміку розвитку рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті; процедури самооцінки й

рефлексивного аналізу студентами рівня власної особистісно-професійної зрілості, самокорекції професійно важливих якостей; цей компонент передбачає також підсумкову оцінку ефективності системи в цілому, свідченням чого є динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

Таким чином, розроблена система є цілісним комплексом функціонально взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів та розвитку їх особистісно-професійної зрілості. Відповідно до концептуально-методологічної основи створеної системи розвиток особистісно-професійної зрілості студентів має відбуватися у процесі їх суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачає реалізацію визначених і обґрунтованих педагогічних умов та використання відповідного комплексу змістових і методичних ресурсів.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.
4. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб., 1997. С.38-46.
5. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2012. 23 с.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 86-106.
8. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
9. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212 – 216.
10. Галузяк В. М., Алексеева О.В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 3. Вінниця, 2000. С. 156-163.
11. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
12. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 190-206.
13. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №12. С. 47-56.
14. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2005. 182 с.
15. Максимова В.Н., Полетаев Н.М. Профессиональная зрелость как универсальный критерий качества современного педагога в условиях глобализации образования и диалога культур. *Диалог культур в условиях глобализации*. 2006. Т. 1. С. 4-9.
16. Овсянецка Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. 2001. Т. 1, ч. 2. С. 108.
17. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
18. Портнова А.Г. Онтопсихология зрелости. Кемерово, 2009. 206 с.
19. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 407 с.
20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
21. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*. 2006. № 5. С. 83-91.
22. Шляпникова И. А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Челябинск, 2010. 26 с.
23. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 480 с.

24. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980. P. 109-137.
25. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
26. Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. 288 s.
2. Bodalev A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya [The peak in adult development: characteristics and conditions of achievement]. Moskva: Flinta; Nauka, 1998. 168 s.
3. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psichologicheskie trudy [Problems of personality formation: Selected psychological works] / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. Moskva: MPSI, Voronezh: NPO «MDEK», 2001. 352 s.
4. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Lichnostnyj rost i ego kriterii [Personal growth and its criteria]. *Psichologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. SPb., 1997. S.38-46.
5. Vahitova S.G. Stanovlenie pedagogicheskoy zrelosti uchitelya v reflektivnoj srede postdiplomnogo obrazovaniya [Formation of pedagogical maturity of a teacher in the reflexive environment of postgraduate education]: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.08. Orenburg, 2012. 23 s.
6. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha [Dialectical thinking as a criterion of personal and professional maturity of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 52. Vinnytsia, 2017. S. 48-56.
7. Haluziak V. M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Criteria of personal maturity of future specialists of socioeconomic professions]. *Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia* / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. C. 86-106.
8. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv [Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia* / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. S. 40-80.
9. Haluziak V. M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha [Subjectivity as a professionally important quality of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 18. Vinnytsia, 2006. S. 212 – 216.
10. Haluziak V. M., Aleksieieva O.V. Kohnityvno-evoliutsiina teoriia moralnogo rozvytku i vykhovanniya osobystosti [Cognitive-evolutionary theory of moral development and education of personality]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 3. Vinnytsia, 2000. S. 156-163.
11. Haluziak V.M. Rozvytok osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka [Development of personal and professional maturity of the future teacher: theory and practice]. Vinnytsia: Tvory, 2021. 400 s.
12. Didyk N.M. Profesiino znachushchi kharakterystyky osobystisnoi zrilosti maibutnykh psykholohiv [Professionally significant characteristics of personal maturity of future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. 2010. Vyp. 7. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. S. 190-206.
13. Emel'yanova M.A. Koncepciya razvitiya integrativnoj zrelosti budushchego social'nogo pedagoga [The concept of integrative maturity of the future social pedagogue]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004. №12. S. 47-56.
14. Kravec G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoj zrelosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe vuza [Pedagogical conditions for the manifestation of personal maturity of students in the educational process of the university]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Irkutsk, 2005. 182 s.
15. Maksimova V.N., Poletaev N.M. Professional'naya zrelost' kak universal'nyj kriterij kachestva sovremennogo pedagoga v usloviyah globalizacii obrazovaniya i dialoga kul'tur [Professional maturity as a universal criterion of the quality of a modern teacher in the context of globalization of education and dialogue of cultures]. *Dialog kul'tur v usloviyah globalizacii*. 2006. T. 1. S. 4-9.
16. Ovsianetska L. P. Do pytannia pro psykholohichni kryterii zriloi osobystosti [On the question of psychological criteria of a mature personality]. *Aktualni problemy psykholohii. Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia*. 2001. T. 1, ch. 2. S. 108.
17. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy [The formation of personality: Selected works]. Moskva: Smysl, 2002. 462 s.
18. Portnova A.G. Ontopsihologiya zrelosti [Ontopsychology of maturity]. Kemerovo, 2009. 206 s.
19. Rean A.A. Psihologiya lichnosti. Socializaciya, povedenie, obshchenie [Psychology of personality. Socialization, behavior, communication]. Moskva: ACT; Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2007. 407 s.
20. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1994. 480 s.

21. Rusalov V.M. Psihologicheskaya zrelost': edinaya ili mnozhestvennaya harakteristika? [Psychological maturity: a single or multiple characteristic?]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2006. № 5. S. 83-91.
22. Shlyapnikova I. A. Vzaimosvyaz' ego-identichnosti i lichnostnoj zrelosti [The relationship between ego-identity and personal maturity]: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. Chelyabinsk, 2010. 26 s.
23. Yakobson P.M. Psihologicheskie komponenty i kriterii stanovleniya zreloj lichnosti. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov [Psychological components and criteria for the formation of a mature personality]. Sankt-Peterburg: Piter, 2000. 480 s.
24. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
25. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
26. Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

УДК 373.147.015.3:005

ВІКТОР ДУГАНЕЦЬ

<http://orcid.org/0000-0002-3383-5907>
duganec-viktor@rambler.ru
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри тракторів, автомобілів
та енергетичних засобів,
Заклад вищої освіти «Подільський державний
університет»
вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський

АНАСТАСІЯ ПОЛІЩУК

<https://orcid.org/0000-0002-5488-1224>
anastasiya300595@gmail.com
аспірантка кафедри професійної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний
університет»
вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У АГРАРНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто важливість вивчення іноземних мов при підготовці майбутніх фахівців для агропромислового виробництва. Проаналізовано результати досліджень шляхів підвищення мотивації до вивчення іноземних мов у аграрно-технічних закладах вищої освіти. Розкрито проблеми мотивації навчальної діяльності в немовних закладах вищої освіти. Подано філософське визначення понять «мотивація» й «мотив», визначено їхні види та напрями. Обґрунтовано роль основних мотивів і шляхів їхнього підвищення та розкриття педагогічних умов, що сприяють успішному вивченню іноземних мов у аграрно-технічних закладах вищої освіти. Запропоновано до використання технології для формування та покращення мотивів при вивченні іноземних мов за професійним спрямуванням.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, іноземні мови, майбутні фахівці, аграрні інженери, мотивація, професійна підготовка.

VIKTOR DUHANETS

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Higher educational institution «Podillia State
University»
12, Shevchenko Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ANASTASIIA POLISHCHUK

Postgraduate student of the Department of Vocational
Education
Higher educational institution «Podillia State
University»
12, Shevchenko Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine

WAYS OF INCREASING MOTIVATION TO STUDY FOREIGN LANGUAGES AT AGRICULTURAL AND TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the problem of ways of increasing the motivation to study foreign languages by applicants for higher education. The need for studying foreign languages by students of higher education institutions has significantly increased since Ukraine entered the visa-free regime. Due to the expansion of professional contacts, free exchange of information, dissemination of educational-methodological and scientific literature published abroad, it becomes possible mutual enrichment the information of specialists from around the world, diverse communication at the international level. A large number of scientific works are devoted to the study of foreign languages by applicants for higher education, but the problem of mastering them remains quite relevant today. The purpose of this article is to determine the role of the main motives and ways to improve them and the disclosure of pedagogical conditions that contribute to the successful study of foreign languages in agricultural and technical institutions of higher education. In practice, various approaches to solving the problem of studying foreign languages in non-verbal institutions of higher education are considered. This is especially concerns to specialists in agro-engineering specialties, as the agricultural sector of the economy is filled with a large number of energy products, tractors and agricultural machinery of foreign production, there is a need to increase quality, highly qualified