

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ,
СТУДЕНТА, УЧНЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС**
Колективна монографія

Умань
Візаві
2021

УДК 37.015.31(02)

Ф79

Авторський колектив:

Сафін О. Д., Гуртовенко Н. В., Діхтяренко С. Ю., Мороз Л. І., Гульбс О. А., Кобець О. В., Малєєв Д. В., Шеленкова Н. Л., Міщенко М. С., Тітов І. Г., Якимчук Б. А., Якимчук І. П., Дудник О. А., Вахоцька І. О., Гриньова Н. В., Перепелюк Т. Д.

Рецензенти:

Митник О. Я., кандидат психологічних наук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Комар Т. В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету;

Сафін О. Д., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедрою психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Міністерства освіти і науки України (протокол № 16 від 27 квітня 2021 р.)

Формування творчої особистості вчителя, студента, учня :
Ф79 психологічний дискурс : колективна монографія / О. Д. Сафін, Н. В. Гуртовенко, С. Ю. Діхтяренко [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2021. – 376 с.

Колективна монографія присвячена аналізу проблеми психологічних аспектів формування творчої особистості вчителя, студента, учня. Здійснено аналіз основних підходів до вивчення передумов та процесу формування творчої особистості. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади діяльності, дослідження та творчого розвитку особистості.

Робота орієнтована на викладачів, магістрантів вищих навчальних закладів, науковців та фахівців у галузі психології.

УДК 37.015.31(02)

ЗМІСТ

Теоретико-методологічні засади творчої діяльності суб'єктів навчального процесу у контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти	4
<i>Сафін О.Д., Мороз Л.І.</i>	
Теоретико-методологічні засади дослідження творчості викладача у контексті розвитку його професійної свідомості	67
<i>Гульбс О.А., Кобець О.В., Малєєв Д.В.</i>	
Креативність як складова психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри	120
<i>Шеленкова Н.Л., Міщенко М.С.</i>	
Психолого-педагогічні засади проєктування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей молодших школярів	169
<i>Тітов І.Г., Діхтяренко С.Ю.</i>	
Теоретико-методологічні засади творчого розвитку молодших школярів у процесі навчання	218
<i>Гуртовенко Н.В., Якимчук Б.А., Якимчук І.П.</i>	
Проблема взаємозв'язку творчості та поведінки	274
<i>Дудник О.А., Вахоцька І.О.</i>	
Стан розвитку компонентів творчого потенціалу студентів-психологів в умовах дистанційного навчання	323
<i>Гриньова Н.В., Перепелюк Т.Д.</i>	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	370

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

О.Д.Сафін, Л.І.Мороз

1. Особистісно-орієнтована професійна освіта

Вступ. Аналізуючи теорію особистісно-орієнтованої професійної освіти, ми також розглянемо поняття *особистість* і *діяльність*, які є ключовими для нашого дослідження, психологічну теорію діяльності, закономірності становлення особистості як *суб'єкта* власної життєдіяльності. Це необхідно для з'ясування їх методологічного значення для вдосконалення засобів становлення особистості науково-педагогічного працівника на всіх етапах професіогенезу в системі вищої освіти МОН України: при отриманні вищої освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовці. Узагальнені нами наукові підходи використані для обґрунтування теорії та методики професійно-психологічного тренінгу як одного з найбільш ефективних засобів становлення особистості викладача.

Методологічною основою нашого дослідження є уявлення про особистість як суб'єкта діяльності, яка виступає провідним чинником її становлення та засобом самореалізації. Людська діяльність є родовим поняттям, продуктом історичного розвитку людства. Якості та властивості людини утворюються та вдосконалюються завдяки діяльності, в яку вона залучається від самого народження і в процесі якої набуває властивостей суб'єкта. Завдяки участі у різноманітних видах діяльності (насамперед трудовій, професійній), відтворюючи її «готові» форми та роблячи свій власний внесок у її вдосконалення (творча, інноваційна діяльність), особистість постійно змінюється, стає іншою, залишаючись собою. Інколи ці зміни малопомітні, поверхневі, а інколи швидкі та радикальні, одні з них бажані, а деякі – ні; деякі з них «вимушені», адаптивні, не завжди усвідомлені, а деякі – результат власного вибору та зусиль суб'єкта життєдіяльності.

У контексті даного дослідження нас цікавитиме процес професійного

становлення особистості (професіогенез) насамперед, викладачів, який, як засвідчує наш багаторічний досвід, може успішно здійснюватися за допомогою спеціально організованого професійно-психологічного тренінгу (далі – ППТ). Зауважимо, що тренінг є штучною (модельованою та контрольованою) навчально-розвивальною ситуацією, яка завдяки діяльнісному опосередкуванню активізує процеси змінювання людини у відповідності з вимогами практичної діяльності. Тому зупинимось на ключових питаннях психології особистості та діяльності, зокрема професійної, насамперед на особливостях становлення особистості як суб'єкта цієї діяльності. Ці питання безпосередньо мають відношення до проектування та проведення ППТ як засобу цілеспрямованого становлення особистості професіонала та є принципово важливими для вирішення його завдань.

Категорія особистості – одна з найбільш важливих і складних для психологічної науки, про що свідчить різноманіття «персонологічних» теорій та відсутність загальноприйнятого тлумачення сутності особистості.

Поняття «особистість» постійно уточнюється на основі узагальнення результатів теоретичних і прикладних психологічних досліджень, але все ще залишається недостатньо операціоналізованим, надійним інструментом пізнання та практичної роботи для тих, хто намагається сприяти максимальній реалізації людського потенціалу у процесі навчання й трудової діяльності.

Узагальнюючи спільні риси, притаманні найбільш поширеним теоріям особистості, Л. Хьелл і Д. Зіглер [48; с. 6] констатують, що більшість вчених-персонологів цікавиться індивідуальними відмінностями між людьми, які роблять їх унікальними, неповторними. Ці відмінності досліджуються диференціальною психологією (психологією індивідуальних відмінностей). Але при цьому не завжди зрозуміло, що є спільним для психічної організації всіх людей, загальним для них, що є головним питанням теорії особистості.

Аналіз літератури свідчить, що у психології, в якій переважає принцип детермінізму, генезис особистості пояснюється переважно зовнішніми

чинниками і відбувається в процесі інтеріоризації¹ суспільних взаємин, завдяки чому поняття «розвиток особистості» трактується як оволодіння нормами, зразками та еталонами суспільства, що необхідне для входження у соціальне середовище та інтеграції у нього. Інші дослідники, визнаючи роль активності суб'єкта, наголошують на постулаті рівноцінності зовнішньої та внутрішньої детермінації. Розуміння людини як суб'єкта власної психічної активності дає підстави шукати джерела її розвитку у ній самій. Ці положення розробляються в межах суб'єктно орієнтованого підходу.

Розвиток особистості – це динамічний процес змінювання («постійний рух впродовж життя», за А.Маслоу), який триває безперервно, хоча й не рівномірно. У цьому динамічному процесі, за умов задоволення первинних потреб, можливе активне та цілеспрямоване особистісне зростання, «самоактуалізація». Останнє фактично залежить від стану внутрішньої «свободи» особистості, а не від зовнішнього світу. На думку К.Роджерса, особистісне зростання – це прагнення перебудувати чи змінити власне «Я» і своє ставлення до життя, зробити його зрілим, продуктивним. Людина інтуїтивно відчуває потребу стати «справжньою», знайти гармонію як усередині себе, так і з довкіллям, приймати себе такою, якою вона є, та водночас прагнути більшого.

Проведені впродовж ХХ ст. лонгітюдні дослідження [2, 23 та ін.] дозволили виявити низку якостей та властивостей особистості, які, залишаючись відносно стабільними у часі, забезпечують цілісність та наступність особистості, а також такі якості та властивості, наявність яких забезпечує трансформацію особистості задля пристосування до зовнішніх змін і максимальної реалізації її потенціалу. Увага дослідників в останні роки все більше зосереджується на вивченні ієрархічної організації особистості; динамічних процесів і нелінійних відношень між її елементами; механізмів змін в її організації; детермінант цільової поведінки та саморегуляції, що

¹ Як відомо, Л.С. Виготський увів в науковий обіг поняття інтеріоризації в контексті культурно-історичної парадигми, внаслідок чого це поняття сьогодні характеризується як «...формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності» [9; с. 112].

забезпечують адаптивність та компетентність особистості [2,10, 20 та ін.].

Проблема внутрішніх детермінант змін особистості відноситься до надзвичайно складних і неоднозначних у силу залучення в цей процес різнорідних й різнорівневих психічних утворень. На сьогодні, в існуючому різноманітті теоретичних підходів, складно виділити несуперечливий варіант, що дозволяє розглянути особливості суб'єктивної детермінації змін й запропонувати методологію психологічного супроводження професійного становлення та особистісного зростання. У випадку застосування тренінгових технологій для досягнення цієї мети багато що залежатиме від індивідуально-психологічних особливостей учасників тренінгу, від компетентності (теоретичної та методичної озброєності) фахівця, що веде тренінг. Останній повинен добре розуміти, що у процесі ППТ відбувається не тільки формування тих чи інших знань та умінь. Ведучий повинен ясно усвідомлювати психологічні механізми виникнення та розвитку психічних функцій та якостей особистості, які є предметом тренінгу, з метою їх доцільної рекомбінації та гармонізації. Особистісні зміни відкривають перед нею нові можливості, але вони можуть бути й не сприйнятливими для неї й відторгнутими через «опір системи» (за місцем роботи, мікросоціуму), до яких належить кожна людина.

Повертаючись до аналізу поняття «особистість», відзначимо, що значна група психологів (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. П. Зінченко, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, О. Р. Лурія, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський та ін.) дійшли висновку, що особистість – це людський індивід як суб'єкт суспільних відношень і свідомої діяльності, якому притаманна стійка система соціально значущих особистісних якостей.

Завдяки цьому індивід, як людина, належить до того чи іншого суспільства. Отже особистість з'являється тільки з виникненням свідомості та самосвідомості, а її формування у філогенезі та онтогенезі обов'язково передбачає взаємодію людини з іншими людьми, суспільно-виробничу діяльність. У позиціях цих дослідників більше спільного, ніж принципово відмінного.

Зокрема, видатний український психолог Г. С. Костюк стверджував, що людський індивід стає суспільною істотою, тобто «особистістю по мірі того, як у нього формується свідомість та самосвідомість, створюється система психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції» [24; с.77]. Подібні думки відстоюють також відомі українські психологи С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін. Зокрема, учень та послідовник Г. С. Костюка, академік С. Д. Максименко [32-36], який значну увагу приділяє розробці експериментально-генетичного (генетико-моделюючого) методу дослідження розвитку особистості, звертає увагу на тісний зв'язок «зовнішньої» та «внутрішньої» діяльності, їх взаємоперехід і взаємну детермінацію на всіх вікових етапах розвитку. С. Д. Максименко визначає особистість як складну динамічну систему, яка саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власний генезис» [35; с.63]. Поняття «динамічна система» характеризується ним так: «між частинами психічного цілого відбувається складна взаємодія, яка призводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення змінюються кількісно та якісно» [35; с. 57]. Запропоновані С. Д. Максименком загальні визначення особистості та її структури [35, 36] використані у методології нашого дослідження.

Викладені вище положення мають принципове значення з огляду на планування та здійснення ППТ дорослих людей, які є активними суб'єктами власної життєдіяльності, спроможними обирати напрямок подальшого розвитку та реалізації власного потенціалу.

Особистість розглядається нами як пластичне психічне утворення, у якому стабільність поєднується з динамічними й безупинними змінами і перетвореннями. Особистісні властивості мають процесуальне походження, що припускає можливість «стрибків» у розвитку й такі структурні перетворення особистості (за рахунок розвитку психічних новоутворень), що радикально

змінюють її. Індивідуально-психологічні властивості людини тісно пов'язані з самою можливістю і характером їх змін (спрямуванням, темпом, масштабами). Досліджуючи суб'єктну детермінацію онтогенетичних змін людини, в психології використовуються уявлення про нормативні закономірності дозрівання. Аналізуючи зміни, пов'язані з навчанням і професійним становленням, вчені основну увагу приділяють психічним новоутворенням, що сприяють найбільшій ефективності праці, з'ясуванню ролі, яку відіграє та чи інша психічна функція, якість особистості в професійній діяльності.

Потенційно в людині закладені всі психічні якості, вироблені людством в процесі культурно-історичного розвитку. Але актуальними на рівні індивідуальності стають ті якості, прояв яких був детермінований обставинами та соціальним оточенням. Ці якості, «привласнені» людиною в процесі діяльності, безпосередньо використовуються нею, задіяні у практичному житті, перетворюються на властивості особистості.

Психічні якості тлумачаться нами як продукт розвитку людської цивілізації, культури, завдяки яким кількість психологічних термінів постійно зростає, їх змістовне наповнення ускладнюється, збагачуючи нашу лексику й уявлення про багатогранність людської істоти. Заслуга в цьому літераторів не менша, ніж вчених-психологів.

Психічні якості ми розуміємо як «функціональні органи» суспільної та індивідуальної свідомості. Будучи соціальними за походженням, вони формуються не інакше, як в процесі спільної діяльності, в ній існують, усвідомлюються, переживаються, проявляються у реальному житті, а потім відходять на «другий план», поступаючись місцем іншим, утворюючи складну та багаторівневу систему індивідуальних властивостей особистості.

Про власні якості та властивості ми дізнаємось від інших в процесі спілкування та спільної діяльності, в ході якої ці якості усвідомлюються, неначе «впливають на поверхню» особистості, актуалізуються, приймаються чи відкидаються, співвідносяться між собою, впливають одна на одну. Перебуваючи серед людей (у навчальній групі, службовому колективі чи серед

рідних), особистість справляє певне враження на оточуючих й отримує зворотний зв'язок, відчуває сама себе простою, гармонійною, складною, суперечливою, усталеною, а також задоволена собою, або ж – ні.

Незадоволення собою (при наявності позитивної Я-концепції) – цілком нормальний стан людини, що не просто констатує наявність недоліків чи резервів зростання, а зумовлює бажання (й навіть нужду) вдосконалювати себе. Нечутливість до власних недоліків (чому сприяють механізми «психічного захисту») утворює небезпеку деформації особистості. Ще одне негативне явище – тенденція до «спрощення» себе: студенти та педагоги свідомо намагаються не виявляти і фактично знищують в собі якості, які здаються їм недоречними для професії, у даному соціальному середовищі чи в даний проміжок життя. Сказане вказує на важливість уточнення поняття «особистість професіонала», розробки професіограм і психограм працівників різних професій, спеціальностей, які будуть орієнтиром для психологічного супроводження професійного й особистісного становлення фахівців.

На думку О. П. Саннікової [45], яку ми поділяємо, ефективному вирішенню завдань становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності сприяють: а) на імперативному рівні – навчання, набуття професійних знань; б) на змістовно-особистісному – формування професійно важливих якостей і мотивації; в) на формально-динамічному – формування індивідуального стилю діяльності. Цим завданням, на нашу думку, повною мірою відповідає тренінг як технологія, яка виконує інтегруючу функцію, забезпечуючи цілісне становлення особистості професіоналу.

Проблема формування особистості професіонала має комплексний характер та містить у собі соціальні, психологічні, фізіологічні та медичні складові; загальні й спеціальні професійні аспекти. У соціальному плані варто виокремити місію професії, її місце серед інших професій, значення для суспільства, професійні ідеали й цінності професії, світогляд, а також ставлення суспільства і громадян до педагога.

Ми розуміємо обмежені можливості «якісного» формування будь-якої

особистісної чи професійно важливої якості за відносно короткий термін проведення тренінгу. Швидше мова може йти про розвиток самосвідомості та формування певних умінь (дієвих знань), завдяки яким якості особистості, як конструкти суспільної свідомості та індивідуальної самосвідомості, актуалізуються, переживаються та проявляються. Повноцінний розвиток будь-якої особистісної чи професійно значущої якості на тренінгу тільки починається (або ж продовжується). Цей процес відбувається інтенсивно, так як вона є предметом осмислення, апробації, рефлексії суб'єкта. Але процес формування якостей на цьому не завершується. Він триватиме й потім, у посттренінговому періоді, фактично впродовж усього життя. Якість, яка «народилася» під час тренінгу, може так само і «померти» як непотрібна людині чи неприйнятна для її оточення.

Якості формуються, усвідомлюються, переживаються та проявляються у діяльності, через розвиток знань та умінь, самоусвідомлення власних якостей та властивостей, їх значення для успішної професійної діяльності. Необхідно виробити точне розуміння суспільного значення та психологічної сутності тієї якості, яка стане предметом тренінгу, зрозуміти її відмінність від близьких, споріднених, співвідношення із «вищими» та «нижчими» за рівнем якостями, а також протилежними за «знаком».

Розробляючи психологічні засади професійної підготовки працівників правоохоронних органів, ми прагнемо спиратися на сучасні досягнення теорії особистості, зокрема вітчизняної. Нею продуктивно розробляється декілька ліній досліджень, які пояснюють головні чинники становлення особистості, врахування яких дає можливість правильно обрати цілі й засоби професійного підготовки особистості та її зростання.

Професійна діяльність структурує властивості особистості в систему, наближаючи її до професійно-типової, а з іншого боку, індивідуально-психологічні особливості можуть, в тій чи іншій мірі, відповідати або не відповідати вимогам професії. Це положення засвідчує важливість здійснення професійного відбору. Насамперед, йдеться про нейродинамічні властивості

людини, які практично не піддаються корекції і не можуть бути компенсовані за рахунок інших якостей та властивостей особистості. Тому необхідно дбати про розвиток професійних знань та умінь, професійно значущих психологічних якостей, які можуть і повинні бути розвинені в процесі професійного навчання та практичної діяльності.

Окресливши головні теоретичні підходи до дослідження особистості, доводиться констатувати, що наразі вони не повністю задовольняють потреби практичних психологів. Йдеться про «розрив», що утворився між гранично загальними, фактично філософсько-психологічними дефініціями особистості та конкретними емпіричними даними про неї. Фахівці соціономічних професій потребують чітких методологічних орієнтирів і ефективних методів роботи з індивідуальністю. Орієнтуючою основою для них є ідеальна модель особистості, важлива для планування й здійснення формуючих і, за необхідності, коригувальних впливів на неї. Наявність такого розриву пояснюється відсутністю загальновизнаного системоутворюючого чинника, що міг би забезпечити сходження від абстрактного до конкретного. Таким інтегруючим чинником впродовж останньої чверті ХХ ст. виступає категорія діяльності, а методологічною основою – психологічна теорія діяльності.

Діяльнісний підхід здобув визнання у видатних психологів 70-х рр. минулого століття – у працях О. М. Леонтьєва, його колег та послідовників [16, 29, 37 та ін.]. Згідно з цією теорією реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою взаємовідносин зі світом, що реалізуються у діяльності, йдеться про сукупність різноманітних діяльностей особистості. Тільки у процесі діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, створює простір зв'язків індивіда зі світом, умови для розвитку різноманітних знань, умінь, якостей та властивостей особистості.

За О. М. Леонтьєвим, діяльність є вирішальним фактором становлення особистістю, головним чинників її структуроутворення. Він стверджував, що виходячи «з набору окремих психологічних або соціально-психологічних

особливостей людини, ніякої «структури особистості» отримати неможливо, що дійсна основа особистості лежить не тільки у закладених в ній генетичних програмах, не лише в глибинах її природних задатків і нахилів і навіть не в набутих нею знаннях і вміннях, у тому числі і професійних, але й у тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями» [27; с. 185-186].

Характеризуючи діяльність, О. М. Леонтьєв писав: «Ми називаємо діяльністю не всякий процес. Цим терміном ми позначаємо тільки такі процеси, які, здійснюючи те або інше відношення людини зі світом, відповідають особливій, відповідній їй потребі» [26; с. 51]. В іншому місці знаходимо: «Діяльність є цілісною одиницею життя тілесного, матеріального суб'єкта. У більш вузькому значенні, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в наочному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має певну будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [24; с. 81-82]. Визначення діяльності О. М. Леонтьєвим використано нами при аналізі педагогічної діяльності. Разом з цим ми поділяємо критичні оцінки теорії діяльності О.М. Леонтьєва, в якій роль суб'єкта діяльності невільована. У нашому дослідженні використовуються ідеї Г. С. Костюка, який вважав, що найбільш продуктивним для розкриття чинників становлення особистості є підхід, що спирається на розуміння людини як *суб'єкта діяльності* [24]. Характеризуючи суб'єкта як «...творця власної історії, вершителя власного життєвого шляху...» О. В. Брушлінський відзначає, що «...суб'єкт – якісно певний спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, здібностей, можливостей (і обмежень) особисті, співвідносний з об'єктивними і суб'єктивними (цілі, домагання, завдання) умовами діяльності і т. ін.» [7; с. 18]. До основних характеристик суб'єкта О. В. Брушлінський відносить: 1) свідомість, волю та здатність діяти цілеспрямовано; 2) прагнення до пізнання й перетворення навколишнього світу; 3) ініціативність, активність і творче

ставлення до предметного та соціального середовища.

Суспільні умови визначають психічні якості особистості не самі по собі, а завдяки їй діям. Інакше кажучи, вказані вище соціально-психологічні та індивідуально-психологічні фактори впливають на психічний розвиток особистості вибірково – залежно від діяльності й поведінки особистості як суб'єкта власної активності.

В останні роки тенденція інтеграції діяльнісного та особистісного підходу, їх синтезу у вигляді діялісно-особистісного підходу реалізується у конкретних експериментальних дослідженнях і безпосередньо у практиці психологів різних сфер, зокрема у професійній педагогіці та психології. Цей підхід, на нашу думку, доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, діагностичних і дидактичних засобів, які сприяють більш глибокому розумінню становлення особистості у процесі діяльності.

Узагальнюючи наукові здобутки попередників, В.В. Рибалка [42] констатує, що особистісний підхід ґрунтується на цілісному науковому уявленні про особистість та концептуальному розумінні її структури, в контексті якої психічні функції й якості людини розглядаються у їх взаємозв'язку. Практичне значення наукового уявлення про структуру особистості полягає в тому, що на її основі може бути сформована повноцінна мета сучасної освіти – гармонійно розвинена та компетентна особистість. Загальні уявлення про особистість при проектуванні тренінгів професійно-психологічного спрямування повинні повною мірою відповідає вимогам діяльності та загальнолюдським ідеалам, бути конкретизовані з метою підбору ефективних засобів сприяння становленню особистості.

Більшість існуючих сьогодні структурних моделей особистості надто абстрактні, витримані в традиціях загальнопсихологічної теорії (приклад – теорія К.К. Платонова), або мають вузько-прикладний характер, слугують вирішенню завдань професіографії, професійного відбору. Часто вони базуються на результатах психологічної діагностики працівників, що

представляють контрастні групи (кращі та гірші, але не відомо, за якими критеріями), а не на аналізі самої професійної діяльності. Такі моделі мало придатні для цілей професійної освіти та розвитку особистості професіонала.

Поряд з концептуальним уявленням про особистість та її структуру, постає питання про адекватність методів її психологічного вивчення та впливу на особистість. Йдеться про вивчення не окремих, хоча і важливих властивостей особистості, а їх ансамблів, що рельєфно відображають не другорядні, а суттєві властивості, які визначають своєрідність особистості.

В особистісному підході приділяється увага типологічним властивостям людини, що безпосередньо залежать від особливостей нервової системи – оскільки вони впливають на особливості прояву спрямованості, інтересів, інтелектуальної діяльності [15, 17, 25 та ін.].

Слід також враховувати і біологічні, антропологічні, статеві, фізіологічні, вікові й інші якості індивіда, які не є власне психічними. До певної міри вони вважаються успадкованими, такими, що впливають на психіку опосередковано. Саме вони роблять людей унікальними та неповторними.

Важливе значення має й те, що є спільним для багатьох людей й зумовлене соціальними чинниками. Адже сутність особистості визначається не тільки природженими анатомо-фізіологічними, спадковими задатками індивіда як представника людської біологічної популяції, але й соціальними – культурно-історичними, національними та іншими умовами становлення особистості в процесі її соціалізації.

Індивідуальні властивості індивіда разом з соціальними умовами визначають своєрідність, неповторність та типовість людини. Відповідні дослідження передбачають інтеграцію індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів до вивчення особистості. Подібну точку зору відстоюють такі авторитетні психологи, як Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, К.К. Платонов, В.М. Русалов та багато інших вітчизняних і зарубіжних дослідників. Ми доповнюємо ці погляди гіпотезою про існування «здатності до змін», яка залежить, на нашу думку, від

здатків та мотивації людини, а також від її актуальної життєвої ситуації, яка, так чи інакше, визначає темпи та спрямованість становлення особистості.

У соціально-психологічному підході важливе значення надається соціальній ситуації розвитку [7, 21 та ін.], як актуальній, так і перспективній, оскільки особистість – це відкрита система, що розвивається та змінюється. У нашому дослідженні використана ідея Л. С. Виготського щодо провідної ролі у формуванні дитини зони найближчого розвитку, утвореної для неї дорослими. В контексті тренінгового процесу ця ідея розглядається нами більш широко. Йдеться про створення колективної зони розвитку групи, яка породжується взаємодією її учасників та ведучого тренінгу.

Впродовж життя здібності людини формуються у результаті засвоєння не лише того, що створено людством в процесі історичного розвитку, але й того, що створене особисто самою людиною чи разом з іншими людьми. Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко трактували цей процес як «самодіяльність» («життєтворчість»), згідно з генетичним та вчинковим підходами до феномену особистості.

Досліджені в межах індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів психічні властивості особистості потребують, як відзначає В. В. Рибалка, конкретизації у віковому аспекті, інакше вони залишатимуться абстрактними узагальненнями, логічно виведеними елементами структури особистості [41].

Реальній особистості, що постійно розвивається, притаманні певні рівні розвитку психічних властивостей, здібностей, конкретний «профіль» розвитку якостей особистості, інакше кажучи – неповторна особистість в єдності її соціального та індивідуального буття, динамічно розвивається в процесі соціалізації й індивідуалізації, зазнає змін у ході життєдіяльності загалом.

Основою інтеграції, системоутворюючим фактором досліджень особистості виступає синтетичне, цілісне уявлення про неї. Завдяки такій інтерпретації особистісний підхід збагачується і набуває більш глибокої, змістовної, структурної характеристики, що визначає перспективну стратегію вивчення

особистості в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. Найбільш вдало ці положення стосовно особистості професіонала представлені в працях В. В. Рибалки [41,42], яким розроблена тривимірна поетапно конкретизована модель особистості фахівця науково-технічного профілю. Системний підхід, привнесений в психологію із загальнонаукової методології, пройшов шлях психологізації, зіставлення з названими вище суто психологічними підходами, перетворився на власне системно-психологічний підхід. Прикладом його вдалого використання є створена В. Д. Шадріковим психологічна теорія системогенезу професійної діяльності [50]. Широкому залученню системний підхід активно сприяв Б. Ф. Ломов. На його думку, системний підхід «спрямований на розробку такого наукового інструментарію, котрий дозволив би адекватно зрозуміти природу і сутність психічних явищ, розкрити об'єктивні закони їх розвитку» [28; с. 406], зрозуміти особистість як «систему систем», на що вказував Г. С. Костюк [24].

За допомогою системного підходу уточнюється взаємозв'язок таких базових для психології категорій, як «особистість», «діяльність», «спілкування» тощо, враховуючи їх власну складну будову та взаємообумовлення. Б. Ф. Ломов обґрунтовує доцільність виокремлення чотирьох рівнів дослідження психіки [29; с. 401-404]. Ідеї системного підходу доречно використовувати для структурно-функціонального аналізу педагогічної діяльності та її вимог до особистості педагога, а також для аналізу структурних елементів тренінгових програм. П. Щедровицький, автор оригінальної концепції діяльності, акцентує увагу на ролі спільної розумової та практичної діяльності людей. За його теорією «біод» (біологічний індивід) стає людиною тією мірою, якою він «втягується» у потік діяльностей людства, що існує незалежно від особистості й має бути «привласнений» індивідуумом у його загальних формах. При цьому власна активність особистості у її становленні є надзвичайно важливою, але її механізми опрацьовані недостатньо. Разом з цим нагромаджений Г. П. Щедровицьким досвід організації організаційно-діяльнісних ігор уявляється надзвичайно цінним і враховується нами при

розробці тренінгових програм професійно-психологічного спрямування. Використання цього підходу дозволив розробити цілу низку взаємопов'язаних характеристик особистості, поступово конкретизованих, починаючи з найбільш узагальненої абстрактної категорії особистості й закінчуючи власне індивідуально-психологічних властивостей, за допомогою яких особистість репрезентує себе як складна система. Нагадаємо, що про необхідність і можливість запровадження процедури такого «сходження від абстрактного до конкретного» шляхом побудови лінійки рівнів опису психіки, особистості вказує у своїх працях Б. Ф. Ломов [28-30]. Цей науковець вважає за необхідне досліджувати індивідуальну діяльність (тобто діяльність, що розгортається на рівні індивідуального буття) в реальному соціальному контексті. Соціальний контекст індивідуальної діяльності є багатоаспектним, характеризується різноманітним виявом і системною будовою. На шляху дослідження індивідуальної діяльності в соціальному контексті Б.Ф. Ломов виділяє головне «це вивчення індивідуальної діяльності в системі суспільних відносин, що складаються в даному суспільстві, на даному ступені його історичного розвитку». «Що, як і чому робитиме даний конкретний індивід, визначається врешті-решт системою суспільних відносин, в які він включений» [30; с. 195-196]. Далі Б.Ф. Ломов зазначає: «Діяльність (у тому числі індивідуальна) є однією з форм реалізації суспільних відносин. Індивід включений в систему суспільних відносин безпосередньо своєю діяльністю. Тому, щоб підійти до психологічного розуміння будь-якої індивідуальної діяльності, потрібно розглянути її в системі суспільних відносин, зрозуміти, які саме відносини і як реалізуються в даній діяльності» [30; с. 197].

Отже, аналіз індивідуальної діяльності, на нашу думку, повинен починатися з вивчення функцій цієї діяльності в системі суспільних відносин, взаємодії даного індивіду з іншими людьми, у тому соціальному контексті, в який ця діяльність включена.

Б.Ф. Ломов відзначає: «Психологія якраз і бере в діяльності той аспект, який пов'язаний з вивченням різних форм, видів і рівнів суб'єктивного

відображення об'єктивної дійсності діючою людиною, тобто перш за все суб'єктивний план діяльності. У дослідженні діяльності нас, перш за все, цікавлять цілеутворення, мотиви, воля, емоції й т. ін., які є специфічними формами суб'єктивного відображення суспільних відносин. Вона вивчає також роль, функції і динаміку сенсорних, перцептивних, мнемічних та інших психічних процесів, включених в реальну діяльність людини» [30; с. 205]. Виходячи з цього, Б.Ф. Ломов формулює два головних завдання психологічного аналізу діяльності: розгляд діяльності як детермінанти системи психічних процесів, станів і властивостей суб'єкта й навпаки – вивчення впливу психіки на ефективність і якість діяльності.

Застосування принципів системного підходу до аналізу педагогічної діяльності базується на розумінні того, що діяльність – складне, багатовимірне, багаторівневе, багатопланове явище, що динамічно розвивається та вдосконалюється; діяльність розглядається як система, виділяються її складові і спосіб організації, системоутворюючі чинники.

При аналізі педагогічної діяльності виокремлено такі рівні:

- особистісно-мотиваційний: значущість діяльності для людини і з'ясування витоків трудової активності особистості (її потреби та роль діяльності для їх задоволення);
 - компонентно-цільовий: основні компоненти діяльності;
 - індивідуально-психологічний: вивчення особистості у всьому різноманітті її життєдіяльності (соціальних, природних зв'язків) як суб'єкта діяльності;
 - психофізіологічний рівень: розкриття і вивчення фізіологічних систем, задіяних у діяльності;
 - рівень функціональних зв'язків компонентів діяльності як системи, що забезпечує їх взаємодію при досягненні мети;
 - рівень аналізу структурно-функціональних елементів особистості як відкритої системи, розкриття зв'язку структури особистості та діяльності; з'ясування психологічних механізмів діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід у психології праці, професійній психології та педагогіці набув особливого значення. Інтегруюча роль поняття особистості у різних галузях психологічної науки і практики є загальновизнаною стосовно використання особистісного підходу для вирішення прикладних проблем.

Аналізуючи особливості застосування системного підходу для психологічного аналізу діяльності, Б.А. Душков відзначає такі тенденції: перехід від аналізу і опису окремих системоутворюючих якостей діяльності до вивчення їх сукупностей [17]. У контексті дискусії про співвідношення діяльнісного та системного підходів у психології. В.М. Дружинін [16] довів, що можливий синтез цих підходів дозволяє розглядати діяльність як систему, що складається з композиції окремих підсистем, або як окрему підсистему системи більш високого рівня.

Як зазначає В.В. Рибалка [41], у психології можна виокремити дві форми реалізації особистісного підходу – імпліцитну та експліцитну. До першої належать аналітичні дослідження різних аспектів особистості, в яких особистісний підхід формувався і використовувався у неявному вигляді, тобто інтегруючий вплив поняття особистості на організацію досліджень та інтерпретацію отримуваних даних є відносно слабким. У другому випадку інтегруюче значення поняття особистості є більш виразним, що сприяло побудові психологічних досліджень на засадах синтетичного, цілісного, власне особистісного підходу.

Між цими двома формами розгортання особистісного підходу знаходяться такі особливі проміжні підходи, як індивідуально-психологічний, соціально-психологічний, діяльнісний і віковий. Змістовна характеристика та перспектива подальшої розбудови особистісного підходу можуть бути визначені шляхом аналізу його становлення, зіставлення з іншими підходами.

Значний внесок у становлення особистісного підходу належить К. К. Платонову, в працях якого відзначається, що цей підхід вимагає «не будь-якого вивчення особистості, а тільки такого, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною

особистістю. Реальний хід психологічних досліджень показує, що навіть тоді, коли дослідник не усвідомлює, але фактично застосовує особистісний підхід, результат його дослідження стає більш цінним, аніж тоді, коли дослідження ведеться з функціоналістичних позицій» [40; с. 217].

Згідно з особистісним підходом, жодне психічне явище – процес, стан чи властивість особистості, що проявляється у діяльності, а отже і саму діяльність з її елементами – діями та вчинками – не можна правильно зрозуміти без врахування її внутрішньої, суб'єктної детермінації, з'ясування сенсу діяльності для її суб'єкта. Як вже зазначалося вище, принцип єдності особистості та діяльності, сформульований С.Л.Рубінштейном [44], дає підстави для пошуку подібності структури особистості та структури діяльності. Таке уявлення є ключовим при розгляді взаємозв'язку структури діяльності та проявів окремих психічних функцій, процесів і властивостей. Нагромаджені в психології дані свідчать про те, що саме в прикладних дослідженнях у центрі уваги знаходиться діяльність не абстрактної, а конкретної, живої, цілісної людини – її суб'єкта. Загальною рисою прикладних галузей психології є увага до діяльності та її зворотного впливу на особистість, адже ті чи інші особливості прояву психічних функцій відбиваються в структурі особистості, а остання, у свою чергу, впливає на розвиток і прояви тих чи інших психічних функцій. Виявлення взаємозв'язків між різними психічними властивостями і процесами доцільно використовувати для прогнозування можливих напрямів їх подальшого розвитку.

Подібну позицію займає В.Л. Васильєв, який вважає, що будь-яка психічна властивість людини не може бути адекватно описана поза контекстом цілісної особистості, поза системою мотивів її поведінки, її ставлення до дійсності, її переживань, переконань, адже «кожна якість змінює свій зміст та будову залежно від того, в якій структурі особистості вона задана, тобто залежно від тих цілей і завдань, які ставить собі особистість, від її поглядів та переконань, від зв'язку даної якості з іншими властивостями суб'єкта» [8; с. 41]. При цьому слід враховувати функцію, яку виконує кожне психічне явище у складній системі взаємодії людини з довкіллям, зокрема в процесі її професійної

діяльності.

Порівняння особистісно-діяльнісного та суб'єктного підходів (табл. 1) розкриває діалектичний зв'язок діяльності як зовнішнього джерела формування особистості та суб'єктних властивостей людини, так і внутрішнього джерела її становлення.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика діяльнісного і суб'єктного підходів

Особистісно-діяльнісний Підхід	Критерії порівняння	Суб'єктний підхід
Розвиток, формування системи соціальних якостей, що забезпечують соціально-психологічну адаптацію	Об'єкт дослідження	Становлення, розвиток та саморозвиток суб'єктності особистості, здатності до самодетермінації, самодостатність
Научіння, навчання, навчальна діяльність, розвиток, формування знання, уміння, навички, здібності	Понятійний апарат	Саморозвиток, становлення, самооцінка, самодетермінація, трансценденція, суб'єктивний досвід, неадаптивна активність, мотивація, саморегуляція, ціннісні установки, Я-концепція
Детермінізму, розвитку, єдності діяльності та особистості	Принципи	Індивідуалізації суб'єкта, цінності й унікальності особистості
Головна увага до зовнішніх чинників (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, соціальні норми)	Розуміння джерел детермінації	Головна увага до внутрішніх джерел розвитку та саморозвитку (свідомість, мислення, цілі, мотиви, рівень домагань і т. ін.)
Об'єктивні, експериментальні, формуючі, кількісні, статистичні	Специфічні методи	Суб'єктивні, суб'єктивне шкалювання, психосемантичні, експертні, якісні, інтерпретаційні
Психологія освіти, виховання, спілкування, праці, діяльності особливих умовах	Галузі застосування	Самоосвіта, самовиховання, особистісне та професійне зростання, акмеологія

Концепція розвиваючої освіти пріоритетним завданням освіти вважає, насамперед, розвиток особистості як суб'єкта діяльності, її самозмінювання. Активність суб'єкта полягає у прийнятті ним навчальних завдань. Ю.М.Швалб [50; с. 309] акцентує увагу на вибірковості прийняття суб'єктом предмета навчальної діяльності. Функцію контролю та оцінки доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності перебирає на себе. Здобуті знання трансформуються

суб'єктом в специфічний матеріал індивідуальної свідомості. Принципове значення у цьому контексті має здатність до рефлексії індивідуально-особистісних здібностей із пропонованим для засвоєння матеріалом, до постановки власних цілей, завдань на самозміну, побудови нових моделей життєдіяльності, що ґрунтуються на новоутвореннях, які виникли в результаті вирішення навчальних завдань [51; с. 311].

Наведені вище погляди дають підставу вважати за доцільне використання особистісно-діяльнісного та суб'єктно підходу на всіх етапах підготовки викладачів. Становлення особистості суб'єктом діяльності – пише К.О.Абульханова [1; с. 44] – є процесом реорганізації, якісного перетворення включених в діяльність психічних та особистісних властивостей, що забезпечують її здійснення відповідно до вимог діяльності та критеріїв самої особистості.

При психологічному вивченні особистості доцільно залучати достатній за обсягом систематизований перелік психічних властивостей людини. Вони мають розташовуватися у певному порядку, відповідно до їх місця у структурі особистості, адже деякі якості є провідними, саме вони визначають індивідуальність, домінують в структурі особистості, «підкоряючи» собі інші, «допоміжні» властивості [18]. Це дуже важливо для формування професійно-психологічних моделей особистості. Останні включають найбільш значущі психічні властивості, а також «логіку» їх формування та роль у регуляції діяльності особистості. Саме вони характеризують психічні особливості людини як суб'єкта професійної діяльності, визначаючи типові вимоги до особистості професіонала.

Типологічний підхід, тобто підхід до особистості як до носія певних якостей, набув поширення на початку ХХ ст. (О. Ф. Лазурський, О. Ліпман, Г. І. Россолімо, І. М. Шпільрейн). У 50-х роках ХХ ст. Г.Ю. Айзенк та Р.Б. Кеттелл, застосувавши методи математичної статистики (зокрема факторного аналізу), створили нові теорії структури особистості та перелік провідних рис (якостей, факторів) особистості. Дослідження рис особистості, що продовжувалися у 80-

роках ХХ ст., дозволили узагальнити уявлення про найбільш змістовні та незалежні якості особистості, зведені у так звану «Велику п'ятірку» («Big Five»), створити похідний від неї перелік якостей та властивостей особистості. Подібні дослідження були проведені в кінці ХХ століття В.М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським, О.Г. Шмельовим. Дані про будову внутрішнього світу людини були отримані за допомогою методів суб'єктивної психосемантики.

Віддаючи належне науково-емпіричному обґрунтуванню структури особистості, зазначимо, що для психології праці такі напрацювання не були особливо ефективними. Коли за результатами обстеження людей, які працюють за певним фахом (за допомогою опитувальників ЕРІ, 16-РФ або ММРІ чи цілої батареї тестів), будуються психологічні профілі професій педагога, лікаря, психолога, то у кращому випадку фіксуються наявні особливості представників тієї чи іншої професії. Але це не розкриває сутності сучасних вимог професії до особистості. Поза увагою залишаються індивідуальний стиль професійної діяльності, ті якості, які дозволяють компенсувати недостатній рівень розвитку важливих, але «не критичних» для властивостей професіонала.

Альтернативним емпірично-індуктивному методу визначення структури особистості, на думку В.В. Рибалки [41], є теоретико-дедуктивний, адже сучасний стан психології надає можливість послідовно здійснювати сходження від абстрактного до конкретного при побудові психологічної структури особистості, відштовхуватися від існуючих психологічних категорій, принципів і підходів, поступово створювати відповідні напашування класифікацій більш конкретних наукових психологічних понять, що «...дозволить дійти до побудови не поверхової, суб'єктивної, а суттєвої, глибинної, об'єктивної психологічної структури особистості» [41; с. 79]. Далі він зазначає, що «цей шлях не слід уявляти спрощено, лінійно, одновимірною». Йдеться про створення нелінійних, багатовимірних моделей особистості, системних за принципом ієрархічної будови. З точки зору як системно-психологічного, так і особистісного підходу ключовим моментом у науковому розумінні особистості є її психологічна структура. У відповідних дослідженнях вже напрацьовані

численні здобутки в цьому напрямі, створені певні передумови для синтезу саме системного уявлення про психологічну структуру особистості. Однак цей процес не можна вважати завершеним, оскільки і зараз ще немає загальноприйнятого варіанту структури особистості, а існуючі варіанти значною мірою повторюють попередні.

Так як провідною діяльністю дорослої людини є праця, то питання взаємозв'язку категорій «праця» і «діяльність» у вирішенні психологічних питань професійного самовизначення та становлення особистості, формування професіонала й суб'єкта діяльності є ключовими. Психологічна інтерпретація категорії праці забезпечує науково обґрунтований підхід до організації продуктивної праці й професійної освіти, професійної орієнтації та консультації, практики трудового навчання і виховання, професійного становлення особистості.

Предмет психології при вивченні трудової діяльності, В. Д. Шадріков визначив як вивчення психічних процесів і психологічних чинників, які спонукають, програмують та регулюють трудову активність особистості, а також властивості особистості, через які ця активність реалізується [67; с. 34]. При цьому провідного значення, на відміну від аналітичного вивчення психічних функцій і процесів, набуває дослідження взаємодії окремих психічних компонентів у контексті професійної діяльності. При цьому основним завданням психології праці стає психологічний аналіз професійної діяльності. Саме психологічний аналіз діяльності лежить в основі дослідження всіх проблем, пов'язаних з тими, хто працює, їх умовами праці, устаткуванням.

Проте, у часи нестабільності світу професій, зміст яких постійно змінюється, так саме як змінюються засоби і умови праці.

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають головні питання психології праці, які, за Є. О. Клімовим [22], передбачають аналіз:

- ✓ галузей докладання фізичних і духовних зусиль людини, їх класифікація;
- ✓ знярядійного оснащення діяльності і її операціонального складу;

- ✓ об'єктивних і суб'єктивних умов праці;
- ✓ предмета праці;
- ✓ розвитку людини як суб'єкта праці;
- ✓ розвитку психології праці як науки, навчальної дисципліни і професії.
- ✓ суб'єкта праці як складної єдності мотиваційних, когнітивних та операціональних складових;
- ✓ цілей праці, що об'єктивно задаються і суб'єктивно представляються, а також задумів.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що формуючись й існуючи в діяльності, особистість професіонала як складне динамічне утворення є головною рушійною силою, що регулює, контролює, оцінює і перетворює діяльність і, водночас, саму себе. При цьому особистість досягає професійної компетентності тільки при адекватній мотивації та визначеній професійній спрямованості, продуктивній діяльності та змістовному спілкуванні.

Професійно значущі властивості особистості формуються в діяльності, а здійснення самої діяльності залежить від індивідуальних властивостей людини. Досягнення соціально необхідних результатів у професійній діяльності можливе різними людьми, що мають суттєві індивідуальні відмінності й користуються психологічно різними прийомами роботи, а брак у розвитку певних якостей особистості може бути компенсований за рахунок інших якостей, набуття індивідуального стилю діяльності.

На нашу думку, активні методи навчання, зокрема тренінгові технології сприяють становленню особистості компетентного професіонала та трансформації задатків і здібностей особистості у здатність свідомо застосовувати отримані знання та уміння у практичній діяльності, вдосконалювати психічні якості та властивості. У свою чергу, особистість, будучи суб'єктом діяльності, може її вдосконалювати, збагачуючи новими цілями та цінностями, інноваційними ідеями та ефективними методами, забарвлюючи її унікальними властивостями своєї індивідуальності.

2. Індивідуальність викладача і його «акме».

Коли ми намагаємося зрозуміти такі характеристики «акме» людини, як її змістовна своєрідність, діапазон проявів, розмір, час досягнення, тривалість, нарешті як особливість стану індивідуального, особистого і суб'єктивно-діяльнісного «акме», нам не обійтися без простежування зв'язків цих характеристик з індивідуальністю людини, аналізованою як у цілому, так і з урахуванням складових її елементів [11; 5; 14; 26; 42]. Б. Г. Ананьєв, узагальнюючи різноманітні підходи до трактування індивідуальності у природних, суспільних і гуманітарних науках, наполегливо підкреслював, що індивідуальність – це єдина у своєму роді інтеграція природних і соціальних характеристик, що виявляються у кожній окремій й цілком конкретній людині. І найбільш значущі ознаки людської індивідуальності, на його думку, – це цілісність, відособленість, автономність, неповторність, наявність у людини внутрішнього «Я», творчість [3].

Особливості, властиві конкретній людині як найскладнішого організму (індивід за термінологією Б. Г. Ананьєва) і, зокрема, її нервовій системі, певні властивості її вищої нервової діяльності виявляються й у загальних, і у спеціальних, і в парціальних типах вищої нервової діяльності, а також у міжпівкульній взаємодії, завжди нерозривно сполучені з цілком визначеною для цієї людини картиною її особистісних проявів, а також у тих якостях, у яких вона заявляє себе як суб'єкт діяльності.

Приведене положення прекрасно конкретизується у циклі експериментальних робіт, виконаних під керівництвом Б. М. Теплова, В. С. Мерліна, М. Д. Небиліцина, які, розширюючи й поглиблюючи психофізіологічний підхід до вивчення здібностей кожної людини, котрі виявляються у неї при взаємодії з дійсністю, простежують комплекс властивостей, від яких залежить індивідуальність людини. При оціненні індивідуальних розходжень ці роботи об'єктивують і динамічний «рельєф» особистості – сукупність характеристик, що визначають динамічний тип поведінки людини – її темперамент. Ця цілісність, яку несе у собі

індивідуальність, постійно презентується також у типових для конкретної людини взаємозв'язках і взаємовпливах її інтелекту, почуттів і волі, темпераменту, характеру та здібностей.

Коли ми намагаємося більш наполегливо шукати якісні характеристики індивідуальності, то не можемо не зауважити, що людина, яка нею володіє, є відносно відособленою від інших людей, від спільностей, членом яких вона є. Вона необов'язково може нести у собі риси інтравертованості, а більше бути екстравертом, і зовсім необов'язково бути егоїстом і егоцентристом, а, навпаки, набагато сильніше виявляти себе як альтруїст або як колективіст, і тим самим який ступінь від'єднання її від оточення завжди буде у наявності.

Людина, і навіть якщо вона є «носієм» яскравої індивідуальності, звичайно, включена у дійсність і, звісно ж, її часткою пов'язаною з нею множиною залежностей, але разом з тим вона неодмінно має якість автономності стосовно дійсності. Яку б психічно нормальну людину ми не взяли, вона не глина, не віск, на яких один до одного відбиваються з усіма їхніми особливостями зовнішні впливи, і тут ніколи не буває простого ланцюжка «стимул – реакція». Кожна людина переломлює будь-який зовнішній вплив через накопичений нею, певним чином усвідомлений і так чи інакше упорядкований досвід і дуже селективно, з урахуванням суб'єктивної значущості для неї цього впливу, на нього реагує, в одних випадках удаючись до стереотипних форм відповіді, в інших - часом проявляючи незвичайну творчість.

Тому чим яскравіша індивідуальність викладача, тим більш характерними лише для нього і ні для кого іншого є вчинки його як особистості, як суб'єкта педагогічної діяльності. Виникає питання: висвітлення сутнісних особливостей якого механізму може допомогти нам зрозуміти тільки що зазначену закономірність? Справа у тому, що свідомість і самосвідомість викладача, у яких завжди тісно переплітаються відбиток ним об'єктивної дійсності і ставлення до неї, одночасно є і внутрішнім світом цього викладача. У цьому відносно відособленому від навколишнього і суб'єктивному за формою внутрішньому світі її «власника» постійно йдуть процеси формування і

перетворення ціннісних орієнтацій, створюються й перебудовуються образи і поняття, у яких запам'ятовуються у нього навколишня природа, суспільство, інші люди і він сам з усіма неоднозначними взаємозв'язками між ними, змінюються одні претензії та з'являються інші тощо.

Б. Г. Ананьєв, маючи на увазі складні й часом дуже суперечливі процеси, які у нерозривному переплетенні один з одним відбуваються у внутрішньому світі людини, не переставав підкреслювати, що цей «світ» постійно працює і міра фундаментальності, глибини і напруженості цієї його роботи (переосмислення досвіду під впливом інформації, яке більш-менш глибоко зачіпає емоційну сферу, народження нових власних позицій, корекція переконань, будівництва напрямків самовизначення і знаходження способів утілення їх у вчинки і справи, не тривіальний, болісно важкий пошук творчого вирішення професійних проблем і т. п.) є показником духовного багатства індивідуальності людини. Це має пряме відношення до розуміння найважливішого питання про причини, які впливають на особливості «акме» людини, роблять її єдиною у своєму роді й справді неповторною.

Особливість великого соціуму, в якому проходить свій життєвий шлях викладач, неминуче накладає свій відбиток на її розвиток як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності. І настільки ж сильно відображається на ній соціальне мікросередовище, що завжди акумулює по-своєму і відображає впливи, які йдуть до неї, а через неї і до кожної людини з великого соціуму. Саме тому лише той викладач стає носієм справжньої індивідуальності, який після «переплавлення» у власному внутрішньому світі усього відображеного ним із зовні, стає спроможним тільки йому властивим способом виражати свою єдину у своєму роді сутність, співпрацюючи разом з іншими в пізнанні, спілкуванні та, звичайно, у праці [9]. Водночас, вникаючи в зміст цього останнього твердження і пам'ятаючи, що будь-якій індивідуальності властиві такі характеристики, як цілісність, особливість, автономність, неповторність, своєрідність «Я», більше або менше творчість, треба постійно віддавати собі звіт у тому, що ступінь виразності цих характеристик і специфічність кожної з

них буде розвиватися.

Об'єднуючим початком усіх характеристик в індивідуальності є той сенс життя, реалізації якого, підпорядковані вчинки і діяння людини. Які цінності проєктуються у цьому «смислі» - це сильніше позначається на тому, де, у чому і наскільки яскраво й тривало людина виявляє своє індивідуальне неповторне «Я», де, у чому і наскільки цілеспрямовано та наполегливо вона здатна не йти від формального виконання надв'язуваних їй ролей, а, залишаючись самою собою, через неминуче подолання різних труднощів, усе певніше наближатися до результатів, сутність яких у більшій мірі відповідала б сенсу життя. І оскільки в одних людей цей сенс життя виражається у збільшенні духовного і загального культурного багатства, накопиченого людством, у других - у процвітанні тієї невеличкої сфери, членами якої вони є, у третіх - у неодмінному утвердженні себе над іншими людьми, у четвертих - у користолюбстві і т.д., то, природно, ця розбіжність основної домінанти в спрямованості кожної з них обов'язково позначається на ступені вираження в їх індивідуальності визначеного набору якостей, їхньої структури і значущості. Водночас, оскільки феномен «індивідуальності» завжди у своєму роді єдиний, то люди, навіть схожі один на одного своїм розумінням сенсу життя, усе рівно в тих самих соціальних ситуаціях поведуться по-різному і реальні результати їхньої діяльності, наприклад навіть при вирішенні однакових професійних завдань, у кожному випадку обов'язково несуть відбиток індивідуальності, конкретний малюнок якої не можна пояснити, якщо не брати до уваги природні особливості викладача.

Розкриваючи сутність індивідуальності викладача й аналізуючи окремо, у взаємодії один з одним її компоненти, потрібно вміти бачити, що вона (як і усе у світі) схильна до змін. Залежно від макро- і мікросоціальних ситуацій, у які потрапляє викладач, і від того, як їхній зміст і форма накладаються на характер її потреб, відбувається перебудова в структурі його індивідуальності. Але знову ж масштаби цих змін і напрямків їхньої трансформації, що означають подальший розвиток індивідуальності або, навпаки, її регрес, обумовлені

ступенем одержимості викладача, іншими словами, моральним імперативом і мірою зараженості її на невгамовну і дійсну творчість у сфері професійної праці. Приклади життя Сергія Радонежського, зодчого В. І. Баженова, композитора Людвіга ван Бетховена, художника і скульптора Мікеланджело Буонарроті, вченого І. П. Павлова, українського кобзаря Т. Г. Шевченка, Б. Патона і багатьох інших, висока моральність і відданість основній справі життя яких визначали їхнє буття, дуже яскраво висвітлюють не формальну, а діалектично складну логіку становлення в кожному випадку цілком неординарної особистості.

Викладач як особистість являє собою «ансамбль» відношень, найбільш стійкі з яких утворюють її характер, і одночасно вона виступає завжди суб'єктом діяльності, у якій виявляються і формуються її здібності. Якими є її зв'язки із дійсністю і наскільки вони змістовно багаті, які особливості несуть у собі види діяльності, в які утягується людина, й у якій ролі та наскільки активно вона у них бере участь - від цього безпосередньо залежать глибина і діапазон змін у її внутрішньому світі і, як їх наслідок, поява виду праці, який раніше не мав місця, тобто розвиток її індивідуальності досягає нового рівня. Йде ніби постійний процес формування власної ж індивідуальності, власного «Я». Це «Я» змушує викладача бути постійно вимогливою до себе у своїх взаємовідносинах із соціумом, а також у головному для неї виді діяльності, критично оцінювати досягнуте, ставити перед собою новаторські й усе складніші завдання і, зрештою, домагатися максимального наближення до заданого результату. Останнє фактично означає не тільки розвиток у співробітника стійкої тенденції до високоморальної поведінки і настільки ж стійкого позитивного фахового ставлення до обраної сфери правоохоронної діяльності, але і створення найважливішої суб'єктивної передумови для виходу на щабель «акме». Досягаючи «акме» він робить свій одночасно і неповторний, і значущий внесок у загальнолюдські цінності життя і культури. Тому, щоб кожен співробітник, проходячи свій шлях, відбувся не як формальний виконавець соціальних ролей громадянина, трудівника, чоловіка, батька, а як

самобутня, корисна суспільству, що справді самоактуалізується у всіх відношеннях особистість і як єдиний у своєму роді спеціаліст-майстер, для цього необхідно забезпечення об'єктивних умов для розвитку його індивідуальності і, зрозуміло, саме цей розвиток.

Але, зважаючи на велику роль об'єктивних умов у формуванні унікальної індивідуальності, необхідно зазначити що вирішальна роль у її становленні належить самому викладачеві, особливо коли він вступає в етап своєї зрілості. «Перша половина життя, – зазначав К. Г. Юнг, - це досягнення: навчання, пошук роботи, одруження. Зате у другій половині життя настає час, коли можна розвинути і власне внутрішнє неповторне «Я» [54, С.121]. А М. Бугер висловлювався про індивідуальність і про відповідальність самої людини за її зміст таким чином: «Кожна особистість, породжена в цьому світі, являє собою щось особливе, ніколи не існуюче колись, нове, оригінальне, унікальне. Кожний зобов'язаний увесь час розуміти, що ніколи колись на світі не жив ніхто, подібний йому, і тому кожний покликаний здійснити свою особливу місію у цьому світі ...» [53, С.78]. А здійснити свою місію - це означає для викладача перебувати на найбільш високому з можливих для нього рівнях, живучи, роблячи, творячи у цілком конкретних історичних умовах місця і часу лише одному йому властивим чином [31; 47; 48; 52].

3. Динаміка основних характеристик викладача у різноманітних періодах його зрілості

Останні десятиліття характеризуються становленням системи людинознавства як в українській науці, так і зарубіжній. Вивчення суб'єкта праці, пізнання і спілкування потребує об'єднання настільки широкого діапазону характеристик людини як індивіда, особистості, що з новою гостротою постало питання про їхню систематизацію. З цією метою важливо розглянути деякі дані про принципи поділу онтогенезу на тимчасові відрізки. Л. С. Виготський як критерії виділення вікових періодів пропонує виникнення новоутворень у процесі розвитку, розуміючи під ними ті психічні та соціальні

зміни, що на даному етапі виникають уперше, тобто мається на увазі поява нової якості, проте обмеженої тільки психічним і соціальним рівнями. На нашу думку, критерієм варто вважати зміну способу взаємодії організму з відповідними умовами середовища. При цьому зміна умов середовища (у широкому значенні слова - соціального та біологічного) тягне за собою перетворення діяльності різноманітних систем організму, що забезпечує його адаптацію до суттєво нових умов середовища, із якими організм раніше не взаємодіяв, тобто і тут мова йде про якісні перебудови.

Досвід багаторічного колективного комплексного дослідження багаторівневої організації людини, що включає інтелектуальний розвиток, загальну реактивність і нейродинаміку, психомоторику і перцептивні процеси, мотивацію і характер, проведеного під керівництвом Б. Г. Ананьєва на віковому діапазоні від 18 до 35 років, свідчить про суперечливість і нерівномірність розвитку функцій у кожному з періодів дорослості. Накопичені у науці дані говорять про те, що не усі функції мають стрибкоподібний характер змін, тому порушення безперервності при переході від однієї стадії до іншої може полягати в тому, що відбувається перетинання з граничними значеннями функції, що рівносильно її якісній зміні. Це можна бачити на прикладі динаміки окисних процесів у лімфоцитах крові, котрі, починаючи з 20-літнього віку людини, посилювалися, сягаючи максимуму в 40-49 років, потім знижувалися (50-59 років), сягаючи рівня, що відзначається у 20-літніх, а потім йде прогресуюче зниження інтенсивності окисних процесів. Життєва ємність легень такого граничного значення сягає в людини теж у віці 50 років, сила м'язів кисті - у віці 45-50 років.

Періодизація онтогенезу утруднюється складністю самого процесу розвитку, його нерівномірністю (що виявляється у різному темпі розвитку дозрівання функцій, і у різні фази онтогенезу), а також гетерохронністю, різночасністю і дозрівання, і розвитку. Б. Г. Ананьєв підкреслює, що зрілість людини як індивіда (розумова) і праці (працездатність) у часі не збігаються. Це доведено і сучасними даними на прикладі розвитку опорно-рухового апарату,

серцево-судинної системи, ендокринного статусу і нервової системи, а також на прикладі просторово-розпізнавальних функцій, функції уваги, пам'яті, мислення, психомоторних функцій, реактивності організму. Фазне протікання цілісного життєвого циклу людини є послідовною зміною моментів становлення, еволюції та інволюції.

Більшість авторів виокремлює три основних стадії онтогенезу. У В.В.Бунака це прогресивна, стабільна, регресивна, із межами 20-21 рік і в 40-55 років. У більш детальній класифікації І. А. Аршавського можна виділити перший етап постнатального онтогенезу, що триває від народження до 20-21 року, другий період стаціонарного стану (від 21 до 60 років) і третій період - після 60 років. А. В. Нагорний, В. М. Нікітін, приймаючи за вихідну характеристику ріст тіла, виокремлює 3 основних періоди, перший період - прогресивного росту. Він характеризується збільшенням довжини тіла, наростанням росту й об'ємів, що посилюється диференціюванням - до 20 років життя людини. Другий період - стабільного росту. Він характеризується припиненням росту і збільшенням маси, завершенням диференціювання віку (до 60 років). Третій період - регресивного росту: поступова інволюція, довжина і маса тіла зменшується - після 60 років життя. Межу між першою і другою стадіями, виходячи з думки більшості авторів, виділяють як 19-21 рік. Простежимо динаміку розвитку основних характеристик на цьому початковому періоді зрілості. (Тут і далі використані середньостатистичні характеристики, описані в літературі для відповідних вікових груп). Аналізований віковий відрізок характеризується завершенням головної фази біологічного розвитку, уповільненням росту: константа росту знижується з 1,553 до 0,619 із 19 до 23 років, а потім ріст припиняється. Закінчується формування скелета, відбувається синостозування потилично-основного синхродрозу, що є морфологічною ознакою зрілості. Маса тіла починає збільшуватися на фоні росту, що припинився. Інтенсивність основного обміну після 20 років зменшується на 0,12 од. на рік (від року до 20 років зменшувалася на 0,7 од. на рік), має місце стрибок.

Отже, вік 20 років є піком загальносоматичного розвитку. Приріст ваги залоз внутрішньої секреції, що інтенсивно збільшується до 20 років, значно сповільнюється. Гістологічний артеріальний тиск сягає рівня дорослої норми 118-120 мм. рт. стовпа. Пік усіх видів чутливості, за даними П. П. Лазарева, спостерігається також у 20 років. Водночас пік психофізіологічних, психічних та інтелектуальних функцій відзначений Б.Г. Ананьєвим і його співробітниками у 19 років, коли є фронтальне підвищення функціонального рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення, коли спостерігається також пік динамічності збуджувального і гальмівного процесів. До 21 року відбувається завершення формування основних векторів розвитку вищих емоцій: естетичних, етичних, інтелектуальних і самосвідомості.

Д. Б. Бромлей, описуючи динаміку соціальних характеристик, відзначає у цьому віці появу власної сім'ї, покидання рідного дому, народження першої дитини, освоєння професійних ролей, встановлення кола знайомих, пов'язане з роботою. Таким чином, істотні зміни мають не лише кількісний, але і якісний характер і, що особливо важливо, по багатьох функціях простежується стрибкоподібний характер змін.

Розглянемо динаміку психологічних показників усередині періоду зрілості. Необхідно відзначити дуже малу вивченість цієї стадії людського життя із боку як генетиків, фізіологів і медиків, так і з боку психологів, педагогів. Очевидно, що у силу малої вивченості, у цій стадії виокремлюються лише два періоди. Їхня межа припадає на вік 32-35 років. Які істотні зміни відбуваються у цьому віці? Це вік максимальних досягнень за показниками фізичного розвитку: сили, зросту і ваги, життєвої ємності легень (І. І. Шмальгаузен, В. В. Бунак, В. М. Нікітін, А. В. Нагорний, І. М. Булавкін). На цей період припадають і оптимальні характеристики деяких психофізіологічних і психологічних показників: динамічність гальмування має оптимум у 33 роки: оптимум обсягу і вибірності уваги спостерігається також у 33 роки, оптимум її усталеності - у 34 роки. Один із піків інтелектуального розвитку припадає на вік 35 років (М. Д. Дьоряшина, О. І. Степанова). Пік невербального інтелекту відзначається у людини, коли їй

32-33 роки, після чого починається зниження його рівня. З віковими змінами психологічних і психофізичних функцій, що визначають індивідуальну й особистісну структуру людини, співвідносяться зміни показників, що характеризують людину як суб'єкта діяльності. У процесі зміни основних видів діяльності людини (від найелементарніших загальних форм до складних видів професійної діяльності) формується характер і здібності, загальна обдарованість і працездатність.

Як відомо, нормальна людина – суб'єкт діяльності - володіє певним потенціалом: працездатністю, спеціальними спроможностями, активністю у формі ціннісних орієнтації, мотивів, сформованим певним життєвим і фаховим досвідом. Розглядаючи працездатність людини, Б. Г. Ананьєв звертав увагу на те, що вона є явищем історичним, безпосередньо пов'язаним з розвитком засобів суспільного виробництва. У міру формування трудових функцій людини від енергетичних до технологічних, далі – до керуючих і контрольних виникають нові компоненти працездатності, змінюються взаємозв'язки між ними і сама структура працездатності. Так, професійна діяльність викладача у сучасних умовах являє собою таке сполучення розумової і фізичної праці, при якому саме розумові, тобто пізнавальні, функції управління і регулювання набувають особливого (головного) значення. З психологічної точки зору ці функції різноманітні, тому що вони не обмежуються логічними процесами. До складу розумових функцій повинні бути також включеними й різноманітні сенсорні, сенсомоторні, точніше процеси, що є безпосередніми регуляторами дій.

Розглядаючи структуру людини як суб'єкта діяльності, Б. Г. Ананьєв виокремив чотири рівні активності: перший - рівень цілісної діяльності як історично сформованої системи програм, операцій і засобів виробництва матеріальних та духовних цінностей суспільства; другий - рівень окремого акту діяльності; третій - рівень макрорухів, із яких будуються дії; четвертий - рівень мікрорухів, із яких будуються мікрорухи. Перші два рівні є молярними, другі два - молекулярними. Молярні рівні розглядаються Б. Г. Ананьєвим у системі

зв'язків «суб'єкт – особистість». Молекулярні рівні розвиваються відповідно до природних властивостей людини і можуть бути зрозумілі в системі зв'язків «суб'єкт – індивід». Мікрорухи, як зазначає Б. Г. Ананьєв, не є найнижчим і загальним рівнем активності. В основі мікрорухів різних типів перебуває спонтанна рухова активність (автоколивання м'язево-рухових, мовно-рухових, судинно-рухових систем із зворотним зв'язком), обумовлена енергетичними процесами організму і перетворювана під впливом інформаційних потоків діяльності. Взаємопереплетіння енергетичних та інформаційних потоків у людській активності становить одну з найважливіших психофізіологічних проблем діяльності.

Виокремлені рівні рухової активності суб'єкта діяльності пояснюють складність процесу розвитку, різночасність і гетерохронність дозрівання і розвитку різних функцій у різні фази онтогенезу. Проблема суб'єкта діяльності як особистості, порушена у працях С. Л. Рубінштейна. Відповідно до цього розуміння природно, що формування суб'єкта діяльності й діяльності особистості не припиняється доти, поки ця діяльність відбувається. Поняття суб'єкта діяльності й особистості настільки переплетені, що часто ототожнюються і забувається, що основною характеристикою суб'єкта діяльності є його продуктивність.

60 років тому під керівництвом Б. Г. Ананьєва було організовано комплексне дослідження людини періоду «акме». Отримані унікальні дані з психофізіологічного і соціального розвитку дорослих у віці від 17 до 60 років, які зламали поняття «мертвого плато» періоду дорослості й показали, що на всіх етапах цього періоду виокремлюються чутливі і критичні періоди психофізіологічного розвитку, зрілість різноманітна і суперечлива. Ці дані, співвіднесені з даними соціологів, свідчать, наскільки важливо створення справді наукової теорії з керування потенціалом дорослої людини.

Науково-технічна революція і виникнення нових професій потребує не лише орієнтації і переорієнтування, але і донавчання і перенавчання дорослих безпосередньо у процесі їхньої трудової діяльності. Усі ці особливості розвитку

суспільства означають і нові, значно більші, ніж будь-коли в історії людства вимоги до інтелекту дорослої людини, його мобільності і переключуваності. Ці вимоги не обмежуються підсумовуванням, узагальненням і добором інформації, вони містять у собі перетворення концептуальних систем і самого апарату діяльності. У цьому випадку мова йде про інтелектуальні потенціали людини, його готовність до певного ходу індивідуального розвитку, про характеристику психофізіологічних можливостей його навчання, навченості на всіх етапах онтогенезу.

У цьому аспекті становлять інтерес різноманітні дані щодо особливостей інтелектуального розвитку дорослої людини, що збагатили теоретичні уявлення про закономірності такого розвитку. Більшість дослідників наводить відносно ранні терміни появи оптимумів функціонального розвитку і поступове їх зниження з віком. Так, Фульдець і Ровнен, розглядаючи логічну спроможність, вважають, що якщо рівень її розвитку у 20-річних прийняти за 100%, то подальша характеристика буде виглядати: 30 років - 96%, 40 років - 87%, 50 років - 80%, 60 років - 75%.

Слід думати, що оптимуму інтелектуальні функції досягають у юності. Надалі характеристика інтелекту визначається двома чинниками: внутрішніми і зовнішніми. Внутрішнім чинником є обдарованість. У більш обдарованих інтелектуальний прогрес триваліший і інволюція наростає пізніше, ніж у менш обдарованих. Зовнішнім чинником є освіта, що протистоїть старінню і що загальмовує еволюцію. В. Овенс і Л. Шоенфельд на основі ряду досліджень показали, що вербально логічні функції, сягаючи оптимуму в ранній молодості, можуть триматися на досить високому рівні тривалий період, знижуючись до 60 років. Лонгітюдним методом простежене різке зростання індексів від 18 до 50 років і встановлене незначне зниження цих індексів у людей, що займаються творчою діяльністю до 60 років. За Д. Векслером, інтенсивний інтелектуальний розвиток можливий з 19 до 30 років. Піки деяких функцій, наприклад, лексичних, сягають оптимуму у 40 років. У комплексних дослідженнях під керівництвом Б. Г. Ананьєва показано, що на всьому діапазоні від 17 до 50

років життя людини існує нерівномірний розвиток вербально-невербальних компонентів інтелекту. Критичними періодами у розвитку інтелекту є періоди 20, 23, 31, 34, 42, 43 роки, сенситивними періодами можна вважати періоди 19, 24, 25, 30, 44, 49 років. Виявилися винятково важливими не лише рівень розвитку інтелекту, але і структура співвідношення вербально-невербальних його компонентів. Ще більше значення має рівень освіти із самого початку комплексного дослідження були виділені 5 груп обстежуваних: що мають неповну середню освіту і припинили навчання, мають неповну середню освіту і відновили навчання після перерви, з безперервною освітою і, що мають вищу освіту. Дані показали, що сам процес навчання є чинником оптимізації інтелектуального потенціалу. В осіб із вищою освітою, що продовжують навчатися, високий рівень інтелекту зберігається на усьому досліджуваному діапазоні. Розглядаючи структуру психофізіологічного розвитку дорослих, Б. Г. Ананьєв підрахував, що стаціонарний стан зустрічається лише у 14% від загальної чисельності досліджуваного періоду. Суперечлива структура розвитку характеризує як найскладніші утворення - інтелект, логічні й мнемонічні функції, так і найелементарніші процеси, включаючи метаболізм і різнорівневі характеристики психомоторики.

Аналіз вікових особливостей виробничої активності свідчить про наявність вікових констант у різноманітних видах праці. Б. Г. Ананьєв при цьому відзначав, що порівняльна довговічність вербальних функцій звичайно характеризує поступальний перебіг психофізичної еволюції дорослої людини. Проте навряд це прогресуюче наростання вербальних функцій відбувається за рахунок інволюції психомоторних функцій. Це настільки ж мало ймовірно, як пояснення раннього старіння психомоторних функцій прогресом мовних функцій.

Проведене вивчення соціально-педагогічних проблем діяльності викладачів, що охопило віковий проміжок від початку і до завершення професійної діяльності, дозволило виокремити декілька етапів вікового і фахового розвитку [6; 45]. Перший етап: від 23 до 30 років - входження в

професію. Він характеризується соціально-фаховою адаптацією. При проходженні його мають місце компенсація відсутніх знань, відпрацювання фахового світогляду, усвідомлення громадянських прав і обов'язків. Цей період пов'язаний також із створенням сім'ї, налагодженням внутрішньосімейних відносин, вирішенням побутових і сімейних проблем. На цьому етапі 39% опитаних викладачів вважають, що їхні старі уявлення про вчительську працю не співпали з практикою. Лише 7% викладачів включилися у діяльність без особливих проблем. 78% вважають себе невідповідними до виховної роботи, 71% – до навчальної. Цей етап характеризується високою емоційною напруженістю спеціаліста, у результаті чого у 9% молодих викладачів відзначаються невротичні розлади.

При описі періоду від 30 до 50 років велика увага приділяється соціально-психологічним особливостям розвитку, відповідно до чого його називають етапом корекції й поділяють на 4 періоди. Нормативна криза 30-33 років обумовлена неузгодженістю між життєвими планами людини і реальною можливістю здійснення задуманого, що веде до перегляду системи цінностей. Стабільний період - 33-40 років характеризується тим, що людина ставить певні цілі і добивається їхньої реалізації. Вона у цей час одержує фахове і суспільне визнання. Період від 40 до 45 років є кризовим для багатьох, тому що тоді людина намагається осмислити і переосмислити життєві цілі, знайти новий значущий для себе зміст в загальнолюдських цінностях. Період від 45 до 50 років розглядається як стабільний. Людина виконує свій фаховий і громадянський обов'язок, розуміє і терпить інших, виявляє співчуття і згоду з іншими людьми.

4. Професіоналізм і креативність як головні властивості «акме» сучасного викладача

Перше, що спадає на думку при слові «професіоналізм», це ознака успішної відповідності людини вимогам професійної діяльності. При цьому було б неправильно виходити з того, що викладач повинен відповідати цим

вимогам. Справа у тому, що виробництво може бути погано задумане і реалізоване, а його вимоги, виражені в умовах праці, традиціях, посадових інструкціях, у реальному образі робочих місць, можуть просто не відповідати реальним можливостям людей, гігієнічним нормам і т.д. Робоче місце навіть цілком, здавалося б, сучасне й обладнане комп'ютерною технікою, може бути спроектоване так, що фахівець відчуватиме під час роботи масу незручностей.

Було б безглуздо ставити завдання найкращої «професійної» адаптації викладача до погано спроектованого робочого місця. Такі варіанти взаємовідповідальності роботи і людини доцільніше розглядати як квазі- або псевдопрофесіоналізм. Казуси псевдопрофесіоналізму (пристосування людини до нелюдських умов праці, вимог виробництва) не завжди очевидні й не настільки рідкісні, як може здатися. Тому важливе завдання акмеологічно мислячої людини аналітично дивитися на сферу професійної праці і виокремлювати ситуації, коли умови і вимоги роботи не можуть бути виправдані з позицій сучасних досягнень науки і техніки. Отже, хоча взаємна відповідність викладача і вимог праці – це ідеал, до якого ми повинні прагнути, важливо пам'ятати, що не лише викладач повинен відповідати умовам професійної діяльності, але і професійна діяльність повинна відповідати йому. І це, на наш погляд, перше вихідне положення в контексті розроблення поняття професіоналізму.

Друге положення полягає у тому, що не варто зводити ідею професіоналізму лише до уявлення про високий рівень вмілості. Робота професіонала не зводиться до того, що очевидно сторонньому спостерігачу; професіонала треба розглядати як складну систему, що має не тільки зовнішні функції («віддачу»), але й необхідні і, як правило, складні й різноманітні внутрішні, психічні зокрема функції. До цих внутрішніх функцій належать і побудова образу майбутнього результату діяльності, і деяке виношування уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату, і емоційне налаштування на роботу, і загальне усвідомлення захищеності в суспільстві, впевненості в завтрашньому дні, і задоволеність ситуацією у сім'ї, «вдома», і

багато чого іншого. Нерозуміння, неврахування цієї обставини керівником, «роботодавцем» веде до взаємонепорозумінь і конфлікту в професійній сфері. Виходячи з цього, професіоналізм ми будемо розуміти не як просто якийсь вищий рівень умінь і знань людини у конкретній сфері діяльності, а як системну організацію свідомості, психіки людини, що містить, як мінімум, такі частини, компоненти:

1. Властивості людини як цілого (особистості, суб'єкта діяльності): спрямованість на соціально - орієнтовані мотиви, діяльнісно - орієнтовані мотиви, мотиви, звернені на суміжні предметні галузі; ставлення до зовнішнього світу, людей, діяльності; ставлення до себе, особливості саморегуляції; креативність (творчість), особливості її прояву; інтелектуальні риси індивідуальності; операторні риси індивідуальності; емоційність, її особливості і прояви; особливості усвідомлення близького і більш віддаленого споріднення своєї професії з іншими; уявлення про складні здібності, поєднання особистих якостей, очікуваних у даній спільноті в професіонала (іноді протилежних, здавалося б несумісних); усвідомлення того, які якості ця професія розвиває в людині або яким дає можливість проявитися (і які придушує); уявлення про своє місце у професійній спільноті.

2. Праксис професіонала: загальні, в тому числі й нерозчленовані, і багатозначні характеристики, породжені і ті, що побутують в даній професійній спільноті і невідображені в словнику науки; моторика (рух, координація рухів, статика); уміння, навички, дії, орієнтовані на предметну сферу праці; уміння, навички, дії організаційно-виробничі, комунікативні, соціально - впливові; уміння інформаційно-перетворювальні (виконавчий аспект); уміння, навички, дії саморегуляційні.

3. Гнозис: загальні, у тому числі й нерозчленовані, і багатосмислові характеристики, породжені і ті, що побутують у даній професійній спільноті і не відображені в словнику науки; прийом інформації, увага, професійна специфіка уваги, відчуття і сприйняття; переробка інформації і прийняття рішень – пам'ять, уявлення (включаючи й уявлення уяву), їхня професійна

специфіка; мислення і розуміння як прояв мислення і їх професійна специфіка, складні якості розуму (можливо, ті, що не знайшли відображення у мові науки); уява, прийняття рішень, їхня професійна специфіка; гностичні уміння, навички, дії: різновиди гностичних дій, їхня професійна специфіка (розпізнає, стежить, відбраковує, контролює, знаходить причини несправностей, розбирається в нестандартних ситуаціях та ін.).

4. Інформованість, знання, досвід, культура професіонала: загальні, у тому числі і нероздільні, і багатосмислові характеристики, і ті, що мають місце у даній професійній спільноті і, можливо, не відображені у мові науки; наукові, сфери фахового знання, у яких професіонали вважають за важливим орієнтуватися; фахові (специфічні) знання: про предметну галузь, цілі своєї діяльності і життя, засоби досягнення успіху, умови фахового розвитку.

5. Психодинаміка викладача, психологічні труднощі, навантаження у професійній галузі.

6. Віково-статева приналежність і професія, фізичні якості, зовнішність, здоров'я, протипоказання до педагогічної праці.

Наведений перелік пунктів можна розглядати як програму для орієнтування в особливостях викладача як професіонала.

Сутність і основні параметри високого професіоналізму викладача у контексті різних сфер професійної діяльності.

Робота з людьми передбачає багатостороннє знання про неї як про предмет розгляду і впливу. Тому акмеологи посідають важливе місце серед спеціалістів, що забезпечують сферу роботи з людьми. Але це зобов'язує і знати про своєрідність різнотипних професійних «світів». Професій і спеціальностей - багато тисяч, більше того, світ професій і спеціальностей перемінний, закономірно виникають нові спеціальності і відмирають старі. Крім того, спеціальності дробляться, диференціюються або, навпаки інтегруються. Тому ми скористаємося деякою укрупненою картою світу професій, їхнім групуванням за ознакою предметних систем, з якими мають справи професіонали. Можна виокремити п'ять таких предметних систем: «жива

природа», «техніка і нежива природа», «людина, групи, співтовариства людей», «знаково-символічні системи», «системи художнього відображення й оформлення дійсності». Суто логічно, теоретично «художній образ» може трактуватися як окремий випадок «знака» та ін. Але психологічно і практично доводиться рахуватися з тим, що люди, які працюють із знаками, числами, формулами, таблицями, текстами, і люди, які працюють із музичними, зображувально-художніми, літературно-художніми, театралью драматичними і т. ін. образами, суттєво різні за складом душі.

Таким чином, наведене вище п'ятичленне групування предметних систем (у праці) варто сприймати не як логічне, а як фактичне, що може удосконалюватися. Отже, будемо виокремлювати п'ять типів професій (і, відповідно, професійних типів людей як суб'єктів діяльності і типів професійних спільнот) із такими умовними позначеннями (для стислості): П («людина – природа»), Т («людина – техніка»), Л («людина – людина»), З («людина - знакова система»), Х («людина - художній образ»). Оскільки ці позначення умовні, важливо стежити за їх суто лінгвістичним ореолом і враховувати, що «природа» - це жива природа, тоді як явища неживої природи як предмети праці психологічно близькі до технічних систем; «людина» - це і соціальні системи, групи, і окрема людина; «художній образ» - не обов'язково натяк на академічне мистецтво: сірникова етикетка або фірмова упаковка товару теж цілком відповідально робляться спеціалістами з художнім менталітетом.

Отже, спробуємо вникнути у сутність запропонованих вище типів професій. До більшості з них - Т («людина – техніка»), Л («людина – людина»), З («людина - знакова система») мають безпосередній стосунок викладачі.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності у професіях типу «людина - жива природа». Представники професій цього типу вміють робити, створювати, коректувати біотичні (пов'язані з життям у біологічному смислі цього слова) засоби. Мова йде про рослини, тварини, мікроорганізми й умови їх середовища як предмета праці (предмети розпізнання, впливи, проектування і побудови,

зберігання). Вони створюють умови для розмноження і розвитку живих організмів у потрібному людині напрямку, контролюють їхні процеси й управляють ними.

При цьому застосовуються різноманітні технічні засоби, але це підпорядковано логіці біологічних закономірностей. Тому важливі спроможність або вміння помічати найнезначніші зміни в обстановці праці, вміння планомірно спостерігати біологічні об'єкти - чи то рослини, тварини чи культури мікроорганізмів. Важливо не просто бачити, але й угадувати події в якомусь складному біологічному процесі, причому робити це своєчасно, оскільки часто можливі зворотні зміни захворювання, загибель організмів, зниження удою молока, приросту ваги, «нагулу» молодняку; ураження рослин шкідниками тощо.

Професіонал повинен мати не тільки необхідний кругозір із загальних основ і вузько спеціальної галузі рослинництва, тваринництва, мікробіології, та обслуговуючих їх галузей фундаментального знання (біології, хімії). Він має достатньо чітко розрізняти загальнонаукове й оперативне науково-практичне знання, знати специфіку ґрунтів саме у своєму господарстві, знати своє стадо, знати свою пасіку і т.д. Крім того, потрібні знання призначення і можливостей багатьох технічних засобів праці, організації й економії відповідного виробництва (згадані тут види виробництва менше централізовані щодо управління, тому тут краще, ніж будь-де «кожний солдат повинен знати свій маневр»).

Вимоги до виконавчо-рухової активності у різних видах праці представників цього типу професій різноманітні - від навичок малювання (вміти замалювати те, що бачиш під мікроскопом) до керування машинами і їхніми комплексами. У деяких випадках потрібні дбайливі рухи (поводженні із насінням, із новонародженими тваринами), у деяких багаторазово повторювані ручні зусилля (при посадці рослин, зборі врожаю), іноді значні фізичні навантаження. Поряд із спостережливістю стосовно проявів життєдіяльності організмів, важливий гарний колірний зір, образна зорова пам'ять, багата уява

як основа завбачливості у складних ситуаціях роботи з біологічними об'єктами, спроможність своєчасно приймати оптимальні рішення. Якісь особливі вимоги до емоційної сфери важко визначити. Важлива наполегливість у досягненні відтермінованих цілей.

Бережність і акуратність у відношенні до живих об'єктів - неодмінна особиста якість професіонала. Працівники люблять природу, «живе» у різних його проявах. Їх захоплює проникнення у таємниці життя, деяких притягує лабораторна робота, а деяких природна обстановка (ширий ботанік, флорист той, кого тягне у поле, ліс, у експедицію, хай із її побутовою невпорядкованістю тощо).

Нестандартні ситуації - повсякденна стихія у професіях цього типу, а це потребує нестандартного мислення, творчого підходу до вирішення повсякденних завдань. Правда, це не видовищний аспект творчості у праці і часто недооцінюється сторонніми спостерігачами, хоча сам працівник отримує задоволення від зусиль думки, додавання своєї ініціативи і вигадки. Більш очевидна сфера творчості - досвід, не говорячи вже про генну інженерію, що обіцяє творити чудеса. При роботі з живими процесами важливе уміння терпляче чекати, рахуючись із природним їх темпом, установка на швидкодію, що культивується у світі техніки, на темпи. У світі біологічних систем повинна у певних випадках супроводжуватися розумними обмеженнями; зрозуміло, цінне придумування різного роду «прискорювачів росту» і т. п., але це не рятує від оглядки на ряд умов і більш-менш віддалених наслідків відповідних швидкісних досягнень.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина - техніка і нежива природа». Представники професій цього типу вміють виробляти, брати участь у виробництві речовинних продуктів праці, видів, форм енергії, створюють (придумують і будують) речовинні засоби діяльності, багато умов і предмети штучного середовища людей, засоби їхнього існування і розвитку. Вони, зокрема, створюють, підтримують у робочому стані машини, механізми, прилади, опрацьовують різноманітні матеріали. Цей тип професій

найчисленніший щодо видимих ефектів діяльності, можливо, найбільший у тому сенсі, що не можна не помітити величезні споруди, машини, транспортні засоби, а також і омертвілі річки, водойми і цілі регіони, де просто не можна жити (той же Чорнобильський регіон). Зовнішньо вражаюча сторона праці у професіях даного типу легко заступає внутрішній стан діяльності, свідомості працюючої людини, а це і є предметом нашого розгляду.

Виконавчо-рухова активність робітника найбільш вражає у професіях ручної праці, які не варто знецінювати. При будь-якому найвищому рівні розвитку техніки їй потрібно буде ремонтувати, збирати, налагоджувати, регулювати, монтувати і демонтувати. Перед тим, як з'явиться мудрий виріб, відштампований із пластмаси, хтось робить за допомогою ручних і механізованих інструментів елементи прес-форми і т.д. Так що не можна собі уявити що виживатиметься ручна праця і поголовно поширюватиметься «кнопкодавство». Енергетичні (силові) навантаження з людини поступово знімаються за рахунок придумування різного роду засобів механізації, але ручне мистецтво як таке, очевидно, цінність вічна, воно завжди відрізняло і відрізняє людину від тварини.

Звернімося до незримої, непомітної для стороннього спостерігача пізнавальної складової у професіях даного типу. Нелегко знайти яку-небудь сприймаючу систему у людини, котра б не знадобилася у тій або іншій професії, тим більш професії співробітника-правоохоронця: в одних випадках потрібно тонке зорове розрізнення властивостей матеріалу або обстановки праці (складальник електронних приладів, ткаля), у других - треба на слух оцінювати роботу устаткування (мастер - діагност сільськогосподарської техніки й ін.), у третіх - запах і смак орієнтують людину у найголовніших обставинах праці (технологія приготування продуктів харчування); тонкі м'язові відчуття і тонке дозування зусиль обумовлюють успіх у багатьох видах складання, налагодження точних приладів; органи рівноваги, про котрі мало хто згадує, відіграють важливу роль при роботі на висоті за обмеженої площі опори (монтажник сталевих і залізобетонних конструкцій у будівництві й ін.).

Існує поширена хибна думка, що деякі види праці є, так би мовити, «сенсомоторними» (людина відчуває щось і у відповідь на це реагує рухом як якийсь «самостріл»). Проте це не так. У будь-якому, здавалося б, найпростішому виді ручної, машинно-ручної або високоавтоматизованої праці обов'язково виникають варіанти ситуацій, що потребують аналізу, зусилля думки, прийняття тих або інших рішень. Потрібно вміти розбиратися у кресленнях і схемах. Добре, якщо людина читає їх, що називається, із листка - швидко розуміє і ціле, і деталі, і суть, і форму.

Важливо ясно подумки уявити не тільки будову і статичний стан механізму, приладу, машини, але і процес робочої взаємодії, рух їх складових. Важливо вміти будувати версії про можливі причини розладів, несправностей і подумки програвати варіанти пошуку, виділяючи найбільш ймовірний. Проектування техніки потребує достатнього розвитку, зокрема, просторової уяви, гарної пам'яті на різні числові параметри. Професіонал повинен мати кругозір у сфері природознавчого знання і, насамперед, з фізики, хімії, математики і суміжних із ними галузей науково-технічного знання. Особливо точні знання потрібні у галузі властивостей предметів праці, умов і засобів їх перетворення, важливо досконально знати будову і функції застосовуваних приладів, машин, інструментів. Доводиться знати багато правил і кількісних показників, що висуваються до режимів роботи техніки, її експлуатації, умов безпечної праці.

Серед вимог до якості виконавчо-рухових проявів потрібно зазначити такі, як точність і швидкість рухів та дій, хороша їхня координація й обдуманість, наявність різноманітних рухових навичок, ручна вправність. Найголовніше у галузі пізнавальних процесів – це підвищені вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, переключення; як правило, високі вимоги до зору, лінійного й об'ємного окоміра, слуху, нюху, дотику, м'язової чутливості (зрозуміло, тут позначається відомий егоцентризм здорової людини - виробниче середовище у більшості випадків спроектоване і побудоване так, що орієнтоване на зрячого і чуючого, хоча, як відомо, можна спроектувати, наприклад, пульт управління і

для незрячого оператора і т. п. Проте ці важливі питання ми тут залишаємо осторонь - вони потребують спеціального обговорення).

Високі вимоги до різних форм і видів пам'яті, мислення. Особливо часто потрібно гарне уявне оперування предметами у просторі, розуміння принципів роботи, функціонування машин, механізмів, електричних, електронних «схем», пристроїв. Цінується здатність приймати оптимальні рішення у короткі терміни. Вимагається емоційна витриманість, стійкість у надзвичайних ситуаціях, підвищене почуття (а не просто розуміння) відповідальності, оскільки людина на робочому місці часто має у своєму розпорядженні дуже могутні «технічні джини» - виконавці, тому ціна помилки, безвідповідальності дуже зростає.

Важлива діловитість, спроможність самостійно працювати іноді за обмежених контактів із колегами, акуратність і сумлінність. Працівники люблять техніку, зокрема, за те, що вона несе якесь добро людям - світло, тепло, полегшує життєзабезпечення і т.д. Деякі мають схильність саме до кропіткої ручної роботи, деякі прагнуть до управління «могутньою» технікою, інших захоплює робота у незвичних умовах на висоті, під водою і т.д. Іншим цікаво розбиратися у суворій логіці роботи механізмів машин, а ще інші знаходять задоволення в інтелектуальних зусиллях при розумовому пошуку несправностей обладнання.

Техніка – справа рукотворна. Тут є багато можливостей проявити спритність, інтелектуальну ініціативу, новаторський підхід до справи, винахідницький талант. При роботі з нею потрібна дисциплінованість, гранична зібраність, обережність, рішучість у складних ситуаціях, прагнення до постійного удосконалювання своїх знань, вмінь. Техніка не прощає легковажного поводження із собою: або вона виходить із ладу, або може постраждати і сама людина (це найбільш очевидно, наприклад, при роботі з електричним струмом, роботі на висоті, при керуванні підйомно-транспортними, транспортними засобами, при роботі на металорізальному устаткуванні тощо). У деяких видах праці не знайдуть задоволення люди рухливі, «живі», нетерплячі, які потребують постійного спілкування

(наприклад, у таких копітких роботах фактично поодинці, хоча і «поруч» з іншими, як монтаж електровакуумних приладів, складання електронних приладів, мікросхем і ін.).

Загальна характеристика суб'єкта діяльності у професіях типу «людина – людина», «людина – суспільство».

Представники професій цього типу вміють керувати групами, колективами, співтовариствами людей (надавати деяку упорядкованість суспільним процесам відповідно до поставлених цілей); вчити і виховувати людей того або іншого віку; лікувати, виконувати корисні дії щодо обслуговування різноманітних потреб людей (матеріальних, духовних, соціальних). Виконавчо-руховий бік праці має тут такі особливості: це, насамперед, мовні дії (говоріння теж не обходиться без мовнорухових навичок: говорити професійно треба також вчитися, як вчаться робити сальто або водити зварювальним електродом). Далі це виразні рухи (міміка, пантоміміка) і виразні властивості зовнішності і навіть одягу (скажімо, думають, що екскурсовод більш успішний, якщо він за інших рівних умов елегантний). У деяких професіях аналізованого типу (медичних) висуваються особливі і високі вимоги до точності і координації власне робочих рухів (достатньо пригадати хірургів різних профілів, і коментар стане зайвим). Особливості пізнавальної діяльності представників професії цього типу багато у чому визначаються великою складністю і текучістю, нестандартністю предметів розгляду, впливом пошуку, принциповою нечіткістю меж, що розділяють соціальні явища.

І це поєднує аналізовану професію з професіями типу «людина - художній образ». Дуже важливим є вміння слухати (не перебиваючи) і чути, розуміти сторонню людину, розуміти саме її внутрішній світ, а не міряти її своїм аршином (не приписувати їй те, що нам самим би спало на думку в її становищі). Словом, соціальний інтелект – це особлива і важлива «матерія».

Професіонал у будь-якій області, у тому числі й правоохоронній діяльності, повинен мати чималий кругозір у сфері гуманітарного знання. Дуже до речі тут і життєвий досвід, і засноване на ньому розуміння внутрішнього

стану тих людей, із якими доводиться мати справу. Оскільки соціальні ситуації мінливі і неповторні, співробітнику потрібно чітко виділяти поряд із більш-менш «вічними» знаннями (як загальнокультурними, так і вузькоспеціальними) знання, що відносяться до конкретної обстановки «тут і зараз».

Серед вимог до якості виконавчо-рухових проявів на першому місці вимоги не тільки до письмового, але і до усного мовлення, його чіткості, роздільності, зручного для слухача темпу, зв'язаності і, звичайно, ясності, зрозумілості змісту висловлювань, реплік. Найголовніше у сфері пізнавальних процесів представників цього типу професій, звичайно, не гострота зору або слуху, а своєрідна душознавча спрямованість розуму, спостережливість щодо прояву почуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, вміння або спроможність подумки уявити, змодельовати її внутрішній світ, а не приписати їй свій власний або інший, знайомий з досвіду або газет.

І ще важливий оптимістичний проектувальний підхід до людини, заснований на впевненості, що людина завжди може стати усе кращою і кращою. Технічний стереотип приписування якості, «гатунку» раз і назавжди тут, звичайно, недоречний. Потрібна і дуже важлива здатність співчувати іншій людині (співстраждати і співрадіти). Важлива особливість особистості зводиться до спроможності наново, знову і знову переживати ті події, про які не вперше вже йдеться, і передавати слухачам своє ставлення до них; без цього немислима робота педагога, екскурсовода, організатора музейної та клубної справи. А педагогічні функції припадає виконувати практично будь-якому хорошому, досвідченому спеціалісту.

Важлива спостережливість саме стосовно поведінки, виявів щиросердечної діяльності людини, чуйності, доброзичливості, готовності безкорисливо прийти на допомогу іншому, щирої і діяльної стурбованості долями людей, терпіння і поблажливості до різноманітних нестандартних виявів поведінки, зовнішнього вигляду, образу мислення.

Нестандартні ситуації – нормальна стихія соціуму. Тому будь-яка професія любого, особливо співробітника правоохоронних органів, неминуче

потребує творчого складу розуму, спроможності ясно подавати, моделювати варіанти можливих наслідків дій людей, можливих результатів їхніх конфліктів, протистоянь або, навпаки, об'єднань. Але це і не технічна, і не художня уява, а уява, для якої поки у підручниках немає назви. Назвемо її через брак кращого терміна тропонімічною (від грецьк. «тропос» - поворот, зворот, напрямок). У деяких професіях аналізованого типу сам предмет праці виникає у результаті творчого пошуку (злочини на ґрунті корупції, на відміну, скажімо, від здірств із розбоєм, як правило, хитро замасковані, а на поверхні і навіть за документами усе «шито-крито»). Тому співробітник повинен у результаті творчого аналізу умов, що сприяють виникненню розкрадань (невраховані надлишки сировини, продукції, приписки «липових» автомобільних рейсів) виявити, відшукати сам злочин.

Потрібно постійне удосконалення своїх знань і навичок, прагнення «іти в ногу» із швидкоплинними процесами соціального прямування, розвитку, бути в курсі поточних суспільних подій. У протилежному випадку руйнується порозуміння з навколишніми. Необхідні велика витримка, здатність «не виходити із себе», вміння суворо пов'язувати свою поведінку, звернену до інших людей, із моральними і юридичними нормами, а це не завжди просто. Водночас, часто неможливо чітко розділити свій час на робочий і неробочий - справжній лікар поспішить на виклик до тяжко хворого, навіть якщо цей виклик застане його у гостях або у театрі. Подібне трапляється і з працівниками педагогічного фронту, із керівниками трудових колективів, із співробітниками правоохоронних органів. Потрібне поєднання доброти з принциповою вимогливістю до себе й інших.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина-знакова система». Представники професій цього типу вміють добре орієнтуватися, розбиратися в умовних позначеннях, мовних системах (природних і штучних), документах, текстах; вони створюють і переробляють тексти, документи, таблиці, формули, переліки, каталоги яких-небудь об'єктів, креслення, карти. Наприклад, діловод або бухгалтер повинні враховувати

велику кількість документів, стежити за їхнім проходженням (тобто відповідно до прийнятих і звичайно суворих правил), їх берегти і направляти потрібним особам. Інженер служби науково-технічної інформації повинен, наприклад, знайти і переглянути велику кількість публікацій з даної теми, «стиснувши» корисну інформацію, що міститься у них, у достатньо лаконічний огляд, на підставі якого розроблювачі техніки, конструктори могли б вирішити, чи потрібно їм звертатися до деяких із названих публікацій і яких саме. Програміст для ЕОМ, переосмисливши завдання, що надійшло від замовника, породжує систему команд машині, що може призвести до вирішення даного завдання і т.п.

Сучасна цивілізація насичена знаково-символьною інформацією, і є люди, що у цьому добре розбираються. Виконавчо-руховий бік активності людини тут звичайно сильно згорнутий і мало «вражає». Найважливіша ж, найважча складова роботи тут стосується галузі пізнавальної діяльності, гностичних дій. Професіонал орієнтується у науковій картині світу. Пропонується хороше володіння писемною мовою, знання основних іноземних алфавітів. Потрібно знати багато суворих правил їхніх систем. Непогано, якщо людині властиві швидкі й точні, координовані рухи пальців рук (це важливо для роботи на клавішних машинах), гарний, чіткий і красивий почерк.

Працівнику, зайнятому у галузі тих або інших «інформаційних технологій» (питання перетворення, розпізнавання, породження інформації, вираженої у знаках, символах) потрібна вдумливість і систематичність у роботі, хороше зосередження уваги саме на знаковому матеріалі, спроможність сприймати й утримувати у пам'яті словесно-логічну інформацію великих обсягів. Важливі аналітичність і критичність у сприйнятті знакового матеріалу - коректор, наприклад, сприймає на типографському відтиску не тільки кожне слово, але і кожну букву окремо (а раптом у неї слабкий відтиск – «очко стерлося»; тоді треба замінити друкарський елемент). У пам'яті доводиться берегти численні інструкції, правила, положення. Тут мова йде вже не про те, що людина пам'ятає багато нудних для когось «окремоостей». Ні. Потрібно мати на увазі

системно організовані й добре упорядковані у голові блоки («зв'язки», «гештальти») образів пам'яті, це – «про оформлення документів», це – «про правила збереження справ» та ін.). Без хорошої, чіпкої пам'яті на словесно-логічний матеріал робота тут немислима. Потрібна емоційна усталеність і відчуття слова, контексту. Важливі скрупульозність, акуратність, систематичність у роботі, особливо поважливе відношення до прийнятих правил.

Часто і навіть звичайно представники професій даного типу – це аматори книги і читання, безкорисливо схильні до уявних зіставлень фактів, ідей, розшукування чогось поки неясного або невідомого; вирішувачі «кросвордів». Зовнішня ж одноманітність роботи такої людини не тільки не лякає, але навіть і привертає. Особливості творчості (креативності) представників цього типу професій у тому, що спритність, винахідливість, безкорислива інтелектуальна ініціатива, що виявляються у роботі, хоча і не мають ознак видовищності, але присутні і потребуються у роботі постійно. Творчі завдання виникають тоді, коли ситуація нестандартна, унікальна.

Особливості саморегуляції представників цього типу професій полягають у спроможності зосереджено працювати в умовах зовнішніх перешкод, від яких цілком позбутися неможливо; розвитку таких якостей, як здатність контролювати слухність своїх розумових дій, посидючість, наполегливість, терпіння. Важлива також розумова працездатність, оскільки фізичні навантаження тут невеликі.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина-художній образ». Представники цього типу професій уміють перетворювати ідею або певний настрій у конкретний, безпосередньо сприйманий цілісний образ, а також оцінювати, аналізувати це втілення. Це може бути гравірування на сталевому валі тканедрукувальної машини, виконане за малюнком художника; це можуть бути відновлені (відреставровані) деталі зображення на полотні стародавнього майстра, що зникнули до нашого часу; це може бути «тисяча перше» виконання фортепіанного концерту П. І. Чайковського або ролі

Хлестакова у «Ревізорі» М. В. Гоголя; це може бути перше і єдине у своєму роді скульптурне вираження ідеї торжества праці, знання.

Щоб позначене вище завдання могло бути вирішене, потрібно багато тонкої, кропіткої роботи і над предметом праці, і над собою. За видимими виконавчо-руховими складовими діяльності професіонала сховані його незримі, але часом складні і різноманітні пізнавальні дії й особисті якості. Творець малюнка бачить і відчуває красоту побудови фігури і фона в їхній єдності. Архітектор уважно ставиться до природного ландшафту, враховує його. Актор аналізує і бере до уваги настрої, «реакцію» глядацької зали. І це, звичайно, далеко не усе, що становить пізнавальну складову діяльності професіонала. Професіонал спирається на народний досвід, культурну спадщину народів. На все це йому потрібний отриманий чималими зусиллями «багаж» дуже різноманітних знань (як наукових, так і суто практичних). Це і всебічне знання предметної галузі (світу фарб, форм, тонкощів організації простору) і світу минулої і сучасної культури, життя суспільства.

Часто необхідні дрібні, точні, добре координовані, іноді швидкі рухи. Працівнику образотворчого мистецтва потрібно розвинуте відчуття кольору, точний просторовий окомір, яскравість уявлень. Натомість музиканту потрібні чіткі слухові уявлення, тонке розрізнення якостей звуків. Актор подумки уявляє собі таку складну систему, як особистість зображуваного героя, щоб не просто ясно пам'ятати, але і почувати, які дії в даній ролі природні («вжитися в образ»), правдоподібні, логічні, а які - ні. Як правило, потрібний нестандартний розум, спроможність, неупереджено бачити події, важливо мислення, не обмежене рамками, шаблонами, що могли бути засвоєні у ході навчання. Потрібно розвинене естетичне почуття, почуття гарного. Важливо не просто розуміти, а безпосередньо почувати красоту і неповторність життєвої події, твору мистецтва; не тільки знати, але і відчувати композиційні принципи у своїй галузі (образотворче мистецтво, скульптура, архітектура, музика, драматичне мистецтво).

Важливий художній такт – поважне ставлення до твору мистецтва. Кращих

представників професій аналізованого типу характеризує свідомою відповідальністю за формування духовного образу споживача художньої продукції. Важливо піклуватися про свій професійний розвиток, не впадати в гординю і вміти підпорядкувати авторські амбіції соціально значущим цілям.

Наполегливість, самодисципліна також важливі ознаки професіоналізму. Часто говорять про явище самовираження художника. Це явище можна віднести до будь-якої особистості, а не лише до творчої. Не варто думати, що самовираження – неодмінна ознака художнього складу психіки. Часто ідею самовираження використовують, щоб прикрити нездатність саморегуляції, володіння собою, а на цій основі протиставити себе іншим, - «відрізнитися». Кожному з певного віку властива потреба відрізнитися від інших. Уся справа у тому, що виділятися можна по-різному потребують великої роботи особи над собою і великої самодисципліни, самокритичності, а інші припускають усього лише розгнуждану істеричну демонстрацію себе людям.

Самовираження у високого професіонала є не ціллю, а неминучим побічним наслідком самобутньої відданості справі й служінню суспільним ідеалам. Почуття подарованої людям краси підтримує вимогливе ставлення майстра до кожної своєї дії. Перечитаємо повість М. В. Гоголя «Портрет» - там вражаюче виражені дуже значні ідеї про всяку художню працю. Особливості творчості (креативності) представників цього типу професій у тому, що вони новатори за своєю суттю; ставляться до того світу, в якому живуть, як перетворювачі: намагаються не зберегти і не просто примножити гарне, а змінити. Особливо цінується неповторне, єдине у своєму роді, унікальне, нестандартне.

Широкі обрії творчості розступаються перед людиною лише тоді, коли вона, під час тяжкими трудів досконало опанувала навичками і прийомами кропіткої праці (скажімо, музикант-виконавець може бути оригінальним, якщо він переборює суто технічні труднощі виконання численними вправами, коли йому не треба думати, чи «потрапить» його палець у складному пасажі на потрібну клавішу або позицію на грифі інструмента). Особливості

саморегуляції представників цього типу професій у тому, що треба вміти підкоряти авторські амбіції загальним цілям. При усій творчості потрібна виконавча чіткість і самодисципліна (не можеш зробити дуже добре, зроби як зможеш, але в термін і т. п.). Посидючість, терпіння, здатність до багатократних халеп - важливі чесноти творчого робітника. До труднощів професій цього типу нерідко відносяться тривалі статичні навантаження окремих груп м'язів, високі вимоги до органів відчуттів і опорно-рухового апарату, немалі нервові навантаження.

У зв'язку з фактом типологічних розходжень професій і професіоналів, важливо ввести одну акмеологічну «заповідь». Суть її така: слід рівно, поважно ставитись до різних, різнотипних професій і професіоналів, не намагаючись побудувати тут лінійну ціннісну ієрархію. Професіоналізм робітника вище за ознакою унікального (часто такого, що важко вербалізується) практичного досвіду (тому ці спеціалісти не завжди спритно говорять). Професіоналізм викладача теорії - вище за витончену вербалізованість матеріалу (але той же викладач не обов'язково зробить практично «сальто мортале», і це нормально).

Перше і головне, чим відрізняються один від одного різнотипні професіонали і фахові спільності – це те, що вони мислено живуть у різних світах. Так, наприклад, астроном і архітектор-містобудівник можуть вживати, здавалося б, загальнозрозуміле однакове слово про світ, але виходить, що, наприклад, архітектор, говорячи про «космос», має на увазі не всесвіт, із його зірково-планетарною «начинкою», а точку високо над землею, із якої він подумки розглядає проєктований об'єкт (подивимося з космосу). І добре, якби справа обмежувалася такого роду курйозами. Реально ж властива суб'єкту система бачення світу, обумовлена його фаховою приналежністю, часто ним не усвідомлюється і просто ототожнюється із самим світом, звідси порозуміння, конфлікти, утруднення в освоєнні справи і ділової взаємодії, нервові зриви. Суб'єкт – теж частина світу. Проблема своєрідного бачення професіоналами самих себе і навколишнього (універсума) є у контексті акмеології дуже важливою. Водночас, вона цілком не розроблена.

Вікове становлення викладача відбувається у контексті загальних тенденцій вікового розвитку. Так, кожний віковий етап професійного розвитку відрізняється якісною своєрідністю; «професійний» вік (зрілість людини як професіонала) може не співпадати з хронологічним, а також із психологічним віком; становлення професіонала на віковій шкалі характеризується нерівномірністю його окремих сторін; існує можливість появи криз професійної діяльності у перехідні періоди вікового розвитку (від молодості до зрілості, від зрілості до немолодого віку); з віком посилюються тенденції пластичності, компенсаторності в процесі розвитку професіонала. Кожному викладачеві бажано знати специфіку професійної діяльності й спілкування в окремому «дорослому» віці і ретельно готувати себе до вирішення професійних завдань майбутнього віку. У зрілому віці, як і в інших періодах вікового розвитку, можливі свої специфічні кризи. Кризи зрілості – це пригнічуюча людину невідповідність між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним. Виявами кризи у зрілому віці є втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, пониження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей. Кризу середини життя (40-42 роки) характеризують як час безладної боротьби особистості з собою, зі світом, як роки розчарування, депресій, нездійснених надій, розходжень між рівнем професійної вимогливості і реальним соціальним статусом. Разом з тим у середині життя можливі «кризи зльоту», індивідуалізації, отримання особистістю своєї автономії та самобутності. Труднощі цього етапу не зумовлені фатально віковим періодом життя, а залежать від складної системи соціальних відносин, від індивідуальної долі. Для зрілої людини нормально мати суперечності, важливо лише вчасно їх усвідомити і продуктивно вирішувати. Важливо помітити у собі ще невеликі передвісники кризи, зміни колишніх ставлень, запитів, вимог до навколишнього світу і своєчасно розпочати вихід із ситуації.

Становлення викладача як професіонала завжди несе на собі відбиток

індивідуальності. Кожний із кроків просування до професіоналізму різні керівники проживають по-різному: по-різному пристосовуються до управлінської діяльності, неоднаково виражають себе у ній, у різній мірі прагнуть і готові до професійної майстерності і творчості. Відповідно, відрізняються поєднання професійно важливих якостей (мотиваційних спонук, техніки професійного мислення, видів здібностей), утворюючи неповторні індивідуальні особистісні профілі професійно важливих якостей. Індивідуальність може зростати у мірі підвищення професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії. Індивідуалізація професійної діяльності і професійного спілкування може мати характер індивідуальних відмінностей, може виражатися у наявності різних стійких індивідуальних стилів й, нарешті, зростати до індивідуального професійного світогляду, нешаблонного розуміння перспектив розвитку професії керівника, її ролі у суспільстві тощо. Індивідуальні особливості завжди присутні у фахівця, але не завжди усвідомлюються ним. Зріла особистість робить свої індивідуальні особливості предметом усвідомлення, формування, корекції, шліфування і вдосконалення.

Практичне освоєння професії (професійне навчання, підвищення кваліфікації, професійний тренінг), безсумнівно, вимагає цілісного бачення праці у професії у взаємозв'язку її завдань, засобів, результатів та ін. Разом з тим, професійне навчання може: використовувати за завданням (за модулем) підхід, коли поетапно формуються різні види професійної діяльності та спілкування залежно від їх завдань, застосовувати ситуаційний підхід з обробкою різних типів професійних ситуацій, варіантів професійної поведінки при зміні ситуацій професійної діяльності; неодмінно враховувати особистісний підхід з послідовним формуванням необхідних професійно важливих якостей для професії викладача. Продуктивні індивідуалізовані програми професійного навчання з урахуванням індивідуальної траєкторії просування викладача до професіоналізму.

Загалом у становленні викладача як професіонала виявляються з різною мірою вираженості суперечливі (амбівалентні) тенденції:

між саморозвитком і самозбереженням: саморозвиток вимагає інтенсивно вкладати всі сили і прискорювати професійне зростання, а самозбереження диктує необхідність розраховувати сили на всю траєкторію життєвого шляху;

між результатами і процесом педагогічної праці: результативний підхід вимагає залучення всіх і будь-яких засобів; процесуальні критерії звертають увагу підлеглих на необхідність вибіркової й педантичності при виборі коштів, особливо у професіях типу «людина – людина», педагогічної діяльності; мета не завжди виправдовує засоби, мету можна досягати не будь-яким шляхом, вибір засобів корегується професійною етикою. З вище названим явищем пов'язане неспівпадання об'єктивного результату і його психологічної ціни для людини, коли, наприклад, позитивний результат у вигляді високої продуктивності праці супроводжує перевантаженнями для людини або, навпаки, психологічне забезпечення праці низьке і відстає від завдань отримання потрібного результату;

неспівпадання у деяких випадках предметних, соціальних еталонів, норм педагогічної праці з індивідуальними нормами і критеріями. Професія викладача вимагає виконання прийнятих тут правил праці і професійного середовища, іноді жертв, віддачі усіх сил, особистого часу, а внутрішні оцінки людини підказують їй важливість порівняння своїх можливостей із непосильними завданнями. Індивідуальні здібності, вимоги викладача можуть провокувати його або обганяти, випереджати прийняті у педагогічній діяльності норми, або не рахуватися з ними і активно боротися за свої індивідуальні еталони і критерії ефективності педагогічної діяльності;

неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної). Професійна компетентність (майстерність, знання справи) у конкретного викладача може далеко випереджати соціальну (вміння спілкуватися), особистісну (вміння цілеспрямовано розвивати себе) та ін.;

розбіжності у темпах розвитку в окремих викладачів мотиваційної й операціональної сфер педагогічної діяльності, коли наявність високого

професіоналізму в аспекті володіння новими технологіями не підкріплюється зрілою мотиваційною сферою;

різні роль і ступінь вираженості процесів розвитку та компенсації у різних викладачів, а також в одного, але на різних етапах. Так, відсутність досвіду може компенсуватися життєвими силами, одержимістю намірів, а по мірі старіння згасання життєвих сил, зниження психічних функцій компенсуються пристосувальними прийомами для підтримання і навіть посилення ефективності діяльності;

нерівномірність освоєння окремих дій і цілісної структури педагогічної діяльності, професійно важливих якостей, що виражається у змінюваності показників ефективності, немонотонності їхнього зростання на різних етапах панування педагогічної діяльності, наявності періодів згасання успішності, відносного застою і навіть регресу, а також у нерівномірності розвитку професійно важливих якостей, реалізуючих педагогічну діяльність: спочатку ефективність залежить від професійно важливих якостей та інших властивостей, але по мірі освоєння педагогічної діяльності вона стимулює розвиток педагогічних здібностей, вимагає великих можливостей і більш високих рівнів професійно важливих якостей;

протиставлення у свідомості викладача прагнень до вузької спеціалізації й потреби пізнавати щось про суміжні професії, оволодіти близькими спеціальностями, бути універсалом;

неспівпадання виявів у одного і того ж викладача психічних якостей у професійній і непрофесійній сферах. Наприклад, він може бути імпульсивний, нестриманий у непрофесійній сфері, але у педагогічній діяльності дуже організований, акуратний, витриманий; може генерувати нові ідеї, а у житті мислити стереотипами;

неузгодженість ціннісного ставлення до викладача у педагогічній діяльності і до неї у самого викладача;

протистояння у деяких викладачів справи і життя, коли захоплений професією він не приділяє уваги тому, що поза її межами, обмежує свій

особистісний простір і, як наслідок, відчуває незадоволення.

Неврахування подібних суперечливих тенденцій у розвитку окремого викладача може призвести до професійних криз, збоїв, зупинок у розвитку. Постає завдання допомогти йому збалансувати ці суперечливі тенденції, наприклад пов'язати темпи розвитку мотивів і здібностей, що є у нього й ін. Тому кожному викладачеві надто важливо усвідомлювати суперечності, невідповідності у своєму професійному розвитку, щоб вчасно вирішувати їх.

Таким чином, акмеологічний аналіз професіоналізму в різних сферах праці у загальному контексті життєдіяльності викладача як суб'єкта педагогічної діяльності дозволяє розглядати останню як феномен, зумовлений дією загальних, особливих і одиничних закономірностей. Його професіоналізм, нарівні із загальними ознаками, характерними для будь-якого виду людської праці, має свої особливості, які присутні у всіх його складових - у цілях, завданнях і результатах педагогічної діяльності, в умовах, змісті й технології її здійснення, і передбачає виокремлення мотиваційної й операціональної складових.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології *„Людина. Суб'єкт. Вчинок“*: філософ.- психол. студії / за заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 37-51.
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта труда. *Человек и общество*. Л.: ЛГУ, 1967. Вып. 2. 249 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 341 с.
4. Анисимов О.Г. Сущность деятельности и субъективность. *Мир психологии*. 2006. № 3. С. 30–40.
5. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. №6. С. 25–34.
6. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 332 с.
7. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта

- деятельности. *Психологический журнал*. 1994. № 3. С. 17–27.
8. Васильев В.Л. Юридическая психология: учеб. для вузов. М. : Юрид. лит., 1991. 464 с.
 9. Волошенко О.В. Хрипун В.І. Творчість як складова професійної самореалізації педагога. Черкаси: ЧОПОПП. 2009 34 с.
 10. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 320 с.
 11. Высоковский А. Креативность как ресурс [Электронный ресурс] // *Отечественные записки*. 2005. №4(25). URL: <http://www.strana-oz.ru/2005/4/kreativnost-kak-resurs> (дата обращения: 14.08.2015).
 12. Голдберг Л. Межкультурное исследование лексики личностных черт: „Большая Пятерка” факторов в английском и русском языках *Психол. жур.* 1993. № 4. С. 32–40.
 13. Годфруа Дж. Что такое психология : в 2-х т., пер. с франц. М. : Мир, 1992. Т. 2. 269 с.
 14. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. М.: ИП РАН, 1994. 117 с.
 15. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М. : Наука, 1970. 276 с.
 16. Давыдов В.В. Теория Л. С. Выготского и деятельностный подход в психологии. *Вопросы психологии*. 1980. № 7. С. 48–59; 1981; № 1. С. 67–80.
 17. Дружинин В.Н. Способности и жизнедеятельность. *Индивидуализация и способности* : сб. науч. тр. М. : ИП РАН, 1994. С.71-81.
 18. Дусовицкий А.К. Структура личности как предмет психологического исследования. *Психология личности и познав. процессов* : Весн. Харьк. ун-та, 1992. № 366. С. 3–7.
 19. Душков Б.А. Некоторые психологические проблемы системного подхода при анализе деятельности человека. *Психол. журнал*. 1983. Т. 4.

- № 4. С. 23–32.
20. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.:Высш. образование. 2003. № 5. С.34–42.
 21. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: монография . К. : МЗУУП, 1993. 384 с.
 22. Климов Е.А. Психология профессионала. М. ; Воронеж : НПО „МОДЕК”, 1996. 348 с.
 23. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 4. С. 126–137.
 24. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
 25. Климов Е.А. Профессиональное самоопределение личности. *Интеллект и творчество* : сб. науч. труд. М. : ИП РАН, 1999. С. 239–254.
 26. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 113–120.
 27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1979. 212 с.
 28. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии . *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 31–45.
 29. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1979. № 8. С. 34–47.
 30. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 488 с.
 31. Луговая В.Ф. Креативность как компонент адаптационного потенциала личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 213 с.
 32. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К. : НДП, 1990. 240 с.
 33. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній праці: методологія, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи. К. :

- Наук. думка, 1998. 226 с.
34. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы (основы концепции) *.Жур. практ. психолога.* 1998. № 4. С. 64–80.
 35. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К. : Изд-во ООО „КММ”, 2006. 240 с.
 36. Максименко С.Д. Структура особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2006. № 12. С. 1–11; 2007. №1. С. 1–13.
 37. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К. : Вища шк., 1987. 224 с.
 38. Мороз Л.І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ : монографія. К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. 236 с.
 39. Мороз Л.І. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Психологія і суспільство.* 2003. № 3. С.133-140.
 40. Платонов К.К. Структура и развитие личности . М.: Наука, 1986. 256 с.
 41. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
 42. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія. К.: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. 160с.
 43. Роджерс, К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии.* 1990. №2. С.41-47.
 44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 4-е. Спб.: Питер, 2000. 680 с.
 45. Рудкевич Л.А., Рыбалко Е.Ф. Возрастная динамика самореализации творческой личности. *Психологические проблемы самореализации личности.* СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. 504 с.

46. Санникова О.П. Психологические контуры личности: форма и содержание. *Актуальні проблеми соціальної психології та педагогіки: Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. „Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”* К.: Либідь, 2006. С.105–115.
47. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Издательский дом «Классика двадцатого века», 2005. 421с.
48. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб., 1998. С. 171–175.
49. Хьелл Л. Теории личности. М., 2000. 688 с.
50. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности .М.: Наука, 1982. 224 с.
51. Швалб Ю.М. Поняття суб'єкта учбової діяльності. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка* К.: Либідь, 2006. С.303-315
52. Яланська С.П. Психологія творчості: навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.
53. Buger M. *Between Man and Man*. N.V. Macmilleen, 1968. P.78.
54. Proto L. *Who`s pulling your strings? How do stop being maniulated by your own personalities*. Wellingborough. Thorsons, 1989. 144 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вахоцька Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Гриньова Наталія В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Гульбс Ольга Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Гуртовенко Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Діхтяренко Світлана Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дудник Оксана Андріївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кобец Олександр Володимирович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Малєєв Денис Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Міщенко Марина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Мороз Людмила Іванівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Перепелюк Тетяна Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Сафін Олександр Джамільович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Тітов Іван Геннадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.

Шеленкова Наталія Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Якимчук Борис Андрійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Якимчук Ірина Павлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.