

МОДЕЛЬ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Гайдук Галина,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна;
Galina.Gayduk@rambler.ru

У статті зроблено спробу побудови теоретичної моделі структурної організації професійної толерантності педагога. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень проблеми особистості педагога дав змогу зосередити увагу на специфічному підході тісного взаємозв'язку професійної толерантності педагога з його особистістю та встановити необхідність виокремлення психологічних чинників, котрі у своїй сукупності й узгодженості є запорукою успішної професійної реалізації в педагогічній діяльності. На основі визначення *педагогічної толерантності* як системи особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного й терпимого ставлення до інших людей, розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає такі компоненти, як *когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний і поведінково-нормативний*. Вищеназвані компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою й становлять комплекс когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик фахівця, котрий охоплює оцінювання можливостей і набуття відповідних рис толерантної особистості. Кожен із них уміщує мотиваційні ознаки професійної самореалізації педагога, які урєальнені в мотиваційно-сміслових модулях їх продуктивного функціонування: *операційно-смісловому, рефлексивно-смісловому, мотиваційно-регуляційному (внутрішньому), мотиваційно-контролюючому (зовнішньому)*.

Ключові слова: толерантність, терпимість, педагогічна толерантність, мотивація, психологічні чинники толерантності.

Gayduk Galina. Model of Structural Organization of Professional Teacher's Tolerance. This article is devoted to the attempt to construct a theoretical model of structural organization of professional teacher's tolerance. The analysis of theoretical and empirical research on the personality problem of the teacher enabled to focus on the specific approach of the close relationship between the teacher's professional tolerance and his personality, and to establish the need to distinguish between psychological factors, which in their totality and consistency are the key to successful professional implementation in the pedagogical activity. The theoretical model of the

structural organization of the teacher's professional tolerance was developed on the basis of the definition it to be a system of personality characteristics that determine a stable awareness of the leading professional roles, values, and norms of the teacher and initiate the development of a professional culture of humane and tolerant attitude to other people. This model includes such components as cognitive-informative, emotional-regulatory, person-communicative and behavioral-normative. The above-mentioned components of teacher's professional tolerance are closely interrelated and constitute a complex of cognitive, emotional, personal and behavioral characteristics of a specialist, which encompasses the assessment of opportunities and the acquisition of the respective features of a tolerant personality. Each of them contains the motivational signs of professional self-realization of the teacher, which are motivated in the motivational-semantic modes of their productive functioning: operational-semantic modes, reflexive-semantic modes, motivational-regulating (internal) modus, and motivation-controlling (external) modus.

Key words: tolerance, lenience, pedagogical tolerance, motivation, psychological factors of tolerance.

Гайдук Галина. Модель структурной организации профессиональной толерантности педагога. В статье делается попытка построения теоретической модели структурной организации профессиональной толерантности педагога. Анализ теоретико-эмпирических исследований проблемы личности педагога позволил сосредоточить внимание на специфическом подходе к тесной взаимосвязи профессиональной толерантности педагога с его личностью и установить необходимость выделения психологических факторов, которые в своей совокупности и согласованности является залогом успешной профессиональной реализации в педагогической деятельности. На основе определения педагогической толерантности как системы личностных характеристик, которые определяют устойчивое осознание ведущих профессиональных ролей, ценностей и норм педагога и инициируют развитие профессиональной культуры гуманного и терпимого отношения к другим людям, была разработана теоретическая модель структурной организации профессиональной толерантности педагога, которая включает такие компоненты, как когнитивно-информативный, эмоционально-регуляционный, личностно-коммуникативный и поведенчески-нормативный. Вышеперечисленные компоненты профессиональной толерантности педагога тесно взаимосвязаны между собой и составляют комплекс когнитивных, эмоциональных, личностных и поведенческих характеристик специалиста, который охватывает оценку возможностей и приобретение соответствующих черт толерантной личности. Каждый из них содержит мотивационные признаки профессиональной самореализации педагога, которые воплощены в мотивационно-смысловых модусах их продуктивного функционирования: операционно-смысловом, рефлексивно-смысловом, мотивационно-регуляционных (внутреннего) модусе, мотивационно-контролирующем (внешнем).

Ключевые слова: толерантность, терпимость, педагогическая толерантность, мотивация, психологические факторы толерантности.

Постановка наукової проблеми та її значення

Динамічна зміна й оновлення життя сучасного суспільства, вимагаючи вдосконалення професійної культури різноманітних типів та рівнів, передбачає постійне моделювання й проектування системи професійної адаптації особистості, де найчастіше перше місце відводять професійній толерантності особистості. Обрана тема охоплює нестандартні проблеми в комплексі їх вивчення. З одного боку, це проблема професійної толерантності, а з другого, – проблема її мотиваційно-сміслової регуляції.

Аналіз досліджень цієї проблеми

Значний внесок у дослідження психологічних аспектів толерантності, її сутності й функцій зробили Г. Олпорт, Е. Фром, П. Страусон, С. Кобаса, П. Ніколсон, О. Асмолов, С. Бондирева, І. Гриншпун, Г. Солдатова та ін. Принципи формування толерантності досліджували Е. Антипова, М. Уолцер, К. Нідерсоні, Дж. К. Лорсен, В. Лекторський, В. Подобед й ін. Водночас низка важливих питань перебуває на стадії активного вивчення, у тому числі й питання психологічних механізмів і складників толерантності, психологічних критеріїв її сформованості.

Відтак **мета** статті – спроба теоретичної експлікації явища мотиваційно-сміслової детермінації прояву толерантності особистості в педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Аналіз теоретико-емпіричних досліджень проблеми особистості педагога дав підставу зосередити увагу на специфічному підході тісного взаємозв'язку професійної толерантності педагога з його особистістю та встановити необхідність виокремлення психологічних чинників, що в сукупності й узгодженості є запорукою успішної професійної реалізації в педагогічній діяльності.

Передусім, слід зазначити, що особистість педагога розглянуто як цілісну систему, у якій відображено комплекс її різнорівневих якостей, а саме: суспільні та діяльнісні функції фахівця, його мотивацію, що створює внутрішній світ особистості, світоглядні й ціннісні, комунікативні та емоційні характеристики. Таке різнобічне вивчення аспектів особистості педагога пов'язане з провідним значенням людського фактора для такої діяльності, адже саме потреби еволюції суспільства, а також удосконалення гуманістичних традицій суспільної практики дають змогу виявити внутрішню організацію структури особистості

педагога. Органічна основа цього твердження – розроблена М. Дубініним теорія соціального успадкування, згідно з якою, соціальне успадкування є рушійною силою, що концентрує в громадській та соціальній свідомості підсумки розвитку продуктивних сил, усієї культури людства, має важливе значення для процесу самовдосконалення людини (Дубинин, 1995). Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії.

Усвідомлення себе як креативного спеціаліста спричинює внутрішню узгодженість, цілісність, стійкість у складних життєвих умовах, а відчуття індивідуальності та неповторності підтримується єдністю досвіду з минулого, переживаннями теперішнього й надіями на майбутнє, неперервність яких породжує його гармонійну Я-концепцію. Небезпідставно стверджується, що «вчитель – це творець найскладнішого, що є у природі – нової людської особистості», що зобов'язує педагогічного працівника з підвищеною відповідальністю ставитися до себе, об'єктивно оцінювати власні можливості, мати значущі для цієї професії особливості, до яких відносять педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, спостережливість, оптимізм, педагогічне передбачення тощо. Центральною характеристикою професійно значущих особливостей є самооцінка, образ «Я», рівень домагань, спрямованість особистості (Потапчук, 2008).

Із цього приводу А. Маркова зазначає, що структура особистості професіонала нараховує мотивацію (спрямованість та її види); індивідуально-психологічні властивості (здібності, характер і його риси, психологічні процеси й стани); інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність), які визначають її неповторність та унікальність (Маркова, 1996). При цьому слід обов'язково пам'ятати, що розвиток професіоналізму педагога відбувається за допомогою механізму рефлексії особливостей власного психічного простору й ставлення до Я. Уважаємо, що продуктом рефлексивного опрацювання педагогічного досвіду є професійна толерантність педагога, що пов'язує функціональність професійної діяльності, із найважливішими з професійного погляду, складниками (інтересами, потребами, перевагами). Так, Н. Селезньова вважає, що уявлення фахівця соціономічної сфери як кваліфікованого спеціаліста

має діяльнісну природу, де задіюється п'ятий «квазівимір» – система значень, сенсове поле, яке визначається психологічною культурою й подається ціннісно-функціональним семантичним простором особистісного конструкта Я-професіонала (Селезнева, 2007). Тому в нас є всі підстави вважати: педагогічна толерантність як особистісна властивість спричинена мотиваційно-смісловими конструктами процесуальної та продуктивної сторін їхньої професійної діяльності.

Отже, професійна толерантність педагога є залежною від узгодженості зі скомпонованими компонентами особистісної структури фахівця, де мотиваційно-смісловій сфері відведено одне з найперших місць і завдяки функціонуванню якої, на думку М. Дяченко й Л. Кендибовича, відбувається розуміння та внутрішнє сприйняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, настанов, переконань, далеких і близьких перспектив (Дяченко, 2006).

З огляду на проведений аналіз структурної організації толерантності, її взаємозв'язок із соціальними та професійними компетенціями особистості, запропоноване визначення *педагогічної толерантності* як системи особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного й терпимого ставлення до інших людей, нами розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає такі компоненти, як *когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний і поведінково-нормативний* (рис. 1).

Аналізуючи зміст виокремлених компонентів структурної організації професійної толерантності педагога, ми з'ясували, що *когнітивно-інформативний компонент* професійної толерантності педагога визначається вміннями виконання професійних завдань за допомогою системи засвоєних кваліфікаційних знань і навичок, умінь та здібностей, які регулюють основу побудови нових перспектив професійного зростання. Фактично цей компонент свідчить про професійну придатність педагога як міру відповідності інтелектуальних і професійних якостей людини як суб'єкта діяльності вимогам професії. При цьому основну роль тут відіграє система цілепокладання особистості, що визначається системою смислоутворювальних мотивів професійної діяльності, які є активізуючою властивістю, тобто актуальною силою, стійким інтересом і сполучною ланкою з уявленням про результат.

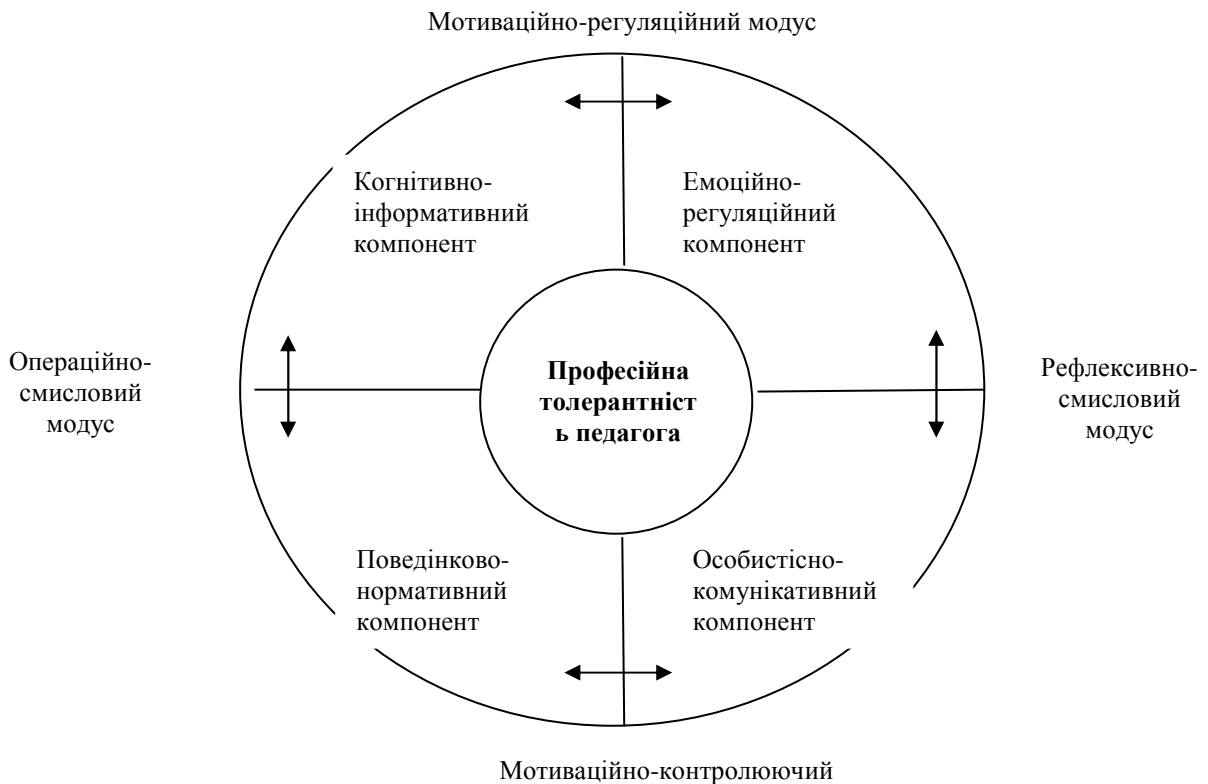


Рис. 1. Теоретична модель структурної організації професійної толерантності педагога

Емоційно-регуляційний компонент професійної толерантності педагога включає емоційні характеристики фахівця, які визначають зміст переживання виконуваної діяльності, розуміння власних емоційних станів та емоцій інших людей. У процесі взаємодії емоції збагачуються, диференціюються й стають об'єктом соціального контролю, що визначає емоційну компетентність педагога та виражається у вмінні розуміння емоції й настрою інших людей і контролюванні власних емоцій та почуттів; умінні безумовного прийняття іншої особистості; орієнтації на досягнення взаєморозуміння й взаємопідтримки, здатність до рефлексії, емпатії. Цей компонент окреслює особистісну та професійну гнучкість, що сприяє позитивним стосункам, формуванню позитивних емоцій і допомагає досягти емоційного благополуччя в професійній діяльності.

Особистісно-комунікативний компонент професійної толерантності педагога характеризується певною соціальною позицією й соціальними якостями фахівця, які зумовлюють його ефективне професійне самовизначення. Його сформована здатність до взаємодії з іншими людьми окреслюється комунікативними вміннями, прагненням до

контактів і виконання спільної діяльності; вербальними здібностями (умінням слухати іншого, правильно, чітко формулювати власні думки тощо); та організаторськими вміннями педагога. Цей компонент передбачає постійну динаміку, розвиток і вдосконалення, адже в ході соціальної взаємодії особистісно-комунікативний потенціал не лише розкриває резерви вербальних здібностей фахівця, рівень його володіння знаннями про комунікативні засоби й техніки впливу, але й відображає власний внутрішній потенціал пошуку толерантного порозуміння та злагоди. Крім того, засвоєні особистістю цінності, моральні уявлення про взаємопідтримку, співчуття, людяність й інші загальнолюдські пріоритети є потужним орієнтиром усвідомленого вибору професії педагога та сповідування загальнолюдських цінностей.

Поведінково-нормативний компонент професійної толерантності педагога характеризує рівень нормативної регуляції соціальної взаємодії особистості фахівця, що відображено в його поведінкових диспозиціях. Під впливом різноманітних спонукальних факторів, які підштовхують людину до виконання певних дій, фахівець не лише виконує діяльність, але й визначає її соціальну спрямованість, активність і самоствердження. Важливими ознаками цього компонента є сформованість соціальної спрямованості особистості педагога, яка дає можливість розкрити домінанти соціальних, професійних й особистісних взаємин, що викликають прагнення працювати та розвиватися; а також просоціальні мотиви, що пов'язані з усвідомленням суспільної значимості діяльності, відчуттям обов'язку й відповідальністю. Також цей компонент пояснює ідентифікаційну межу фахівця з обраною альтернативною перспективою виконання діяльності та забезпечує реалізацію його професійних здібностей.

Зазначені компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою й становлять комплекс когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик фахівця, який охоплює оцінювання можливостей і набуття відповідних рис толерантної особистості. Кожен із зазначених компонентів уміщує мотиваційні ознаки професійної самореалізації педагога, які уреальнені в мотиваційно-сміслових модулях їх продуктивного функціонування: взаємозв'язок між когнітивно-інформативним і поведінко-нормативним компонентами прояву педагогічної толерантності характеризує *операційно-смісловий модуль* його функціонування в межах інформаційно-нормативної відповідності людини й професійного середовища, що

визначається смисловими конструктами ефективного перебігу професійної діяльності та толерантної поведінки фахівця; а взаємозв'язок між емоційно-регуляційним й особистісно-комунікативним компонентами – *рефлексивно-смисловий модус*, котрий увібрав систему смислових операцій усвідомлення професійних вимог педагогічної діяльності в межах особистісно-комунікативних ситуацій і прояву емоційної компетентності, що визначає адекватну особистісну позицію толерантної взаємодії фахівця; взаємозв'язок між когнітивно-інформативним й емоційно-регуляційним компонентами прояву педагогічної толерантності оформлений у *мотиваційно-регуляційний (внутрішній) модус* функціонування, який характеризується активним внутрішнім обранням фахівцем власної позиції щодо толерантної взаємодії засобом прийняття на себе відповідальності, інтерпретації значущих подій як результату власної життєдіяльності та вироблення системи ціннісних орієнтацій; а взаємозв'язок між поведінково-нормативним й особистісно-комунікативним компонентами – *мотиваційно-контролюючий (зовнішній) модус*, у котрому локалізовані соціально-поведінкові ознаки толерантної взаємодії через сформованість готовності до нормативного виконання професійної діяльності та максимальної реалізації професійних й особистісних ідеалів життя.

Запропонована теоретична модель структурної організації професійної толерантності педагога демонструє дихотомію мотиваційних ознак: когнітивно-інформативний та емоційно-регуляційний компоненти професійної толерантності належать до ознак внутрішньої мотивації, а поведінково-нормативний, а також особистісно-комунікативний компоненти – до ознак зовнішньої мотивації. Але внутрішня й зовнішня мотивації не існують окремо одна від одної, вони не є протилежними, адже між ними спостерігаємо взаємоперехід від зовнішніх чинників до внутрішньої саморегуляції засобом утворення смислових конструктів, особистісних смислів чи то смислоутворювальних мотивів. Оскільки людина завжди прагне зробити своє життя осмисленим, то пошук смислового оформлення життя здійснюється, як мінімум, трьома способами, які мотивовані різноманітними ціннісними орієнтаціями – творчою, орієнтацією на актуалізацію власного Я, соціальною орієнтацією на іншого (Rouse, 1983). На нашу думку, у контексті запропонованого дослідження саме мотиваційно-смислова детермінація пояснює структурно-функціональні характеристики професійної толерантності педагога й виступає базовим засобом змістового вивчення фахівця як суб'єкта професійної активності.

Зміст функціонування зазначених мотиваційно-сміслових модусів визначає їх взаємозалежність, адже у функціональному колі їх прояву чітко простежуємо інтегровану чутливість до толерантної взаємодії в професійній діяльності педагога: особистість виконує вибір соціальних приписів і професійних вимог, що стають метою його діяльності, визначаючи особливості та характер толерантних відносин із навколишніми людьми й визначає межу толерантної активності.

Так, великого значення для професійного мислення педагога набуває «почуття» матеріалу, партнера, супротивника, дії або проблемної ситуації, яка ще не виникла, але може з'явитися в професійній діяльності. Це «почуття» ґрунтується на комплексній скоординованій роботі всіх інтелектуальних структур особистості педагога. Тут відіграють свою роль і автоматизоване мислення, яке миттєво обробляє інформацію, і органи чуття, що отримують цю інформацію, і пам'ять, і увага фахівця. Водночас педагогічна діяльність ґрунтується на специфічній для неї системі знань як теоретичного, так і практичного характеру, а також на власних критеріях успішного виконання поставлених завдань, які повинні забезпечити не лише життєвий комфорт, але й створити умови для духовного благополуччя та розвитку людей. Тому важливою запорукою успішної професійної діяльності педагога, окрім теоретичних і професійних знань та вмій, є розвиток таких додаткових факторів, як артистичність, доброзичлива уважність, емоційна спрямованість розуміння себе й інших людей, налагодження контактів, позитивне вирішення конфліктів, що інтегруються в єдину систему професійної толерантності. Ці фактори визначаються мотиваційно-сміською орієнтацією та надають структурній організації професійної толерантності системоутворювального значення.

На нашу думку, саме мотиваційно-сміслові модуси професійної толерантності педагога визначають зміст роботи внутрішнього саморозвитку фахівця, де проявляється сформованість відповідного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, що уможлиблює здійснення загальнолюдських ідеалів на конкретному особистому прикладі толерантної взаємодії й, отже, передачу цих моделей толерантної поведінки іншим людям. Виокремлені мотиваційно-сміслові модуси професійної толерантності педагога є відображенням діалектичного зв'язку змісту та форми (стійкі характеристики, які спрямовують і стимулюють розгортання мінливого змісту – це і є форма). Тобто

зміст професійної толерантності педагога – це визначальний фактор її формального вираження (толерантний/нетолерантний педагог), що найчастіше проявляється в провідних смислах і домінуючих цінностях. Тому саме в цьому контексті особливого значення набуває смислова структура свідомості, у яку можна включити особистісні смисли, смислові конструкти, мотиви та особистісні цінності. Тобто йдеться про «специфічну базову одиницю особистості, «ядро» особистості», позначене терміном «смислове утворення», центром якого є система особистісних смислів» (Асмолов, 2002: 292). Загалом мотиваційно-смисловий рівень взаємодії (який обов'язково повинен бути провідним у професіях системи взаємин «людина – людина») задіює фактор особистісного смислу діяльності, «людиноутворювальні ідеї – смисли, що визначають усвідомлене духовно-моральне самозмінювання та самовдосконалення особистості» (Врублевская, 2001 : 74). Своєрідними «маркерами», які свідчать про вираження професійної толерантності, є людські риси педагога, котрі тісно пов'язані з ними.

Потрібно зазначити, що розвиток особистісних потенціальних утворень може відбуватися як під впливом прямих соціальних впливів типу правових і моральних норм, так і під впливом складених сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов життєдіяльності (засвоєння професії залежить від здібностей людини, наявності суспільної потреби в професії тощо). При цьому на кожному рівні розвитку складаються якісно нові особистісні утворення, формуються нові психологічні структури на базі узагальнення й зміни структур попереднього рівня. Із цього приводу Л. Анциферова зауважує, що «безперервне накопичення нових знань та вмінь, нових способів орієнтування у світі приводить до появи нових можливостей людини, нових психологічних здібностей. Переживання своїх збільшених можливостей, яке виникає при цьому, є мотиватором, рушійною силою особливої активності людини, спрямованої на апробування своїх нових потенцій» (Анциферова, 1981: 56).

Ще один досить важливий момент, який зазначається в науковій концепції Ж. Вірної, де розглянуто модель мотиваційно-смислової регуляції в професійному досвіді особистості: функціональну роль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації вона характеризує як здатність побудови суб'єктивного образу професійної діяльності, на основі якого відбувається адекватна орієнтація в її вимогах до людини (Вірна, 2003: 271). Цим пояснюється регуляторний

принцип людської поведінки, який, на думку Д. Леонт'єва, є специфічною логікою для людини – логікою сенсу чи логікою життєвої необхідності (Леонт'єв, 2007).

Педагогічна толерантність як оперативний конструкт особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного й терпимого ставлення до інших людей, тісно пов'язана з динамічною послідовністю змін і закономірністю реалізації педагога на певних етапах професійного становлення.

Висновки й перспективи подальших досліджень

Розробивши теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає такі компоненти, як *когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний і поведінково-нормативний*, та з'ясувавши зміст мотиваційно-сміслових модусів (мотиваційно-регуляційний, мотиваційно-поведінковий, рефлексивно-смісловий, операціонально-смісловий), її можна використовувати в психологічній практиці у вигляді рекомендацій із визначення професійної толерантності особистості фахівців, які працюють у системі професійних відносин «людина–людина» та розробки прогностичних схем психологічного розвитку й удосконалення здатності особистості до мотиваційно-сміислової саморегуляції.

Література

1. Анцыферова, Л. И. (1981). К психологии личности как развивающейся системе. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 3–19.
2. Асмолов, А. Г. (2002). *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Москва: Смысл.
3. Вірна, Ж. П. (2003). *Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога*, Монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки.
4. Врублевская, Е. Г. (2001). *Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению*. Хабаровск: Изд-во «Колорит».
5. Дубинин, Н. П. (1995). Наследование биологическое и социальное. *Хрестоматия по педагогической психологии*. Москва: Просвещение, 116–121.
6. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., Кандыбович, С. Л. (2006). *Психология высшей школы*. Минск: Харвест.
7. Леонт'єв, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.
8. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Гардарика.
9. Потапчук, Л. В. (2008). Психологічні особливості професійної мотивації особистості. *Професійна психологія: методологія, методи та практика*, Зб. наук. праць. Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі України, 112–126.

10. Селезнева, Е. В. (2007). *Развитие акмеологической культуры*. Москва: РАГС.

11. Royce, J. R., Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.

References

1. Antsyferova, L. I. (1981). К психологии личности как развивающейся системе [To the psychology of personality as a developing system]. *Психология формирования и развития личности – Psychology of the formation and development of personality*. Moscow: Nauka, 3–19 [in Russian].

2. Asmolov, A. G. (2002). *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskiye problemy neklassicheskoy psikhologii [On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology]*. Moscow: Smysl [in Russian].

3. Virna, Zh. P. (2003). *Motyvatsiino-smyslova rehuliatyia u profesionalizatsii psykholoha [Motivational-sense regulation in the professionalization of psychologist]*. Lutsk: RVV «Vezha» VDU im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

4. Vrublevskaya, E. G. (2001). *Razvitiye sposobnosti pedagogov k fasilitiruyushchemu obshcheniyu [Development of facilitative communication ability of teachers]*. Khabarovsk: Izd-vo «Kolorit» [in Russian].

5. Dubinin, N. P. (1995). Nasledovaniye biologicheskoe i sotsialnoe [Biological and social inheritance]. *Khrestomatiya po pedagogicheskoy psikhologii – Readings on educational psychology*. Moscow: Prosveshcheniye, 116–121 [in Russian].

6. Diachenko, M. I. Kandybovich, L.A.. Kandybovich, S.L. (2006). *Psikhologiya vysshey shkoly [Higher School Psychology]*. Minsk: Kharvest [in Russian].

7. Leontev, D. A. (2007). *Psikhologiya smysla: priroda. stroeniye i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of sense reality]*. Moscow: Smysl [in Russian].

8. Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow : Gardarika [in Russian].

9. Potapchuk, L. V. (2008). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi motyvatsii osobystosti [Psychological features of professional motivation of the person]*. *Profesiina psykholohiia: metodolohiia, metody ta praktyka : zb. nauk. pr. – Professional psychology: methodology, methods and practice: a collection of scientific works*. Lutsk: Vezha, 112–126 [in Ukrainian].

10. Selezneva, E. V. (2007). *Razvitiye akmeologicheskoy kultury [Acmeological culture development]*. Moscow: RAGS [in Russian].

11. Royce, J. R.; Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.

Received: 30.10.2018

Accepted: 15.11.2018