НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Острозька академія»
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЗОШІЙ ІРИНА ВАСИЛІВНА

УДК 378.015.3:34-05

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____І. В. Зошій

Науковий керівник: Жигайло Наталія Ігорівна,
доктор психологічних наук, професор

Острог - 2018

АНОТАЦІЯ

Зошій І. В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2018.

Дисертація присвячена теоретико-експериментальному дослідженню психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів.

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз професійної компетентності майбутніх юристів. Розглянуто професійну компетентність як результат освітнього процесу та психолого-педагогічну проблему. З'ясовано, що основними психолого-педагогічними проблемами, пов’язаними із дослідженням професійної компетентності фахівців у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців є розмежування понять «компетентність» та «компетенція», вплив компетентнісного підходу на цілі та зміст підготовки фахівців, на методичне забезпечення фахової підготовки, визначення критеріїв та показників сформованості професійної компетентності студентів, динаміка формування професійної компетентності студентів у ЗВО. Виокремлено структуру професійної компетентності майбутніх юристів, яка включає наступні компоненти: предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-регулятивний. Оволодіння кожним компонентом професійної компетентності й характеризує належний рівень її розвитку у майбутніх юристів.

У другому розділі визначено критерії, показники та рівні розвитку складових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх юристів, викладено основні засади організації та проведення констатувального етапу експерименту, а також проінтерпретовано його основні результати.

Виокремлено такі критерії професійної компетентності майбутніх юристів: предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-регулятивний, які безпосередньо співвідносяться з взаємопов'язаними компонентами досліджуваного феномену. Основними показниками прояву рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є: за предметно-змістовим критерієм – глибокі та стійкі знання навчальних предметів та дисциплін юридичного спрямування, відповідні уміння та навички; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії; за мотиваційно-ціннісним критерієм – сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, розуміння суспільного призначення юридичної діяльності, позитивне ставлення до професії, співвідношення внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії з зовнішньою мотивацією, рівень мотивації на досягнення успіху, рівень вираженості гуманістичної спрямованості особистості майбутніх юристів; за етико-деонтологічним критерієм – рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, рівень морально-етичної відповідальності, розвиток морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей; за рефлексивно-оцінним критерієм – вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду, позитивне самоставлення, оптимальний рівень самооцінки; за комунікативно-регулятивним критерієм – рівень усвідомлення норм спілкування, комунікативна активність, здатність до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, розвиток самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, вміння контролювати свої емоції та поведінку.

У межах запропонованої компонентної структури професійної компетентності за обґрунтованими критеріями та показниками визначено такі

три рівні сформованості досліджуваного феномену: низький; середній (репродуктивний); високий (творчий).

Розроблено модель з метою оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів. Складовими розробленої моделі формування професійної компетентності є: 1) цільово-методологічний блок (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності); 2) методично-формувальний блок (форми, засоби, методи, етапи формування професійної компетентності; 3) діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат). Цільово-методологічний та методично-формувальний блоки моделі репрезентують складові цілісного, послідовного психолого-педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до визначеної мети і завдань, на основі відповідних методологічних підходів та принципів, містить певні етапи, передбачає використання спеціально підібраних форм, методів і засобів навчання відповідно до визначених програмних та навчальних результатів. Діагностично-результативний блок описує результат цього процесу у вигляді інтегративної, системної цілісності змістових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів (предметно-змістового, етико-деонтологічного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, комунікативно-регулятивного), як динамічного психологічного новоутворення, що характеризується відповідними рівнями розвитку і слугує основою подальшого професійного розвитку та саморозвитку майбутніх юристів.

У третьому розділі викладено основні засади організації формувального експерименту, описано програму розвитку професійної компетентності майбутніх юристів, наведено результати діагностики рівня розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх юристів до та після проведення формувального етапу експерименту, сформульовано психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів.

На етапі проведення формувального експерименту в групах ЕГ та КГ було успішно апробовано ефективність запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів шляхом реалізації відповідної

програми. Результати проведеного формувального етапу експерименту доводять ефективність упровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів. Як свідчать отримані результати, в контрольній групі, де була відсутня цілеспрямована діяльність з формування професійної компетентності, де організація навчального процесу відбувалася з використанням традиційних методів і засобів, рівень сформованості професійної компетентності підвищився не суттєво. запровадження розробленої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів, створення психолого-педагогічних умов, використання в навчанні інтерактивних методів і засобів, вивчення спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юриста», проведення соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», методичного семінару для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів» сприяли позитивним змінам у всіх компонентах професійної компетентності майбутніх юристів експериментальної групи.

На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження визначено систему психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів: інтеграція новітніх навчальних технологій у процес навчання майбутніх юристів; психологізація навчально-виховного процесу, всебічне мотивування навчальної діяльності студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін; увага до особливостей професійної самосвідомості майбутніх юристів; врахування викладачами рівня розвитку психологічних складових професійної компетентності та формування професійно-важливих якостей в майбутніх юристів уже на етапі навчання у ЗВО; увага до сформованості рефлексивних та метакогнітивних здібностей студентів.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів визначається тим, що в роботі: уперше розроблено теоретичну модель формування професійної компетентності майбутніх юристів у ЗВО; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови

формування професійної компетентності майбутніх юристів; представлено критерії, рівні її формування у процесі навчання у ЗВО; запропоновано та верифіковано програму формування професійної компетентності майбутніх юристів; удосконаленя уявлення про зміст, структуру, критерії професійної компетентності майбутніх юристів, особливості її розвитку у ЗВО; подальшого розвитку набули положення щодо організації оптимальних психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх юристів у ЗВО. Теоретичні положення та емпіричні дані щодо особливостей професійної компетентності юристів та умови її формування у ЗВО можуть бути використані у процесі викладання навчальних дисциплін «Юридична деонтологія», «Юридична психологія», «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Психологія особистості» тощо.

Визначено перспективи майбутніх наукових досліджень для визначення цього феномену.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутні юристи, професіоналізм, психолого-педагогічні умови, формування, компоненти.

ABSTRACT

Zoshii I.V. Psychological and pedagogical conditions of the future lawyers' professional competence formation. – Manuscript.

Thesis for a PhD Degree in Psychology at the specialty 19.00.07 «Pedagogical and Age-Specific Psychology» (053 – psychology).– The National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2018.

The dissertation is devoted to theoretical and experimental research of psychological and pedagogical conditions of formation of professional competence of future lawyers.

The first section deals with theoretical and methodological analysis of the professional competence of future lawyers. The professional competence is

considered as a result of the educational process and psychological and pedagogical issue. It is revealed that the main psychological and pedagogical problems related to the study of professional competence of specialists in the training process of future specialists are the delineation of the concepts of "competence" and "competence", the influence of a competent approach to the purpose and content of training specialists, on the methodical provision of professional preparation, definition of criteria and indicators of formation of professional competence of students, dynamics of formation of professional competence of students. The structure of professional competence of future lawyers is singled out which includes the following components: substantive, motivational and value, ethical and deontological, reflective and estimative, communicative and regulatory. Mastering each component of professional competence and characterizing the proper level of its development in future lawyers.

The second section defines the criteria, indicators and levels of development of the components of the professional competence of future lawyers, develops a model for forming the professional competence of future lawyers, outlines the main principles of the organization and conducting the staging phase of the experiment, and also interprets its main results. The following criteria of future lawyers' future professional activity are determined: substantive, motivational and value, ethical and deontological, reflective and estimative, communicative and regulatory which directly correlate to the interconnected components of the researched phenomenon.

The main indicators of the level of formation of professional competence of future lawyers are: according to a substantive and content criterion - deep and stable knowledge of educational subjects and disciplines of legal direction, relevant skills and abilities; knowledge and understanding of the nature of ethical standards, including the ethical standards of the legal profession; according to the motivational-value criterion - the formation of a set of goals and motives, adequate to the purpose and objectives of professional legal activity, understanding of the social purpose of legal activity, positive attitude to the profession, the ratio of internal individually significant and socially significant motives for choosing a profession with external motivation, level of motivation for achievement of success, level of expressiveness of

the humanistic orientation of the personality of future lawyers; according to the ethical-deontological criterion - the level of individual development of personal professional ethical qualities, the level of moral and ethical responsibility, the development of moral and ethical reflection, moral and ethical motivation, moral intuition, moral and ethical values; according to the reflexivity-assessment criterion - the ability to consciously control the results of their activities on the basis of comparison of their own and external results of control, correction, aspiration for self-improvement and self-development of professional legal knowledge, skills, skills, experience, positive self-assessment, optimal level of self-esteem; ccording to the communicative and regulatory criterion - level of awareness of norms of communication, communicative activity, ability to establish and maintain relationships, understanding of the nature of interpersonal interaction, development of communicative and organizational skills, development of self-control, discipline, organization, responsibility, ability to control their emotions and behavior.

Within the framework of the proposed component structure of professional competence, based on well-founded criteria and indicators, the following three levels of formation of the investigated phenomenon are identified: low; average (reproductive); high (creative).

The model is elaborated for the purpose of optimization of the future lawyers' professional competence formation. The components of the elaborated model of the professional competence formation include:1) objective and methodological complex (objective, task, methodological approaches and principles of the professional competence formation); 2) methodological and formational complex (syllabus, forms, means, methods, stages of the professional competence formation;3) diagnostically effective complex (criteria, levels, result). The purpose-methodological and methodological-forming units of the model represent the components of a holistic, consistent psychological-pedagogical process carried out in accordance with the defined goals and objectives, based on the relevant methodological approaches and principles, contains certain stages, involves the use of specially selected forms, methods and means of training in accordance with defined program and educational results. Diagnostically-productive unit describes the result of this process in the form

of integrative, systemic integrity of the content components of professional competence of future lawyers (subject-content, ethical-deontological, motivational-value, reflexive-evaluative, communicative-regulatory) as a dynamic psychological neoplasm characterized by the corresponding levels of development and serves as the basis for further professional development and self-development of future lawyers.

The third chapter outlines the main principles of the organization of the molding experiment, describes the program of development of professional competence of future lawyers, presents the results of diagnostics of the level of development of components of professional competence of future lawyers before and after the formative stage of the experiment, formulated psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future lawyers. At the stage of the molding experiment in the EG and KG groups, the effectiveness of the proposed model for the formation of professional competence of future lawyers was successfully tested through the implementation of the corresponding program.

The results of the formed stage of the experiment are proved by the efficiency of implementation of the model of forming the professional competence of future lawyers. As the results show, in the control group, where there was no purposeful activity on the formation of professional competence, where the organization of the educational process was carried out using traditional methods and means, the level of formation of professional competence has not increased significantly. the introduction of our model for the formation of professional competence of future lawyers, the creation of psychological and pedagogical conditions, the use of interactive methods and tools in teaching, the study of the special course"Psychology of the formation of professional competence of a lawyer", carrying out of the socio-psychological training "Formation of professional competence of future lawyers", methodological seminar for teachers "Problems of implementation of the competence approach in ensuring the quality of training future lawyers" contributed to positive changes in all components of the professional competence of future lawyers of the experimental group.

On the basis of the results of the theoretical and empirical research the system of psychological and pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future lawyers is defined: integration of the newest educational technologies into the process of training future lawyers; psychologization of the educational process, comprehensive motivation of students' educational activity in the process of studying educational disciplines; attention to the peculiarities of professional self-knowledge of future lawyers; taking into account teachers' level of development of psychological components of professional competence and formation of professional qualities in future lawyers already at the stage of studying ; attention to the

The scholarly novelty of the obtained results is constituted by the fact that the Thesis provides the theoretical model of the future lawyers professional competence formation at higher educational institutions, the structural components of which are as follows: substantive, motivational and value, ethical and deontological, reflective and estimative, communicative and regulatory; the Thesis provides the determination, grounding and experimental verification of the psychological and pedagogical conditions of the future lawyers' professional competence formation; the criteria are presented, the levels of its formation in the process of studying at the higher educational institutions; the program of the future lawyers' professional competence formation is suggested and verified.

Practical meaning of the Thesis is constituted by the development of the program of the professional competence formation in the process of the future lawyer training at the higher educational institutions. Theoretical provisions and empirical data as to the lawyers professional competence formation and conditions of its formation may be used in the process of teaching the subjects "Legal Deontology", "Legal Psychology", "Age-Specific Psychology", "General Psychology", "Psychology of Personality", etc.

The perspectives are determined of the future studies or this phenomenon.

Key words: competence, professional competence, professionalism, future lawyers, psychological and pedagogical conditions, formation, components.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Зошій, І. В. (2013). Психологічна підготовка до юридичної діяльності. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації, 2* (32), 171-176.

2. Зошій, І. В. (2014). Комунікативна компетентність майбутніх юристів як невід'ємна складова професійної юридичної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал, 6*, 88-94.

3. Жигайло, Н. І., Зошій, І. В. (2015). Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія:Психологія,* 1, 90-99.

4. Зошій, І. В. (2015). Професійна компетентність як результат спрямованості майбутніх юристів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць, 3* (38), 151-165.

5. Зошій, І. В. (2015). Професіоналізм та професійна компетентність юристів як об'єкт наукових досліджень. *Науковий вісник Херсонського державного університету, 5*, 101-105.

6. Зошій, І. В. (2016). Мотив і мотивація досягнень як важливий показник професійної компетентності юристів. *Технології розвитку інтелекту, 1* (12*)*. Retrieved from http :// www. psytir. org.ua / index. php/ technology_intellect_develop/issue/ current.

7. Зошій, І. В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх юристів. Молодий вчений, 3 (55), 487-492. Retrieved from http:// molody vcheny.in.ua / files/ journal.

8. Зошій, І. В. (2016). Дослідження особливостей професійної компетентності студентів – майбутніх юристів. *European Conferenceon Education and Applied Psychology*, 66-70.

9. Зошій, І. В. (2017). Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 5* (54), 72-75.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Зошій, І. В. (2013). Рекомендації щодо покращення підготовки до здійснення юридичної діяльності. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Збірник статей*, Львів : Ліга Прес, 62-66.

2. Зошій, І. В. (2014). Психологія спілкування та організаторські здібності в юридичній діяльності. *Актуальні питання юридичної науки – 2014: Матеріали доповідей та статей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів : Львівський інститут МАУП, 169-177.

3. Зошій, І. В. (2014). Деформація професійної правової культури та шляхи її подолання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 96-99.

4. Зошій, І. В. (2014). Специфіка діяльності юриста: психологічний аналіз. *Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: навчальні дискусії:Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 134-136.

5. Зошій, І. В., Компанович, М. С. (2014). Соціально-психологічні аспекти діяльності юриста. *Суспільні трансформації і безпека: глобальний, національний та особистісні виміри: матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції,* Львів: Львівський інститут МАУП, 60-63.

6. Зошій, І. В., Градюк, Ю. О. (2015). Професійна компетентність та життєва успішність. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції,* Львів: Львівська педагогічна спільнота, 14-17.

7. Зошій, І. В. (2015). Значення професійної компетентності в діяльності майбутніх юристів. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності: Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького*, Львів : СПОЛОМ, 99-100.

8. Зошій, І. В. (2015). Професійна правова культура юриста у складі загальної культури народу. *Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Полтава, 76-79.

9. Зошій, І. В. (2016). Довіра як невід'ємна складова юридичної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві: Збірник тез ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Львів : СПОЛОМ, 108-110.

10. Зошій, І. В. (2017). Тренінгова програма як ефективний спосіб формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Суспільні трансформації у XXI столітті: людина, держава, соціум: матеріали IV-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів, Львівський інститут МАУП, 101-103.

11. Зошій, І. В. (2017). Морально-етична свідомість майбутнього юриста як складова професійної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів: Львівський національний університет імені Ів. Франка, 91-93.

ЗМІСТ

ВСТУП 15

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ 22

1.1. Професійна компетентність фахівців як результат освітнього процесу та психолого-педагогічна проблема 22

1.2. Структура професійної компетентності майбутніх юристів у контексті психологічних особливостей професійної юридичної діяльності 42

Висновки до розділу 1 58

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ 62

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів 62

2.2. Організація та проведення констатувального етапу експерименту 75

2.3. Модель формування професійної компетентності майбутніх юристів 108

Висновки до розділу 2 126

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ 132

3.1. Організаційно-методологічні засади проведення формувального Експерименту 132

3.2. Організація та проведення формувального етапу експерименту 142

3.3. Аналіз динаміки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів 165

Висновки до розділу 3 177

ВИСНОВКИ 181

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 187

ДОДАТКИ 216

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасний ринок праці висуває високі запити не тільки до рівня теоретичних знань майбутніх фахівців, але й вимагає достатньої сформованості їх професійної компетентності.

Стрімкий розвиток новітніх інформаційних технологій обумовлює актуальність упровадження таких принципів організації навчального процесу у вищих закладах освіти, що сприяють формуванню загальних та фахових компетентностей студентів, розвитку їх аналітичних здібностей та критичного мислення, мотивації до самовдосконалення, умінь самостійно регулювати навчальну та майбутню професійну діяльність.

Сьогодні питання професійної компетентності широко обговорюється як у структурно-динамічному, змістовому, так і в процесуальному контексті у дослідницькому полі вивчення професіоналізму, професійної майстерності, професійної культури, професійного становлення, професійної підготовки тощо (О. О. Деркач, Н. І. Жигайло, І. В. Івашкевич, Є. О. Климов, О. М. Кокун, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, О. В. Матласевич, Ю. С. Плиска, І. Д. Пасічник, М. І. Томчук та ін).

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права є важливим завданням їх професіоналізації на етапі навчання у ЗВО, що обумовлює успішність подальшої юридичної практики, ефективність їх безпосередньої участі у розв’язанні важливих юридичних проблем, реалізації опосередкованої правом діяльності, спрямованої на виконання суспільних задач і функцій та задоволення як загально соціальних, так і особистісних потреб та інтересів громадян.

Потрібно відзначити, що у вітчизняній науці досить широко представлені праці, присвячені особистості фахівця-юриста, зокрема, працівників органів внутрішніх справ (В. І. Барко, О. С. Губарєва, Ю. Б. Ірхін, Л. І. Казміренко, О. В. Кобець, Я. В. Мацегора, Н. В. Онищенко, О. В. Тімченко та ін.), працівників прокуратури (В. І. Анушкевич, Я. Й. Радзівідло та ін.), працівників

правосуддя (О. В. Кащенко та ін.) тощо. Проблема підготовки майбутніх фахівців у ділянці права постійно перебуває в центрі уваги науковців-психологів, педагогів, юристів. Найчастіше предметом вивчення ставало формування комунікативної компетентності та комунікативної культури майбутніх юристів (А. В. Білоножко, О. С. Бовдир, О. П. Калита, Н. В. Кожем'яко, Л. А. Насілєнко, Є. В. Тягнирядно та ін.). Досліджувались також професійна самосвідомість та Я-концепція майбутніх юристів (Р. В. Каламаж, Т. В. Кушнірова та ін.), формування моральної культури як складової професійної підготовки (О. І. Денищик), формування професійних ціннісних орієнтацій (О. А. Мурзіна), формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (Ю. Ю. Бойко), психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів (О. М. Котикова тощо).

У результаті здійсненого нами аналізу теоретичних джерел виявлено, що бракує психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на розв'язання проблем професійної підготовки студентів-юристів в аспекті компетентнісного підходу, зокрема, які стосуються психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів. Значущість цієї проблеми обумовила вибір теми дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», здійснене в межах науково-дослідної теми «Теоретико-експериментальне дослідження особистості українського інтелігента» (державний реєстраційний номер 0115U002774). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 8 від 26.02.2015 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття професійної компетентності, визначити його співвідношення з іншими семантично однорідними поняттями.

2. Теоретично обґрунтувати структуру професійної компетентності майбутніх юристів, визначити критерії та показники рівнів її сформованості.

3. Ураховуючи специфіку юридичної діяльності, розробити модель формування професійної компетентності майбутніх юристів у вищих закладах освіти.

4.Експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі шляхом упровадження сконструйованої на її основі програми формування професійної компетентності майбутніх юристів.

5. На основі результатів емпіричного дослідження визначити систему психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Об'єкт дослідження – професійна компетентність майбутніх юристів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів під час навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні:* аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація вихідних даних для з'ясування змісту, структури та семантичного поля поняття професійної компетентності; теоретичне моделювання з метою концептуалізації ключових положень дослідження.

- *емпіричні:* включене спостереження, бесіди з майбутніми юристами, моделювання контекстних завдань, методика «Мотиви вибору професії»

(Р. В. Овчарова), методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина), методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), методика «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук), методика «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко) – ***для діагностики мотиваційно-ціннісного та етико-деонтологічного компонентів професійної компетентності;*** методика діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова), методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан), опитувальник самоставлення (В. В. Столін - С. Р. Пантелеєв) – ***для визначення рівня сформованості рефлексивно-оцінного компоненту професійної компетентності;*** методика «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен), тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності (Д. Я. Райгородський), методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей КОЗ-2 (В. В. Синявський, Б. А. Федоришин), 16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)– ***для визначення рівня сформованості комунікативно-регулятивного компонента професійної компетентності;*** тестування, аналіз навчальної успішності – ***для визначення рівня предметно-змістової складової професійної компетентності.***

- *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: методи математичної статистики для узагальнення результатів дослідження та перевірки гіпотез із подальшою їхньою якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Для кількісної та якісної інтерпретації результатів експерименту та достовірності відмінностей емпіричних даних використано критерій Фішера φ. Опрацювання даних здійснено за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS для Windows (версія 10.0).

Експериментальна база дослідження. Емпіричним дослідженням було охоплено 256 студентів 2 – 4 курсів ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» спеціальності «Правознавство». З них 126 дівчат, 130 юнаків. Вік досліджуваних від 18 до 22 років. На формувальному етапі

дослідження було сформовано контрольну (30 осіб) та експериментальну групи (30 осіб) студентів 3 – 4 курсів, віком від 19 до 22 років, з них 28 юнаків, 32 дівчат, які навчалися за спеціальністю «Правознавство».

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів визначається тим, що в роботі:

у*перше*: розроблено теоретичну модель формування професійної компетентності майбутніх юристів у ЗВО, структурними компонентами якої визначено: предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-регулятивний; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів; представлено критерії, рівні її формування у процесі навчання у ЗВО; запропоновано та верифіковано програму формування професійної компетентності майбутніх юристів;

удосконалено: уявлення про зміст, структуру, критерії професійної компетентності майбутніх юристів, особливості її розвитку у ЗВО;

подальшого розвитку набули: положення щодо організації оптимальних психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх юристів у ЗВО. Теоретичні положення та емпіричні дані щодо особливостей професійної компетентності юристів та умови її формування у ЗВО можуть бути використані у процесі викладання навчальних дисциплін «Юридична деонтологія», «Юридична психологія», «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Психологія особистості» тощо.

Результати дослідження впроваджено у науково-дослідницьку та практичну діяльність лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (довідка № 1630 від 16.09.2015 р.); у навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 3015/01-55/28 від 05.08.2015 р.),

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 1082/42 від 07.08.2015 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 3782-Н від 15. 08. 2015 р.); використовуються в процесі викладання дисциплін «Юридична психологія», «Юридична конфліктологія» Львівського інституту МАУП (довідка № 237/15 від 09. 09. 2015 р.).

Особистий внесок здобувача. Наукові положення та одержані емпіричні результати є самостійним внеском автора в дослідження проблеми психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів. У статті, написаній у співавторстві з науковим керівником, внесок здобувача полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні проблеми професійної компетентності майбутніх юристів, підготовці емпірико-діагностичного інструментарію, в аналізі результатів виконаного дослідження.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження представлено автором на: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання юридичної науки – 2014» (Львів, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Суспільні трансформації і безпека: глобальний, національний та особистісні виміри» (Львів, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання» (Харків, 2014); Науково-практичній конференції «Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: навчальні дискусії» (Харків, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2015); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 2015); Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти» (Полтава, 2015); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві», присвяченій пам'яті Героїв Небесної сотні (Львів, 2016); III Всеукраїнській

науково-практичній конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні» (Львів, 2017); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення» (Львів, 2018).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 20 наукових працях, з них: 6 статей у фахових виданнях, 2 – у наукових виданнях інших держави, 11 – у інших виданнях.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (345 найменувань, з яких – 12 іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 289сторінок, з них 186 сторінок – основний текст. Робота містить 27 рисунків, 18 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз професійної компетентності майбутніх юристів. Розглянуто професійну компетентність як результат освітнього процесу та психолого-педагогічну проблему. Виокремлено структуру професійної компетентності майбутніх юристів у контексті психологічних особливостей професійної юридичної діяльності.

1.1. Професійна компетентність фахівців як результат освітнього процесу та психолого-педагогічна проблема

Поняття «компетентність» з'явилося у науковому вжитку в 60 – 70-х роках минулого століття, насамперед у контексті лінгвістичних теорій, невдовзі цей термін почали активно застосовувати дослідники професійної діяльності та управління, сьогодні можемо простежити стрімкий розвиток компетентнісного підходу в освіті.

Дискурсивна тенденція руху від понять «знання, уміння, навички» до поняття «компетентність» обумовлена тим, що для сучасного фахівця недостатньо тільки знань, важливою є здатність використовувати їх для розв'язання конкретних проблем та ситуацій, які виникають у реальній професійній діяльності та житті. За такого підходу знання є тільки когнітивною базою компетентності фахівця.

Відомо, що у науковій літературі чітко розмежовують поняття «компетентність» та «компетенція». Під першим розуміють сформоване особистісне новоутворення, останнє позначає наперед задані вимоги щодо виконання суб'єктом певної діяльності. Інакше кажучи, компетентність – це характеристика особи, а компетенція – параметр соціальної ролі. Компетентність характеризує те, чого людина досягла, міру засвоєння компетенції та визначається здатністю розв'язувати завдання, що відповідають конкретній соціальній ролі.

Поняття компетентність (з лат. competentia – узгодженість, відповідність) попри те, що сьогодні досить широко досліджується багатьма вченими, не має однозначного визначення у психологічній науці.

Проблемі професійної компетентності суб’єктів навчально-професійної та професійної діяльності присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (І. Б. Бічева, Е. Ф. Зеєр, І. В. Івашкевич, Дж. Кесс, Р. В. Каламаж, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. Д. Орєхова, Д. Прістлі, А. О. Реан, О. В. Савченко, Л. Томпсон, Т. В. Трегубенко, Е. А. Царькова, Н. В. Чепелєва), які в основному розглядають її як системне багатокомпонентне утворення, виділяючи в її структурі різні складові, залежно від особливостей досліджуваної професійної сфери. На сучасному етапі у науковій літературі представлено достатньо багато моделей професійної компетентності в різних ділянках (педагогіка, психологія, медицина, економіка, інженерія, інформаційна сфера тощо). Питанням професійної компетентності юристів у вітчизняній психолого-педагогічній науці приділялося помітно менше уваги.

Більшість дослідників пов’язують зміст компетентності із загальною здатністю людини до діяльності, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [325].

Одним із перших поняття компетентності застосували зарубіжні дослідники. Так, Дж. Равен у своїй роботі «Компетентність у сучасному суспільстві», яка з’явилася в Лондоні в 1984 р., запропонував багатокомпонентну структуру компетентності [243]; А. Маслоу використовував поняття «компетентність» у контексті самоактуалізації особистості [192].

Зарубіжні учені Д. Прістлі, Л. Томпсон, розглядаючи професійну компетентність, наголошують на етичному аспекті цього поняття, визначаючи її як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу [294].

Поняття компетентності розглядають як неодмінну характеристику суб'єкта діяльності та професіонала. Це означає вміння особистості вільно орієнтуватися в складних професійних умовах, оперувати суб'єктивними і

об'єктивними складовими діяльності, здатність до застосовування нових способів діяльності, готовність до використання новітніх технологій тощо. Традиційно компетентність розглядають в органічному поєднанні з цінностями, тобто йдеться про глибоку особистісну зацікавленість у певному видові діяльності. Отже, цінності є основою компетентності.

А. К. Маркова аналізує поняття компетентність як характеристику конкретної людини або її дій, що тією чи іншою мірою відповідають вимогам професії. Цей феномен автор розглядає як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє незалежно та відповідально виконувати трудові функції [188].

Згідно з поглядами Ю. В. Варданяна, Т. В. Савінової, А. Н. Яшкової, професійна компетентність – це рівень сформованості у фахівця системи психічних якостей та станів, поєднання його теоретичної та практичної готовності до виконання професійної діяльності й спроможності виконувати необхідні для цього дії [43].

В. Д. Орєхов визначає такі складові поняття компетентності: творчий стиль мислення, вміння критично осмислювати власний досвід, уміння виходити з непередбачуваних ситуацій [219].

Українська вчена В. А. Семиченко визначає компетентність як атрибут особистісного рівня, як систему засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, задачі своєї життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички та вміння лише тоді стають дієвими, якщо вони інтегруються до загальної системи способів, вступають у багаторівневі зв’язки з іншими структурними елементами, творчо модифікуються, перетворюються, вдало використовуються відповідно до мети та умов діяльності або міжособистісної взаємодії. Відтак, необхідною умовою становлення, прояву та формування компетентності є наявність досвіду [268].

У працях Е. Ф. Зеєра [100], Н. В. Кузьміної [166], Л. М. Мітіної [200], А. О. Реана [247] під професійною компетентністю вбачаються особливі знання та вміння, що необхідні для здійснення визначеної професійної діяльності, а також низка особистісних характеристик, таких, як мотивація діяльності,

готовність до виконання діяльності, що забезпечують професіоналізм фахівця. К. А. Абульханова-Славська [2], В. О. Сластьонін [272] вважають, що професійна компетентність фасилітується готовністю суб'єкта до виконання професійних завдань та обов'язків.

На думку Л. Г.Сємушиної, професійна компетентність це інтегральне поєднання професійних та особистісних якостей фахівців, на основі певного рівня знань, вмінь, досвіду, що є достатніми для здійснення певного виду діяльності [269].

Г. М. Серіков [270] вивчає компетентність фахівців як базову характеристику їх кваліфікації, що передбачає певну сукупність знань, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Професійна компетентність, на думку О. В. Савченко, означає підтверджену спроможність використовувати знання, вміння та особистісні, соціальні або методологічні здібності у роботі, навчанні для професійного та особистісного розвитку [258].

У дослідженнях Дж. Кесс [339] професійна компетентність розглядається як складна, динамічна характеристика особистості, що проявляється у проблемних ситуаціях професійної діяльності та дає можливість фахівцю ухвалювати ефективні рішення.

Науковці Р. В. Каламаж [131], С. Д. Максименко [186] вважають професійну компетентність якісною характеристикою ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, що дозволяє здійснювати саморегуляцію власного професійного становлення, самовдосконалюватися в професії.

У вітчизняній психологічній науці традиційним є підхід до розгляду компетентності як певної характеристики особистості чи професіонала, що проявляється у певних здатностях та готовності до діяльності. Зокрема, компетентність – це «здатність та готовність використовувати знання й уміння під час вирішення професійних завдань в різних ділянках» (І. Г. Галяміна) [61]; «здатність вирішувати проблеми», «здатність особистості діяти, її зацікавленість у цьому» (С. П. Бондар) [29]; «здатність знаходити та

ухвалювати в професійній діяльності найбільш ефективні рішення» (В. П. Овечкін) [215]; «здатність результативно діяти в певних ситуаціях, тобто реалізовувати компетенції» (Н. О. Брюханова) [41]; «здатність фахівця застосовувати теоретичні та практичні знання щодо предмету професійної діяльності» (Г. М. Серіков) [270];«уміння результативно реагувати на виклики зовнішнього оточення, здатність їх передбачити, вміння вбачати стратегічні задачі компанії, ставитись із розумінням до інтересів людей, уміти діяти в нових умовах незалежно» (В. Д. Орєхов) [219]; «це готовність до конкретної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності» (В. В. Ягупов) [333].

Компетентність передбачає наявність у людини відповідного рівня знань, умінь, досвіду, творчих здібностей, культури тощо. Отже, компетентність проявляється в діяльності та не обмежується тільки конкретними знаннями, уміннями й навичками.

А. К. Маркова розрізняє такі види професійної компетентності [190]:

– спеціальна компетентність – це володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, можливість здійснювати свій подальший професійний розвиток;

– соціальна компетентність – оволодіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній професії тактиками професійного спілкування, це відповідальність за результати своєї професійної діяльності;

– особистісна компетентність – оволодіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку та засобами протидії професійній деформації особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до власного самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень часу і сил, без утоми.

Названі види компетентності означають, на думку автора, зрілість людини у професійній діяльності, в професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. А. К. Маркова виділяє також такий вид компетентності, як екстремальна професійна компетентність, коли людина готова до роботи в умовах, які раптово ускладнилися [190].

О. О. Бодальов виділяє три основні групи професійної компетентності [26]:

- *компетентність у професійній діяльності* (спеціальна (знання своєї справи), технологічна, суб'єктна, професійна (обізнаність у світі професій), правова, економічна);

- *компетентність у професійному спілкуванні* (комунікативна, соціально-перцептивна, диференційно-психологічна, діагностична, (здатність до вивчення іншої людини), етична, емпатійна, міжкультурна, соціокультурна, конфліктна);

- *компетентність в реалізації особистості професіонала* (психологічна (вміння вивчати іншу людину), індивідуальна, аутопсихологічна (вміння вивчати себе), культурна (здатність до засвоєння культурних норм, прийнятих у даному суспільстві як еталонів для розвитку своєї особистості), рефлексивна).

І. О. Зимня виокремлює три ключові групи компетентностей:

1) компетентності, що належать особистості як суб'єкту життєдіяльності (збереження здоров'я, ціннісно-смислова орієнтація у світі, розширення знань);

2) компетентності, що належать до взаємодії особистості з іншими людьми, тобто соціально-психологічна компетентність (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування);

3) компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності) [102].

У Законі України «Про вищу освіту» чітко визначено, що компетентність – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати

професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [98].

На думку Е. А. Царькової, професійна компетентність – показник підготовленості випускника до виконання конкретної професійної діяльності на певному якісному рівні за допомогою формування стійких професійно важливих якостей та досвіду. Вона формується шляхом поетапного засвоєння полі професійних, професійних та спеціальних компетентностей, а також внаслідок розвитку професійних якостей, необхідних у межах конкретної професії [318].

У психолого-педагогічній літературі певною мірою усталились погляди дослідників щодо **видів компетентностей**, що формуються у процесі здобуття освіти чи під час навчально-професійної діяльності студентів.

Освітня компетентність, на думку А. В. Хуторського, розкривається як «сукупність змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності студента щодо певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності». Саме тому освітні компетентності диференціюються за тими ж рівнями, що і зміст освіти: ключові (ціннісно-смислова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення), загально предметні, предметні [316].

Т. М. Лобанова до структури ключових компетентностей сучасного фахівця включає [175]: системне мислення; аналітичні здібності; інноваційність; гнучкість мислення, готовність до змін; орієнтація на систематичний саморозвиток своєї особистості; організаторські здібності; уміння керувати часом; робота в команді; комунікативні ділові вміння; уміння вести переговори; орієнтація на клієнта, знання політики та стандартів у галузі роботи з клієнтами.

О. І. Пометун розуміє компетентність як здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, кваліфіковано здійснювати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати завдання, роботу. Автор виділяє таку систему видів компетентностей випускника ЗВО [228]:

- *надпредметні* (міжпредметні, ключові, базові) компетентності – здатність особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно доцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні завдання.

- *галузеві компетентності* – набуваються протягом засвоєння змісту тієї чи іншої фахової галузі;

- *предметні компетентності* – набуваються протягом вивчення того чи іншого навчального предмета.

У контексті професійного становлення, компетентність особистості розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності зі стилем життя, професією та освітою.

Професійну компетентність розглядають як основну когнітивну складову професіоналізму особистості, яка дає можливість виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

М. В. Кларін [145] до складових професійної компетентності фахівця включає здатність вдосконалювати набуті знання та вміння здобувати нові, застосовувати їх у своїй практичній діяльності; знання різних методів вирішення задач, гнучкість у використанні певних методів у змінених умовах соціальної дійсності, високий рівень розвитку критичного мислення.

Необхідно зазначити, що професійна компетентність відрізняється від досконалості за своїм характером і рівнями вираженості. Тобто, компетентність – це стан адекватної реалізації особистістю завдання чи задачі. Досконалість – це, одночасно, і абсолютний стан досягнення, і найвищий рівень функціонування якості чи характеристики, якого досягають небагато людей. Отож, не завжди людина із високим рівнем професійної компетентності буде досконалою у реалізації особистої діяльності [39].

В. С. Журавський розглядає професійну компетентність як компонент професіоналізму поряд із професійною ініціативністю та професійною моральністю [96].

Професійна компетентність – вагомий результат професійного навчання, який забезпечує кваліфікованого фахівця здатністю до вирішення нестандартних професійних ситуацій. Особливо це актуально у юридичній

діяльності, в якій юристу потрібно уміти не тільки застосовувати правові норми, захищати закон і права громадян, але й бути експертом з питань правосвідомості, моралі.

Аналізуючи праці Л. Н. Захарової [99], Р. В. Каламаж [130], А. В. Соколова [277], визначаємо, що професійна компетентність формується у процесі розвитку ціннісних орієнтацій, удосконалення практичних умінь.

Підвищення рівня компетентності слугує зростанню професійної майстерності, впливає на уявлення фахівця щодо власної особистісної цінності, значною мірою формує самооцінку, рівень домагань [99].

А. К. Маркова [190]використовує поняття компетентності як базову основу професіоналізму, розрізняючи нормативний та реальний професіоналізм. Йдеться про те, що, з одного боку, існують нормативні вимоги професії до особистості, а з іншого боку, коли людина володіє цим необхідним набором психічних якостей, тоді професіоналізм є внутрішньою характеристикою людської особистості.

Відтак, у семантичному полі поняття «професійна компетентність» використовуються також близькі за змістом поняття «професіоналізм», «професійна майстерність», «професійний досвід», «професійна готовність», «професійна компетенція» тощо, які, однак, не є синонімічними.

З огляду на вищевикладене, можемо констатувати, що професійна компетентність є головною складовою професіоналізму особистості, діяльності та професійного спілкування, важливою умовою становлення професіонала, важливим механізмом професійного розвитку (С. О. Дружилов, А. К. Маркова та ін.).

Професійну компетентність ми розглядаємо як одну з провідних підсистем професіоналізму, як сукупність професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей людини, які дозволяють їй ефективно розв’язувати професійні завдання та досягати високої продуктивності. Однак, важливо зауважити, що професійна компетентність фахівця як багатогранна якість, містить не тільки певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, а й ціннісні орієнтації, усвідомлення юристом своєї ролі

в соціумі, належного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також потенціалів та можливостей професійного самовдосконалення. Розвиток компетентності позитивно впливає на мотивацію особистісних та професійних досягнень.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити такі висновки:

1) поняття компетентність можна розглядати і як синонім професіоналізму, і тільки як одну з його складових;

2) виділяють різні види компетентностей: ключову, тобто вміння володіти потрібним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості та її позицій, які достатні для ефективної взаємодії на міжособистісному рівні, й професійну компетентність – володіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості, достатніх для ефективної взаємодії в процесі професійної діяльності;

3) у структурі компетентності найчастіше виділяють:

а) знання, вміння, навички;

б) особистісні й професійні якості, уявлення про які утворюють загальну «Я-концепцію» особистості та її професійну складову, спрямованість особистості професіонала;

в) морально-етичні цінності;

г) досвід.

Означена проблема має ще декілька актуальних аспектів:

1) професійна компетентність сприяє професійній адаптації та успішності, кар’єрному зростанню юристів в умовах ринкових відносин під час соціокультурної кризи в суспільстві, зміни системи цінностей та наявних стереотипів;

2) зрозумівши сутність поняття професійна компетентність та вирізняючи її психологічні складові, можна впорядкувати фрагментарні дослідження та встановити чіткі критерії оцінювання професійності фахівців-юристів.

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, а також з основних положень компетентнісного підходу в психології, виділених О. В. Савченко,

можемо визначити, що професійна компетентність майбутніх юристів пов'язана зі змістом юридичної діяльності і зорієнтована на забезпечення її конкретних вимог; вона необхідна для забезпечення процесу використання отриманих фахових знань та вмінь для вирішення певних проблем; вона забезпечує реалізацію певної здатності майбутнього фахівця в ситуаціях реального професійного життя; професійна компетентність як динамічне утворення формується, розвивається та проявляється в процесі набуття досвіду; вона функціонує як сформована готовність розв'язувати проблемні професійні завдання.

У контексті професійної підготовки майбутнього фахівця найбільш доцільним є проактивний сенс використання цього поняття (М. Б. Цип'ящук та ін.), відповідно професійна компетентність стає категорією, яка не тільки констатує певний стан, але є й вказує на динаміку, можливість розвитку тих чи інших професійних складових відповідно до професійного еталону.

Проведений нами теоретичний аналіз дає підстави розглядати професійну компетентність майбутніх юристів як:

- інтегративне, багатогранне утворення, що поєднує не тільки певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, а й ціннісні орієнтації, усвідомлення своєї соціальної ролі, а також можливостей до постійного удосконалення;

- одну з провідних підсистем професіоналізму, результат професійного навчання, розширення системи знань, вмінь, навичок, що дає можливість виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю;

- якісну характеристику ступеня оволодіння студентами – юристами своєю майбутньою професійною діяльністю, що передбачає усвідомлення власних професійних мотивів, певний рівень розвитку професійної самосвідомості й уможливлює регулювання власного професійного становлення і самовдосконалення.

Отож, професійна компетентність у психології розглядається у контексті формування здатності особистості до здійснення професійної діяльності,

набуття фахівцями базових та спеціальних компетенцій, особистісного та професійного росту тощо.

Формування професійної компетентності передбачає активне та свідоме перетворення наявних особистісних характеристик відповідно до специфіки обраної професії. При цьому, професійне формування особистості є процесом структурно-динамічного розвитку суб'єкта, в ході якого формуються та розвиваються професійно важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, що відповідають соціальним і професійним вимогам та настановам індивіда.

Як було продемонстровано вище, поняття професійної компетентності є достатньо складним, інтегративним утворенням, що містить багато складових, які за своєю сутністю вказують на ті чи інші психологічні чи психічні явища, які, у свою чергу, обумовлюють структуру професійної компетентності спеціаліста.

Аналізуючи питання структури професійної компетентності, необхідно наголосити, що вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють різноманітні компоненти залежно від того, що вони розуміють під професійною компетентністю та від того, структуру професійної компетентності якого фахівця вони досліджують.

Згідно з Дж. Равеном, структурними компонентами будь-якої компетентності є когнітивна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова складові, а також навички та досвід поведінки в ситуаціях подолання труднощів, що забезпечують упевненість та гнучкість у виборі адаптивних способів поведінки особистості у професійній діяльності [243].

Професійна компетентність є багатокомпонентною структурою, в якій вчені виділяють когнітивний, операційний, аксіологічний (О. С. Таізова) [286], поведінковий, мотиваційний, соціальний (Г. К. Селевко) [266] аспекти.

Досліджуючи професійну компетентність, А. К. Маркова у її структурі виокремила спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну складові, які узагальнюють зрілість особистості щодо професійної діяльності, професійного становлення особистості професіонала, його індивідуальності [188].

Згідно з Н. В. Кузьміною, професійна компетентність структурована як система, що включає:

- спеціальну та професійну компетентність;

- методичну компетентність у галузі способів формування знань та умінь тих, хто навчається;

- соціально-психологічну компетентність у галузі спілкування;

- диференційно-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей студентів.

- аутопсихологічну компетентність у галузі позитивних характеристик та недоліків власної діяльності та особистості [163].

В. М. Софьїна [280] вважає, що попри значну варіативність виокремлення компонентного складу професійної компетентності, ключовими залишаються такі компоненти: об’єкти засвоєння у процесі підготовки (знання); вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця; вимоги до умінь, навичок та способів дій фахівця. Саме така модель, на думку науковця, відповідає потребам сучасного суспільства, оскільки описує не фах або спеціальність, а носія цього фаху.

М. В. Тоба розглядає структуру професійної компетентності через:

- когнітивні компетенції (загально-культурні та спеціальні знання й інтелектуально-творчі засоби);

- практико-методичні компетенції (здатність до застосування засобів цільового формування адекватних до конкретної ситуації уявлень та використання отримуваних результатів для проектування і суб’єктивної реалізації власних дій);

- особистісну компетенцію (побудова системного досвіду, як основи цілісного особистісного стилю адекватного розуміння і розв'язання значущих ситуацій [293].

Науковці Н. Б. Козлова [149], Л. В. Павлова [221] стверджують, що професійна освіта здатна формувати три провідні компоненти майбутнього фахівця: професійну спрямованість, професійну компетентність і професійну

кваліфікацію. Структура поняття професійна компетентність повинна, на їх думку, включати три головних компоненти:

- змістовий компонент – орієнтація в цілях та задачах професійної діяльності, змісті професійної та суміжної з нею сферах;

- ресурсно-часовий компонент – інформація про трудомісткість та складність задач та шляхів їх вирішення, про неодмінний та існуючий рівень професійної підготовки членів колективу, технічні, кадрові та часові ресурси;

- соціально-економічний компонент – комунікативність, адекватність міжособистісного сприймання та взаємодії, вміння попереджувати і розв'язувати конфлікти.

В. О. Калінін включає в структуру професійної компетентності наступні компоненти:

- ціле-мотиваційний (усвідомлення значущості професійних цілей);

- змістовий (набуття належного рівня професійно-значущих знань);

- операційно-діяльнісний (набуття професійних умінь);

- особистісний (формування професійно значущих якостей);

- рефлексивний (формування вмінь самоаналізу та самооцінки своєї професійної діяльності та здатність до самовдосконалення) [134].

Л. Г. Карпова [139]виділяє три сфери, які є структурними компонентами професійної компетентності студентів: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), а також сфера саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери забезпечує сформованість загальнокультурної компетентності, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності. Предметно-практична сфера характеризується сукупністю знань, умінь, якостей (обов’язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації професійних функцій. Сформованість сфери саморегуляції включає психологічну компетентність та аутокомпетентність, тобто здатність до управління вольовою та емоційною сферами, володіння прийомами подолання професійної деструкції, розвиток рефлексії.

С. В. Цимбал розглядає систему таких трьох компонентів професійної компетентності сучасного спеціаліста, як мотиваційно-ціннісний, предметно-практичний та саморегулятивно-вольовий [320].

Л. А. Кандибович у структурі професійної компетентності сучасного спеціаліста виділяє п’ять компонентів: мотиваційно-вольовий, змістовий, функціональний, рефлексивний та комунікативний [136].

Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості; характеризує бажання фахівця отримати знання, оволодіти дієвими способами формування професійної компетентності. Змістовий компонент включає систему професійно значущих знань та вмінь. Фундаментальні знання передбачають перетворення структури і змісту наукового знання, встановлення таких зв’язків між навчальними дисциплінами, що дозволяють формувати в майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про професійну діяльність, що значно підвищує ступінь практичного застосування знань. Функціональний компонент пов’язаний із застосуванням професійних знань, вмінь і навичок у професійній діяльності. Він включає оволодіння фахівцем необхідними способами діяльності, розвиток нестандартного мислення, тощо.

Комунікативний компонент включає вміння ясно та чітко висловлюватись, переконувати, аргументувати, аналізувати, передавати раціональну та емоційну інформації, встановлювати міжособистісні зв’язки, вибирати найкращий стиль спілкування в різноманітних ділових ситуаціях, підтримувати діалог. Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень особистого розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до передбачення та прогнозування результатів діяльності.

У дослідженнях М. І. Д’яченка [81], А. В. Кайдаша [127], А. К. Маркової [189], О. О. Прохорова [235], М. В. Фірсова [311] феномен професійної компетентності фахівця аналізується з точки зору готовності спеціаліста до

власної професійної діяльності, що виконує низку важливих функцій: регуляторну, інтегрувальну, відображувальну, формувальну.

Аксіологічний підхід до розуміння готовності фахівця до виконання професійної діяльності реалізовано у працях І. Б. Котова і Є. М. Шиянова, які інтерпретують це інтегративне особистісне соціально-психологічне новоутворення на рівні ціннісних орієнтацій, на рівні аксіопсихіки особистості [160]. Крім готовності до виконання професійної діяльності до структури професійної компетентності спеціаліста включають систему соціально-та особистісно-значущих компетенцій, загальнокультурних компетенцій тощо.

Деякі вчені до професійної компетентності включають такі аспекти (М. С. Розов) [252]:

- смисловий, що полягає в адекватності осмислення ситуації в загальному соціокультурному контексті;

- проблемно-практичний, що забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватне формулювання цілей та ефективну реалізацію завдань і задач у професійній діяльності;

- комунікативний, що характеризує продуктивність спілкування суб’єкта в ситуаціях соціокультурного змісту з урахуванням відповідних міжкультурних зразків комунікації та взаємодії.

Усталеною є позиція авторів, які аналізують структуру професійної компетентності як систему базових та допоміжних компетенцій. Так, Л. М. Дибкова [79] пропонує авторську структуру компонентів професійної компетентності спеціаліста:

а) компетенції у сфері професійної діяльності (професійне мислення, володіння методами аналізу та проектування професійної діяльності, наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку професійної галузі, наявність власної професійної позиції тощо);

б) компетенції у інших суміжних сферах професійної діяльності;

в) інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм);

д) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивне настановлення щодо себе і навколишніх);

е) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації досягнень, визнання необхідності здійснення неперервної самоосвіти протягом життя тощо).

У працях П. О. Бабенко [6] представлено компетентнісну модель майбутнього лікаря, згідно з якою інтегральним результатом формування професійної компетентності майбутнього професіонала є формування в особистості багатофункціональних компетенцій, що дають змогу їй незалежно вирішувати професійні проблеми та задачі.

У ділянці деонтологічних професій формування професійної компетентності розвиває вміння не тільки професійно адекватно будувати взаємостосунки з клієнтом, а й здатність дотримуватися правил професійної етики. Для досягнення завдань своєї професійної діяльності фахівцю потрібно утверджувати з клієнтом певний рівень довіри у взаємостосунках, що забезпечуватиме взаєморозуміння, ефективність у вирішенні поставлених завдань.

У структурі професійної компетентності студентів Л. В. Вікторова [55] виділяє наступні компетенції: інформаційну (здатність до пошуку необхідної інформації, ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів); комунікативну (знання ділового етикету та основ конфліктології, вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, визнання себе частиною соціальної групи, громадянська активність, позитивне настановлення щодо себе та інших); прагматичну (уміння вживати наукові терміни відповідно до комунікативних намірів фахівця та ситуативних умов мовлення); мовленнєву (реалізація термінологічних знань через аудіювання, говоріння, читання, письмо); лінгвістичну (знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних і стилістичних норм, понятійного

апарату науки про мову, основних мовних законів та правил побудови термінів).

У працях О. О. Бабаян [5] відмічено, що професійна компетентність включає такі компетенції: концептуальну, інструментальну, інтеграційну, адаптивну, особистісну тощо.

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів, Г. В. Монастирна [204] виділяє такі компетенції у її структурі: педагогічну компетенцію, спеціальну компетенцію та комунікативну компетенцію.

Т. В. Трегубенко [303] розглядає професійну компетентність майбутнього дільничного інспектора поліції як інтегративну якість фахівця правоохоронної діяльності, що містить сукупність професійно значущих знань, умінь та навичок, а також його особистісних якостей. При цьому структура професійної компетентності майбутнього дільничного інспектора поліції включає ключові, базові та спеціальні компетенції. Специфічними компетенціями дільничних інспекторів поліції є: профілактична компетенція; адміністративна компетенція; кримінально-процесуальна компетенція; організаційна компетенція; соціально-правова компетенція тощо. У згаданому дослідженні професійна компетентність майбутнього дільничного інспектора поліції вивчається у сукупності мотиваційно-вольового, комунікативного, рефлексивно-функціонального компонентів тощо.

С. В. Чеботарьова [322] виділяє такі види компетентностей, що повинні бути притаманними спеціалісту:

- універсальні професійні компетентності – якості особистості, що забезпечують продуктивну роботу та результати професійної діяльності незалежно від професійної галузі, які є однаковими для всіх спеціалістів;

- поліфункціональні (соціономічні) компетентності, до яких належать: професійна соціальна спрямованість особистості – спрямованість на професії «людина – людина»; професійно важливі якості особистості (емпатія, толерантність, рефлексивність, самоконтроль та ін.); комунікативні та

інтелектуальні здатності; професійне мислення та професійне спілкування, загальнолюдські цінності, альтруїстичні мотиви, гуманістичні настанови;

- функціональні компетентності (наприклад, освітня, профілактична, консультативна, науково-дослідна, експертна), в структурі кожної з яких виділяються: когнітивний (фундаментальні, спеціальні, прикладні, нормативно-правові та методичні знання) та діяльнісний (професійні вміння, навички, досвід) блоки.

М. А. Чошанов [324] у структурі професійної компетентності фахівця виокремлює компоненти:

1) мобільність знання (тобто, його постійне оновлення, оволодіння новою, невідомою інформацією для успішного застосування в певних умовах виконання професійної діяльності);

2) гнучкість мислення (фахівець повинен не тільки знати сутність проблеми, а й уміти її практично вирішувати, при цьому застосовувати найдоцільніший метод щодо даних умов в конкретний час);

3) критичність мислення (тобто, вміння обирати найоптимальніше рішення, піддавати сумніву неефективні рішення, аргументовано відхиляти помилкові судження тощо).

Однак, на нашу думку, творче мислення можна розглядати як один з компонентів ключової компетентності фахівця певної галузі діяльності, однак самі по собі характеристики творчого мислення не доцільно включати до структурних компонентів професійної компетентності, оскільки це різні за психологічною сутністю поняття.

Професійну компетентність у вигляді сукупності функціональних компонентів (компетенцій) представляє О. І. Мичко [208]:

- концептуальна компетенція (розуміння теоретичних засад професії);

- технічна компетенція (вміння особистості оволодівати базовими професійними навичками);

- інтегративна компетенція (здатність застосовувати теоретичні положення на практиці);

- адаптивна компетенція (уміння передбачити та бути готовим до будь-яких змін у професійній діяльності);

- міжособистісна компетенція (здатність якісно та ефективно здійснювати комунікацію).

Вивчаючи питання структури професійної компетентності, вітчизняні та зарубіжні науковці виокремлюють різноманітні компоненти: когнітивний, операційний, аксіологічний (О. С. Таізова) [286]; поведінковий, мотиваційний, соціальний (Г. К. Селевко) [266]; спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна складові (А. К. Маркова) [190] тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що на сучасному етапі у сфері вищої освіти активно обговорюється та упроваджується компетентнісний підхід, який стає однією з важливих методологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й майбутніх юристів. Означений підхід виконує інтегрувальну функцію як стосовно цільового (результативного), так і змістового компонентів освітнього процесу.

Професійна компетентність розглядається як система, що інтегрує теоретичні знання, практичні уміння й навички, особистісні якості та здібності, що забезпечують готовність до професійної діяльності. Відповідно поняття професійної компетентності включає як сукупність знань, умінь навичок, так і різні способи мислення та діяльності, а також соціально- та особистісно-значущі компетенції, загальнокультурні компетенції тощо.

Структура професійної компетентності моделюється авторами по-різному, залежно від досліджуваної професійної царини, однак традиційно виокремлюють мотиваційний (мотиваційно-цільовий, мотиваційно-вольовий тощо), змістовий (предметно-змістовий), операційно-діяльнісний (функціональний), комунікативний, рефлексивний компоненти тощо.

Основними психолого-педагогічними проблемами, пов’язаними із дослідженням професійної компетентності фахівців у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців є розмежування понять «компетентність» та «компетенція», вплив компетентнісного підходу на цілі та зміст підготовки фахівців, на методичне забезпечення фахової підготовки, визначення критеріїв

та показників сформованості професійної компетентності студентів, динаміка формування професійної компетентності студентів у ЗВО тощо.

1.2. Структура професійної компетентності майбутніх юристів у контексті психологічних особливостей професійної юридичної діяльності

Професія юриста пройшла еволюційний шлях з давніх часів до сучасності. Необхідність спеціальних знань для розробки та реалізації права поступово виокремлювалася в історії суспільства, адже завжди існувала потреба справедливого розв'язання суперечок і захисту від свавілля. Аналіз психологічних умов та чинників формування професійної компетентності майбутніх юристів потребує вивчення особливостей та психологічної структури юридичної діяльності.

В. М. Карташов [142] розглядає юридичну діяльність як таку, що опосередкована правом, а саме як трудову, управлінську, державно-політичну діяльність компетентних органів, що спрямована на виконання суспільних задач і функцій та задоволення як загально соціальних, так й особистісних потреб та інтересів громадян.

В. В. Романов [253] визначає такі своєрідні особливості юридичної діяльності: правова регламентація (нормативність) професійної поведінки, прийнятих рішень; владний, обов’язковий характер професійних повноважень посадових осіб правоохоронних органів; екстремальний характер правоохоронної діяльності юристів, особливо – працівників суду, прокуратури, податкової служби, поліції; нестандартний, творчий характер праці; процесуальна самостійність, персональна (для багатьох – підвищена) відповідальністю юристів державно-правових структур.

Розглянемо більш детально психологічні особливості професійної діяльності юриста [325]:

- *правова регламентація професійної діяльності юристів*. Якщо юрист ухиляється від виконання службових обов’язків, порушує посадові повноваження, це розглядається як порушення закону, вказує на низький рівень його професійної компетентності. Тобто, зазначена обставина формує

установку суворо дотримуватися правових норм, впливає на поведінку, спрямованість особистості юриста.

- *існування ситуацій (факторів) професійного ризику:*

ситуації корупційного ризику під час виникнення конфлікту інтересів, особиста зацікавленість як будь-яка можливість отримання юристом в межах виконання ним своїх посадових обов'язків доходів у вигляді грошей, цінностей, іншого майна або послуг (прав) майнового характеру для себе або інших осіб, визначає його обов'язок вживати заходів, що виключають будь-яку можливість виникнення конфлікту інтересів та повідомляти відповідні правоохоронні органи про факти схиляння його до вчинення правопорушень корупційного характеру;

ситуація, що провокує хабар, єдиним правомірним виходом з якої є рішуча поведінка, негайний виклик свідків, доповідь керівнику правоохоронного органу про провокації або про сам факт передачі хабара;

ситуації відвідування різного роду місць відпочинку, розваг, де найлегше стати жертвою провокації, бути залученим в який-небудь конфлікт, організований з метою дискредитації юриста;

ситуації «випадкового» знайомства в громадських місцях, коли «випадковість» заздалегідь організується особами, які зацікавленими створити неформальні відносини з юристом або просто його дискредитувати;

ситуація допиту свідка (потерпілого), отримання пояснень від інших осіб в квартирі, в номері готелю, коли також можливі провокаційні дії з боку особи, яку допитують, та її найближчого оточення тощо. Зважаючи на можливу появу таких та інших подібних ситуацій, висока правосвідомість юриста розглядається як один з найголовніших чинників його професійної придатності;

- *владний, обов'язковий характер професійних повноважень посадових осіб правоохоронних органів*. Тому обов'язком юриста є формування почуття поваги до закону, розуміння його як вищої державної норми справедливості. Навіть найменший відступ від вимог закону під час виконання службових повноважень посадовою особою може призвести до складних наслідків, заподіяти моральну шкоду, емоційних страждань людині, її близьким,

негативно вплинути на авторитет і репутацію серед навколишніх, сформувати негативну думку про такого представника влади.

Зазначені ситуації вимагають від юриста не тільки чітких професійних знань, високого рівня професійної компетентності, але й особливих особистісних якостей: аналітичного складу розуму, здатності прогнозувати наслідки прийнятих рішень, емоційно-вольової стійкості, справедливого, шанобливого ставлення до людей, нормативності власної поведінки, чесності, порядності;

- *екстремальний характер юридичної діяльності*, що обумовлений виконанням великого обсягу складної, різноманітної роботи в умовах браку інформації та часу, активної протидії зацікавлених осіб, які часто ігнорують правові норми [325]. Це може призводити до розвитку станів психічної напруженості, емоційної нестійкості, появи невротичних реакцій, психосоматичних, функціональних розладів і захворювань.

Саме тому юристи, особливо які працюють в правоохоронних органах, повинні мати міцне фізичне здоров'я, високий рівень нервово-психічної, емоційно-вольової стійкості, працездатності, що розглядається як один з найважливіших аспектів їх професійної придатності;

- *творчий, нестандартний характер професійної праці юристів*, яким доводиться мати справу з різноманітними життєвими ситуаціями, що вимагають особливого підходу до їх вирішення, уважного вивчення, глибокого аналізу [253];

- *процесуальна самостійність, персональна відповідальність юристів* вимагає високого рівня професійної адаптивності, особистісної інтеграції, соціальної зрілості; емоційно-вольової стійкості; високого рівня інтелекту, гнучкого творчого мислення; сміливості, рішучості, відважності, впевненості в собі, здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення, наполегливості, високого рівня самоконтролю.

- *належність до сфери соціономічних професій,* робота з людьми, здійснення на них правового та психологічного впливу у процесі взаємодії. Тому юристу важливо володіти різними методами впливу на особистість за

допомогою переконання, роз’яснення, заохочення, примусу, покарання тощо. Пов’язаність професійної діяльності юристів з поведінкою людей у сфері регулювання відносин часто вимагає необхідності вникати в душевні стани та втручатися в духовний світ людини, розв’язувати конфліктні ситуації, мати справу з проявами людських емоцій, виконувати ролі наставника, педагога-вихователя (особливо в ділянці ювенальної юстиції). Професіоналізм юриста також визначається рівнем володіння усною та писемною формами мови, майстерністю їх використання для реалізації своїх професійних функцій і завдань.

Отже, в психологічній літературі юридична діяльність в основному розглядається як регламентоване виконання усіма уповноваженими особами встановлених законом процедур. У зв’язку з цим А. Е. Жалинський [84] вказує на істотну суперечність між «суб’єктністю» та «регламентованістю», розв’язання якої автор вбачає саме в професійній компетентності та професійній культурі юриста. При цьому дослідник вказує на різновекторність засобів юридичної діяльності: процедурні, змістові, образні, управлінські, технічні тощо. Специфічними особливостями діяльності юриста автор вважає дії по роботі з правовою інформацією, що спрямовані на її відбір, аналіз, переробку та оцінку; дії з метою розв'язання правових проблемних ситуацій; вибір юристом найоптимальніших варіантів поведінки в рамках здійснення правових процедур; пошук і зберігання інформації, її підготовку та використання; ведення перемовин; вирішення конфліктних ситуацій; виконання технічних дій; підготовка документів та матеріалів; здійснення виступів правового змісту; управління та контроль діяльності підлеглих. До своєрідних особливостей діяльності юриста належать й такі умови праці, як часові, територіально-просторові й технологічні.

Юридична діяльність дуже складна, їй притаманні риси, які відрізняють її від більшості інших професій. Йдеться насамперед про правове регулювання всієї професійної діяльності юридичної особи (слідчого, прокурора, судді).

Професію юриста належить до системи «людина – людина», а поняття професійної компетентності пов’язане з успішністю, ефективністю та продуктивністю діяльності, яку юрист виконує [325].

У психологічних дослідженнях визначені особливості професійної юридичної діяльності [325]:

- високий рівень відповідальності. Від професійних рішень юристів залежать долі людей, їх майнові та немайнові відносини, безпека тощо. Помилки юристів (незаконний арешт, неправильне рішення суду, бездіяльність у ситуації, що вимагає втручання) можуть негативно відобразитися на стані законності та правопорядку, на благополуччі членів суспільства;

- потенційна конфліктність діяльності юристів, що породжується певними протиріччями між соціальними, особистісними інтересами та особливостями професійної юридичної діяльності;

- престижність юридичної діяльності, що втім має два суперечливі боки. Юристи, як правило, мають певне визнання в соціальному оточенні, про них говорять, в основному, з повагою. Водночас, не поодиноко праця юриста оплачується невідповідно до витрачених нервових і фізичних зусиль. Помилки юристів, зазвичай, викликають сувору, часом навіть несправедливу критику;

- інтелектуальна привабливість юридичної діяльності, яка мотивує фахівця шукати правду, досягати успіху, бути кращим, вміти розв’язувати завдання, навіть у дуже складних соціальних умовах;

- колективний характер професійної діяльності юристів. На перший погляд діяльність юриста є індивідуальною. Юрист самостійно готує значну частину процесуальних документів, позовних заяв, клопотань, консультацій, висновків, навіть якщо він і не підписує документи особисто. Однак, яку б посаду юристи не займали, їх діяльність залежить від інших фахівців. Зокрема, рішення суду визначаються діяльністю адвокатів, юрисконсультів; вирок суду – слідчими, прокурорами. Тому непрофесійність чи неефективність однієї ланки системи або певної ділянки професійної діяльності юристів досить негативно буде впливати й на індивідуальну професійну діяльність фахівця, і на професійну сферу загалом [39, 253, 325].

На думку Г. Х. Яворської, ознаками професії юриста є [331]:

- служіння громадянському суспільству та правовій державі, тобто його діяльність має, найперше, суспільну спрямованість;

- служіння закону: у своїй діяльності юрист постійно обмежений рамками закону, вже під час планування своєї праці він співставляє свої дії з нормами чинного законодавства;

- справа із соціальними аномаліями, відхиленнями від норм, «хворобами» у суспільстві;

- творчість в діяльності, якої вимагає постійний пошук істини.

Здійснивши теоретичний аналіз літературних джерел, ми можемо стверджувати, що юридична праця – відповідальна, складна, потребує великого емоційного напруження, терпіння, знань, зосередженості на суворому виконанні й дотриманні закону.

Діяльність представників кожної юридичної спеціальності включає в себе наступні боки [325]:

– соціальна (профілактично-виховна) діяльність;

– пошукова (пізнавальна) діяльність, що полягає у зборі вихідної інформації, яка необхідна для виконання професійних задач;

– реконструктивна діяльність, що включає поточний і завершальний аналіз інформації у справі та висування за результатами синтезу, аналізу і застосування спеціальних знань робочих версій;

– комунікативна діяльність, що полягає в одержанні потрібної інформації під час професійного спілкування;

– організаційна діяльність базується на вольових діях з реалізації та перевірки робочих версій і планів; важливим аспектом є самоорганізованість та організація людей в групах;

– посвідчувальна діяльність, що полягає в узагальненні та зведенні всієї отриманої інформації у справі до встановленої законом форми [300].

Для більшості юридичних професій характерною рисою є організаційний бік діяльності, що включає як організацію власної праці, так і співпрацю з іншими посадовими особами, правоохоронними органами [325].

Р. В. Каламаж виокремлює такі психологічні складові юридичної діяльності: пізнавальна (пошукова), комунікативна, реконструктивна, організаційна, посвідчувальна, соціальна (виховна). Кожна з цих сторін може бути як безпосередньо спрямованою на досягнення мети професійної діяльності, так і проявлятися у взаємодії з іншими видами, або реалізовуватись як допоміжний вид діяльності, що допомагає забезпечити оптимальне здійснення основних цілей [131].

Згаданий науковець вважає, що «адекватна сформованість у професійній самосвідомості майбутнього юриста уявлення щодо структури професіограми й психограми обраного виду юридичної праці, самооцінка реального рівня розвитку в нього професійно важливих якостей дає можливість випускнику юридичного факультету не тільки адаптуватися до умов професійної діяльності, але й включатися в неї з максимальним коефіцієнтом корисності як для свого особистісного і професійного розвитку, так і для успішного перетворення дійсності» [129].

За допомогою професіограми, у якій зазначаються основні професійні завдання, а також нормативно визначені професійні дії, засоби, умови, результати та необхідні для цього психологічні особливості, можна визначити характерні ознаки рядового, успішного та творчого фахівця.

З метою подальшого конструювання структури професійної компетентності майбутніх юристів, проаналізуємо професіограми юридичних професій на прикладі слідчого, судді, прокурора, адвоката. Адже для підвищення якості підготовки майбутнього юриста потрібно враховувати індивідуальні особливості особистості та відповідність їх вимогам обраної професії.

Метою слідчої діяльності є віддання винних у порушенні закону до суду, правова охорона важливих соціальних цінностей особистості, суспільства та держави, встановлення істини під час розслідування правопорушень. Злочин вивчається та досліджується шляхом пошуку, збору, закріплення, перевірки, оцінювання, доведення й мотивування висновків у справі, тому пошуково-пізнавальна діяльність складає основу професіограми слідчого. Головним

інструментом у слідчій роботі є комунікативний бік діяльності. Для того, щоб отримати інформацію під час допиту, слідчий повинен мати спеціальні наукові знання в галузі психології спілкування, психології ведення допиту, психології впливу [39].

Вивчаючи професіограму судді, можемо стверджувати, що ця професійна діяльність чітко регламентована законом. Він наділений владними правами, використовує владу від імені держави. Власне ці повноваження вимагають розвиненого професійного відчуття посиленої відповідальності за наслідки своїх дій. Постійна відповідальність судді перед суспільством стимулює його пізнавальні здібності, потребує від нього чіткості й прозорості у прийнятті рішень [325].

Одна із найголовніших якостей судді полягає в тому, що він не повинен нав’язувати свою думку іншим, адже правильно пізнати істину, ухвалити об'єктивне рішення можна тільки забезпечивши можливість кожному учаснику процесу вільно висловлювати свої думки. Досвідчений суддя завжди вирізняється витримкою, стриманістю, він вміє підказати норми поведінки особам в судовому процесі [325].

Специфіка діяльність адвоката значною мірою базується на його соціально-психологічній ролі в судовому процесі. Професійний обов’язок адвокатів – це надання юридичної допомоги населенню, громадянам та організаціям, на них законом покладений обов’язок захисту всіх прав та інтересів підсудних.

Найважливіші якості, вміння та здібності адвоката, які необхідні для здійснення професійної діяльності: вміння налагоджувати психологічний контакт з людьми, знаходити і використовувати якісні докази. Необхідними рисами адвокатів є самостійність, принциповість, наполегливість, рішучість, організованість, відповідальність, порядність [253].

Аналізуючи професіограму інспектора карного розшуку, робимо акцент на тому, що його діяльність полягає в розкритті, розслідуванні й попередженні карних справ. Ця професійна діяльність досить часто відбувається в умовах екстремальності, їй притаманна висока емоційна напруженість. Для виконання

покладених професійних завдань інспектору потрібні такі якості, як винахідливість, сміливість, ініціативність, уміння володіти собою, здатність швидко приймати рішення, організованість, наполегливість, витривалість [39].

З аналізу професіограм юридичних професій можемо зробити висновок про вагоме значення таких характеристик та якостей особистості юриста, як впевненість у собі, чесність, порядність, відповідальність, акуратність, ерудованість, об'єктивність, добра інтуїція, емоційна стійкість, енергійність, наполегливість, принциповість, вміння швидко відновлювати працездатність, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання [325].

Підсумовуючи, зазначимо, що в професіограмах юридичних професій окреслено вимоги, які висуває ця діяльність до особистості юриста, його психофізіологічних якостей (останні складають зміст психограми юриста), на основі чого можна визначити точні критерії його професійно-психологічної придатності або непридатності до роботи в правоохоронних органах, різного роду державно-правових й інших структурах.

Психологія професійної діяльності юриста передбачає ціннісне ставлення індивіда до юридичної праці, мотиваційну готовність здійснювати даний вид діяльності в певному середовищі та за конкретних (часто екстремальних) ситуацій. Однією із найважливіших умов підвищення ефективності юридичної праці є врахування психологічних і соціально-психологічних особливостей індивіда. Тобто, можна стверджувати, що сучасна діяльність юриста послідовно розгортається в бік психологізації.

Враховуючи окреслені вище особливості професійної діяльності юристів та з метою побудови моделі професійної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі, проаналізуємо наявні в науковій літературі теоретичні концепції щодо структури професійної компетентності юриста.

Основи професійної компетентності, на думку В. Л. Васильєва, включають здатність до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю. На основі цього, виокремлюють наступні компоненти професійної компетентності юриста [44]:

– фахова підготовка (готовність кваліфіковано виконувати юридичну працю, вміння стимулювати себе досягати успіхів у професійній юридичній діяльності);

– соціально-психологічна готовність (здатність до комунікативної компетентності у спілкуванні зі співробітниками і представниками різних соціальних груп);

– особистісна придатність до юридичної діяльності (широта і глибина знань, вмінь і навичок, спеціальних здібностей, які збільшують ступінь підготовки до здійснення юридичної діяльності, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта й освіта як шляхи досягнення вершин професіоналізму);

– психологічна та професійна зрілість юриста (сформованість професійних знань, вмінь та навичок, ціннісне відношення до виконання задач, які спрямовані на досягнення загальної мети, наявність спеціальних здібностей).

За результатами дослідження Р. В. Каламаж [132], професіоналізм юридичної діяльності базується на сукупності загальнотеоретичних, спеціальних юридичних і психологічних знань, вмінь та навичок, якими повинен володіти фахівець. Професіоналізм юриста базується на певному рівні психологічної підготовки до здійснення юридичної праці.

О. В. Топчій [302] уважає, що професійна компетентність юриста включає такі взаємопов’язані компоненти: цілемотиваційний (мотиви, настановлення, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості);змістовий (професійні знання); предметно-практичний (професійні уміння та навички);особистісний (професійно важливі особистісні якості та досвід);-рефлексивний(самооцінка, професійна самосвідомість).

А. В. Кайдаш [127] виділяє такі види компетентності фахівця правоохоронних органів:

- спеціальна компетентність, яка є системою психологічного, морального та діяльнісного станів фахівця, що відображають рівень здобутих спеціалістом знань, навичок, досвіду та інших властивостей в юридичній сфері діяльності. Ця компетенція сприяє становленню професійної спрямованості особистості,

розвитку систем професійних знань, умінь і навичок, що дозволяють набувати досвід розв'язання типових професійних задач;

- інтелектуальна компетентність як особливий тип організації знань, система ключових інтелектуальних якостей особистості, таких як ініціатива, здатність до творчості, саморегуляції, що забезпечує можливість прийняття юристами ефективних рішень та впливає на успішність реалізації професійної діяльності (у тому числі й в екстремальних умовах);

- комунікативна компетентність є формою інтеграційного пристосування та функціональної спрямованості поведінки юристів, що базується на поєднанні навичок та вмінь спілкування як в екстремальних, так і в штатних ситуаціях;

- психолого-педагогічна компетентність полягає в можливостях активно впливати на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості (рефлексивність, гнучкість, емпатійність, товариськість, здатність до співпраці, емоційна стійкість), що дозволяють юристам виконувати соціальні та професійні функції в суспільстві [127].

В. О. Смірнов [276], досліджуючи особливості формування професійно-правової компетентності спеціалістів протипожежної служби, виділяє такі структурні складові професійної компетентності інспекторів протипожежної служби:

- особистісний компонент як особистісний потенціал юристів, який є ключовим у процесі формування основ професійно-правової компетентності фахівця;

- діяльнісний (поведінковий) компонент, що відповідає за прояв професійно-правової компетентності спеціалістів.

І особистісний, і діяльнісний компоненти забезпечують взаємозв'язок наступних підструктур професійної компетентності юристів:

- аксіологічної (усвідомлення фахівцем цінності діяльності протипожежної служби в сучасному суспільстві, сформована гармонійна система професійно-особистісних цінностей, опанування нормами професійної етики);

- когнітивної (сформованість критичності, системності, логічності, гнучкості юридичного мислення, високий рівень правосвідомості, опанування багатоаспектним комплексом нормативно-правових, процесуальних знань, що використовуються у діяльності інспекторів протипожежної служби).

Означені підструктури безпосередньо пов'язані з професійно-практичним (досвід застосування юридичного інструментарію з метою вирішення професійних завдань в межах правого поля) та афективним (сформованість вольових якостей, умінь саморегуляції емоційного стану та професійної поведінки в ситуаціях значної емоційної напруги) компонентами професійної компетентності.

На основі аналізу специфіки професійної діяльності інспектора протипожежної служби та професіограми юриста згаданим автором були виокремлені такі групи професійно-важливих якостей фахівців:

- соціально-значущі (гуманістична спрямованість особистості, громадянська позиція, моральність, бажання працювати інспектором протипожежної служби, усвідомлення важливості роботи інспектора);

- професійно-інтелектуальні (зацікавленість у професійно-правовій підготовці, ерудованість, розвиток професійного мислення);

- професійно-поведінкові (дисциплінованість, відповідальність, самостійність, ініціативність, сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів);

- професійно-особистісне самовдосконалення (непримиренність до недоліків у собі та інших, здатність до адекватної самооцінки, культура професійної діяльності).

Н. В. Львова [179] виділяє такі компоненти професійної компетентності юристів:

- *мотиваційно-ціннісний компонент*, що включає систему мотивів, які виражають усвідомлене бажання фахівця до виконання діяльності, а також систему цінностей, яка інтегрує в своїй структурі особливості здійснення особистісних, професійних та загальнолюдських взаємовідносин у правовій сфері та визначає характер мотивації й активності студентів, усвідомлення

особистого та суспільного значення їхньої майбутньої професії, зв'язок їх інтересів з ціннісними орієнтаціями, інтенсивність емоційних переживань, вольових зусиль, уваги.

Автор цілком аргументовано стверджує, що у сучасному суспільстві майбутні юристи повинні вміти відрефлексовувати систему своїх цінностей, діагностувати системи ціннісних орієнтацій окремих індивідів та груп та формувати стратегію особистої духовно-моральної поведінки, аналізувати загальнокультурну та професійну складові соціального середовища, давати морально-правову оцінку подіям соціальної дійсності тощо.

До основних груп мотивів, якими керуються юристи, дослідниця включає [179]:

- соціально-професійні мотиви (усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, почуття обов'язку, бажання здійснювати професійну комунікацію, постійне удосконалення професійних знань й умінь);

- особистісні мотиви (можливість досягнення особистого успіху, самореалізація, можливість прояву своїх здібностей, самоствердження, схвалення оточуючих);

- специфічні мотиви, що утворюються на базі міжособистісних відносин (задоволеність юриста від процесу сумісної діяльності).

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності юристів виконує гносеологічну та аксіологічну функції.

- *конструктивно-діяльнісний компонент* формується на основі співставлення студентами власних індивідуальних особливостей із професійними вимогами, оволодіння ними основними вміннями та прийомами здійснення правової діяльності. Це, зокрема, такі групи умінь: конструктивні (проектування, прогнозування, планування, аналіз, рефлексія); організаторські (інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, мобілізаційні); комунікативні (вміння спілкуватися та встановлювати довірливі стосунки з суб'єктами правовідносин, вміння забезпечити правовий характер взаємовідносин між суб'єктами юридичної діяльності, спроможність керувати). Цей компонент

професійної компетентності юристів спрямований на реалізацію конструктивної та соціально-комунікативної функцій.

- *рефлексивно-оцінний компонент* вимагає готовності студентів обдумувати та аналізувати результати своєї юридичної діяльності, об'єктивно оцінювати свої дії, реконструювати професійну діяльність під час появи труднощів, виділити їх причини та орієнтуватися у своїх подальших діях, враховуючи при цьому правові норми. Цей компонент спрямований на здійснення рефлексивної функції професійної компетентності юристів.

В. Ф. Єнгаличов [82], пропонує розглядати структуру професійної компетентності юридичного психолога у сукупності таких блоків:

1) когнітивного – професійно важливі знання в галузі психології, знання юриспруденції, основних нормативно-правових актів, законодавства, знання іноземних мов;

2) професійно важливих вмінь – вміння використовувати теоретичні знання на практиці; вміння правильно застосовувати, обробляти та інтерпретувати психодіагностичні методики; вміння працювати з комп'ютером та засобами зв'язку;

3) мотиваційного – інтерес до своєї роботи, до самовдосконалення, до досягнення аксіологічного змісту своєї діяльності;

4) комунікативного та морально-вольового блоку – вміння спілкуватися, виявляти рішучість, енергійність, самостійність, повагу до людей, тактовність, толерантність.

О. В. Топчій [302] уважає, що професійна компетентність юриста включає такі взаємопов'язані компоненти: цілемотиваційний, змістовий, предметно-практичний, особистісний, рефлексивний. А. В. Кайдаш [127] у структурі фахівця юридичної діяльності виділяє спеціальну компетентність; інтелектуальну компетентність; комунікативну компетентність; психолого-педагогічну компетентність.

І. В. Івашкевич вивчає мотиваційно-цільовий, соціальний, аксіологічний, аутопсихологічний, когнітивний компоненти професійної компетентності майбутніх юристів [122].

Що стосується теоретико-методологічних засад обґрунтування структури професійної компетентності юриста (О. В. Топчій, А. В. Кайдаш, І. В. Івашкевич, О. І. Денищик) можна зробити висновок, що дослідники фіксують у цьому конструкті досить різні аспекти та рівні: соціальний, особистісний, мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, рефлексивний, предметно-практичний, психолого-педагогічний тощо.

Однак зважаючи на те, що більшість дослідників як основоположну засаду професійно-важливих якостей представників юридичної професії виділяють спрямованість їх світогляду,глибоке розуміння соціальної значимості своєї професії, правову свідомість та юридичну етику, вважаємо за доцільне поряд із мотиваційно-ціннісним критерієм виокремити ***етико-деонтологічний компонент*** професійної компетентності майбутніх юристів.

Отже, професійна компетентність інтегрує пізнавальні відношення, цінності, емоції, практичні уміння, навички, науково-теоретичні знання, в тому числі спеціальні знання в ділянці права, досвід, тобто усе те, що можна мобілізувати для успішної професійної діяльності. На нашу думку важливою є не тільки роль окремих компонентів професійної компетентності в її структурі, а й їх інтегральна організація.

Враховуючи аналіз існуючих у зарубіжній та вітчизняній науці досліджень з питань професійної компетентності, а також особливості та психологічну структуру юридичної діяльності, можемо уточнити поняття професійної компетентності стосовно майбутніх фахівців юридичної галузі. Насамперед вкажемо, що крім формування знань, вмінь, навичок та професійних якостей, важливих для юристів, завданням юридичної освіти є також формування відповідного світогляду, високої правової свідомості та правової культури студентів.

Професійна компетентність юристів – це якісна інтегральна характеристика особистості фахівців, що визначає їх підготовленість та спроможність до виконання професійних функцій у юридичній сфері, прийняття оптимальних рішень із використанням професійних знань, умінь, навичок і досвіду для отримання необхідного результату.

Виходячи із здійсненого теоретичного аналізу, вважаємо, що **професійна компетентність майбутніх юристів** *є динамічним, інтегративним особистісним новоутворенням, яке функціонує як сформована готовність успішно здійснювати професійну юридичну діяльність на основі отриманих фахових знань та вмінь, практичних навичок, професійного юридичного світогляду, етико-деонтологічних цінностей, особистісних та професійно-важливих якостей, і забезпечує можливість регулювання подальшого розвитку тих чи інших професійно-релевантних складових особистості.*

З огляду на проаналізовані дослідження та ураховуючи особливості професійної діяльності юристів, її особливий деонтологічний статус, суспільно-значимий смисл, опосередкованість ставлення до об’єктів діяльності морально-етичними і правовими принципами, необхідність взаємодії з людьми різного соціального статусу, потенційна конфліктність тощо, що вимагають від юриста особливих індивідуально-психологічних та особистісних якостей, розвиненого професійного світогляду, ціннісно-смислової системи й, насамперед, осмисленого, усвідомленого ставлення до себе як суб’єкта професійної діяльності (А. Н. Бражникова, В. Й. Бочелюк, В. Л. Васильєв, О. І. Денищик, Р. В. Каламаж, О. П. Калита, О. А. Мурзіна, В. В. Романов, С. С. Сливка, Ю. В. Чуфаровський), уважаємо за доцільне розглядати таку **структуру професійної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі** :

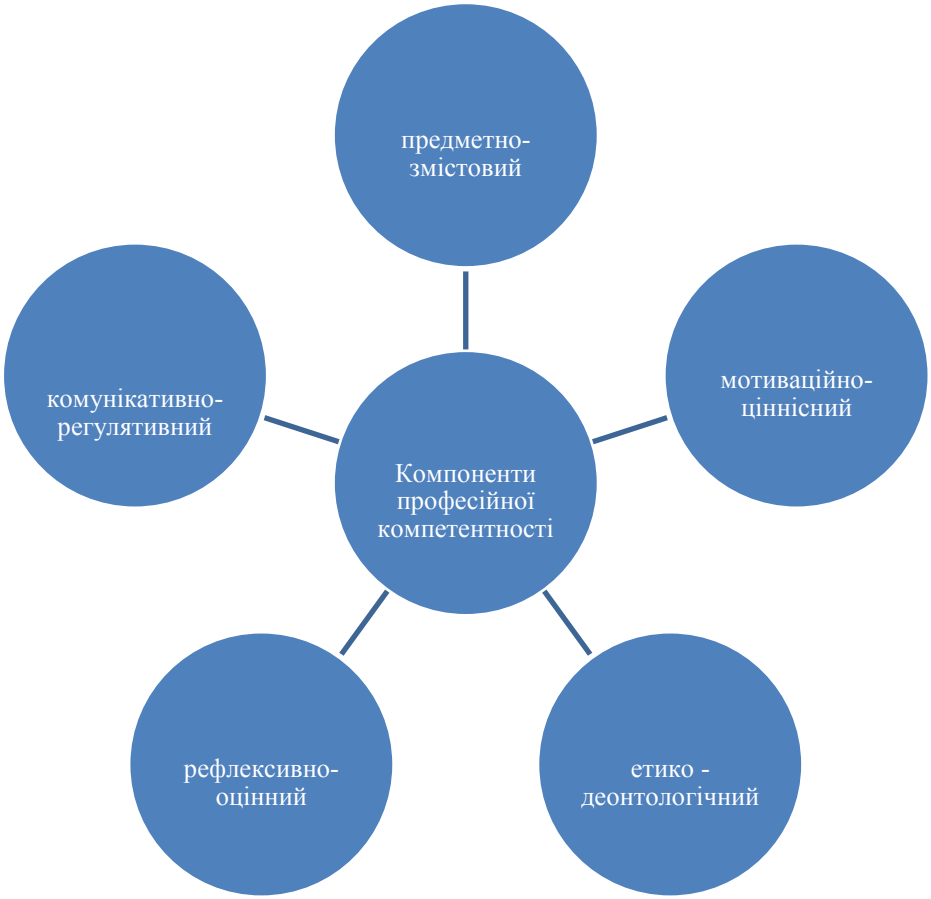

Рис. 1.1 Структура професійної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі

Оволодіння кожним компонентом професійної компетентності й характеризує належний рівень її розвитку у майбутніх юристів.

Висновки до першого розділу

Проблема дослідження психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів на сучасному етапі розвитку держави набуває особливого значення.

Основними психолого-педагогічними проблемами, пов’язаними із дослідженням професійної компетентності фахівців у процесі підготовки майбутніх фахівців у ЗВО є розмежування понять «компетентність» та «компетенція», вплив компетентнісного підходу на цілі та зміст підготовки фахівців, на методичне забезпечення фахової підготовки, визначення системи структурних компонентів професійної компетентності, визначення критеріїв та показників сформованості професійної компетентності студентів, динаміка та особливості формування професійної компетентності студентів у ЗВО тощо.

Професійна компетентність розглядається як система, що інтегрує теоретичні знання, практичні уміння й навички, особистісні якості та здібності, що забезпечують готовність до професійної діяльності. Відповідно поняття професійної компетентності включає як сукупність знань, умінь навичок, так і різні способи мислення та діяльності, професійно важливі якості, а також соціально- та особистісно-значущі компетенції, загальнокультурні компетенції тощо.

Питанням професійної компетентності юристів у вітчизняній психолого-педагогічній науці приділялося помітно менше уваги.

У семантичному полі поняття «професійна компетентність» використовуються також близькі за змістом поняття «професіоналізм», «професійна майстерність», «професійний досвід», «професійна готовність», «професійна компетенція» тощо, які, однак, не є синонімічними.

У науковій літературі чітко розмежовуються поняття «компетентність» та «компетенція». Під першим розуміють сформоване особистісне новоутворення, останнє позначає наперед задані вимоги щодо виконання суб’єктом певної діяльності.

Професійна компетентність майбутніх юристів пов’язана зі змістом юридичної діяльності і зорієнтована на забезпечення її конкретних вимог; вона необхідна для забезпечення процесу використання отриманих фахових знань та вмінь для вирішення певних проблем; вона забезпечує реалізацію певної здатності майбутнього фахівця в ситуаціях реального професійного життя; професійна компетентність як динамічне утворення формується, розвивається та проявляється в процесі набуття досвіду; вона функціонує як сформована готовність розв’язувати проблемні професійні завдання.

У контексті професійної підготовки майбутнього фахівця найбільш доцільним є проактивний сенс використання цього поняття (М. Б . Цип’ящук та ін.), що означає не тільки констатацію певного стану, але є й вказівку на динаміку, можливість розвитку тих чи інших професійних складових відповідно до професійного еталону.

Проведений нами теоретичний аналіз дає підстави розглядати професійну компетентність майбутніх юристів як:

- інтегративне, багатогранне утворення, що поєднує не тільки певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, а й ціннісні орієнтації, усвідомлення своєї соціальної ролі, а також можливостей до постійного удосконалення;

- одну з провідних підсистем професіоналізму, результат професійного навчання, розширення системи знань, вмінь, навичок, що дає можливість виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю;

- якісну характеристику ступеня оволодіння студентами-юристами своєю майбутньою професійною діяльністю, що передбачає усвідомлення власних професійних мотивів, певний рівень розвитку професійної самосвідомості й уможливлює регулювання власного професійного становлення і самовдосконалення.

Виходячи із здійсненого теоретичного аналізу **професійна компетентність майбутніх юристів** є *динамічним, інтегративним особистісним новоутворенням, яке функціонує як сформована готовність успішно здійснювати професійну юридичну діяльність на основі отриманих фахових знань та вмінь, практичних навичок, професійного юридичного світогляду, етико-деонтологічних цінностей, особистісних та професійно-важливих якостей, і забезпечує можливість регулювання подальшого розвитку тих чи інших професійно-релевантних складових особистості*.

У структурі професійної компетентності дослідники фіксують різні аспекти та рівні: соціальний, особистісний, мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, рефлексивний, предметно-практичний, психолого-педагогічний тощо. Отже, професійна компетентність інтегрує пізнавальні відношення, цінності, емоції, практичні уміння, навички, науково-теоретичні знання, в тому числі спеціальні знання в ділянці права, досвід, тобто усе те, що можна мобілізувати для успішної професійної діяльності. На нашу думку, важливою є не тільки роль окремих компонентів професійної компетентності в її структурі, а й їх інтегральна організація.

З огляду на проаналізовані дослідження та ураховуючи особливості професійної діяльності юристів, її особливий деонтологічний статус, суспільно-значимий смисл, опосередкованість ставлення до об'єктів діяльності морально-етичними і правовими принципами, необхідність взаємодії з людьми різного соціального статусу тощо, що вимагають від юриста особливих індивідуальних якостей, розвиненого професійного світогляду, ціннісно-смислової системи й, насамперед, осмисленого, усвідомленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності уважаємо за доцільне розглядати таку **структуру професійної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі**: предметно-змістовий компонент; мотиваційно-ціннісний компонент; етико-деонтологічний компонент; рефлексивно-оцінний компонент; комунікативно-регулятивний компонент.

Оволодіння кожним компонентом професійної компетентності й характеризує належний рівень її розвитку у майбутніх юристів.

У наступному розділі дисертації запропонуємо модель формування професійної компетентності майбутніх юристів, представимо критерії, показники рівнів професійної компетентності майбутніх юристів.

Основні результати розділу представлені у публікаціях автора:

1. Зошій, І. В. (2013). Психологічна підготовка до юридичної діяльності. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації*, *2* (32), 171-176.

2. Зошій, І. В., Компанович, М. С. (2014). Соціально-психологічні аспекти діяльності юриста. Суспільні трансформації і безпека: глобальний, національний та особистісні виміри. *Матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів : Львівський інститут МАУП, 60-63.

3. Зошій, І. В. (2014). Деформація професійної правової культури та шляхи її подолання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 96-99.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У розділі визначено критерії, показники та рівні розвитку складових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх юристів, викладено основні засади організації та проведення констатувального етапу експерименту, а також проінтерпретовано його основні результати.

2.1.Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів

Як нами було зазначено у попередньому підрозділі, професійна компетентність майбутнього юриста функціонує як сформована готовність розв'язувати проблемні професійні завдання у ділянці нормотворчості, правозастосування, правозахисту, у правоохоронній діяльності, експертно-консультативній тощо. Водночас, у контексті професійної підготовки майбутнього фахівця найбільш доцільним є проактивний сенс використання цього поняття, яке не тільки констатує певний стан, але й вказує на динаміку, можливість розвитку тих чи інших складових професійної компетентності.

У окресленому контексті, важливо визначитися із чіткою системою критеріїв та показників, за допомогою яких можна визначити стан сформованості професійної компетентності на певному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців юридичної галузі.

У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки формування якостей, умінь, навичок, компетентностей, підготовленості аргументується необхідність використання різних критеріїв.

Доцільність розробки науково обґрунтованих критеріїв і показників стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі права полягає в тому, щоб, з одного боку, визначити її фактичний рівень, а з іншого, визначити чинники, шляхи та умови розвитку професійної компетентності в процесі навчання у ЗВО.

У словнику іншомовних слів зазначено, що критéрій (від грец. κρίτήριον – засіб судження) [275]:

1. Мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації.

2. Критерій істини – мірило достовірності знань, їхньої відповідності об’єктивній дійсності.

Критерії та показники науковці розглядають як інструмент, що забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, при цьому вважається, що якісні показники дають суб’єктивну характеристику досліджуваному явищу, а кількісні показники – об’єктивну, даючи змогу виміряти його.

Зазвичай під критерієм розуміють істотну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних явищ. Ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в сукупності конкретних показників, які характеризуються низкою ознак і розкривають певний рівень якого-небудь явища. Критерії мають відповідати вимогам об’єктивності, ефективності, надійності та достовірності [23].

Показник відноситься до критерію як часткове до загального. На думку Г. П. Іванової, значення показника разом з критерієм розглядається як засіб, за допомогою якого перевіряються або схвалюються альтернативи найоптимальнішого вирішення практичних завдань в існуючих або заданих конкретних умовах [125].

Показник є конкретним вимірювальником критерію, що робить його доступним для вимірювання та спостереження. Число показників, як і параметрів, має бути зведено до мінімуму, тому що процедура оцінювання має бути простою. Показники повинні бути зрозумілими, конкретними, доступними для вимірювання.

На думку І. Г. Блощинського [23], під час розробки критеріїв і показників необхідно дотримуватись таких вимог: вибір критеріїв та показників має відповідати меті дослідження; сформовані критерії повинні відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості

суб’єктів; ознаки мають відображати сутність явища; система взаємопов’язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв.

У контексті зазначеного, варто звернути увагу на класифікацію груп критеріїв в ділянці психолого-педагогічних досліджень, здійснене А. М. Марковою: об'єктивні та суб'єктивні; результативні та процесуальні; нормативні та індивідуально-варіативні; наявного та прогностичного рівнів; професійного навчання і творчості; соціальної активності та професійної придатності; якісні та кількісні [188].

Погоджуємось із дослідником Г. В. Терещуком, який зазначає загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв:

– критерії повинні відображати основні закономірності становлення особистості студентів;

– за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв’язки між усіма компонентами особистості досліджуваного;

– критерії мають розкриватися через низку показників, за проявом яких можна робити висновок про рівень сформованості даного критерію;

– критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

– якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [289].

Під критерієм професійної компетентності майбутніх юристів ми розуміємо ознаку, за допомогою якої оцінюється рівень професійної компетентності майбутнього фахівця в ділянці права. Кожний критерій сформованості професійної компетентності має систему показників, що відображають якісні та кількісні зміни суб’єктів навчального процесу.

Проаналізуємо підходи дослідників до виділення критеріїв оцінки фахівців, у тому числі майбутніх юристів як суб’єктів навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти відповідно до мети і завдань цих досліджень.

Р. В. Каламаж, визначаючи комплекс критеріїв і показників сформованості у майбутніх юристів професійної Я-концепції, керувалась такими положеннями [132]:

- критерії та показники повинні охоплювати всі складники компонентів професійної Я-концепції;

- критерії та показники повинні співвідноситись з особистісними компонентами: когнітивним, емоційним, мотиваційним, поведінковим.

Відповідно автором було визначено таку систему критеріїв, які відображають певний рівень феноменологічних проявів професійної Я-концепції й характеризують розвиток відповідного компонента:

1) критерій внутрішніх суб'єктивних передумов характеризує особливості сприйняття, обробки та інтерпретації індивідом інформації про світ, самого себе та власний досвід;

2) когнітивний критерій характеризує складність та диференційованість образу Я майбутнього фахівця, особливості взаємозв'язку різних аспектів і модальностей Я-образу та узгодженість часових перспектив цього образу;

3) емоційно-оцінний критерій характеризує самоставлення, адекватність та зрілість самооцінки (загальна професійна самооцінка; самооцінка своїх професійних здібностей; самооцінка професійної теоретичної та практичної компетентності;самооцінка своїх особистісних і професійно важливих якостей) й рівня професійних домагань;

4) мотиваційний критерій характеризує мотиваційну готовність до майбутньої професійної діяльності (ціннісно-смисловий блок; блок професійної спрямованості; блок навчально-професійної мотивації).

5) операціональний критерій характеризує компоненти професійної придатності майбутніх юристів, пов'язані із кваліфікаційними вимогами до їх особистості (рівень знань, умінь, навичок). Розкривається через показники навчальної успішності;

6) поведінковий критерій характеризує конкретні дії, реальні поведінкові прояви (у тому числі вербальні) чи потенційні поведінкові реакції у сфері навчально-професійної, професійної діяльності, професійного спілкування, самовдосконалення та самореалізації майбутніх юристів.

Н. В. Кожем'яко, досліджуючи формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі

вивчення психолого-педагогічних дисциплін, використовує такі критерії, як мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та емоційно-оцінний [148].

В. А. Пермінова виділяє для визначення показників підготовки бакалаврів права до творчої діяльності мотиваційно-ціннісний, когнітивний і практично-особистісний критерії [226]. Є. В. Тягнирядно вважає, що логіко-мисленнєвий, лінгвістично-мовленнєвий, комунікативно-переконливий критерії дозволяють визначити рівень сформованості риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки [304].

Як нами було зазначено вище, професійна компетентність є засобом адаптації до середовища. Тому одним із критеріїв компетентності особистості вчені уважають результат адаптації в процесі взаємодії людини із зовнішнім середовищем (Л. Д. Столяренко) [284].

Критеріями професійної компетентності особистості, з погляду А. П. Садохіна [263], є кваліфікація, мотивація, ерудиція, афіліація, інтуїція та стиль. Від компетентної людини вимагається відмінне знання стратегії й тактики, які, за наявності кваліфікації, забезпечують результативну її діяльність. Вагомими критеріями прояву професійної компетентності є мотиви діяльності особистості та її вольові якості, оскільки компетентність залежить від значущості мотиву та від перешкод, які необхідно подолати, щоб досягти мети діяльності.

У контексті напрацювань української дослідниці Н. І. Жигайло [90], вагомим критерієм професійного становлення майбутніх фахівців є духовно-ціннісний критерій, який розкриває головні ознаки духовного потенціалу особистості, самоорганізації, світоглядних уявлень і переконань. Означене дозволяє особистості конструктивно реалізувати свої духовні сили у ставленні до себе, інших людей та оточуючого світу, визначає спрямування на вищі духовні ідеали, цінності та смисли, характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, що позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості.

Показниками духовно-ціннісного критерію сформованості професійної компетентності майбутніх юристів можна визначити: потреба у духовних цінностях, мотив до чинення добра, наявність духовного ідеалу та переконань у його відстоюванні, вияв емоційного переживання духовних вчинків.

Незаперечним є факт, що життєдіяльність людини та духовність взаємозумовлені. І саме за таких умов дуже важливо, щоб юристи оволодівали культурними та духовними здобутками людства та нації, підвищували рівень професійної культури.

Більш детально проаналізуємо критерії, які найчастіше застосовують дослідники, вивчаючи професійне становлення та професійну компетентність юристів: когнітивний, мотиваційний, комунікативно-регулятивний, рефлексивний.

Мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-аксіологічний) ***критерій*** розвитку професійної компетентності, що передбачає сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності; потребу до постійного підвищення рівня професійної компетентності; позитивне ставлення до професії; наявність ціннісної мотивації до вивчення професійно орієнтованої складової навчального плану, мотивацію до досягнення успіху, переважання внутрішньої мотивації у виборі професії тощо.

Виділення цього критерію обґрунтовується тим, що системне поєднання різних мотивів утворює внутрішню модель професійної поведінки, яка, в свою чергу, залежить від багатьох мотивів та формує бажання бути юристом і працювати саме в юридичній галузі.

Р. В. Каламаж розглядає мотиваційну готовність як одне з основних новоутворень вузівської професіоналізації, яке свідчить про інтегрованість професійно-значущих цінностей, професійно-важливих якостей та навчально-професійної діяльності в системі смисложиттєвих орієнтацій особистості майбутнього фахівця, його осмислене бажання працювати за спеціальністю, наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації [130].

Ми погоджуємось із позицією А. К. Маркової, яка визначає чотири основних групи мотивів, що спрямовані на такі ділянки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала:

1) мотиви розуміння призначення професії;

2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності;

3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування у професії);

4) мотиви вираження особистості в професійній діяльності (мотиви розвитку та самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [189].

За результатами дослідження Дж. Равена [243], компетентність може проявлятися тільки тоді, коли існує глибока особистісна зацікавленість людини в певному виді діяльності. Ця позиція автора підкреслює роль показників мотиваційного критерію в структурі компетентності.

Поряд із професійною мотиваційною спрямованістю, важливими змістовими компонентами професійної самосвідомості є ціннісні орієнтації, які формуються у процесі життєвого досвіду, у тому числі й навчання за спеціальністю у ЗВО.

Навчальний процес у ЗВО має на меті забезпечити студента базовим і необхідним обсягом професійних знань, умінь і навичок, розвивати відповідні мотиви щодо ефективного виконання обраної професійної діяльності, формувати переконання в соціальній значущості професії юриста, актуалізувати потребу в постійному самовдосконаленні, без чого неможливо досягти успіху в професії.

Згідно з дослідженням В. А. Пермінової [226] когнітивний критерій відображає засвоєння найважливіших фахових правових знань, їх глибину і включає такі показники, як знання теоретичних основ юридичної діяльності, роль і місце юриста в соціумі; розуміння необхідності професійно-орієнтованих знань, які базуються на творчому підході, для вирішення фахових завдань у процесі професійної юридичної діяльності; володіння правовою термінологією і понятійним апаратом тощо.

Аналізуючи проект «Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії» [233], можемо зробити висновок, що важливими показниками когнітивного критерію можна вважати розуміння майбутнім юристом фаху правника як професії спрямованої на захист прав і свобод людини; розуміння природи і функцій права, змісту основних юридичних інститутів, застосування права, а також меж юридичного регулювання різних суспільних відносин; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії та здатність діяти на їх основі.

Комунікативно-регулятивний (комунікативно-діяльнісний, комунікативно-інформаційний тощо*)* критерій дозволяє визначити рівень сформованості комунікативної складової професійної компетентності майбутніх юристів. Показниками цього критерію є комплекс таких психолого-комунікативних знань і вмінь:

- уміння ефективно спілкуватися в професійній юридичній сфері відповідно до норм юридичної етики;

- володіння методами подолання комунікативних бар'єрів у професійній діяльності юриста;

- організація ефективної діяльності в колективі та результативної взаємодії з колегами тощо.

Комунікативний критерій професійної компетентності юриста передбачає також певний рівень розвитку необхідних для професійної діяльності особистісних комунікативних та організаційних якостей, володіння здатністю до самопізнання, рефлексії, володіння мовно комунікативними засобами, засобами правомірного впливу на особистість тощо.

Рефлексивний критерій дозволяє перевірити здатність студентів адекватно оцінювати результати особистої навчально-професійної діяльності й корегувати на цій основі поведінку; виявити їх прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду. На нашу думку, з огляду на специфічні характеристики

юридичної діяльності, підвищену небезпеку виникнення професійної деформації, рефлексивний критерій професійної компетентності майбутніх юристів інтегрує усі інші критерії в єдину систему, адже передбачає залучення таких важливих психологічних механізмів самосвідомості, як самоаналіз, самоконтроль, самовиховання, децентрація тощо.

Виокремлення рефлексивного критерію пояснюється також тим, що результати навчання мають вагоме значення для формування самооцінки студента та його особистості загалом.

Привертає увагу висновок, зроблений в дисертаційному дослідженні Р. В. Каламаж, у якому йдеться, що позитивна динаміка професійної самосвідомості майбутніх юристів спостерігається внаслідок спеціально організованого формувального впливу з врахуванням метакогнітивного рівня організації особистості, в результаті чого досягається оптимізація особистісних ресурсів суб'єктів навчально-професійної діяльності [132].

Підсумовуючи, зазначимо, що за основу виділення критеріїв рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх юристів ми обираємо їх відповідність виділеній нами компонентній структурі професійної компетентності, а також їх співвіднесення з особистісними компонентами: когнітивним, мотиваційним, емоційно-оцінним, поведінковим.

Аналізуючи наукові джерела, вважаємо, що високий рівень професійної компетентності майбутнього юриста визначається: вагомим ступенем усвідомлення важливості майбутньої юридичної діяльності; високорозвиненими знаннями, уміннями та навичками; можливістю контролювати й оцінювати власну діяльність та при потребі здійснювати її подальшу корекцію, проявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання.

Підсумовуючи, визначимо такі критерії професійної компетентності майбутніх юристів: **предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, комунікативно-регулятивний, рефлексивно-оцінний**, які безпосередньо співвідносяться з взаємопов'язаними компонентами досліджуваного феномена.

За допомогою визначених критеріїв ми можемо виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента професійної компетентності в майбутніх юристів. До кожного критерію добиралися такі показники, які можна легко й швидко виявити та спостерігати за їх змінами.

Основними показниками прояву рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є:

за предметно-змістовим критерієм – глибокі та стійкі знання навчальних предметів та дисциплін юридичного спрямування, відповідні уміння та навички; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії;

за мотиваційно-ціннісним критерієм – сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, розуміння суспільного призначення юридичної діяльності, позитивне ставлення до професії, співвідношення внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії з зовнішньою мотивацією, рівень мотивації на досягнення успіху, рівень вираженості гуманістичної спрямованості особистості майбутніх юристів;

за етико-деонтологічним критерієм – рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, рівень морально-етичної відповідальності, розвиток морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей;

за рефлексивно-оцінним критерієм – вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду, позитивне самоставлення, оптимальний рівень самооцінки;

за комунікативно-регулятивним критерієм – рівень усвідомлення норм спілкування, комунікативна активність, здатність до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, розвиток

самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковцями виокремлюються різні рівні формування професійної компетентності, які, у свою чергу, характеризуються неоднаковим ступенем прояву показників кожного критерію. Так, В. В. Баркасі визначає такі рівні: високий, достатній, середній та низький [10].

Не можемо не погодитися з думкою Л. В. Красюк, що студент – майбутній юрист з високим рівнем професійної компетентності демонструє упевненість у собі, вміє поєднувати вимогливість із демократичністю, може налагоджувати емоційний контакт, формувати відносини взаємної симпатії та довіри, виявляти доброзичливість й тактовність у стосунках з іншими особами, для яких це особливо важливо під час формування в них мотивів до діяльності [161].

У межах запропонованої нами компонентної структури професійної компетентності за обґрунтованими вище критеріями та показниками були визначені такі три рівні сформованості досліджуваного феномена: ***низький; середній*** (репродуктивний); ***високий*** (творчий).

Низький рівень сформованості професійної компетентності свідчить про те, що студенти – майбутні юристи погано володіють теоретичними й практичними знаннями з основних предметів та дисциплін юридичного спрямування, не знають, як ці знання можна застосувати у практичній діяльності, погано знають і не розуміють природу етичних стандартів, правничої професії. Вони не виявляють позитивного інтересу до професійної діяльності, не прагнуть удосконалювати свої знання та вміння.

Їх ціннісно-мотиваційна сфера характеризується несформованістю сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, студенти не усвідомлюють суспільне призначення юридичної діяльності, у них нерозвинене позитивне ставлення до професії, переважає зовнішня мотивація вибору професії, рівень мотивації на досягнення

успіху є низьким, прагматична спрямованість особистості майбутніх юристів переважає над гуманістичною спрямованістю.

Низьким також є рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, морально-етичної відповідальності, морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей. Відповідно низькою є здатність здійснювати свідомий контроль результатів своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, не вираженим є прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду. Такі студенти можуть мати певні неузгодженості в самоставленні та самооцінці.

Комунікативний бік діяльності студентів характеризується недостатнім рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, низьким є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, недостатній рівень самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, невміння контролювати свої емоції та поведінку.

Середній рівень (репродуктивний) сформованості професійної компетентності свідчить про те, що студенти – майбутні юристи на достатньому рівні володіють теоретичними й практичними знаннями з основних предметів та дисциплін юридичного спрямування, однак їх знання не носять системного характеру, вони мають проблеми із умінням застосувати їх у практичній діяльності. Студенти на достатньому рівні знають і розуміють природу етичних стандартів, правничої професії, однак прагнення до їх відстоювання та розвитку є недостатньо вираженим. Вони виявляють інтерес до професійної діяльності, однак бажання удосконалювати свої знання та вміння носить дещо фрагментарний та ситуативний характер.

Їх ціннісно-мотиваційна сфера характеризується загалом сформованістю цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, однак система особистісно-професійних цінностей недостатньо

гармонійна, студенти усвідомлюють суспільне призначення юридичної діяльності, вони мають переважно позитивне ставлення до професії, доволі помітною є частка зовнішньої мотивації вибору професії поряд із внутрішніми індивідуально-значимими та соціально-значимими мотивами, рівень мотивації на досягнення успіху є середнім, гуманістична спрямованість особистості майбутніх юристів може поєднуватися із проявами прагматичної спрямованості.

Середнім є рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, морально-етичної відповідальності, морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей. Відповідно здатність здійснювати свідомий контроль результатів своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю є розвиненою на середньому рівні, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду виражене на середньому рівні. Такі студенти можуть мати певні неузгодженості в самоставленні та самооцінці.

Комунікативний бік діяльності студентів характеризується достатнім рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, середнім є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, достатній рівень самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, середній рівень вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Високий рівень (творчий) сформованості професійної компетентності свідчить про те, що студенти – майбутні юристи досконало володіють теоретичними й практичними знаннями з основних предметів та дисциплін юридичного спрямування, їх знання носять системний характер, вони здатні застосувати їх у практичній діяльності. Студенти на високому рівні знають і розуміють природу етичних стандартів, правничої професії, прагнення до їх відстоювання та розвитку є чітко вираженим. Вони виявляють інтерес до професійної діяльності.

Їх ціннісно-мотиваційна сфера характеризується сформованістю цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, система особистісно-професійних цінностей гармонійна, студенти усвідомлюють суспільне призначення юридичної діяльності, вони мають позитивне ставлення до професії, переважають внутрішні індивідуально-значимі та соціально-значимі мотиви над зовнішньою мотивацією вибору професії, рівень мотивації на досягнення успіху є високим, переважає гуманістична спрямованість особистості майбутніх юристів над прагматичною спрямованістю.

Високим є рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, морально-етичної відповідальності, морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей. Відповідно здатність здійснювати свідомий контроль результатів своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю є розвиненою на високому рівні, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду виражене на високому рівні.

Комунікативний бік діяльності студентів характеризується високим рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, високим є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, високий рівень вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Отож, виділені нами критерії та показники рівнів професійної компетентності майбутніх юристів дають змогу організації та проведення констатувального експерименту.

2.2. Організація та проведення констатувального етапу експерименту

Для організації констатувального етапу дослідження нами було сформовано вибірку зі 256 студентів 2 – 4 курсів ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна

Академія управління персоналом» спеціальності «Правознавство». З них 126 дівчат, 130 юнаків. Вік досліджуваних від 18 до 22 років.

На етапах проведення констатувального дослідження ми мали на меті проаналізувати рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх юристів відповідно до запропонованої нами структури. За критерії сформованості професійної компетентності студентів юридичних спеціальностей було прийнято рівень розвитку кожного компоненту професійної компетентності, а саме: *предметно-змістового, мотиваційно-ціннісного, етико-деонтологічного, рефлексивно-оцінного, комунікативно-регулятивного*. Обґрунтуємо вибір методик, які були використані нами на кожному етапі констатувального дослідження для діагностики рівня сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх юристів.

Перший етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку *мотиваційно-ціннісного та етико-деонтологічного компонентів* професійної компетентності студентів юридичних спеціальностей.

Відомо, що в структурі особистості та діяльності будь-якої людини, у тому числі юриста, важливе місце посідають мотиви. В основі мотивації праці юриста, як і кожного фахівця, лежать потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, цільові установки. Разом з тим в професійній юридичній діяльності, на нашу думку, можна виділити специфічні мотиви, що пов’язані з розумінням і переживанням великої значимості юридичної праці для суспільства. Тому в основі мотивації юридичної діяльності можуть перебувати її специфічні особливості та зміст, які ми розглянули у попередньому розділі.

Крім того, ми цілком поділяємо думку Р. В. Каламаж, яка переконана, що у вищих навчальних закладах, які сьогодні готують юристів, повинні більше уваги приділяти саме моральному та етичному вихованню майбутніх правників, що дало б змогу утвердити в їх свідомості такі вимоги на рівні з ціннісними орієнтаціями, на основі яких він би будував свій ідеальний Я-образ та прагнув своїми діями наблизити його до реального образу Я, сформованого на основі адекватної самооцінки [129] .

Правосвідомість майбутніх юристів та моральні етичні засади є стрижнем їх фахової підготовки, розвитку професійного мислення. Першочерговість етичної проблеми у підготовці юристів як представників деонтологічної професії обумовлюється високою мірою відповідальності за долю людини. Зауважимо, що етичну проблематику ми розглядаємо не просто у вузькому сенсі як репрезентовану в професійних етичних нормах, стандартах, професійних кодексі честі тощо, а в контексті особливого деонтологічного менталітету професійної групи.

У зв'язку з вищеозначеним до батареї методик для з'ясування рівня розвитку мотиваційно-ціннісного та етико-деонтологічного компонентів професійної компетентності майбутніх юристів було включено:

1. Бесіда зі студентами щодо мотивації вибору ними професії юриста;
2. Методика «Мотиви вибору професії»(Р. В. Овчарова) [217];
3. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) [172];
4. Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [249];
5. Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей»(В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина) [278];
6. Методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс) [249];
7. «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук) [290];
8. Методика «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко) [28].

Опишемо отримані результати застосування означених методик.

Відповідаючи під час бесіди на запитання «***Що спонукало Вас обрати саме цю професію?***» 27,2 % досліджуваних студентів вказували на те, що під час вибору професії юриста керувались думкою батьків, інших людей; на вибір спеціальності для 29,5 % опитаних вплинула престижність професії; для 30,6 % студентів вибір професії – це сімейні традиції. Тільки незначна кількість студентів (12,7 %) вибір професії здійснювали самостійно. Таким чином орієнтація на думку батьків та престижність професії юриста продовжує залишатись одним із провідних чинників обрання цього фаху серед молоді (Рис. 2.1.)

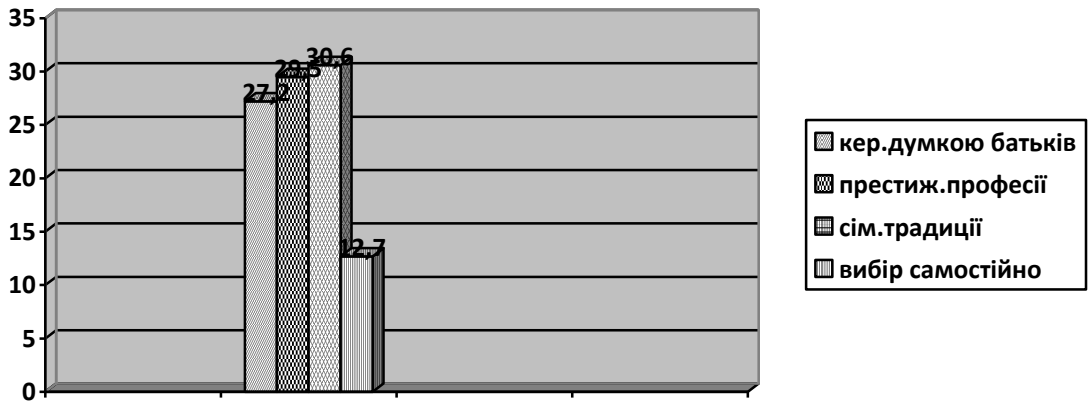

Рис. 2.1 Показники мотивації вибору професії юриста досліджуваними, %

Отримані дані корелюють з відповідями студентів на запитання щодо їх бачення характеру юридичної діяльності. Зокрема, 30,7 % респондентів вважають юридичну діяльність престижною та елітною професією, тоді як 33,8 % опитаних вказують на відповідальність праці, оскільки вона пов'язана з долею людей і помилок тут не може бути, інші (35,5 %) вважають юридичну діяльність різноплановою та цікавою.

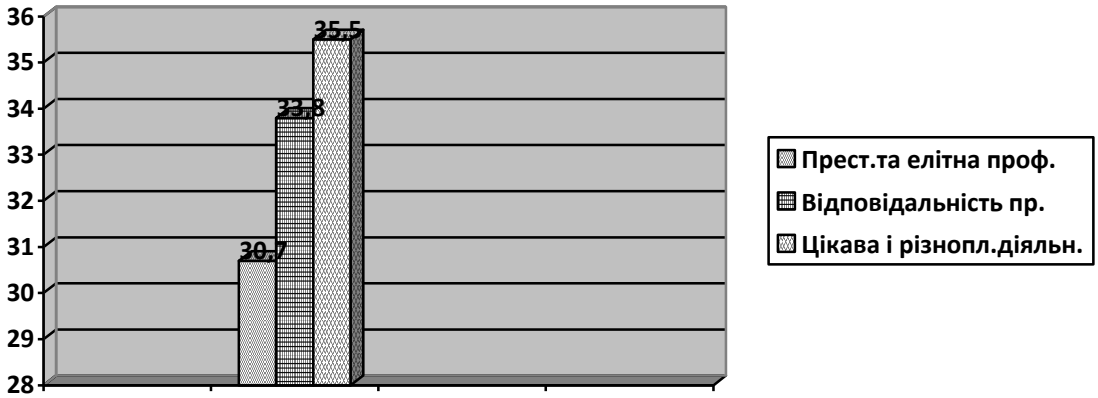

Рис. 2.2 Показники бачення респондентами характеру юридичної діяльності, %

Для визначення переважаючого типу мотивації обрання професії було використано **методику «Мотиви вибору професії» (Р. В. Овчарова).** Досліджуваним потрібно оцінити за 5-бальною шкалою, якою мірою кожне з двадцяти запропонованих тверджень відповідає їх вибору професії.

За допомогою цієї методики можна визначити домінуючий вид мотивації вибору професії: внутрішні індивідуально-значимі мотиви; внутрішні соціально-значимі мотиви; зовнішні позитивні та негативні мотиви. Вважається, що саме внутрішні мотиви визначають напрям вибору професії і його стратегію.

За результатами застосування методики «Мотиви вибору професії» нами було з'ясовано, що більше третини досліджуваних, обираючи професію, керувалася зовнішньою мотивацією. А саме, для 26,4 % студентів переважаючим видом мотивації є зовнішні позитивні мотиви, тобто для них найбільш важливими є матеріальне стимулювання, високооплачуваність роботи, можливість використовувати професійні вміння поза роботою. схвалення колективу, престиж. Для 9,6 % студентів домінуючим видом мотивації вибору професії юриста були зовнішні негативні мотиви.

Для 31,6 % досліджуваних студентів домінуючим видом мотивації є внутрішні індивідуально значимі мотиви, це значить, що для цих осіб значимим є задоволення, яке приносить спілкування з різними людьми, відповідність професії власним здібностям, сприяння розумовому і фізичному розвитку, привабливість юридичної праці, великі можливості проявити творчість. Люди, що керуються внутрішньою мотивацією, працюють із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Внутрішні соціально значимі мотиви характерні для 32,4 % опитаних, тобто вони цінують, що професія юриста передбачає високе почуття відповідальності, дає можливість приносити користь людям, отримати хороший результат праці для інших, дає можливість для зростання професійної майстерності, дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи.

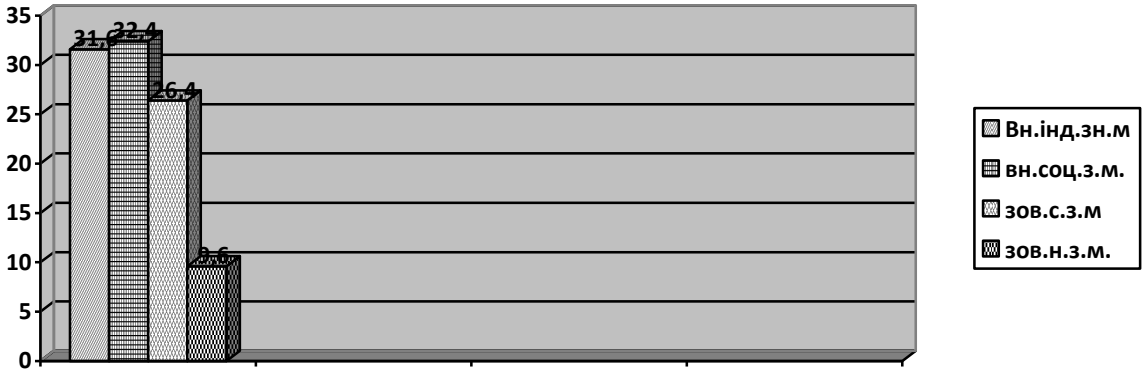

Рис. 2.3 Показники за методикою «Мотиви вибору професії», %

Відповіді студентів на запропоновані питання бесіди щодо мотивації вибору нами професії юриста, а також результати за методикою «Мотиви вибору професії» є досить прогнозованими і співвідносяться з результатами, отриманими іншими дослідниками (Р. В. Каламаж, Є. П. Ільїн, Ю. М. Орлов, І. І. Нечитайло).

Для дослідження мотивації до успіху студентів як складової мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів нами було використано **методику діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс).**

За результатами даної методики нами отримано наступні результати:

- для 31,4 % досліджуваних характерний низький рівень мотивації до успіху, рівень пізнавальної активності у них низький, немає потреби в повазі та визнанні, домінуючим в структурі їхньої мотивації є прагнення уникати проблеми в начальній діяльності;

- для 41,5 % досліджуваних характерний середній рівень мотивації до успіху, тобто дані студенти високо оцінюють вплив пізнавального та професійного мотивів, також прагнуть до самовдосконалення та успіху, проте їхні мотиви не є стабільними і постійними.

- у 17,3 % осіб виявлено помірковано високий рівень мотивації до успіху, такі студенти проявляють пізнавальний інтерес до предметів, прагнення до особистісного самовдосконалення та саморозвитку, які підкріплюються

потребами у досягненні успіхів та визнанні з боку викладачів та товаришів. Тільки для незначної кількості досліджуваних (9,8 %) характерний занадто високий рівень мотивації до успіху, тобто вони здатні систематично й напружено працювати та ґрунтовно оволодівати основами майбутньої професії, однак для них може бути властива надмірна самокритичність до власних можливостей, при цьому вони можуть зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі.

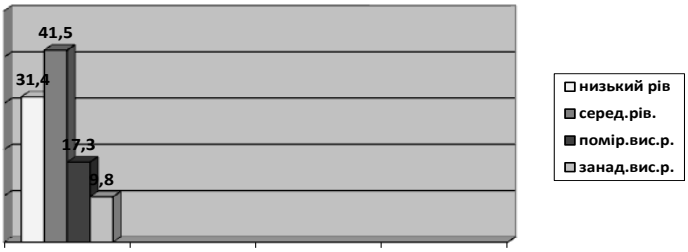

Рис. 2.4 Показники за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс), %

Отож, можна стверджувати про значну вагу зовнішньої мотивації в обранні юридичної професії, зокрема стабільної орієнтації на її престиж. Однак, як справедливо зазначається, «переважання зовнішньої мотивації при виборі професії, недостатній аналіз позитивних та негативних сторін юридичної роботи, недостатня внутрішня робота (чи її відсутність) над аналізом своїх ресурсів та їх відповідності вимогам юридичної професії певною мірою пояснює збільшення числа тих, хто розчарувався у її виборі по мірі зростання курсу навчання. Серед причин розчарування найчастіше називають психологічну неготовність до юридичної діяльності, розходження в уявленнях про професію в момент її вибору та сформованими в процесі професійного навчання» [131].

Таким чином, підсумовуючи особливості мотиваційної складової професійної компетентності, зазначимо провідний вплив думки батьків та

сприйняття престижності професії на обрання цього фаху серед молоді. Це корелює з баченням значною кількістю студентів (30,7 %) характеру юридичної діяльності як насамперед престижної та елітної професії. Було з'ясовано, що більше третини досліджуваних, обираючи професію, керувалася зовнішньою мотивацією. А саме, для 26,4 % студентів переважаючим видом мотивації є зовнішні позитивні мотиви, тобто для них найбільш важливими є матеріальне стимулювання, високооплачуваність роботи, можливість використовувати професійні вміння поза роботою,схвалення колективу, престиж. Для 9,6% студентів домінуючим видом мотивації вибору професії юриста були зовнішні негативні мотиви.

Дослідження доводять, що переважання внутрішніх мотивів, а також зовнішньої позитивної мотивації є найбільш ефективним з точки зору задоволеністю працею. Отже, необхідно розвивати ціннісні орієнтації студентів, які сприятимуть зростанню внутрішньої мотивації їх професійного самовизначення.

Основу професійної спрямованості майбутнього юриста становлять його ціннісні орієнтації, які, на думку науковців, визначають характер усвідомлення майбутніми фахівцями цілей своєї професійної діяльності й засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення, та обумовлюють зміст їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Для визначення системи ціннісних орієнтацій студентів, яка безпосередньо формує їх мотиваційну сферу, визначає змістовий бік спрямованості особистості, є основою її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основою світогляду і ядром мотивації життєвої активності, нами було застосовано методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич).

Як відомо, М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь спосіб дій або властивість особистості є кращим в певній ситуації.

За результатами застосування означеної методики нами визначено такі пріоритетні цінності-цілі досліджуваних студентів:

1. Щасливе сімейне життя (1 ранг);
2. Здоров’я (2 ранг);
3. Матеріальне забезпечення (3 ранг);
4. Свобода (самостійність, незалежність у вчинках і судженнях) (4 ранг);
5. Добрі, вірні друзі (5 ранг)
6. Цікава робота (6 ранг).

Як бачимо, в означеній ієрархії провідні місця займають особистісні цінності щасливого сімейного життя (1 ранг), здоров’я (2 ранг), також високою є частка вибору студентами матеріальних цінностей (3 ранг), присутньою є також статусна цінність свободи, незалежності (4 ранг); професійні цінності, пов’язані з цікавою роботою теж опинилися в числі домінуючих виборів студентів (6 ранг). Це свідчить про бажання майбутніх юристів оволодіти професією з метою задоволення загальнолюдських потреб мати гарну сім’ю, здоров’я, добрих друзів а також можливості мати матеріальний достаток, високий заробіток, побутовий комфорт.

Найменш пріоритетними виявилися такі цінності-цілі, як творчість, краса природи і мистецтва та щастя інших.

Означених пріоритетних цінностей-цілей досліджувані студенти намагаються досягти переважно за допомогою таких цінностей-засобів:

1. Раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення) (1 ранг);
2. Чесність (правдивість, щирість) (2 ранг);
3. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче) (3 ранг);
4. Освіченість (широта знань, висока загальна культура (4 ранг)
5. Високі вимоги (високі вимоги до життя і високі домагання) (5 ранг);
6. Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово) (6 ранг).

Такі цінності-засоби, як терпимість до поглядів і думок інших (уміння вибачати) та самоконтроль (стриманість, самодисципліна) на жаль, для

опитаних студентів – майбутніх юристів є найменш важливими для досягнення їх цілей на даному етапі життя.

У контексті отриманих нами результатів неможливо не погодитись із висновками О. А. Мурзіної щодо якості фахової підготовленості майбутніх юристів до виконання професійних обов'язків з урахуванням сучасних вимог. Потрібно визнати, що підготовка майбутніх юристів усе ще орієнтована здебільшого на оволодіння системою фахових знань, умінь і навичок. Утім ефективність їх майбутньої роботи залежатиме ще й від ціннісних орієнтацій, зокрема настанов щодо майбутньої професії [207].

Сучасний компетентнісний підхід до забезпечення якості вищої юридичної освіти ґрунтується на визнанні професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів як результату професійної підготовки у ЗВО. Тому психолого-педагогічні умови організації навчального процесу повинні сприяти не тільки ефективному опануванню студентами професійними знаннями, уміннями, навичками, але й забезпечувати формування системи професійних цінностей, що в подальшому сприятимуть виконанню майбутніми юристами професійних завдань на високому рівні.

Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей»(В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) включає шкали життєвих цінностей: розвиток себе; духовне задоволення; креативність; активні соціальні контакти; власний престиж; досягнення; високе матеріальне становище; збереження власної індивідуальності, а також шкали життєвих ділянок: ділянка професійного життя; ділянка навчання та освіти; ділянка сімейного життя; ділянка громадського життя; ділянка захоплень; ділянка фізичної активності.

Ця методика була застосована насамперед для визначення типу особистісної спрямованості майбутніх юристів як гуманістичної, прагматичної чи невизначеної.

За результатами методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» ми отримали такі дані:

- для значної кількості досліджуваних студентів (69,1 %) характерне домінуюче прагнення до вищого рівня свого матеріального становища,

переконаність в тому, що матеріальний достаток є однією з головних умов життєвого благополуччя;

- збереження власної індивідуальності має високе значення для 56,6 % досліджуваних студентів, тобто у них є прагнення до незалежності від інших людей, вони вважають, що найважливіше в житті – зберегти неповторність та своєрідність особистості, своїх поглядів, переконань, свого стилю життя, прагнучи якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій, підкреслюючи при цьому свою індивідуальність.

- для 55,5 % досліджуваних істотне значення має власний престиж, тобто прагнення людини до визнання, поваги, вони потребують схвалення своєї поведінки, вчинків, дій, прагнення бути кращим, досягти визнання своїх успіхів та схвалення від людей з високим статусом та високим рівнем компетентності у своїй діяльності;

- саморозвиток має високу важливість для 49,6 % опитаних, для них важливо отримувати об’єктивну інформацію про особливості їх характеру, інших характеристик своєї особистості, прагнення до самовдосконалення, серйозне ставлення до своїх обов’язків, компетентність в справах, вимогливі до себе;

- активні соціальні контакти істотно важливі для 48,4 % респондентів, для них характерне прагнення до встановлення сприятливих взаємостосунків з іншими людьми, вони часто переконані в тому, що найважливіше в житті – це можливість спілкуватись та взаємодіяти з іншими людьми. Вони, як правило, є дружелюбними, активними, невимушеними в спілкуванні, емпатійними, соціально активними;

- виражене прагнення до досягнення конкретних та відчутних результатів характерне для 37,9 % студентів, такі досліджувані ретельно планують своє життя, ставлячи конкретні цілі на кожному його етапі та вважають, що головне – досягнути поставленої мети, часто значна кількість життєвих досягнень є для таких людей основою для високої самооцінки;

- духовне задоволення важливе для 28,5 % досліджуваних, вони прагнуть отримати моральне задоволення у всіх ділянках життя, вважають, що

найважливіше в житті – робити тільки те, що цікаво та що приносить внутрішнє задоволення;

- відсоток студентів, для яких домінуючою цінністю є креативність (26,9 %), прагнення до реалізації своїх творчих здібностей, внесення різноманітних змін у всі життєві сфери, вони намагаються уникати стереотипів та шаблонів, привнести у своє життя щось нове.

Таблиця 2.1

Життєві цінності майбутніх юристів за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей», (%)

№	*Життєві цінності*	*%, n=256*
1	Високе матеріальне положення	69,1
2	Збереження власної індивідуальності	56,6
3	Власний престиж	55,5
4	Саморозвиток	49,6
5	Активні соціальні контакти	48,4
6	Досягнення	37,9
7.	Духовне задоволення	28,5
8.	Креативність	26,9

Як бачимо, для більшої частини студентів переважаючими є прагматичні цінності (високе матеріальне становище, престиж, збереження власної індивідуальності), які відображають переважно егоїстично-престижну спрямованість особистості. Разом з тим помітна вираженість цінностей, що належать до групи, яка відображає морально-ділову спрямованість особистості студентів (креативність, духовне задоволення, активні соціальні контакти, саморозвиток), характерна для меншого числа досліджуваних. Можна зробити висновок про переважання прагматичної спрямованості майбутніх юристів над гуманістичною.

Водночас, професійна діяльність юриста орієнтована на гуманістичні норми загальнолюдської моралі, дотримання яких визначає ефективну діяльність юриста на користь суспільства, держави та її громадян. Професійні

ціннісні орієнтації юриста обумовлюються особливостями юридичної діяльності, визначені її метою, принципами (законності, гуманності, справедливості, толерантності, компетентності), та виконують роль високих моральних якостей. Дотримання юристами принципів, норм і правил поведінки є важливим чинником виконання ними свого професійного обов'язку [253].

Таблиця 2.2

Пріоритетність життєвих ділянок майбутніх юристів за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей», (%)

№	*Життєві сфери*	*%, n=256*
1.	Сфера фізичної активності	20,3
2.	Сфера професійного життя	17,9
3.	Сфера сімейного життя	16,8
4.	Сфера захоплень	14,8
5.	Сфера навчання та освіти	12,9
6.	Сфера громадського життя	8,6

Як видно із даних таблиці, найбільшою є частка студентів (20,3 %), які визначають домінуючою сферу фізичної активності, вони вважають, що фізична культура необхідна для гармонійного життя людини, що краса та зовнішня привабливість пов'язані часто із здоровим способом життя, з фізкультурою та спортом.

Дещо несподіваними виявилися результати щодо співвідношення часток студентів, для яких домінуючими є професійна ділянка і ділянка сімейного життя. Зокрема, частка респондентів, для яких важливою є сфера професійного життя (17,9 %) і які прагнуть віддавати багато часу своїй роботі, вважаючи, що професійна діяльність є головним змістом життя людини, дещо переважає частку студентів (16,8%), для яких визначальною є ділянка сімейного життя, сімейне благополуччя. Ці дані не відповідають тим, які ми отримали за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Отримані розходження між даними можемо пояснити недостатньою сформованістю ієрархії ціннісних орієнтацій у майбутніх юристів на цьому етапі їх життя.

Ділянка захоплень є найбільш важливою для 14,8 % досліджуваних, вони віддають перевагу своєму захопленню, весь свій вільний час та вважають, що без захоплень життя людини є неповноцінним.

На жаль, ділянка навчання та освіти є найбільш важливою тільки для 12,9 % досліджуваних, які прагнуть до підвищення рівня свого навчання, розширення світогляду, вважають, що головне в житті – вчитися та отримувати нові знання. Для найменшої кількості досліджуваних студентів (8,6 %) переважаючою є ділянка громадського життя.

Ураховуючи проаналізовану нами специфіку роботи юристів, майбутній фахівець в галузі права повинен мати гуманістичну спрямованість особистості, що конкретизується у його зорієнтованості на спілкування, прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтації на спільну діяльність тощо, й водночас він повинен мати зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтуватися на ділову співпрацю, бути здатним відстоювати в інтересах справи власну думку тощо. З метою діагностування цього аспекту професійної компетентності нами було застосовано методику **«Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс)**.

За результатами методики «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса отримано такі дані: для 42,6 % досліджуваних студентів характерний прояв «спрямованість на себе», їм притаманні орієнтація на пряму винагороду, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, тривожність, дратівливість, егоїстичність. Такі люди найбільше цінують власну думку, у спільних справах орієнтуються, передусім, на досягнення особистої мети. У 35,5 % студентів переважає «спрямованість на спілкування», тобто вони прагнуть за підтримувати стосунки з людьми, орієнтуються на спільну діяльність, соціальне схвалення, залежні від групи, мають виражену потребу в прихильності і емоційних відносинах з людьми. Виражену «спрямованість на справу» мають 13,7 %, тобто для таких студентів не існує великої зацікавленості в розв’язанні ділових питань, виконанні відповідальної роботи, орієнтації на ділову співпрацю, обстоювання спільної мети.

Таблиця 2.3

Результати дослідження спрямованості особистості майбутніх юристів за методикою «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), (%)

№	*Типи спрямованості особистості*	*%, n=256*
1.	Спрямованість на себе	42,6
2.	Спрямованість на справу	13,7
3.	Спрямованість на спілкування	35,5

Із мотиваційно-ціннісним компонентом професійної компетентності майбутніх юристів безпосередньо пов’язана її етико-деонтологічна складова, адже майбутній юрист повинен мати сформовану ієрархію гуманістичних цінностей, ставитись до закону як до вищої соціальної цінності, бути спрямованим на дотримання процесуальних і моральних норм, захист прав і законних інтересів громадян (Г. Х. Яворська); мати прояв співчуття, емпатії, бути чесним, відповідальним, принциповим, нетерпимим до порушення закону.

Для діагностики сформованості етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності нами було застосовану методику **«Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості»,** а також методику **«Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко)**.

Риси морально-етичної складової особистості проявляються в певних ситуаціях, що вимагають актуалізації та зовнішнього прояву моральних якостей у діях та вчинках. Як зазначають автори методики, важливо також враховувати явну та латентну детермінацію цих вчинків та дій. Аналіз морально-етичної відповідальності особистості майбутніх юристів включає в себе оцінку морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральну інтуїцію, екзистенційну відповідальність, морально-етичних цінностей, альтруїстичних почуттів. Високий рівень сформованості морально-етичної відповідальності пов’язаний з соціальною відповідальністю, високим рівнем саморозуміння, низьким рівнем соціальної бажаності.

Згідно з результатами методики низький рівень сформованості морально-етичної відповідальності виявлено у 42,4 % студентів, середній рівень виявлено

у 38,4 % досліджуваних, для 19,2 % респондентів характерним є високий рівень морально-етичної відповідальності.

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за рівнями морально-етичної відповідальності майбутніх юристів, (%)

№	*Рівні*	*%, n=256*
1.	Високий рівень	19,2
2.	Середній рівень	38,4
3.	Низький рівень	42,4

Результати дослідження за методикою «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» дають можливість проаналізувати очевидну чи латентну (несвідомі аспекти мотивації, ступінь усвідомлення та рефлексії) детермінацію вчинків майбутніх юристів.

Таблиця 2.5

Показники за шкалами морально-етичної відповідальності досліджуваних юристів, (%)

№	*Шкали*	*% досліджуваних, що мають низький показник (0-5 балів)*	*% досліджуваних, що мають середній показник (5-10 балів)*	*% досліджуваних, що мають високий показник (10-15 балів)*
1	морально-етична рефлексія	43,4	36,3	20,3
2	морально-етична мотивація	41,9	38,3	19,8
3	альтруїстичні почуття	39,8	40,2	20,0
4.	моральна інтуїція	45,5	39,9	14,6
5.	екзистенційна відповідальність	43,8	38,3	17,9
6.	морально-етичні цінності	40,2	37,1	22,7

Як бачимо із таблиці, серед досліджуваних студентів переважає низький рівень морально-етичної рефлексії (43,4 %), середній (36,3 %), високий (20,3 %). Розвиток морально-етичної рефлексії свідчить про здатність до

швидкого і глибокого розуміння моральних і аморальних аспектів власних комунікативних інтенцій. Це також здатність рефлексувати дію факторів, що перешкоджають прояву відповідальної поведінки, чітке усвідомлення засобів і можливостей прояву відповідальності;

- 41,9 % досліджуваних мають низький рівень морально-етичної мотивації, 38,3 % середній рівень, 19,8 % високий рівень. Морально-етична мотивація пов’язана з глибинним внутрішнім прагненням особистості створювати етичну атмосферу взаємодії з іншою людиною, бажанням встановлювати особливого роду відносини близькості, емпатії, прихильності, визначається також у глибинному прийнятті іншої людини, особливому ставленні людини до сенсу свого життя;

- 39,8 % досліджуваних юристів мають низький рівень альтруїстичних почуттів, 40,2 % середній, 20 % високий рівень. Це емоційна складова (емпатія, любов, чуйність, гідність, обов’язок), що відбиває гуманно-відповідальне значення відносин особистості;

- для 45,5 % досліджуваних юристів притаманним є низький рівень моральної інтуїції, для 39,9 % середній рівень, для 14,6 % високий. Моральна інтуїція пов’язана з усвідомленням особистістю і наданням нею переваги одним цінностям перед іншими, морально-етична інтуїція відповідає за вибір особистості, виконує оперативну оцінку морально – етичних ситуацій, орієнтує особистість на дії та вчинки, виконує функцію керівництва діями особистості у психологічних конфліктах, сигналізує про морально – етичну специфіку ситуації;

- для 43,8 % опитаних характерним є низький рівень екзистенціальної відповідальності, для 38,3 % середній рівень, для 17,9 % високий рівень. Екзистенційна відповідальність – це компонент, пов'язаний з чітким усвідомленням суб'єктом сенсу життя, що сприяє виробленню і повторному огляду власних смисло утворюючих цінностей, тобто це відповідальність людини за власне буття;

- для 40,2 % досліджуваних характерним є низький рівень морально-етичних цінностей, для 37,1 % середній рівень, для 22,7 % високий рівень.

Морально-етичні цінності синтезують й інтегрують в єдиний особистісний гештальт такі психологічні утворення, як: світогляд, установки, інтереси й ідеали суб'єкта, основні з них – цінності добра, справедливості, любові і чесності.

Високий рівень розвитку етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності передбачає відповідний рівень здатності майбутніх юристів до емпатії.

Для визначення рівня емпатії досліджуваних студентів ми застосовували **методику «Оцінка рівня емпатійних здібностей»** (В. В. Бойко). Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів, при цьому, можна констатувати наступні рівні розвиненості емпатії:

– 30 балів і вище – дуже високий;

– 29 – 22 бали – середній;

– 21 – 15 балів – занижений;

– менше 14 балів – дуже низький.

Емпатія передбачає осмислене уявлення внутрішнього світу партнера по спілкуванню. Відомо, що виділяють такі форми емпатії: співпереживання – переживання співрозмовником тих самих почуттів, які відчуває інша людина, ставлячи себе на його місце; співчуття – переживання через почуття іншого.

Емпатійна здатність особистості зростає із збагаченням життєвого досвіду. Розрізняють три види емпатії: емоційну емпатію, засновану на механізмах наслідування поведінки іншої людини; когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах; предикативну емпатію, яка виявляється як здатність людини передбачати реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Таблиця 2.6

Розподіл респондентів за рівнями емпатії за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко), (%)

№	*Рівень*	*%, n=256*
1.	Дуже високий рівень	14,6
2.	Середній рівень	37,1
3.	Занижений рівень	28,9
4.	Дуже низький	19,4

За результатами дослідження виявлено, що дуже високий рівень емпатії характерний для 14,6 % юристів,тобто вони намагаються бути максимально корисними для навколишніх, однак не завжди можуть адекватно оцінити ставлення та мотиви інших людей, іноді можуть ставати об’єктом маніпуляції з їхнього боку. Дуже високий рівень емпатії вказує на те, що особистість готова проявляти турботу, виражати свої почуття, не залишатися байдужою до навколишніх. Розвинена емпатія проявляється у відкритості й товариськості. Переважаючим рівнем емпатії у досліджуваних є середній – 37,1 %, який виражається в готовності проявити співчуття до людини в потрібний момент, але при цьому особистість не прагне повністю перейнятися її станом. Занижений рівень емпатії характерний для 28,9 % досліджуваних, тобто вони подумки здатні поспівчувати людині, однак не завжди готові серйозно перейматися долею іншого. Навіть якщо людина знайома, це не означає, що будуть відкладені власні термінові справи для вирішення чужої проблеми. Решта осіб (19,4 %) із дуже низьким рівнем емпатії, характеризуються нерозвиненим почуттям співпереживання, вони є більшою мірою егоїстичні, здатні піклуватися тільки про задоволення своїх повсякденних потреб. Дуже низький рівень емпатії сигналізує про те, що студенти не здатні надати справжню підтримку, бути уважними і корисними слухачами, турбуються, в першу чергу, лише про задоволення власних потреб.

Рівень сформованості **рефлексивно-оцінного компоненту** професійної компетентності майбутніх юристів ми досліджували, використовуючи методику діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова)[249], методику «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан) [245], опитувальник самоставлення (В. В. Столін - С. Р. Пантелеєв) [283].

За методикою діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова) виділяють високий, середній, низький рівень сформованості рефлексивності особистості. Згідно з отриманими результатами, низький рівень сформованості рефлексивної компетентності притаманний для 40,3 % майбутніх юристів, що проявляється переважно у негативному або невизначеному ставленні студентів до різних аспектів майбутньої професійної діяльності та її рефлексії, низькому рівні мотивації навчально-професійної діяльності та низькому рівні орієнтації на самопізнання і саморозвиток. Такі студенти не розуміли суті змісту рефлексивної компетентності, не знали засобів її формування у процесі навчально-професійної діяльності.

Для 34,6 % опитаних характерний середній рівень рефлексивної компетентності, дані студенти виявляли позитивне, але в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії; загалом досліджувані були орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, але не завжди вірили у власні сили. Такі студенти виявляли правильне або частково правильне розуміння змісту рефлексивної компетентності, засобів її формування під час навчально-професійної діяльності.

25,1 % опитаних студентів продемонстрували високий рівень рефлексивної компетентності, що виявлялось у чітко вираженому позитивному ставленні до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, орієнтації на самопізнання і саморозвиток себе як майбутнього юриста. Такі студенти правильно розуміли сутність рефлексивної компетентності та засоби її формування під час навчально-професійної діяльності.

Таблиця 2.7

Показники рівнів сформованості рефлексивної компетентності юристів, (%)

№	*Рівень*	*%, n=256*
1	Високий рівень	25,1
2	Середній рівень	34,6
3	Низький рівень	40,3

Методика «Визначення самооцінки та рівня домагань», розроблена як варіант методики Дембо-Рубінштейн, з дослідженням рівня домагань. На бланку методики зображено 9 вертикальних ліній (шкали), довжина яких дорівнює 100 мм. Кожна із зображених ліній означає певну якість людської особистості. Відповідно до специфіки нашого дослідження нами було обрано такі якості, які стосуються когнітивної, емоційної, мотиваційної, комунікативно-регулятивної, творчої сфер особистості: 1) креативність; 2) цілеспрямованість; 3) компетентність; 4) рефлексивність; 5) ініціативність; 6) комунікативність; 7) толерантність; 8) стресостійкість; 9) конфліктостійкість.

Досліджуваним було запропоновано оцінити себе за допомогою вертикальної лінії за кожною з якостей, сторін особистості і рискою (-) відзначити на кожній лінії цю самооцінку. Потім їм запропонували уявити, якою повинна була б бути ця якість особистості, щоб вони були задоволені собою, пишалися собою, і відзначити це на кожній лінії знаком (х).

Обробці підлягають результати на всіх шкалах.

1. За кожною з дев’яти шкал визначаються:

– рівень домагань щодо певної якості – за відстанню у міліметрах (мм) від нижньої точки шкали (0) до знаку „х”;

– висота самооцінки – від „0” до знаку „-”;

– величина розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – різниця між величинами, що характеризують рівень домагань і самооцінку

2. Визначається середня міра кожного з вищеперерахованих показників у студента. Її характеризує медіана, обчислювана за всіма аналізованими шкалами.

3. Визначається ступінь диференційованості рівня домагань і самооцінки шляхом поєднання на бланку досліджуваного всіх значків „- ” (для визначення диференційованості самооцінки) або „х” (для рівня домагань).

Під час дослідження ми здійснювали спостереження за студентами, які виконували завдання, що давало нам додаткову інформацію для інтерпретації результатів. Наприклад, повільне виконання та наявність значних поправок вказувало на труднощі в оцінюванні себе. Дуже швидке виконання означало формальне ставлення до роботи.

У 56,2 % досліджуваних осіб зафіксовано дуже високу самооцінку та дуже високий рівень домагань, серед яких 26 % студентів диференціюють свій рівень домагань, а решта 30,2 % не диференціюють.

Висока самооцінка та рівень домагань спостерігається у 12,9 % досліджуваних, з яких 5,1 % диференціюють рівень домагань, інші – ні (7,8 %).

Із середньою самооцінкою та високим рівнем домагань 22,5 % осіб.
Щодо решти студентів: 8,4 % – для них характерна низька самооцінка та дуже високий рівень домагань, з яких у 5,2 % осіб диференційований, а у 3,2 % – ні.

Отже, як ми бачимо з отриманих результатів, значна кількість респондентів мають завищену самооцінку (56,2 %). Але у колективі це може бути причиною образ, непорозумінь.

Менша кількість осіб має високу та середню самооцінку (12,9 % та 22,5 % відповідно). Така самооцінка вважається оптимальною з точки зору особистісного та професійного розвитку.

Слід звернути увагу на студентів із низькою самооцінкою, яких є 8,4 %. Занижена самооцінка може свідчити як про справжню невпевненість в собі, в своїх знаннях, уміннях, інтелектуальних здібностях, особистісних та професійних якостях, так і про певну демонстративність власного невміння як захисну реакцію з боку досліджуваних.

Характеристика рефлексивно-оцінного компоненту професійної

компетентності майбутніх юристів в навчально-професійній діяльності, на нашу думку потребує аналізу особливостей самоставлення студентів, їх самоінтересу, самоповаги як важливих умов подолання внутрішньої конфліктності, неузгодженості, запуску неефективних механізмів психологічного захисту, які заважають самореалізації особистості.

З цією метою для діагностики рефлексивної складової професійної компетентності було також включено **тест-опитувальник самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв)**, побудований відповідно до розробленої В. В. Століним ієрархічної моделі структури самоставлення.

Згідно з концепцією самоставлення В. В. Століна, його основою є процес, в якому власне «Я», власні риси і якості оцінюються особистістю щодо мотивів, що виражають потребу в самореалізації. Макроструктурою самоставлення є емоційні компоненти чи виміри: самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікуване ставлення інших людей, які складають зміст глобального самоставлення [283].

Аналогічно до підходу, запропонованого в дисертаційному дослідження Р. В. Каламаж, ми припустили, що високому рівневі професійної компетенції відповідають високі стенові показники за такими шкалами як «самоуправління», «самовпевненість», «дзеркальне Я», «самоприйняття», що об’єднуються в шкалу «самоповаги», а також низькі - за шкалами «внутрішньої конфліктності» та «самозвинувачення».

Отримані результати, що представлені в таблиці 2.8 свідчать про загальне позитивне самоставлення студентів, однак співставлення показників самоставлення за його основними шкалами свідчить про певну неузгодженість його компонентів.

Зокрема помітно, що позитивне ставлення до себе за шкалою аутосимпатії та самоінтересу поєднується з значно нижчою самоповагою та очікуваним ставленням інших.

Таблиця 2.8

Результати діагностики за тестом-опитувальником самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв), (%)

Назва шкали	*Ступінь вираженості показника (%, n=256)*		
	високий рівень за показниками само ставлення	*середній рівень за показниками само ставлення*	*низький рівень за показниками само ставлення*
Шкала I (самоповага)	43	22	35
Шкала II (аутосимпатія)	58	34	8
Шкала III (очікуване ставлення інших)	14	72	14
Шкала IV (самоінтерес)	52	44	4

Фактор *самоповаги* виражає оцінку власного «Я» по відношенню до соціально-нормативних критеріїв моральності, успіху, волі, соціального схвалення, цілеспрямованості. Самоповага пов’язана з вірою у свої сили, здібності, енергію, самостійністю, оцінкою своїх можливостей контролювати власне життя, розумінням самого себе. Однак за результатами тестування звертає увагу, що більше третини опитаних респондентів (35%) продемонстрували низький рівень самоповаги. Це означає гостру незадоволеність собою, негативну оцінку своєї особистості.

Аутосимпатія – уявлення про себе як самоцінність; це почуття, пов’язані з симпатією – неприязню, привабливістю – непривабливістю суб’єкта для самого себе, тобто переважно з емоційними критеріями. За даною шкалою переважаюча кількість досліджуваних (58%) продемонстрували високі показники, що свідчить про довіру до себе, схвалення себе, бачення в собі позитивних рис. Такі результати у порівнянні зі шкалою самоповаги можуть свідчити про провідну роль емоційного компонента у формуванні глобального самоставлення, а також про певну ригідність в самооцінках, небажання змінюватися, долати свої негативні риси.

За шкалою «очікуване ставлення інших» більшість опитаних (72 %) продемонстрували середні показники, що може свідчити про певне побоювання студентів негативного ставлення до себе з боку інших значущих осіб.

За шкалою «самоінтерес» 52 % студентів продемонстрували високі показники, що свідчить про їх інтерес до власних думок, почуттів, переконаність в своїй цікавості для інших.

Таким чином можемо констатувати помітні проблеми в розвитку рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів, які проявляються в значній частці тих студентів, що мають низький рівень розвитку рефлективності. Це поєднується із високою часткою осіб, які мають надмірно завищену самооцінку та рівень домагань, що вказує на певні відхилення у формуванні особистості майбутніх юристів, зокрема на невміння правильно оцінити свої якості, здібності, свій досвід, результати своєї діяльності, порівнювати себе та свої досягнення з іншими. Така самооцінка може свідчити також про несформованість метакогнітивного досвіду особистості, низьку чутливість до своїх помилок, невдач, неадекватну реакцію на оцінки та зауваження навколишніх.

Для дослідження рівня розвитку **комунікативно-регулятивної складової професійної компетентності** майбутніх юристів нами було застосовано такі методики: «Тест визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен) [246], «Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності» (Д. Я. Райгородський) [245], а також «Методику комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ–2)» (В. В. Синявський, Б. А. Федоришин) [249],«16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)» – фактор А та фактори, що характеризують емоційно-вольові якості особистості [249].

Тест визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності виявляє міру вираження уміння налагоджувати стосунки і визначати контекст

спілкування. Кожен досліджуваний може бути віднесений до однієї з трьох груп:–з низьким рівнем невербальної компетентності (1–3 стенів);

– з помірним рівнем невербальної компетентності (4–7 стенів);

– з високим рівнем невербальної компетентності (8–10 стенів).

У результаті емпіричного вивчення респондентів за методикою дослідження рівня перцептивно-невербальної компетентності виявили, що серед майбутніх юристів переважає її помірний рівень (56,4 %), який є найбільш сприятливим для налагодження стосунків і орієнтації в контексті спілкування. Досліджувані вміють поєднувати свої проблеми з проблемами інших, налагоджувати стосунки і розуміти характер міжособистісної взаємодії, здатні приділяти увагу іншим людям, що знаходяться з ними у взаємодії.

Високий рівень перцептивно-невербальної компетентності характерний для 11,8 % досліджуваних. Згідно з методикою це означає, що їм властиво занадто перейматися проблемами інших і неуважно ставитися до своїх власних проблем.

Низький рівень перцептивно-невербальної компетентності переважає у 31,8 % респондентів, тобто вони більше переймаються своїми власними проблемами та недостатньо уважні до проблем інших, виявляють нездатність до налагодження стосунків, їм важко зрозуміти характер міжособистісної взаємодії.

Таблиця 2.9

Розподіл студентів за рівнями перцептивно-невербальної компетентності,(%)

№	*Рівень*	*%, n=256*
1	Високий рівень	11,8
2	Помірний рівень	56,4
3	Низький рівень	31,8

Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності фактично спрямований не на визначення компетентності, як зазначено у його меті, а на визначення *некомпетентності*, як закладено у запитаннях наявного варіанту опитувальника. Тому ми використали цей опитувальник, щоб

отримати уявлення про систему перешкод у спілкуванні, які знижують його ефективність в системі міжособистісних стосунків майбутніх юристів.

За допомогою тесту-опитувальника «Оцінки соціально-комунікативної компетентності» з'ясовано, що усі виділені автором негативні параметри мають місце серед опитаних респондентів.

Соціально-комунікативна незграбність переважає у 15,4 % респондентів, тобто у них відсутні навички ефективного спілкування, вони не знають як поводитись в соціумі, в них виникає зневіра до себе; для 17,3 % опитаних характерна нетерпимість до невизначеності, що свідчить про виникнення в них відчуття небезпеки в невідомих та невизначених ситуаціях;

надмірне прагнення до конформності, присутнє у 10,1% студентів, може свідчити про те, що вибір життєвих і соціальних цінностей проявляється не в самостійному, глибоко продуманому осмисленні, а тільки в пасивному, пристосувальному ставленні до існуючого порядку речей; значна кількість досліджуваних (26,2 %) характеризується підвищеним прагненням до статусного росту; тоді як інші респонденти (37,9 %) відзначили орієнтацію на уникнення невдач, це свідчить про відмову від активних дій через страх перед невдачею, про прагнення уникнути принижень, заздалегідь вийти з ситуацій, що можуть призвести до образ, насмішок або демонстрації байдужості;

фрустраційну нетолерантність виявлено у 9,8 % осіб, в них виявляється недостатня здатність до прийняття соціально-комунікативних ситуацій.

Таблиця 2.10

Показники (оцінка) соціально-комунікативної компетентності юристів, (%)

№	*Шкали*	*%, n=256*
1	соціально-комунікативна незграбність	15,4
2	нетерпимість до невизначеності	17,3
3	надмірне прагнення до конформності	10,1
4.	підвищене прагнення до статусного росту	26,2
5.	орієнтація на уникнення невдач	37,9
6.	фрустраційну нетолерантність	9,8

Звертає увагу найбільше вираження серед респондентів таких негативних суперечливих у своєму поєднанні тенденцій, як підвищене прагнення до статусного росту та орієнтація на уникнення невдач.

Для визначення комунікативних та організаторський здібностей майбутніх юристів (вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, їхнє бачення, проявляти ініціативу тощо) ми використовували **«Методику комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ–2)».**

Автори цієї методики виходили з того, що комунікативні та організаторські здібності є провідними для становлення міжособистісних відносин, для згуртування колективу, в організації груп, в умінні організувати і спрямувати діяльність людей. Як нами було зазначено у попередньому розділі, комунікативні та організаторські здібності займають особливе місце у професійній юридичній діяльності, адже вона безпосередньо пов’язана зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної роботи.

За допомогою «Методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ–2)» з’ясовано, що у студентів переважає середній рівень комунікативних здібностей (42,3 %), вони прагнуть до контактів з оточуючими, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу. Але ці здібності потрібно в подальшому планомірно розвивати та формувати, оскільки вони не вирізняються високою стійкістю.

Для 17,4 % опитаних респондентів характерний високий рівень комунікативних здібностей, вони швидко орієнтуються у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло знайомих, займаються суспільною діяльністю, проявляють ініціативу у спілкуванні, з задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні самостійно прийняти рішення у важкій ситуації.

Однак звертає увагу значна частка осіб (40,3 %), у яких виявлено низький рівень комунікативних здібностей, вони не прагнуть до спілкування, почувають себе невпевнено серед незнайомих людей, у колективі, надають перевагу

побути наодинці, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Вони не проявляють ініціативу у громадській діяльності, в багатьох справах надають перевагу не приймати самостійних рішень.

Щодо організаторських здібностей, то для значної кількості осіб (40,9 %) характерний середній рівень, вони вільно себе почувають у новому колективі, прагнуть до співпраці, процес адаптації до нових умов проходить успішно;

тоді як високий рівень тільки у 7,8 % опитаних, вони характеризуються високою здатність організовувати команду однодумців, легко переконують співрозмовника у своїй правоті;

низький рівень притаманний для 51,3 % респондентів, для них характерним є відчувати труднощі в організаційних моментах професійної діяльності, вони погано орієнтуються в незнайомій ситуації.

Таблиця 2.11

Показники рівнів комунікативних та організаторських здібностей досліджуваних, (%)

№	*Шкали*	*%, n=256*
	Комунікативні здібності	
1	Високий рівень	17,4
2	Середній рівень	42,3
3	Низький рівень	40,3
	Організаторські здібності	
1	Високий рівень	7,8
2	Середній рівень	40,9
3	Низький рівень	51,3

Очевидно, що студенти, які продемонстрували низький рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей потребують їх формування, створення позитивної мотивації для цього, організації належних психолого-педагогічних умов. Однак і студенти, які мають середній та навіть високий

рівень комунікативних та організаторських здібностей, також повинні працювати над їх закріпленням у процесі свого професійного розвитку.

З метою дослідження комунікативно-регулятивних якостей особистості ми використовували методику **«16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)»,** а саме діагностували фактор А (комунікативність) та емоційно-вольові якості, представлені факторами: С (емоційна нестійкість – емоційна стійкість), О (впевненість в собі – тривожність), Q4 (розслабленість – напруженість), Q3 (низький самоконтроль – високий самоконтроль), G (моральна нормативність).

Проаналізовані результати за методикою багатофакторного дослідження особистості (Р. Кеттелл) показали, що для більшості досліджуваних характерний середній ступінь вираженості особистісних якостей за аналізованими факторами. Однак, в частини досліджуваних спостерігалися крайні їх межі. Саме на них необхідно звернути більше уваги.

Таблиця 2.12

Особистісні характеристики досліджуваних юристів за опитувальником Кеттелла, (%)

№з/п	*Фактори*		*%, n=256*
1.	Фактор А комунікативність	шизотомія	8,3
		афектотимія	25,0
2.	Фактор Q3 - самодисципліна	низький самоконтроль	18,4
		високий самоконтроль	27,7
3.	Фактор G - моральна нормативність	низьке супер-его	16,8
		високе супер-его	23,3
4.	Фактор С – емоційна стійкість	слабкість Я	14,7
		сила Я	24,4
5.	Фактор О – спокій/тривожність	гіпертимія	17,5
		гіпотомія	11,2
6.	Фактор Q4 – розслабленість/ напруженість	низька его-напруженість	16,2
		висока его-напруженість	10,4

Зокрема, за фактором А у 8,3 % осіб спостерігалася замкненість, недовірливість, скептичність, нетовариськість, холодність, відчуженість, надання переваги самостійній роботі, ізольовано від групи. У 25 % осіб виявлено високий рівень відкритості, доброзичливості, готовності до співпраці, товариськості, уважності до людей, орієнтації на роботу з людьми.

За фактором Q_3 показники позитивного полюсу цього фактора (5 балів і вище) інтерпретують як розвиток самоконтролю, точності, вольових та лідерських рис характеру, контрольованість своїх емоцій та поведінки, цілеспрямованість Високі показники самоконтролю свідчать про здатність мобілізовувати себе на досягнення мети не зважаючи на внутрішній супротив чи зовнішні перешкоди, вміння опановувати себе в критичних ситуаціях, регулювати зовнішні прояви емоцій.

У значної частки опитаних (18,4 % осіб) виявлено низький самоконтроль, тобто для них характерна низька дисциплінованість, неуважність, неточність, залежність від настрою, невміння контролювати свої емоції та поведінку, вони не враховують суспільні правила. Для 27,7 % осіб характерний високий самоконтроль, тобто вони схильні до організаційної діяльності, об'єктивні, рішучі, врівноважені, цілеспрямовані, точні, вольові, приймають соціальні норми та правила, доводять розпочате діло до кінця.

Згідно з тестом 16-PF Р. Кеттелла означений фактор відображає поведінкові особливості, властивості і якості, значимі для діяльності й пов’язані з успішністю її здійснення. Тому, як справедливо зазначає Р. В. Каламаж, для ефективного здійснення майбутньої професійної юридичної діяльності важливими є не тільки високі показники фактора Q3, а навіть формування полюсу самоконтролю даного фактора, тобто показників не нижчих 8 стенів. Особистісні аспекти побудови ефективної діяльності не можуть базуватися на таких властивостях як «імпульсивність», супроводжуватися низькою самоповагою тощо.

За фактором G у 16,8 % осіб виявлено низьке супер-его, тобто вони неорганізовані, невідповідальні, ліниві, викликають недовіру, ігнорують зобов'язання, піддаються впливу почуттів, випадків, обставин, схильні до

непостійності. Для 23,3 % осіб характерне високе супер-его, тобто вони добросовісні, відповідальні, стабільні, врівноважені,точні, схильні до співпраці, наполегливі у досягненні мети.

За фактором С у 14,7 % осіб спостерігалась слабкість Я, що характеризується емоційною нестійкістю, впливом почуттів, зміною настрою, нестійкістю в інтересах, для 24,4 % досліджуваних властива сила Я, тобто вони емоційно стійкі, стримані, спокійні, працездатні, реалістично налаштовані, емоційно зрілі, реально оцінюють обстановку, управляють ситуацією.

Даний фактор характеризує динамічне узагальнення та зрілість емоцій на противагу нерегулюючій емоційності, має генетичне походження та направлений на вимірювання емоційної стабільності.

Фактор О в тесті 16-PF Р. Кеттелла орієнтований на оцінку станів, що переживаються особистістю в різних системах соціальної взаємодії. В професійній юридичній діяльності важливо приймати рішення, ґрунтуючись на об’єктивних обставинах, а не виходячи з інтересів окремих груп чи окремих осіб. Тому наближеність до полюсу спокою відображає певну частину особистісних властивостей, які дозволяють оптимально і ефективно організовувати діяльність, проявляти об’єктивність в системі особистісних взаємодій і при цьому підтримувати оптимальний для діяльності базовий психологічний стан.

За фактором О у 17,5 % осіб виявлено гіпертимію, тобто для них характерні, безпечність, самовпевненість, самонадійність, спокій, життєрадісність, впевненість в собі та своїх силах. Для 11,2 % осіб характерна гіпотомія, тобто вони неспокійні, ранимі, піддаються впливу настрою, страху, нестійкі, невпевнені в собі, відчувають напругу в складних життєвих ситуаціях.

За фактором Q_4 для 16,2 % осіб характерна низька его-напруженість, тобто для них характерна невисока мотивація досягнень, розслабленість, в’ялість, надлишкова задоволеність тим, що мають. Для 10,4 % властива висока его-напруженість, тобто для них характерна енергетична збудливість, що вимагає визначеної розрядки, іноді цей стан може перетворюватися в

психосоматичне порушення: знижується емоційна стійність, порушується рівновага, може проявлятися агресивність.

Підсумовуючи, вкажемо на проблеми, пов'язані з рівнем розвитку комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх юристів. Це насамперед низький рівень перцептивно-невербальної компетентності, що притаманний третині респондентів (31,8 %), тобто вони більше переймаються своїми власними проблемами та недостатньо уважні до проблем інших, виявляють нездатність до налагодження стосунків, їм важко зрозуміти характер міжособистісної взаємодії. Знижують ефективність спілкування в системі міжособистісних стосунків майбутніх юристів такі негативні у своєму суперечливому поєднанні тенденції, як підвищене прагнення до статусного росту та одночасно орієнтація на уникнення невдач.

Значна частка осіб (40,3 %), характеризується низьким рівнем комунікативних здібностей, вони не прагнуть до спілкування, почувають себе невпевнено серед незнайомих людей, у колективі, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Вони не проявляють ініціативу у громадській діяльності, в багатьох справах надають перевагу не приймати самостійних рішень.

Регулятивна складова цього компоненту має такі негативні ознаки: у значної частки опитаних (18,4 %) виявлено низький самоконтроль, тобто для них характерна низька дисциплінованість, неуважність, неточність, залежність від настрою, невміння контролювати свої емоції та поведінку; у поєднанні з низьким супер-его (16,8 %) це свідчить про «імпульсивність», високу частку емоційності у регулюванні основних засад діяльності.

Предметно-змістовий компонент професійної компетентності ми визначали, аналізуючи семестрову навчальну успішність студентів, а також пропонували пройти комп'ютерне тестування на з'ясування рівня засвоєння системи відповідних професійно значущих знань і вмінь (питання формувалися відповідно до програмних та навчальних результатів, які були заплановані для конкретного курсу навчання); уявлення майбутніх юристів про юридичну

діяльність, про структуру правничої професії та її роль у суспільстві (системність таких уявлень підвищує ступінь застосування знань, активне їх використання); знання стандартів правничої професії; знання міжнародних стандартів прав людини; знання правових цінностей і принципів, етичних стандартів правничої професії; здатність виявляти проблеми правового регулювання і пропонувати способи їх вирішення; навички логічного, критичного і системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру і значення; знання про основні складові професійної комунікації; знання про основи поведінки індивідів і соціальних груп.

Встановлено, що 16 % студентів продемонстрували високий рівень розвитку предметно-змістового компоненту, 37,5% – середній, 46,5 % низький рівень предметно-змістового компоненту професійної компетентності.

2.3. Модель формування професійної компетентності майбутніх юристів

Юридична діяльність багатофункціональна: у своїй роботі юристи використовують навички основ адміністрування, організації праці та управління, ведення правової документації з використанням сучасних інформаційних технологій, а також етики ділового спілкування. Однак вимоги часу висувають нові вимоги до сучасного, прогресивного правника, та задачею вищої школи є підготовка конкурентоздатних фахівців юридичної галузі, які спроможні творчо мислити та приймати правильні рішення в тій чи іншій правовій ситуації, тобто мати сформовану професійну компетентність.

У наукових джерелах поняття формування розглядається як процес отримання стійких засобів і якостей особистості, як результат розвитку людини, що пов’язаний з цілеспрямованими змінами у процесі виховання, освіти та навчання. У такому розумінні – це інтимно-психологічний внутрішній процес, утворення певної форми організації особистості, *становлення психологічних новоутворень*.

Формування розглядається також як специфічний спосіб розвитку психічних явищ, як сукупність способів і прийомів цілеспрямованого

соціального впливу на індивіда з метою розвитку в нього певних якостей, цінностей тощо (С. Д. Максименко) [186].

Таким чином поняття «формування професійної компетентності майбутніх юристів» ми розглядаємо з боку специфічних способів її цілеспрямованого розвитку, як цілеспрямований процес оволодіння системою професійних знань, навичок, умінь, дій та якостей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця актуалізувати їх у процесі здійснення юридичної діяльності, а також як становлення специфічного психологічного новоутворення, релевантного професійній діяльності.

Формування професійної компетентності студентів під час навчання розглядають як цілісний процес їх особистісного та професійного зростання. Це пов’язане з тим, що студент уже не задовільняється традиційним типом навчання, лекційною формою проведення занять, простим заучуванням навчального матеріалу, відсутністю зв’язку вивченого з життям, орієнтаціями на засвоєння готових знань тощо.

М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович розуміють поняття «формування» також як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професіональної культури особистості фахівця [81].

Навчання, яке орієнтоване на формування та розвиток професійної компетентності спеціаліста, здійснюється ефективно лише за умови створення в навчальній групі продуктивного взаємозв’язку між викладачем та учнями, позитивного психологічного клімату, рівноправного діалогічного партнерства між суб’єктами навчання, забезпечення якісного зворотного зв’язку, спільної розвивальної діяльності.

Формування професійної компетентності – це комплексна проблема, яка вимагає міждисциплінарного підходу до організації психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу.

Процес формування професійної компетентності студентів під час навчання у ЗВО повинен становити фундамент юридичної освіти, який під час практичної діяльності постійно зростатиме за рахунок саморозвитку,

самоосвіти, самовдосконалення, самонавчання. Формування професійної компетентності майбутніх юристів потребує від студентів результативного та плідного розвитку всіх пізнавальних можливостей.

Потрібно зазначити, що існує значна кількість визначень поняття «модель». Згідно з сучасними тлумачними словниками, модель – це будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) деякого об’єкту, процесу чи явища («оригінала» цієї моделі), що використовується як його «замінник», «представник»; уявлення або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження та здатна замінити його так, що її вивчення уможливлює виникнення нової інформації про об’єкт [211].

У сучасній педагогічній науці термін «модель» трактується як система, аналог природного чи соціального явища, за допомогою якого можна краще зрозуміти й описати досліджуваний об’єкт.

Модель – це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості системи-оригіналу, вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту. Модель – це допоміжний об’єкт, обраний чи перетворюваний людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об’єкт. [211]. Вивчення моделі дозволяє отримати нове знання, нову цілісну інформацію про об'єкт.

Згідно з дослідженнями О. С. Бовдир [24], М. М. Ісаєнка [124], В. М. Савіщенко [257] модель формування – це конструкція педагогічного процесу, у якій ми застосовуємо символічне позначення нашого досвіду та в результаті отримуємо його систематизовану репрезентацію, як засіб пояснення іншим людям.

У ділянці вивчення професійної діяльності можна знайти достатню кількість прикладів різних видів моделей.

Так, Г. С. Абрамова розробила модель професійної діяльності ідеального фахівця як систему компонентів, серед яких вкажемо на такі [1]:

– цілі професійної діяльності;

– реакції фахівця в ситуації професійної діяльності;

– світогляд (концепція) фахівця;

– культурна продуктивність фахівця;

– обмеження в професійній діяльності;

– міжособистісний вплив;

– людська гідність.

Таку модель дослідниця створила на основі методу протиставлення діяльності кваліфікованого і некваліфікованого фахівця. Зокрема, відмінність між ними в аспекті цілей професійної діяльності авторка вбачає в особливостях їхнього визначення на основі лише власних потреб, інтересів, реалізації своїх схильностей, особистої Я-концепції чи врахуванні потреб, інтересів, цінностей іншої людини (клієнта).

Побудова моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів базується на загальноприйнятих вимогах.

Важливими ознаками моделі є: наочність, абстракція, елемент наукової фантазії та уяви, використання аналогії як логічного методу побудови. Іншими словами, модель це гіпотеза, що висунута в наочній формі [211]. Метод моделювання тепер успішно застосовують в освіті для вирішення важливих психолого-педагогічних завдань.

У науковій літературі виділяють такі випадки застосування моделювання:

- моделювання, як практична науково-технічна операція, яка надає можливість на основі виявлення певної схожості між двома системами, з яких одну розглядають як образ іншої, та проведення дослідження в одній системі, отримати характеристики іншої системи;

- моделювання, як пізнавальний процес, в якому здійснюється переробка інформації щодо деяких властивостей об’єктів, у результаті чого у свідомості студентів з’являються образи відповідних об’єктів і уточнюються їх властивості.

У нашому дослідженні застосовано елементи моделювання для вивчення навчального процесу, який пропонує А. Н. Дахін:

1) вибір методологічних підстав для моделювання, якісний опис предмета дослідження;

2) постановка задач моделювання;

3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта та критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;

4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань;

5) застосування моделі в педагогічному експерименті;

6) змістовна інтерпретація результатів моделювання [77].

Питання моделювання та особливостей його застосування як способу пізнання, як методу педагогічного дослідження, як засобу навчання висвітлені в дослідженнях І. В. Непрокіної [211].

Моделювання застосовується у будь-якій ділянці діяльності. Воно є універсальною формою пізнання, найбільш поширеним методом дослідження об’єктів різного значення, саме тому використовується сучасними вченими в процесі проведення наукових досліджень.

А. Т. Ашеров пропонує такі головні об’єкти педагогічного моделювання: процес підготовки фахівця, навчальна діяльність студента, майбутня професійна діяльність фахівця [4]. Завдяки моделюванню на основі структури і функцій створюється образ досліджуваного об’єкту у вигляді конструкції (схеми).

Р. В. Каламаж, розробила теоретичну модель формування професійної Я-концепції майбутніх юристів. Аналогічно до запропонованих цим автором принципів побудови моделі вважаємо, що модель формування професійної компетентності майбутніх юристів має містити розкриття її сутності як динамічного особистісного новоутворення, уявлення про структурні компоненти, механізми її розвитку та реалізації, функціональне призначення, етапи становлення у ЗВО, під час яких активізуються завдання професійного самовизначення, рівні розвитку на основі системи критеріїв та відповідних показників. Теоретична модель включає також психолого-педагогічні умови, в

яких відбувається становлення та цілеспрямоване формування професійної компетентності під час навчання майбутніх юристів [128].

Вітчизняна дослідниця Н. І. Жигайло, вивчаючи психологічні закономірності та механізми духовного становлення особистості студента, створила авторську модель духовного становлення в юнацькому віці, що містить інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові. Показники до кожного з компонентів обрані такі, що мають загальний характер та які можна зарахувати як до кожної конкретної особистості студентської молоді в контексті її духовного становлення, так і до будь-якої особистості в юнацькому віці взагалі [91].

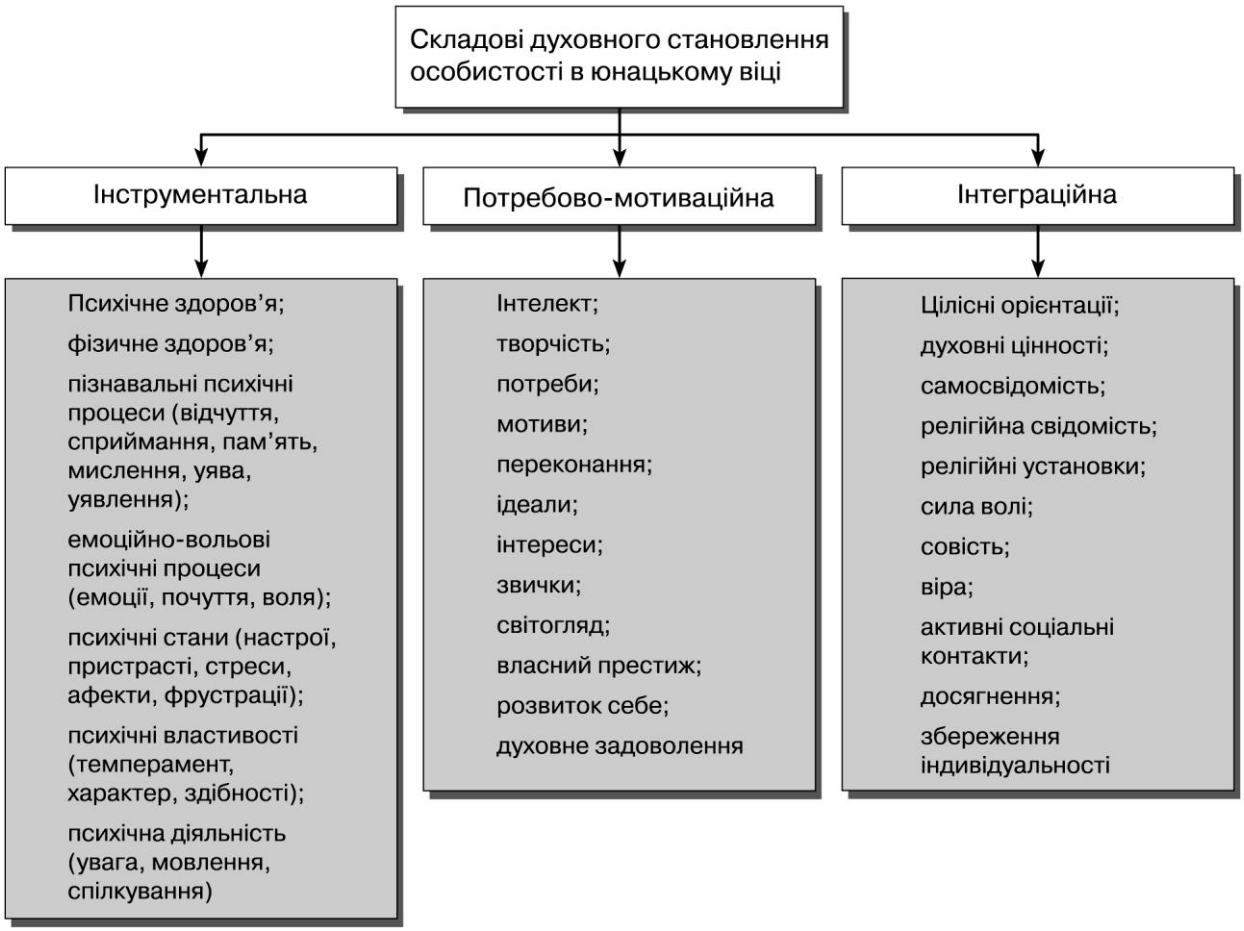

Рис. 2.5 Духовне становлення особистості в юнацькому віці, авторська модель Н. І. Жигайло

Під духовним становленням особистості дослідник розуміє надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток провідних характеристик людини, її духовних пріоритетів;

обґрунтування системи цінностей, що мають зайняти ключову ланку в основі її життя, виступати на передньому плані всього процесу її соціалізації. Рушійною силою духовності є релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка [91]. Суспільство має забезпечити широкий спектр вибору свободи волі людини через культурно-освітні, наукові та інші заклади.

Професор Н. І. Жигайло вважає, що духовне становлення передбачає саморозвиток особистості, що є багатовимірним процесом, який виявляє себе на всіх етапах онтогенезу [90]. Саморозвиток у своїй життєвій реалізації є нарощуванням міри безпосередності контакту особи з все більш надособистісними цінностями, приблизно в такій послідовності нарощення над особистісності: життя, самість, Я–ідентичність, соціальна ідентичність у буттєвому потоці психіки; сума звичок і навичок, адаптація, корисність; картина світу, істинність і консонанс знань; статус, влада, володіння; Я–концепція, вибір, воля в рефлексивному потоці психіки; свобода, відповідальність; істина, краса та творчість; людина, добро, любов; віра, мудрість у духовному потоці психіки.

Отже, розробці моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів передувало:

- вивчення сутнісних характеристик поняття «професійна компетентність», визначення її структурних складових, діагностика їх актуального рівня розвитку в майбутніх юристів;
- визначення методологічних підходів, принципів формування професійної компетентності;
- теоретичне визначення психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів;
- визначення етапів, критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

Під час моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів ми врахували сучасні підходи до забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, викладені в новій редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої

освіти» [282]. Насамперед йдеться про ***студентоцентричне навчання***, викладання та оцінювання, що передбачає заохочення студентів до активної участі у творенні навчального процесу. Студентоцентричне навчання і викладання відіграє важливу роль у стимулюванні студентської мотивації, саморефлексії та активного залучення в навчальний процес. Згідно з рекомендаціями означених стандартів, втілення студентоцентричного навчання і викладання передбачає, зокрема:

- повагу й увагу до розмаїтості студентів та їхніх потреб;
- застосування різних способів подачі матеріалу й гнучке використання різноманітних педагогічних методів;
- заохочення в студентів почуття незалежності водночас із забезпеченням належного наставництва і підтримки з боку викладача;
- розвиток взаємоповаги у стосунках студента і викладача.

Студенти одержують зворотний зв'язок, який за потреби супроводжується порадами щодо навчального процесу.

За допомогою студентоцентричного підходу до організації навчального процесу викладачі відіграють ключову роль у створенні якісного досвіду для студентів та забезпеченні умов для набуття ними знань, компетенцій і навичок. В результаті роль викладача також змінюється.

Відповідно до означених Стандартів «навчальні заклади повинні моніторити та періодично переглядати свої програми, забезпечуючи їхню відповідність зазначеним цілям, а також потребам студентів і суспільства. В результаті такого перегляду має відбуватися безперервне вдосконалення програм» [282] з метою створення сприятливого й ефективного навчального середовища для студентів.

Використовуючи наведені твердження, розглядаємо процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців з правознавства у контексті цілеспрямовано організованої взаємодії внутрішніх (фізіологічні, психологічні, суб’єктні особливості тощо) та зовнішніх чинників (потреби суспільства, соціальне середовище, навчальне середовище студентів тощо).

Узагальнивши отримані результати, ми розробили модель з метою оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Основна мета конструювання моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів полягала в репрезентації цілісної системи складових, об'єктів, суб'єктів, принципів, засобів, цілей та результатів навчального процесу у їх взаємодії та взаємозв'язку. Модель схематично відображає експериментальну методику підготовки майбутніх юристів.

Отже, опираючись на модель структури особистості Н. І. Жигайло моделювання [90], модель професійної Я-концепції майбутніх юристів Р. В. Каламаж [128] та проаналізувавши й вивчивши низку підходів до визначення професійної компетентності юристів, нами запропоновано модель формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Складовими розробленої нами моделі формування професійної компетентності є: 1) цільово-методологічний блок (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності); 2) методично-формувальний блок (зміст навчання, форми, засоби, методи, етапи формування професійної компетентності; 3) діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат).

Цільово-методологічний та *методично-формувальний* блоки моделі репрезентують складові цілісного, послідовного психолого-педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до визначеної мети і завдань, на основі відповідних методологічних підходів та принципів, містить певні етапи, передбачає використання спеціально підібраних форм, методів і засобів навчання відповідно до визначених програмних та навчальних результатів.

Діагностично-результативний блок описує результат цього процесу у вигляді інтегративної, системної цілісності змістових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів (предметно-змістового, етико-деонтологічного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, комунікативно-регулятивного), як динамічного психологічного новоутворення,

що характеризується відповідними рівнями розвитку і слугує основою подальшого професійного розвитку та саморозвитку майбутніх юристів.

Зупинимось на більш детальному обґрунтуванні складових запропонованої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Цільово-методологічний блок містить мету, що полягає у забезпеченні психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Відповідними завданнями, що забезпечують досягнення мети є розвиток ціннісного ставлення студентів до професійної компетентності, як до компонента професійної юридичної діяльності; сприяння розвитку готовності викладачів до реалізації компетентнісного та студентоцентрованого підходів до формування професійної компетентності майбутніх юристів; забезпечення системного формування структурних компонентів професійної компетентності майбутніх юристів.

Науковцями не запропоновано універсального підходу щодо методології здійснення професійної підготовки майбутніх юристів та формування в них професійної компетентності. У результаті теоретичного аналізу нами виокремлено системний, особистісний, комунікативний, компетентнісний, студентоцентричний, діяльнісний та аксіологічний підходи та принципи гуманізації та гуманітаризації, культуровідповідності, фундаменталізації, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх юристів.

Системний підхід у науковій літературі спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різних типів зв’язків між множиною взаємопов´язаних елементів та поєднання їх у єдине ціле [216]. Відтак результативність визначається не тільки якостями системи, а й умовами середовища, у нашому випадку йдеться про відповідні психолого-педагогічні умови.

Відповідно до системного підходу відносно самостійні компоненти педагогічного процесу (виховний, навчальний, освітній) розглядаються не

окремо, а у взаємозв'язках, у системі; береться до уваги взаємодія та взаємозалежність усіх компонентів освітнього процесу.

Системний підхід дає можливість систематизувати отримані знання та покращувати навчально-виховний процес. Л. С. Горбунова акцентує увагу на тому, що згідно з системним підходом реформування національної освіти відбувається у єдиній системі суспільства й національної культури [69].

Особистісний підхід до навчання, виховання, освіти студентів значною мірою базується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахуванні її індивідуальності.

Означений підхід за основну мету навчання, виховання та освіти вбачає формування особистісних цінностей, які виконують функцію вищого критерію для орієнтації особистості в навколишньому світі. За такого підходу викладач і студент співпрацюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, що запобігає виникненню психологічної напруги у результаті переживання відчуття небезпеки від втручання викладача в особистісний простір студента. Відтак, студенти є більш самостійними у прийнятті рішень, адже особи, які тільки спостерігають та слухають, стають соціально пасивними та безпорадними перед оточенням.

Український вчений І. Д. Бех [16] виокремлює методологічні принципи, на яких базуються особистісно зорієнтовані технології:

- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій;

- принцип особистісно розвивального спілкування;

- принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості;

- принцип систематичного аналізу вихователем (педагогом) власних та чужих вчинків.

Дослідниця Є. А. Іванченко описує низку об´єктивних обставин, що зумовлюють потребу використання особистісного підходу:

- динамічний розвиток українського суспільства потребує формування в особистості не стільки соціально типового, скільки яскраво індивідуального, що дає змогу тому, хто навчається, стати та залишатися самим собою у швидкозмінному соціумі;

- психологи та соціологи відзначають, що теперішнім студентам характерні прагматичність мислення та дії, розкріпаченість та незалежність, що визначає необхідність використання викладачами нових підходів та методів взаємодії з тими, хто навчається;

- сучасна вища школа потребує гуманізації відносин тих, хто навчає, з тими, хто навчається, демократизації життєдіяльності [121].

Не менш значним для формування професійної компетентності майбутніх юристів є комунікативний підхід. Вважаємо за потрібне у процесі його впровадження використовувати обґрунтовані О. Б. Тарнопольським [287], О. І. Денищик [78] та іншими вченими концептуальні засади використання мовних явищ:

- мовленнєве спілкування, яке включає співрозмовників, повідомлення та його засоби (мову), контекст, контакт учасників комунікації;

- усвідомлення сутності мовленнєвої діяльності й спілкування як складного та багатогранного живого процесу між учасниками комунікації, спрямованого на реалізацію конкретної життєвої настанови, що відбувається на основі зворотного зв’язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності;

- повна зорієнтованість навчальної діяльності на майбутню професійну діяльність юристів, яка забезпечується завдяки оволодінню студентами основами професійно-правового спілкування;

- основою застосування комунікативного підходу є закономірність випереджувального розвитку усної форми професійного спілкування, оскільки від володіння вміннями усного оформлення думок залежить не лише зміст написаного, його зв’язність, точність, логічність, а й грамотність;

- має акцентуватися увага на формуванні й розвитку комунікативно самодостатньої мовної особистості за рахунок використання інтерактивних технологій, які, зокрема, передбачають моделювання комунікативних ситуацій і

збільшення питомої ваги завдань, що спонукають студентів до комунікативної діяльності. Невід´ємною складовою комунікативного підходу є постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентом.

Діяльнісний підхід – визнання діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Основними компонентами діяльності є суб'єкт з його потребами, мета діяльності, засоби реалізації мети, результат діяльності. Актуальним з огляду на досліджувану проблему є те, що майбутній юрист зможе професійно виконувати обов'язки у змінених обставинах лише володіючи відповідними уміннями та навичками, які формуються в навчальній, квазіпрофесійній та професійній діяльності в процесі оволодіння спеціальністю у ЗВО.

Аксіологічний підхід є одним із найвагоміших для майбутньої професійної та комунікативної діяльності студента-юриста, адже базується на основі професійної етики, поваги до прав людини і громадянина, принципах верховенство права і закону.

До цінностей суспільства належать лише ті позитивно значущі явища та їх властивості, що пов'язані із соціальним прогресом: порядність, чесність, гідність, щирість, справедливість, гуманність, толерантність та ін.

Теоретична концепція навчання, уявлення про його зміст, цілі, структуру, рушійні сили й закономірності слугує основою для проектування навчального процесу та його здійснення. Провідною ланкою, що з'єднує теоретичні уявлення з практикою є принципи освіти [96], виражені у формі, яка дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики.

Педагогічні принципи – це основні ідеї, дотримання яких допомагає найкращим способом досягти поставлених цілей. За результатами теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та закордонних учених, виокремимо принципи підготовки майбутніх юристів, що є актуальними у формуванні їх професійної компетентності.

Принцип гуманізації та гуманітаризації полягає в розв'язанні суперечності між зростаючою експансією техногенної цивілізації й

необхідністю збереження та розвитку гуманітарного потенціалу, духовно-моральної сфери індивіда [74].

Гуманізація вищої юридичної освіти забезпечує розвиток особистості правознавця у відповідності з духовними цінностями.

Гуманітарна підготовка фахівця – одна із головних умов розвитку та формування його професійної компетентності. Метою гуманітаризації освіти є формування морально та духовно розвиненої особистості – майбутнього правника, рівень підготовки якого поєднує професіоналізм, інтелігентність.

Поняття «гуманізація» та «гуманітаризація» не є тотожними, тому потрібно звернутися до аналізу їх етимології. «Гуманізм» (від лат. humanus – людяний) – визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей. З огляду на зазначене, гуманізація – це не лише повернення навчального закладу до студента, повага до його особистості, довіра до нього, але це, що найголовніше, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку його здібностей, для його самовизначення, які співзвучні з його особистісними цілями та інтересами» [74]. Практично цей принцип певною мірою співзвучний із тим, що в закордонних публікаціях означують терміном студентоцентроване навчання.

Поняття гуманітарності в освіті є значно ширшим від поняття гуманізації. «Зміст слова «гуманітарний» (від лат. humanitas – людська природа, освіченість) включає в себе все, що має відношення до людини, суспільства» [74]. Специфіка гуманітаризації пов’язана з набуттям певного аспекту знань – поглибленням його соціально-культурної спрямованості – і з організацією на основі цих знань відповідної пізнавальної та суспільно-корисної діяльності. У понятті ж гуманізації акцент переноситься з пізнавальної сфери на сферу організації діяльності, сферу соціальних відносин.

Для практичного втілення гуманізаційного процесу в систему вищої освіти необхідне втілення гуманістичних тенденцій у викладання кожної навчальної дисципліни. Перехід від директивного до демократично-рівноправного методу співпраці, від монологічного до діалогічного вимагає готовності обох сторін: викладача і студента. Тому необхідно сформувати

гуманістичне за своїм характером комунікативне ядро особистості як у викладача, так і в студента.

Гуманізація професійно-правового спілкування включає визнання цінності іншої людини, ким би вона не була. Отож, принцип гуманізації передбачає таку систему взаємовідносин, коли кожен студент стає суб'єктом навчальної діяльності, у якого сформовані загальнолюдські цінності.

Ми погоджуємося з думкою І. А. Зязюна про те, що гуманізація освіти повинна полягати не в якісному перерозподілі годин навчального плану на ті чи інші цикли дисциплін, а у зміні уявлень про саму природу гуманітарності, яка полягає в способі освоєння світу людиною [120].

Вагомим методологічним принципом є також принцип культуровідповідності. Стан культури будь-якого народу є основою розвитку нового покоління людей. Вказаний принцип означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на її характер, цінності, досягнення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток [74].

Принцип культуровідповідності базується на провідних культурологічних ідеях сьогодення. У зв'язку з цим під час формування професійної компетентності майбутніх юристів посилюється роль соціально-гуманітарної спрямованості освіти, розвиток інтелектуальної, інформаційної, творчої компетентності особистості; утвердження духовно-національних цінностей в умовах сучасного глобального та мобільного світу.

З точки зору культурологічного підходу, центром виховання та розвитку є людина, як вільна, активна особистість, яка здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні та співробітництві з іншими людьми.

Через багатогранність феномена професійної компетентності, важливості набуває принцип інтеграції. Всі інтеграційні процеси, що наявні в сферах суспільного життя, проникають у зміст сучасного світогляду та активно впливають на способи розв'язання важливих проблем нашого часу, визначають стиль мислення. Таким чином, інтеграція в процесі формування професійної компетентності майбутніх юристів передбачає наявність різних зв'язків між дисциплінами соціально-гуманітарного та професійного циклів. Вважаємо, що

це сприяє формуванню в студентів системного уявлення про загальні проблеми сучасної науки й практики.

Сьогоднішній етап розвитку суспільства значно пов'язаний із глобалізацією, що охоплює потужні інтеграційні процеси. Принцип глобалізації орієнтує на формування професійної компетентності майбутніх юристів шляхом поєднання сучасних досягнень вітчизняної та світової юриспруденції на основі збереження національної самобутності, етнічної ідентичності та особливостей своєї нації.

Фундаменталізація в навчанні передбачає науковість, повноту та глибину знань. Сучасний швидкий темп життя і технологій вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення, бажання та вміння постійно поповнювати свої знання відповідно до змін, які відбуваються в житті. Фундаментальні знання мають здатність повільніше застарівати, ніж знання конкретні, так як вони апелюють не стільки до пам'яті, скільки до мислення людини.

Розглянуті принципи в процесі навчання виступають у тісному взаємозв'язку, функціонуючи як цілісний комплекс. Тільки системне упровадження методологічних принципів забезпечує правильне визначення завдань, відбір змісту, форм, методів і засобів найдоцільнішої діяльності під час формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Методично-формувальний блок моделі представлено формами навчання (аудиторні заняття, самостійна робота, юридична клініка), методами навчання (соціально-психологічний тренінг «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», тренінг для викладачів «Компетентнісний та студентоцентричний підходи до навчання майбутніх юристів», спеціальна організація занять із спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юристів» з використанням активних методів навчання; індивідуальні та групові бесіди, лекції, диспути, рольові та ділові ігри, розгляд правових ситуацій (кейс-метод), мозковий штурм, участь у конференціях, відповідна організація позанавчального часу студентів, актуалізація їхніх духовних цінностей); засобами навчання: проектувальні (адекватне визначення

результатів навчання та основних базових і спеціальних компетентностей), дидактичні засоби, використання сучасних інтернет-технологій та платформ для навчання, власних девайсів студентів тощо, психолого-діагностичні засоби, спеціальними предметами етико-правового спрямування («Юридична деонтологія», «Судова риторика», «Юридична психологія»).

Діагностично-результативний блок моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів містить визначені нами у процесі теоретико-методологічного аналізу змістові компоненти: предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний компонент, етико-деонтологічний, рефлексивний, комунікативно-регулятивний; рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів (низький, середній, високий), які обґрунтовано у п. 2.1. дисертаційного дослідження.

Ефективність розробленої теоретичної моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів буде верифікована у процесі формувального експериментального дослідження.

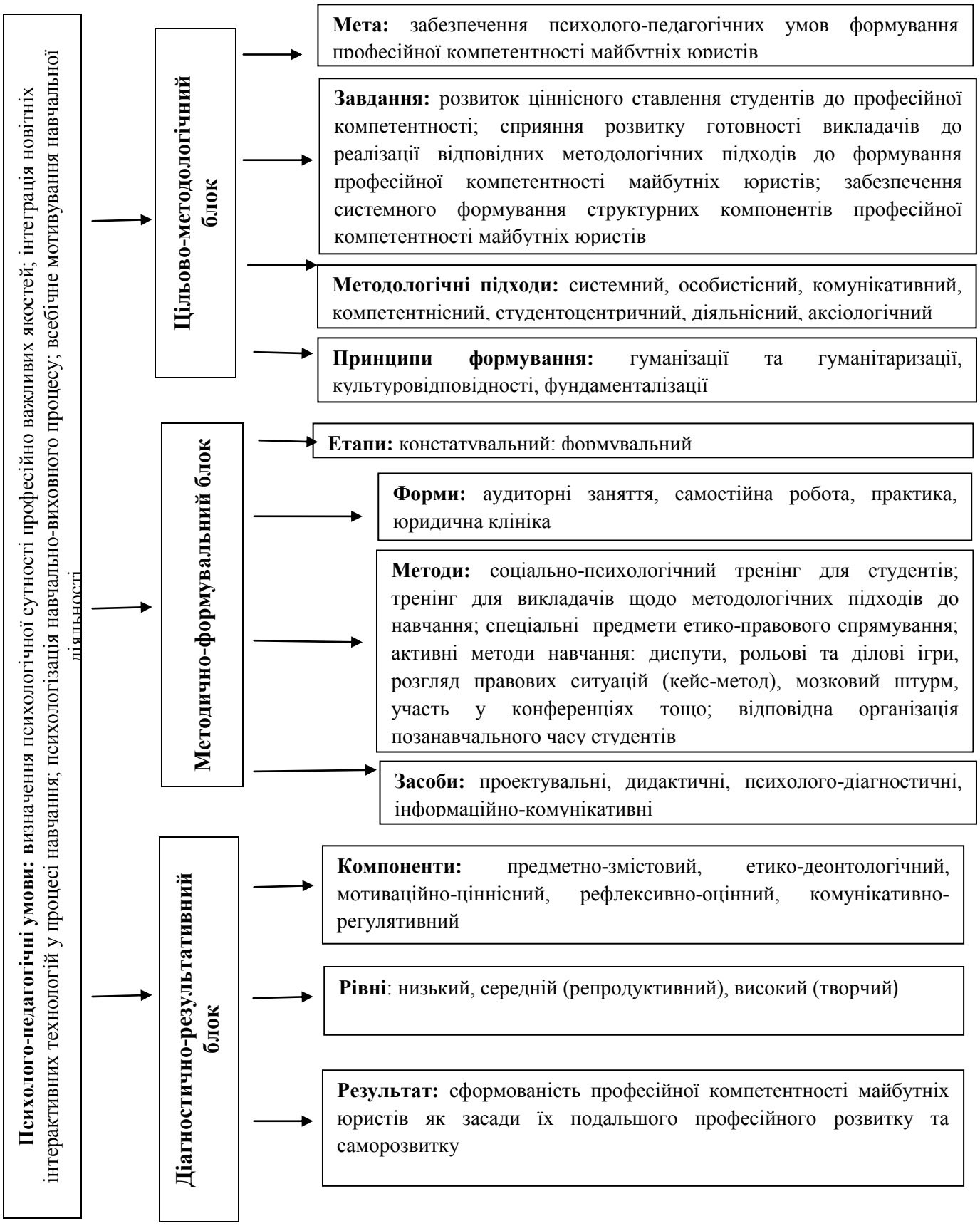

Рис. 2.6 Модель формування професійної компетентності майбутніх юристів

Висновки до другого розділу

Розділ присвячено визначенню критеріїв й показників рівнів розвитку складових компонентів професійної компетентності, розробленню моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів, визначенню основних засад проведення констатувального емпіричного дослідження та інтерпретації його результатів.

У результаті проведення цієї роботи були обґрунтовані такі висновки.

Визначено такі критерії професійної компетентності майбутніх юристів: предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-регулятивний, які безпосередньо співвідносяться з взаємопов'язаними компонентами досліджуваного феномену.

До кожного критерію обрано показники, які можна легко й швидко виявити та спостерігати за їх змінами:

за предметно-змістовим критерієм – глибокі та стійкі знання навчальних предметів та дисциплін юридичного спрямування, відповідні уміння та навички; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії;

за мотиваційно-ціннісним критерієм – сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, розуміння суспільного призначення юридичної діяльності, позитивне ставлення до професії, співвідношення внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії з зовнішньою мотивацією, рівень мотивації на досягнення успіху, рівень вираженості гуманістичної спрямованості особистості майбутніх юристів;

за етико-деонтологічним критерієм – рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, рівень морально-етичної відповідальності, розвиток морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей;

за рефлексивно-оцінним критерієм – вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, прагнення до самовдосконалення та

саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду, позитивне самоставлення, оптимальний рівень самооцінки;

за комунікативно-регулятивним критерієм – рівень усвідомлення норм спілкування, комунікативна активність, здатність до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, розвиток самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, вміння контролювати свої емоції та поведінку.

У межах запропонованої нами компонентної структури професійної компетентності за обґрунтованими критеріями та показниками визначено такі три рівні сформованості досліджуваного феномену: ***низький; середній*** (репродуктивний); ***високий*** (творчий).

Встановлено такі особливості розвитку визначених компонентів професійної компетентності майбутніх юристів:

- мотиваційно-ціннісний компонент – провідний вплив думки батьків та сприйняття престижності професії на обрання цього фаху майбутніми юристами, що корелює з баченням значною кількістю студентів (30,7 %) характеру юридичної діяльності як насамперед престижної та елітної професії. Більше третини досліджуваних, обираючи професію, керувалася зовнішньою мотивацією. А саме, для 26,4 % студентів переважаючим видом мотивації є зовнішні позитивні мотиви, тобто для них найбільш важливими є матеріальне стимулювання, високооплачуваність роботи, можливість використовувати професійні вміння поза роботою, схвалення колективу, престиж. Для 9,6 % студентів домінуючим видом мотивації вибору професії юриста були зовнішні негативні мотиви.

В ієрархії цінностей провідні місця займають особистісні цінності щасливого сімейного життя, здоров’я, також високою є частка вибору студентами матеріальних цінностей, присутньою є також статусна цінність свободи, незалежності; професійні цінності, пов’язані з цікавою роботою теж опинилися в числі домінуючих виборів студентів. Це свідчить про бажання майбутніх юристів оволодіти професією з метою задоволення

загальнолюдських потреб мати гарну сім'ю, здоров'я, добрих друзів а також можливості мати матеріальний достаток, високий заробіток, побутовий комфорт. Найменш пріоритетними виявилися такі цінності-цілі, як творчість, краса природи і мистецтва та щастя інших. Такі цінності-засоби, як терпимість до поглядів і думок інших (уміння вибачати) та самоконтроль (стриманість, самодисципліна) на жаль, для опитаних студентів – майбутніх юристів є найменш важливими для досягнення їх цілей на даному етапі життя.

Для значної частини студентів переважаючими є прагматичні цінності (високе матеріальне становище, престиж, збереження власної індивідуальності), які відображають переважно егоїстично-престижну спрямованість особистості. Разом з тим пріоритетність цінностей, що належать до групи, яка відображає морально-ділову спрямованість особистості студентів (креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток), характерна для меншого числа досліджуваних. Можна зробити висновок про переважання прагматичної спрямованості майбутніх юристів над гуманістичною. Водночас, професійна діяльність юриста орієнтована на гуманістичні норми загальнолюдської моралі, дотримання яких визначає ефективну діяльність юриста на користь суспільства, держави та її громадян.

Аналіз морально-етичної відповідальності особистості майбутніх юристів, що включав в себе оцінку морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральну інтуїцію, екзистенційну відповідальність, морально-етичних цінностей, альтруїстичних почуттів засвідчив наявність низького рівня сформованості морально-етичної відповідальності у 42,4 % студентів, середній рівень виявлено у 38,2 % досліджуваних, для 19,4 % респондентів характерним є високий рівень морально-етичної відповідальності.

Можемо констатувати помітні проблеми в розвитку рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів, які проявляються в значній частці тих студентів, що мають низький рівень розвитку рефлективності. Це поєднується із високою часткою осіб, які мають надмірно завищену самооцінку та рівень домагань, що вказує на певні неузгодженості у формуванні особистості майбутніх юристів, зокрема на невміння правильно

оцінити свої якості, здібності, свій досвід, результати своєї діяльності, порівнювати себе та свої досягнення з іншими, низьку чутливість до своїх помилок, невдач, неадекватну реакцію на оцінки та зауваження навколишніх.

Визначено проблеми, пов'язані з рівнем розвитку комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх юристів. Це насамперед низький рівень перцептивно-невербальної компетентності, що притаманний третині респондентів (31,8 %) респондентів, тобто вони більше переймаються своїми власними проблемами та недостатньо уважні до проблем інших, виявляють нездатність до налагодження стосунків, їм важко зрозуміти характер міжособистісної взаємодії. Знижують ефективність спілкування в системі міжособистісних стосунків майбутніх юристів такі негативні у своєму суперечливому поєднанні тенденції, як підвищене прагнення до статусного росту та одночасно орієнтація на уникнення невдач.

Значна частка осіб (40,3 %), характеризується низьким рівнем комунікативних здібностей, вони не прагнуть до спілкування, почувають себе невпевнено серед незнайомих людей, у колективі, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, не проявляють ініціативу у громадській діяльності.

Регулятивна складова цього компоненту має такі негативні ознаки: у значної частки опитаних (18,4 %) виявлено низький самоконтроль, тобто для них характерна низька дисциплінованість, неуважність, неточність, залежність від настрою, невміння контролювати свої емоції та поведінку; у поєднанні з низьким супер-его (16,8 %) це свідчить про «імпульсивність», високу частку емоційності у регулюванні основних засад діяльності.

Нами запропоновано модель формування професійної компетентності майбутніх юристів, складовими якої є: 1) цільово-методологічний блок; 2) методично-формувальний блок; 3) діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат).

Цільово-методологічний та *методично-формувальний* блоки моделі репрезентують складові цілісного, послідовного психолого-педагогічного

процесу, що здійснюється відповідно до визначеної мети і завдань, на основі відповідних методологічних підходів та принципів, містить певні етапи, передбачає використання спеціально підібраних форм, методів і засобів навчання відповідно до визначених програмних та навчальних результатів. *Діагностично-результативний блок* описує результат цього процесу у вигляді інтегративної, системної цілісності змістових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів (предметно-змістового, етико-деонтологічного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, комунікативно-регулятивного), як динамічного психологічного новоутворення, що характеризується відповідними рівнями розвитку і слугує основою подальшого професійного розвитку і саморозвитку майбутніх юристів.

Ефективність впливу моделі на процес формування професійної компетентності буде перевірено експериментально та результати будуть представлені у змісті наступного розділу.

Основні результати розділу представлені у публікаціях автора:

1. Зошій, І. В. (2014). Комунікативна компетентність майбутніх юристів як невід'ємна складова професійної юридичної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал, 6,* 88-94.

2. Зошій, І. В. (2014). Психологія спілкування та організаторські здібності в юридичній діяльності. *Актуальні питання юридичної науки – 2014: Матеріали доповідей та статей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів : Львівський інститут МАУП, 169-177.

3. Зошій, І. В. (2014). Деформація професійної правової культури та шляхи її подолання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції,* Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 96-99.

4. Жигайло, Н. І., Зошій, І. В. (2015). Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія :Психологія,1,* 90-99.

5. Зошій, І. В. (2015). Значення професійної компетентності в діяльності майбутніх юристів. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності: Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького*, Львів : СПОЛОМ, 99-100.

6. Зошій, І. В. (2016). Дослідження особливостей професійної компетентності студентів – майбутніх юристів. *European Conferenceon Education and Applied Psychology*, 66-70.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

*У третьому розділі дисертації викладено основні засади організації формувального експерименту, а також описано програму розвитку професійної компетентності майбутніх юристів, наведено результати діагностики рівня розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх юристів до та після проведення формувального етапу експерименту, сформульовано психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів***.**

3.1. Організаційно-методологічні засади проведення формувального експерименту

Розбудова української держави, здійснення соціальних, правових, освітніх реформ, активні зміні у законодавчій базі, євроінтеграційні процеси актуалізують проблему вдосконалення існуючої системи підготовки фахівців, зокрема, юристів у контексті формування в них високого рівня професійної компетентності.

Відповідно до головних принципів ООН щодо ролі та місця правників у суспільстві, юрист – це відкрита та доступна для клієнта особа, яка на засадах здобутої кваліфікації, дотримання високих стандартів моральності й професійної етики здійснює свою діяльність із захисту прав і законних інтересів клієнта з урахуванням публічного порядку держави. Водночас у проекті Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника [233] стверджується, що «зміст юридичних дисциплін, що їх викладають у правничих школах України, методика їх викладання, юридична наука, а також адміністрування цих шкіл та університетів в цілому повільно зазнають якісних змін та залишаються успадкуванням радянської системи юридичної освіти, відповідно до якої юрист сприймається, як особа, покликана служити державі, – а не гарантувати, утверджувати і захищати права людини або забезпечувати ефективне публічне обвинувачення».

Якість професійної підготовки юристів має вагомий вплив на різноманітні ділянки суспільного життя: економіку, культуру, політичні аспекти, соціальну сферу, бізнес тощо.

Таким чином, існує проблема підготовки фахівців, які спроможні відповідно до європейських стандартів впроваджувати нові закони заради утвердження та захисту прав людини.

Відповідно основними завданням вищої юридичної освіти є надання належної та актуальної професійної кваліфікації (знання норм права, вміння їх застосовувати на практиці) у поєднанні з формуванням професійної компетентності, вихованням професійних ідеалів та поваги до морального обов'язку, прав і свобод людини, а також постійне підвищення професійних навичок юристів, спираючись на творчий підхід у вирішенні практичних проблем, уміння адаптуватися до стрімких змін в реаліях сьогодення.

В Україні поки що не ухвалено єдиного Державного стандарту вищої юридичної освіти. Підготовка у вітчизняних ЗВО бакалаврів і магістрів права відбувається на підставі Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту» , інших нормативно-правових актів. Однак розроблено проект державного стандарту вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня у галузі знань «Право». Згідно з цим документом метою навчання майбутніх юристів є «формування компетентностей, необхідних для розуміння природи і функцій права, змісту його основних правових інститутів, застосування права, а також меж правового регулювання різних суспільних відносин» [234].

Сучасна юридична освіта в Україні ґрунтується на певних принципах:

1. Принцип безперервності та наскрізного ускладнення – кожна навчальна дисципліна є логічним продовженням попередньої, а ускладнення навчального матеріалу відбувається поступово від первинних понять до теоретичних концепцій, їх практичного застосування в професійних ситуаціях тощо.

2. Принцип поєднання загальних та спеціалізованих знань у процесі навчання – майбутні юристи отримують знання, необхідні для юриста будь-якого профілю. Поступово, враховуючи спеціалізацію, знання поглиблюються відповідно до галузей права.

3. Принцип поєднання теоретичного та прикладного у юридичному навчанні – полягає в апробації теоретичних знань на практиці у максимально наближених до життя ситуаціях.

Для успішного формування професійної компетентності майбутніх правознавців потрібно забезпечити відповідні психолого-педагогічні умови, що будуть ефективно сприяти цьому процесу. Зазначимо, що у науковій літературі представлено достатньо багато поглядів щодо розуміння поняття «психолого-педагогічні умови». Одночасно у науковому обігу активно використовуються поняття «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови» тощо. Так під психолого-педагогічними умовами розуміють «значущі продуктивні причини, які впливають на перебіг та результат дидактичного процесу» (І. П. Подласий) [227].

Р. В. Каламаж вказує, що у навчально-виховному процесі психолого-педагогічні умови часто розуміють як обставини; сукупність заходів; те, що сприяє успішному перебігу чогось; як педагогічно комфортне середовище, що сприяє успішності процесу професійної підготовки. Під *психолого-педагогічними умовами* авторка розуміє «середовище, що створюється завдяки спеціальній системі заходів, яке сприяє успішній професійній підготовці майбутніх юристів та формуванню їх професійної Я-концепції» [132].

Психолого-педагогічні умови, на думку О. А. Фролової розглядаються багато аспектно: як обставини; як вимоги до організації процесу; як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання та розвиток особистості студентів; як порядок дій; як середовище, у якому відбувається педагогічний процес; як ситуація, необхідна для вирішення завдання; як наявність засобів, правил і відношень, що забезпечують реалізацію мети педагогічного процесу [315].

Дослідниця Н. С. Журавська характеризує психолого-педагогічні умови як [95]:

- сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності цілісного педагогічного процесу;

- сукупність заходів, спрямованих на розвиток особистості кожного студента, що забезпечує успішне вирішення завдань цілісного педагогічного процесу.

Під педагогічними умовами розуміють «певні педагогічні заходи впливу на розвиток особистості суб'єктів або об'єктів педагогічного процесу, які повинні сприяти підвищенню ефективності навчального процесу» (Н. С. Журавська) [95];

«педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, що зумовлені дією певних чинників (Н. Ю. Посталюк) [230];

«зовнішні обставини, що істотно впливають на перебіг педагогічного процесу, який передбачає досягнення певного результату» (Н. М. Боритко) [33].

Тобто, дидактичні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання, застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

Організаційно-педагогічні умови у працях А. В. Свєрчкова розглядаються як:

- сукупність будь-яких можливостей, що забезпечує успішне вирішення освітніх завдань;

- сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, спрямованих на досягнення цілей педагогічної діяльності;

- сукупність об'єктивних можливостей навчання і виховання населення;

- принципові підстави для єдності процесу діяльності з процесом формування професійно педагогічної культури особистості [265].

Узагальнені результати теоретичного аналізу різних підходів авторів до виділення психолого-педагогічних умов під час підготовки фахівців у ЗВО викладено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Підходи авторів до визначення психолого-педагогічних умов

Автор	**Предмет дослідження**	**Визначені авторами психолого-педагогічні (педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні) умови**
А. В. Рибачук	Застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів	- активізація професійної мотивації навчання; застосування методів інтерактивного навчання і використання мультимедійних засобів [248].
О. І. Денищик	Формування моральної культури як складової підготовки майбутніх юристів	- інтенсифікація виховної функції науково-педагогічних працівників, кураторів, наставників студентських груп, посилення впливу студентських колективів та їх самоврядних структур, щодо залучення молоді до інтелектуально-пізнавальної, культурно-просвітницької та громадської діяльності [78].
О. П. Калита	Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій	- високий рівень комунікативної компетентності викладачів ВНЗ, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійне поєднання (інтеграція) проектної діяльності у навчальній та позанавчальній роботі студентів [135].
В. М. Савіщенко	Формування професійно значущих якостей майбутнього юриста	- зорієнтованість навчально-виховного процесу на формування професійно значущих якостей; підвищення рівня педагогічної компетентності викладачів, які готують юристів; гуманізація навчально-виховного процесів [257].

Продовження таблиці 3.1.

Р.В.Каламаж	Формування професійної Я-концепції майбутніх юристів	- розвиток особистісних ресурсів самопізнання майбутніх юристів у контексті професійної діяльності; розвиток суб'єктивності студентів у напрямку подолання егоцентризму у світо- і самосприйнятті та формування діалогізму; формування мотиваційної готовності до майбутньої професійної діяльності; роз'яснення психологічної сутності професійно важливих якостей фахівця-юриста, їх розвиток та корекція уже на етапі навчання у вищому навчальному закладі; формування уявлень про зміст, специфіку та сучасні вимоги юридичної професії до особистості майбутнього фахівця; формування диференційно складного образу професійного Я майбутніх юристів, в основі якого – диспозиційна рефлексивність особистості, розвинута система критеріїв професіоналізму юриста, належний ступінь когнітивного відокремлення власного Я як наслідок гетерогенності критеріїв та стандартів оцінювання; формування оптимальної професійної самооцінки та позитивного самоставлення майбутніх юристів [132].
М. М. Ісаєнко	Формування комунікативних умінь майбутніх курсантів ВНЗ МВС	- цілеспрямована підготовка курсантів до оволодіння комунікативними вміннями у процесі спецкурсу, з різноманітними формами навчальної роботи; залучення курсантів до спілкування; критеріальний підхід до діагностики сформованості комунікативних умінь курсантів [124].

Продовження таблиці 3.1.

Д. М. Годлевська	Професійна комунікативна компетентність соціального працівника	- використання особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача та студента; координацію методів і технологій формування професійної комунікативної компетентності, що відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі [67].
Т. О. Бутенко	Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів	- використання особистісно орієнтованого підходу у навчанні, що спрямований на розвиток діалогічної взаємодії у навчанні між викладачами та студентами; моделювання реальних професійних і виробничих умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності, що підвищує мотивацію до навчання, пізнавальну активність та сприяє збагаченню особистісного досвіду; використання навчальних завдань і вправ, що спрямовані на підвищення комунікативної активності студентів, які мають допомогти відчути важливість грамотно та логічно будувати комунікативний процес як одну з умов ефективної навчальної чи професійної діяльності [42].
О. С. Бовдир	Формування комунікативної культури студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	- особливості та можливості предметів циклу гуманітарних дисциплін щодо організації міжособистісної взаємодії; застосування активних педагогічних форм навчання та виховання [24].

Отже, організаційні та психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів містять таку сукупність заходів, обставини, передбачають таке середовище, що планово створюється в навчальному процесі та має забезпечувати його найефективніший перебіг для досягнення запланованих результатів навчання, формування ціннісного ставлення до професії, професійного самовизначення та розвитку особистості студентів.

Якісне формування професійної компетентності майбутніх юристів неможливе без забезпечення умов для їх професійного самовизначення, адже це найбільш значимий компонент професійного розвитку людини.

Відповідно до змістово-процесуальної моделі професійного самовизначення М. С. Пряжникова [236], можемо визначити такі його структурні складові у майбутніх юристів:

1. Усвідомлення цінності та суспільної значимості юридичної професії та важливості якісної професійної підготовки (ціннісно-моральна основа самовизначення).

2. Орієнтування в соціально-економічній ситуації та прогнозування престижності обраної праці.

3. Загальне орієнтування у світі юридичних професій та визначення професійної мети – мрії.

4. Визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до віддаленої мети.

5. Уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх переваг, що сприятимуть реалізації намічених планів і перспектив.

7. Наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом самовизначення.

8. Початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв’язку.

Автор запропонував сім типів самовизначення особистості [236], які досить часто цитуються різними авторами. Тому не вдаючись до детального опису змісту цих типів самовизначення вкажемо та таке:

- Самовизначення в конкретній трудовій функції. Відтак працівник знаходить сенс своєї діяльності в якісному виконанні окремих трудових функцій чи операцій, що часто пов'язано з однотипністю та монотонністю праці, а також психологічною незадоволеністю. Відзначимо, що в юридичній праці також є значна частка такої монотонності, рутинності, пов'язаної, зокрема, з процесуальним оформленням документів тощо. Однак, часто оптанти, здійснюючи вибір юридичної професії, ігнорують цю складову, що в подальшому призводить до розчарування у своєму виборі.

- Самовизначення на певному трудовому посту передбачає виконання доволі різноманітних функцій відповідно до визначених прав і виробничих завдань, обмеженості виробничим середовищем, що включає засоби праці. Можливість самореалізації в рамках виконуваної діяльності значно вища, ніж у першому випадку.

- Самовизначення у конкретній професії означає, що працівник здатен виконувати близькі суміжні види трудової діяльності (як відомо, професія юриста поєднує групу родинних спеціальностей). Це також породжує певні проблеми. Зокрема, Р. В. Каламаж, проводячи емпіричне дослідження психосемантичного змісту уявлень студентів-юристів щодо образу типових представників таких юридичних спеціальностей, як «суддя», «прокурор», «адвокат», «нотаріус», «слідчий» з’ясувала, що попри збереження загальних якостей, пов’язаних з компетентністю, досвідченістю, ставленням до праці, ці образи достатньо диференційовані. Образи окремих юридичних професій (наприклад, «слідчий», «нотаріус») у студентів старших курсів найбільш суперечливі і свідчить про неготовність студентів ідентифікуватися з представниками цієї професії [131].

- Професійне самовизначення неодмінно пов’язане з життєвим та особистісним самовизначенням, що передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей, а й вибір стилю життя і самого

способу життя. У цьому випадку професія може стати засобом реалізації певного способу життя.

- Особистісне самовизначення розглядається як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації та усього свого життя. Особистість у цьому випадку ніби піднімається і над професією, і над соціальними ролями та стереотипами. Людина не тільки опановує соціальну роль, а й створює нові ролі, коли навколишні люди говорять про неї не як про гарного інженера, лікаря, педагога, юриста, але як про шановану людину – унікальну і неповторну особистість. Це знаходження самобутнього «образу Я», постійний розвиток цього образу і ствердження його серед навколишніх людей.

- Самовизначення особистості в культурі – вищий прояв особистісного самовизначення, що передбачає внутрішню активність, спрямовану на внесок особистості в розвиток культури у найширшому змісті (наука, релігія, духовність тощо). У цьому аспекті, на нашу думку, має сенс говорити про духовний та культурно-етичний рівень розвитку майбутніх юристів, їх внесок у загальний розвиток правової культури суспільства.

На основі здійсненого теоретичного аналізу, а також базуючись на результатах констатувального етапу нашого дослідження, під час конструювання *психолого-педагогічних умов* формування професійної компетентності майбутніх юристів насамперед звертаємо увагу на мотиваційну сферу учасників навчального процесу, на особливості їх професійної самосвідомості (важливою ознакою, критерієм якої є слідування моральним етичним нормам та деонтологічним принципам юридичної професії), на врахуванні викладачами рівня розвитку психологічних складових професійної компетентності та формування професійно-важливих якостей в майбутніх юристів уже на етапі навчання у ЗВО; увага до сформованості рефлексивних та метакогнітивних здібностей студентів, оптимальності їх самооцінки та самоставлення, до їх здатності працювати з високим ступенем саморегуляції; на особливості організації взаємодії між суб’єктами навчального процесу (діалогізм, «суб’єкт-суб’єктні» відношення); на застосування сучасних інноваційних (активних, інтерактивних, інформаційних, проектних тощо)

методів навчання, викладання, оцінювання навчальних досягнень студентів та готовність викладачів упроваджувати компетентнісний і студентоцентричний підходи; практико-орієнтована спрямованість навчального процесу.

3.2. Організація та проведення формувального етапу експерименту

Результати проведеного нами дослідження стану сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є підставою для узагальнення про те, що заклади вищої освіти потребують нових підходів до формування професійної компетентності студентів правничих спеціальностей з тим, щоб молоді фахівці могли відчувати впевненість під час виконання професійних завдань та вміли ефективно взаємодіяти в ситуаціях фахової активності.

Метою проведення формувального етапу експерименту було впровадження та верифікація моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів. На підготовчій стадії зі здійснення формувального етапу експерименту було визначено завдання для реалізації цієї мети:

- уточнення експериментальної бази та формування експериментальної вибірки;
- проведення контрольного тестування для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп;
- емоційна підготовка та мотивування студентів до участі в експерименті;
- реалізація програми формування професійної компетентності майбутніх юристів;
- перевірка ефективності впровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів шляхом визначення статистично достовірних відмінностей в рівнях її сформованості в учасників контрольної та експериментальної груп на заключній стадії формувального етапу експерименту.

Експериментальною базою проведення формувального етапу було визначено ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Учасниками експерименту були студенти 3 – 4 курсів спеціальності

«Правознавство», було сформовано дві групи – експериментальну (30 осіб) та контрольну (30 осіб). На початку експерименту у контрольній та експериментальній групах статистичних відмінностей в рівнях розвитку визначених нами компонентів професійної компетентності не виявлено.

Для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп, тобто з'ясування доекспериментального стану сформованості професійної компетентності майбутніх юристів, ми скористались обґрунтованими в процесі проведення дослідження критеріями та показниками.

Для визначення рівня сформованості етико-деонтологічного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, комунікативно-регулятивного компонентів професійної компетентності майбутніх юристів було використано діагностичний інструментарій, аналогічний до етапу констатувального експерименту.

Зокрема, для вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів ми застосовували бесіди, опитування, методику «Мотиви вибору професії» (Р. В. Овчарова), методику «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), методику «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина).

Аналіз та узагальнення даних за застосованими методиками здійснювався на основі ***мотиваційного критерію*** – сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, розуміння суспільного призначення юридичної діяльності, позитивне ставлення до професії, співвідношення внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії з зовнішньою мотивацією, рівень мотивації на досягнення успіху, рівень вираженості гуманістичної спрямованості особистості майбутніх юристів.

Результати сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів представимо наступним чином:

- низький рівень виявлено у 36,7 % студентів експериментальної групи (ЕГ) та у 36,7 % студентів контрольної групи (КГ);

- середній рівень сформовано у 36,7 % студентів ЕГ та в 40 % студентів КГ; високий рівень мають 26,6 % студентів ЕГ та 23,3 % студентів КГ;

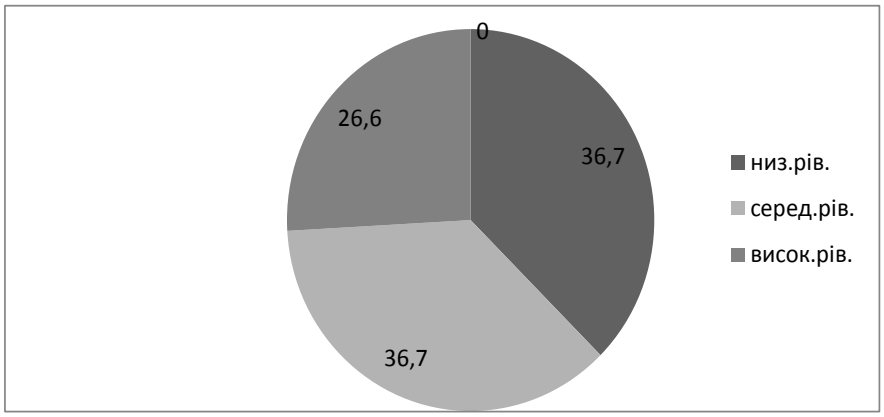

Рис. 3.1 Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту студентів ЕГ на початку формувального експерименту, %

За статистичним багатофункціональним критерієм Фішера результати щодо рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів ЕГ та КГ не відрізняються на статистично значимому рівні.

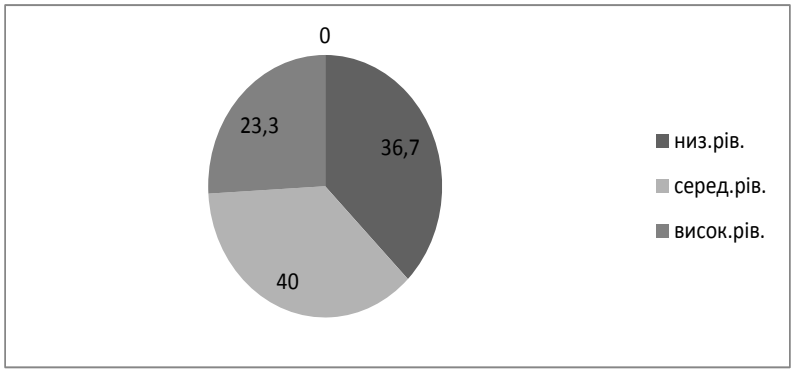

Рис. 3.2 Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту студентів КГ на початку формувального експерименту, %

Таким чином, можемо зробити висновок про значну частку студентів, ціннісно-мотиваційна сфера яких характеризується несформованістю

сукупності цілей і мотивів, ієрархії цінностей, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, такі студенти не усвідомлюють суспільне призначення юридичної діяльності, у них нерозвинене позитивне ставлення до професії, переважає зовнішня мотивація вибору професії, рівень мотивації на досягнення успіху є низьким, прагматична спрямованість особистості таких студентів переважає над гуманістичною спрямованістю.

Для вивчення **етико-деонтологічного компоненту** професійної компетентності майбутніх юристів ми застосовували бесіди, опитування, методику «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук), методику «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко).

Аналіз та узагальнення даних за застосованими методиками здійснювався на основі ***етико-деонтологічного критерію*** – рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, рівень морально-етичної відповідальності, розвиток морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей.

Проведений зріз сформованості етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів дає можливість представити такі результати:

- низький рівень виявлено у 46,6 % студентів експериментальної групи (ЕГ) та у 46,6 % студентів контрольної групи (КГ);
- середній рівень сформовано у 36,7 % студентів ЕГ та в 40 % студентів КГ;
- високий рівень мають 16,7 % студентів ЕГ та 13,4 % студентів КГ.

На основі отриманих результатів для більш наочного сприйняття рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту майбутніх юристів – учасників контрольної та експериментальної груп представимо на діаграмах (Рис. 3.3, Рис. 3.4).

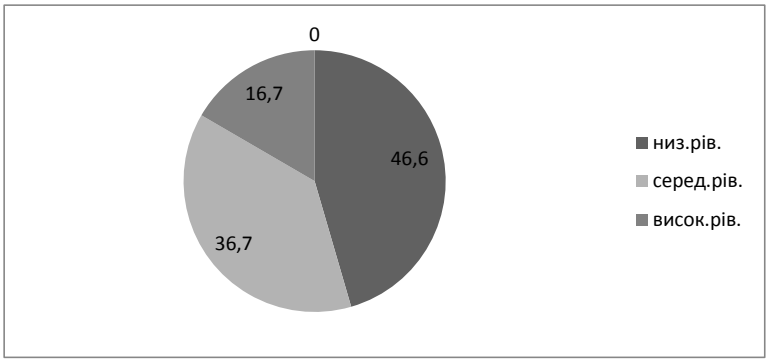

Рис. 3.3 Рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту студентів ЕГ на початку формувального експерименту, %

Дані щодо сформованості етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів дають нам підставу зробити висновок, що в експериментальній та контрольній групах їх рівні практично не відрізняються. Це підтверджено результатами математично-статистичного аналізу за багатофункціональним критерієм Фішера.

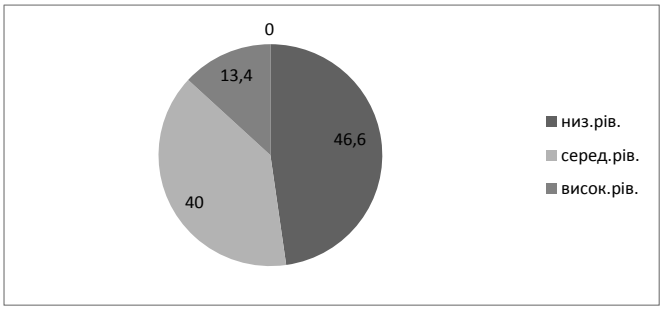

Рис. 3.4 Рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту студентів КГ на початку формувального експерименту, %

Такі результати свідчать про значну частку студентів, які характеризуються низьким рівнем індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, морально-етичної відповідальності, морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей. Це, очевидно, є результатом відсутності цілеспрямованої

роботи у ЗВО щодо поглиблення етичних засад та норм, морально-ціннісних настанов майбутніх юристів.

Рівні сформованості **рефлексивно-оцінного компоненту** майбутніх юристів перевірялись за допомогою методики діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова), методики «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан), опитувальника самоставлення (В. В. Столін – С. Р. Пантелеєв).

Аналіз отриманих даних здійснювався із застосуванням рефлексивно-оцінного критерію – вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку професійно-правових знань, вмінь, навичок, досвіду, позитивне самоставлення, оптимальний рівень самооцінки.

Результати вимірювання до початку формувального етапу експерименту засвідчили, що, зокрема, високий рівень сформованості виявлено у 13,3 % студентів ЕГ та в 13,4 % студентів КГ. Низький рівень складає 46,7 % у студентів ЕГ та, відповідно, 43,3 % у представників КГ. Тобто, значна частина студентів мають певні неузгодженості в системі самоставлення та рівневі самооцінки, не готові сприймати критику, поставлені завдання вирішують репродуктивним шляхом та не завжди відповідально ставляться до виконання обов’язків. На середньому рівні рефлексивно-оцінний компонент сформовано у 40 % осіб з ЕГ та 43,3 % – з КГ.

Наочно рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту майбутніх юристів – учасників експериментальної та контрольної груп представлено на діаграмі (Рис. 3.5, Рис.3.6).

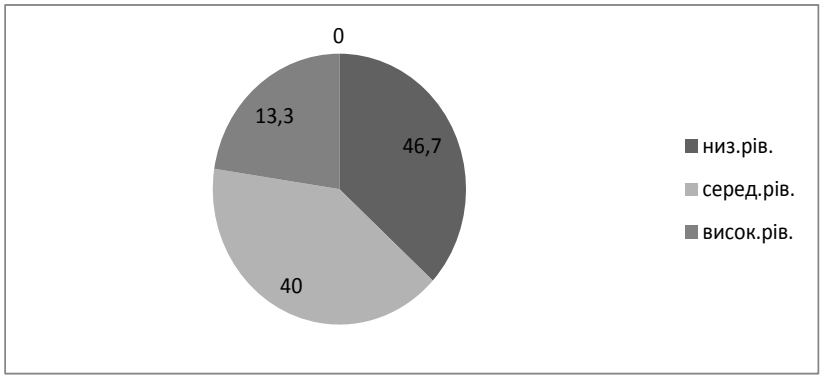

Рис. 3.5 Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту студентів ЕГ на початку формувального експерименту, %

Дані щодо сформованості рефлексивно-оцінного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів дають нам підставу зробити висновок, що в експериментальній та контрольній групах їх рівні практично не відрізняються. Це підтверджено результатами математично-статистичного аналізу за багатофункціональним критерієм Фішера.

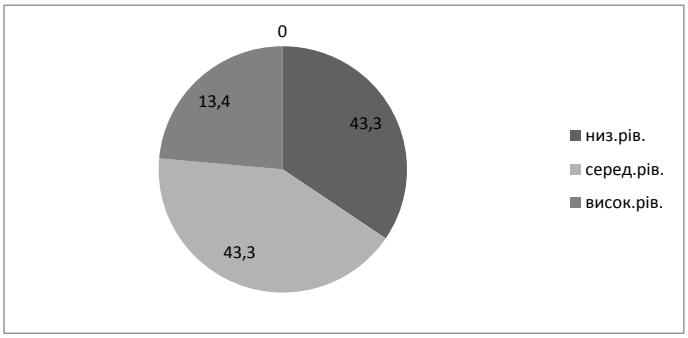

Рис. 3.6 Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту студентів КГ на початку формувального експерименту, %

Рівні сформованості **комунікативно-регулятивного** компоненту в учасників контрольної та експериментальної груп перевірялись за допомогою методик: «Тест визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен), тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної

компетентності» (Д. Я. Райгородський), «Методика комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ–2)» (В. В. Синявський, Б. А. Федоришин), «16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)»,а саме діагностували фактор А (стриманість-комунікативність) та емоційно-вольові якості, представлені факторами: С (емоційна нестійкість – емоційна стійкість), О (впевненість в собі – тривожність), Q4 (розслабленість – напруженість), Q3 (низький самоконтроль – високий самоконтроль), G (моральна нормативність).

Аналіз даних здійснювався на основі застосування ***комунікативно-регулятивного критерію*** професійної компетентності – рівень усвідомлення норм спілкування, комунікативна активність, здатність до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, розвиток самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Результати діагностики представлено на діаграмах (Рис.3.7, Рис.3.8).

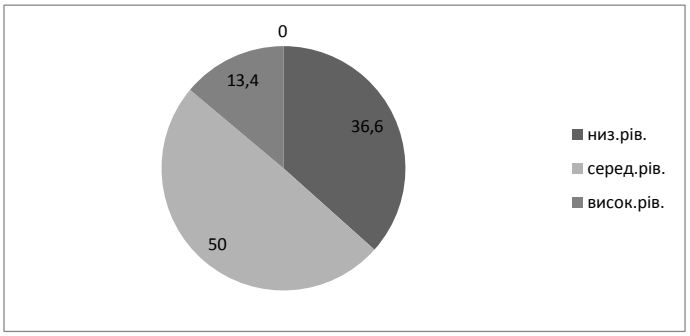

Рис. 3.7 Рівні сформованості комунікативно-регулятивного компоненту студентів ЕГ на початку формувального експерименту, %

Ці результати засвідчили, що значна кількість студентів як експериментальної, так і контрольної груп мають низький рівень сформованості комунікативно-регулятивної складової професійної компетентності. Відповідно, в ЕГ цей показник склав 36,6 %, у КГ – 40 %. Це означає, що комунікативний бік діяльності таких студентів характеризується

недостатнім рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, низьким є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, недостатній рівень самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, невміння контролювати свої емоції та поведінку.

Практично половина студентів (ЕГ – 50 %, КГ – 50 %) оволоділи комунікативно-регулятивним компонентом на середньому рівні, і тільки в 13,4 % студентів експериментальної та в 10 % студентів контрольної групи виявлено високий рівень.

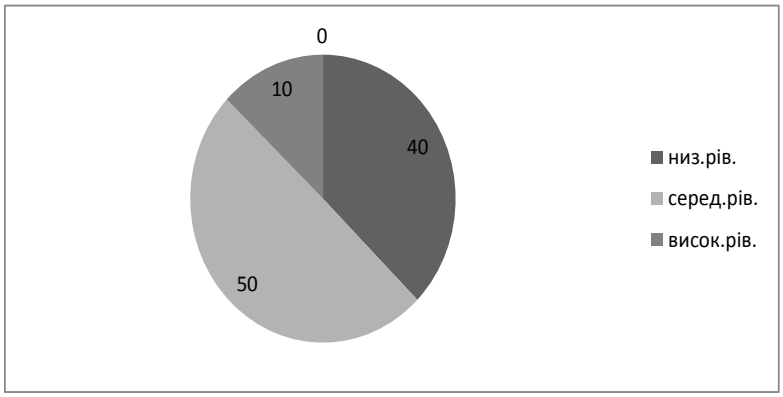

Рис. 3.8 Рівні сформованості комунікативно-регулятивного компоненту студентів КГ на початку формувального експерименту, %

Рівні сформованості **предметно-змістового компоненту** в учасників контрольної та експериментальної груп перевірялись за допомогою тестування на з’ясування рівня засвоєння системи відповідних професійно значущих знань і вмінь, а також аналізу навчальної успішності майбутніх юристів.

Для аналізу даних було застосовано ***предметно-змістовий критерій*** – глибокі та стійкі знання навчальних предметів та дисциплін юридичного спрямування, відповідні уміння та навички; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії.

Результати представлено на діаграмах (Рис.3.9, Рис.3.10)

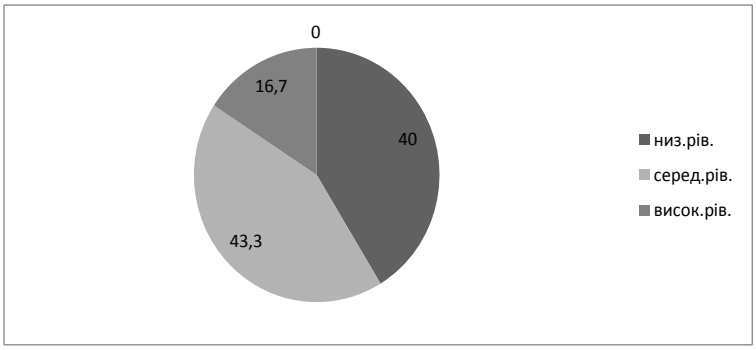

Рис. 3.9 Рівні сформованості предметно-змістового компоненту студентів ЕГ на початку формувального експерименту, %

Результати дослідження показують, що значна кількість студентів як контрольної, так і експериментальної груп володіють предметно-змістовим компонентом професійної компетентності на низькому рівні, а саме: 40 % студентів ЕГ та 36,7 % студентів КГ. Це означає, що такі студенти – майбутні юристи погано володіють теоретичними й практичними знаннями з основних предметів та дисциплін юридичного спрямування, не знають, як ці знання можна застосувати у практичній діяльності, погано знають і не розуміють природу етичних стандартів, правничої професії. Вони не виявляють позитивного інтересу до професійної діяльності, не прагнуть удосконалювати свої знання та вміння.

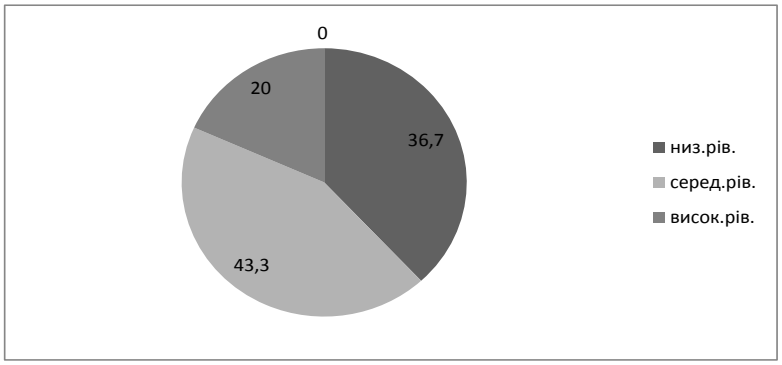

Рис. 3.10 Рівні сформованості предметно-змістового компоненту студентів КГ на початку формувального експерименту, %

Середній рівень предметно-змістового компонента притаманний для 43,3% студентів ЕГ та 43,3 % студентів КГ, тільки незначна кількість студентів має високий рівень предметно-змістового компоненту, а саме: 16,7 % студентів ЕГ та 20 % студентів КГ.

Для наочного представлення отриманих даних нами було узагальнено результати доекспериментального стану сформованості виокремлених компонентів професійної компетентності, отримані в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах (табл. 3.2). Вони дозволяють довести, що групи сформовані відповідно до вимог проведення вибіркового спостереження.

Таблиця 3.2

Стан сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх юристів до проведення формувального етапу експерименту, (%)

Компоненти	*Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів, %*					
	Експериментальна група			*Контрольна група*		
	низький	*середній*	*високий*	*низький*	*середній*	*високий*
Мотиваційно-ціннісний	36,7	36,7	26,6	36,7	40,0	23,3
Етико-деонтологічний	**46,6**	36,7	16,7	**46,6**	40,0	13,4
Рефлексивно-оцінний	46,7	40,0	13,3	43,3	43,3	13,4
Комунікативно-регулятивний	36,6	50,0	13,4	40,0	50,0	10,0
Предметно-змістовий	40,0	43,3	16,7	36,7	43,3	20,0
Рівень професійної компетентності	**40,0**	**43,3**	**16,7**	**40,0**	**43,3**	**20,0**

Рівень професійної компетентності визначався на основі системи критеріїв та показників, що описують її високий, середній та низький рівні.

Результати показують, що 40% студентів – учасників експериментальної групи та 40% учасників контрольної групи мають низький рівень розвитку професійної компетентності.

Їх ціннісно-мотиваційна сфера характеризується несформованістю сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної юридичної діяльності, студенти не усвідомлюють суспільне призначення юридичної діяльності, у них нерозвинене позитивне ставлення до професії, переважає зовнішня мотивація вибору професії, рівень мотивації на досягнення успіху є низьким, прагматична спрямованість особистості майбутніх юристів переважає над гуманістичною спрямованістю.

Низьким також є рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, морально-етичної відповідальності, морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей.

Комунікативний бік діяльності студентів характеризується недостатні рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, низьким є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, недостатній рівень самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, невміння контролювати свої емоції та поведінку.

Аналізуючи отримані доекспериментальні дані, вважаємо що результати доводять: 1) необхідність проведення формувального етапу експерименту; 2) експериментальна та контрольна групи перебувають на однаковому рівні сформованості компонентів професійної компетентності.

Реалізація програми формування професійної компетентності майбутніх юристів відбувалася у формах:

1. Організації групової та індивідуальної позааудиторної діяльності студентів: - дискусія «Професійне самовизначення майбутніх юристів», що включає обговорення вимог, які юридична професія висуває до фахівців цієї галузі, аналіз своїх сильних та слабких боків (технологія SWOT), планування

власного самовдосконалення, навчання та кар'єри;- зустрічі з фахівцями-правознавцями, відвідання судових засідань, круглі столи тощо;

2. Факультативне вивчення спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юристів» (20 год.);

3. Спеціальна організація занять з курсу «Юридична деонтологія» за рахунок використання інтерактивних методів навчання;

4. Соціально-психологічний тренінг «Формування професійної компетентності майбутніх юристів» (26 год.);

5. Методичний семінар для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів».

Для поглиблення вмотивованості студентів до формування власної професійної компетентності були проведені заходи, які наочно показали соціальну значущість професії юриста та важливість, необхідність і вплив професійної компетентності на ефективність його фахової діяльності.

Для розвитку предметно-змістової складової професійної компетентності майбутніх фахівців під час аудиторних занять активно використовувались форми організації, інтерактивні методи та засоби навчання, що спрямовані на ефективне формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Завданням підготовчої стадії проведення формувального етапу експерименту була спеціальна підготовка та мотивація студентів до участі в ньому. Проведені заходи, описані нижче, були спрямовані на актуалізацію розуміння значущості професійної компетентності, її компонентів для підвищення ефективності юридичної діяльності, подальшого професійного розвитку та самореалізації в професії.

Так, зі студентами – учасниками експериментальної групи була проведена дискусія щодо їх ***професійного самовизначення***, що включала обговорення вимог, які юридична професія висуває до фахівців цієї галузі, аналіз своїх сильних та слабких боків (технологія SWOT), планування власного самовдосконалення, навчання та кар'єри. Аналізуючи власні *сильні та слабкі сторони* студенти намагалися виявити професійні можливості, які існують для

них, а також особисті перешкоди, проблеми, які можуть перешкоджати їх прогресу. Такий аналіз за технологією SWOT спонукав студентів думати про зовнішні чинники, які сильно впливають на напрям їх кар'єри.

Для стимулювання мисленнєвого аналізу студентами своїх *сильних боків* нами були застосовані такі питання:

- Що інші люди вважають вашими сильними сторонами?
- Які цінності та етика відрізняють вас від своїх однолітків?
- Якими професійними компетентностями ви володієте?

Наступний крок – *слабкі сторони*. У цій частині розглядаються сфери, в яких потрібно покращуватись за допомогою таких питань:

- Які у вас негативні звички та риси?
- Чи потребує ваше навчання поліпшення?
- Як інші люди бачать які ваші слабкі боки?
- Що ви боїтеся робити чи, швидше за все, уникаєте?
- Який негативний відгук про вашу індивідуальність чи робочі звички ви отримали?

Для бачення *можливостей* розвитку в професійній галузі студентам було запропоновано ознайомитись з зовнішніми чинниками, які можуть допомогти розвиватися в своїй професії, за допомогою таких запитань:

- Чи розвивається юридична галузь?
- Якими компетентностями потрібно володіти, щоб бути майстром своєї справи?
- Чи є люди, які могли б допомогти покращити ваші компетентності?

З метою аналізу *загроз* для професійного зростання. Студентам було запропоновано такі запитання:

- Чи є сильна конкуренція за юридичні посади, для яких ви найбільше підходите?
- Чи існують якісь нові професійні стандарти, яким ви не можете відповідати?
- Чи існують які-небудь нові технології, освітні та сертифікаційні вимоги, які перешкоджають вашій кар’єрі?

Після відповідей на ці запитання студентам було запропоновано узгодити власні слабкі місця із загрозами, щоб виділити ті сфери, з якими вони повинні працювати, або ситуації, яких потрібно уникнути. Також студенти мали змогу подумати про можливість перетворення своїх слабких сторін на сильні.

Після проведеної роботи студенти здійснили рефлексію за допомогою таких запитань:

- Для чого оцінювати свої навички і сильні сторони?
- Для чого визначати слабкі сторони?

На підготовчій до проведення експерименту стадії разом із автором дослідження студенти були присутні на судовому засіданні з розгляду кримінальної справи, де змогли скласти уявлення про роботу суддів, їх помічників, адвоката, прокурора та експертів. На яскравому прикладі діяльності юристів студенти побачили рівень володіння й оперування ними термінологічним апаратом, змогли оцінити на практиці вплив сформованої (чи несформованої) професійної компетентності, що необхідна для практичної діяльності юриста.

Отже, нами було актуалізовано одну з найбільш значущих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів – всебічне мотивування навчальної діяльності студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін юридичного спрямування. Реальними прикладами ми намагались вмотивувати навчальну діяльність студентів експериментальної групи на формування професійної компетентності.

У подальшому було проведено формувальний етап педагогічного експерименту шляхом запровадження розробленої моделі в педагогічний процес ЗВО з підготовки фахівців – юристів.

Додатково для студентів експериментальної групи до змісту їхньої фахової підготовки було долучено як факультатив спецкурс «Психологія формування професійної компетентності юристів»; оновлено зміст і методику викладання курсу «Юридична деонтологія».

У процесі здійснення фахового навчання студентів створювались педагогічні умови, визначені нами в другому розділі дисертації, які ефективно

впливали на процес формування професійної компетентності майбутніх юристів. Для проведення занять з означеного спецкурсу були підготовлені лекції, підібраний матеріал для організації рольових ігор, дискусій, вирішення професійних ситуацій і виконання завдань. Використовувались інтерактивні методи навчання (ділова гра, брейн-ринг, кейс-метод, мозковий штурм, інтерв'ювання).

Вплив педагогічної умови, пов’язаної з інтегруванням інтерактивних технологій у фахову підготовку майбутніх юристів, особливо виразно виявився на формувальному етапі експерименту під час викладання курсу «Юридична деонтологія». Вибір цієї дисципліни для експериментального навчання із упровадженням інтерактивних технологій було зумовлено широким вивченням тем, а саме «Принципи, функції та джерела юридичної деонтології», «Деонтологічна правосвідомість та обов’язки юриста», «Соціалізація юриста, юридична діяльність та система юридичної діяльності», «Характеристика окремих видів юридичної практичної діяльності», «Етико-професійна культура юриста», «Професійно-особистісні якості юриста», «Роль деонтологічних кодексів у регулюванні професійної поведінки юристів», які були актуальними для формування етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів. У процесі роботи зі студентами створювались умови для поєднання традиційних й інноваційних засобів і форм навчальної діяльності.

Поруч із іншими методами навчання, активний розвиток практичних вмінь досягається в умовах застосування **соціально-психологічного тренінгу.**

Нами був запропонований та проведений соціально-психологічний тренінг «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», який традиційно включав три етапи: вступний (мотиваційний), основний та завершальний етапи.

Метою вступного етапу було повідомити цілі та завдання тренінгу, виявити очікування учасників, ознайомити їх із основними методичними та організаційними особливостями роботи під час тренінгу, актуалізувати мотивацію до самопізнання себе як майбутнього юриста-професіонала.

Основний етап був побудований з блоків (підчастин), що спрямовані на формування визначених нами психологічних компонентів професійної компетентності майбутніх юристів: мотиваційно-ціннісного, етико-деонтологічного, комунікативно-регулятивного, рефлексивно-оцінного.

Завершальний етап – актуалізація рефлексії щодо усіх занять тренінгу з метою встановити, що з виконаного на заняттях було корисним для учасників, допомогло їм змінити деякі погляди, можливо й поведінку. Оцінка сприяє самоаналізу учасників процесу, стимулює народження нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки учасники досягли поставленої мети.

До кожного блоку розроблено відповідні вправи з використанням розробок таких авторів, як Н. І. Жигайло, Р. В. Каламаж, О. В. Савченко, О. П. Калита, О. П. Воловик, О .І. Гандробура, Н. О. Кубенко, Н. В. Лук'янчук, Е. В. Сидоренко, І. А. Слободянюк [59, 63, 231, 271, 274].

Програма соціально-психологічного тренінгу представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Структура соціально-психологічного тренінгу

«Формування професійної компетентності майбутніх юристів»

№	Тема заняття	Вправи, рольові ігри
І. Вступний етап – 6 год.		
1	Вступ	«Знайомство»; «Цікаве ім'я»; «Знаки Зодіаку»; «Інтерв'ю»
		.
2	Очікування, мета	«Незакінчені речення»; «Чарівна подушка»; «Чотири сфери»; «Дерево очікуваної мети»
3	Ідентифікація себе	«Хто Я?»; «Ідентифікація»; «Соціальна зацікавленість»; «Складність соціального «Я», «Автопортрет»
ІІ. Основний етап – 16 год.		
4	Людина в групі (завдання: сприяння розвитку мотиваційно-ціннісного блоку професійної компетентності)	«Визначення послідовності досягнення мети», «Ідеальна модель», «Ідеальна модель професіонала», «З'ясування своїх життєвих цінностей»

Продовженя таблиці 3.3

5	Портрет професіонала (завдавання: сприяння розвитку мотиваційно-ціннісного та етико-деонтологічного компонента професійної компетентності)	«Лабіринт ідей»; «Конструктор»; «Моя інтуїція»; «Мій професійний герб та кредо»; «Професійний кодекс юриста» «Мій професійний портрет у сонячних променях»
6	Духовне становлення (завдавання: сприяння розвитку етико-деонтологічного компонента професійної компетентності)	«Екологія. Духовність»; Мозковий штурм «Без добра не було б життя»; «Повчальні історії»; «Довіра»; «Ступінь довіри»; «Залишок»
7	Міжособистісне спілкування (завдання: сприяння розвитку комунікативно-регулятивного компонента професійної компетентності)	«Опитай-відповім»; «Моє послання в світ»; «Непотріб»; «Моє відчуття часу», «Моє уявлення про час», «Подолання труднощів у спілкуванні», «Креслення» «Розпитування»
III. Завершальний етап – 4 год.		
8	Як Я завершую заняття (завдання: розвиток рефлексивного компонента професійної компетентності)	«Дерево підсумків»; «Минуле-сьогодення-майбутнє»; «20 бажань»; «Рефлексивна мішень»
9	Мої перспективи (завдання: розвиток рефлексивного компонента професійної компетентності)	«Складові щасливого життя»;«Програвання можливих майбутніх ситуацій»; «Людина на своєму місці»; «Професійне Я»

Як видно із представленої тематики занять, їх зміст був сформований із врахуванням вікових особливостей, так і особистісних характеристик студентів. У ході складання програми тренінгу були враховані актуальні проблеми професійної діяльності майбутніх юристів. У загальному, зміст розробленої програми відображає основну мету тренінгу – формування складових професійної компетентності майбутніх юристів. Вправи, які застосовувались у даному тренінгу представлено у додатках (Додаток А).

Допоміжний **експериментальний курс «Психологія формування професійної компетентності юристів»** містив 20 годин, з яких 10 годин лекцій та 10 годин практичних занять. Метою курсу було вивчення теоретико-методологічних засад та практичних основ для формування професійної компетентності юристів.

Розробка тематики курсу та підбір методів викладання ґрунтувався насамперед на компетентнісному підході, що передбачає системну взаємодію кількох компонентів:

- *мотиваційного* (зацікавленість у даному виді діяльності, наявність особистісного смислу при виконанні конкретного завдання);- *цільового* (пов'язаний з уміннями визначати особисті та професійні цілі; усвідомлене конструювання конкретних дій, вчинків, що забезпечать отримання бажаного результату діяльності);

- *орієнтаційного*, що передбачає врахування зовнішніх умов діяльності (усвідомлення загальної основи діяльності, знання про коло реальних об’єктів та уміння й навики, що стосуються цього кола) та внутрішніх (суб’єктний досвід, наявні знання, предметні й міжпредметні вміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості); обізнаність студента щодо власних сильних та слабких боків;

- *функціонального* (спроможність використовувати знання, способи діяльності та інформаційну грамотність як основу для формування власних можливих варіантів дій, прийняття рішень, застосування нових форм взаємодії);

- *контрольного* (наявність чітких вимірювачів процесу та результатів діяльності, засвоєння правильних способів діяльності, удосконалення дій відповідно до визначеної мети); - *оцінного* (здатність до самоаналізу, адекватного самооцінювання своєї позиції, конкретного знання, методу його отримання чи використання).

Компетентнісний підхід є вагомим у підготовці юристів як професіоналів. Для виконання функціональних обов’язків їм потрібно засвоїти систему професійних знань, вміти їх використовувати, сформувати професійно важливі якості, набути досвіду роботи з людьми, кваліфікованої діяльності в галузі.

З погляду компетентнісного підходу, в майбутніх юристів як суб'єктів навчально-виховного процесу повинні бути сформовані такі види компетентностей:

- професійна, що базується на спеціальній науковій, практичній та психологічній підготовці;

- загальнокультурна та гуманітарна, що включають знання основ світової культури, гуманістичних особистісних якостей, відповідальності за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;

- креативна, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією (цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, дій і засобів) та тактикою, гнучку адаптацію до змін змісту та умов професійної діяльності;

- комунікативна, що включає розвинену мову, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, вміння складати ділові папери та ін.

Тематичний план спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юристів» подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Тематичний план спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юристів»

№ з/п	ТЕМА	Кількість годин		
		Всього	Лекцій	Практ. з.
	Розділ І. Теоретико-методологічні основи професійної компетентності майбутніх юристів	**6**		
1.	Основи професійної компетентності майбутніх юристів (поняття, структура, функції, рівні). Види компетентностей.		**2**	**2**
2.	Ключові, загальні, фахові компетентності. Головні чинники та етапи формування професійної компетентності юристів		**2**	
	Розділ ІІ. Психологічне моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів	**10**		
1.	Мотиваційна основа формування професійної компетентності.		**2**	
2.	Зовнішні та внутрішні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів.			**2**
3.	Функціональні засади формування професійної компетентності майбутніх юристів		**2**	**2**
4.	Метакогнітивні засади формування професійної компетентності майбутніх юристів.			**2**

Продовження таблиці 3.4.

1. 2.	**Розділ ІІІ. Система цінностей як основа формування професійної компетентності** Ціннісні орієнтації як структурний компонент професійної компетентності особистості. Етико-деонтологічні цінності як важливий чинник формування професійної компетентності юристів	**4**	**2**	**2**
	Всього:	**20**	**10**	**10**

У процесі викладання факультативного спецкурсу нами було використано інтерактивні методи, що стимулюють продуктивний, творчий, пошуковий характер діяльності студента.

Зокрема, це рольова гра, яка характеризується [307]:

1) наявністю проблеми або завдання, пропонованого для вирішення;

2) наявністю умовного, змодельованого об'єкта;

3) відтворенням умов професійної юридичної діяльності;

4) наділенням ролями і рольовими функціями;

5) наявністю взаємодії між учасниками гри, які повторюють реальні зв'язки і відносини;

6) наявністю конфліктних ситуацій внаслідок відмінності інтересів;

8) наявністю фактора часу, що збігається з реальним, «стисненого» або уповільненого;

9) наявністю системи оцінки ігрової діяльності;

10) наявністю змагання або змагальності груп.

Як надзвичайно ефективний вид роботи зарекомендував себе кейс-метод навчання на конкретних прикладах. Використовувався також «мозковий штурм» – метод відшукання оптимальних шляхів вирішення певної проблеми

та забезпечення втілення ідей в групі. В спільній роботі група продукує більшу кількість ідей, ніж під час індивідуальної роботи тих самих людей.

Ефективність процесу підготовки майбутніх юристів залежить від творчого та інтелектуального потенціалу, а також педагогічної майстерності викладачів, вдалого використання ними форм і методів навчання, уміння реалізовувати компетентнісний та студентоцентричний підходи у навчальному процесі.

Тому важливою складовою нашої програми формування професійної компетентності майбутніх юристів став **методичний семінар для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів».** З викладачами було обговорено такі питання: ефективне формулювання навчальних результатів у навчальних програмах дисциплін; співвідношення компетентностей та результатів навчання; методи та заходи, які забезпечують ефективне формування навчальних результатів (лекції-дискусії, аналіз конкретних ситуацій, використання технік зворотного зв'язку, ділові та рольові ігри, кейс-метод, тренінг, «мозковий штурм», ведення щоденників самопізнання, робота в «Юридичній клініці» тощо);значення зворотного зв’язку для формування професійної компетнтності та його ефективні форми; можливості використання сучасних ІТ-технологій для формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Обговорювалися умови для встановлення ефективної діалогічної взаємодії між викладачем та студентом. Зокрема викладач повинен дотримуватися таких вимог:

– будувати спілкування зі студентами не як «особа, яка все знає», а як співрозмовник, який хоче обмінятися своїми думками щодо проблеми, поділитися власним баченням шляхів її розв'язання;

– не тільки визнавати право студента на власний погляд на проблему, але і зацікавлювати його до цього;

– надавати можливість студентам ознайомитися з різними поглядами щодо навчальної проблеми, показувати її розвиток і обґрунтовувати правильний шлях її розв'язання;

3.3. Аналіз динаміки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів

Завершальна стадія формувального етапу педагогічного експерименту включала проведення діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів, обробку, аналіз та узагальнення отриманих експериментальних даних і формулювання висновків.

На даній стадії передбачалось виконання завдань:

- опрацювання та систематизація отриманих під час експерименту результатів та їх статистична обробка;
- визначення рівнів сформованості професійної компетентності після проведення формувального етапу експерименту відповідно до обраних критеріїв;
- узагальнення результатів і проведення порівняльного аналізу рівнів сформованості професійної компетентності до та після проведення формувального етапу експерименту;
- перевірка ефективності розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Для перевірки сформованості етико-деонтологічного та мотиваційно-ціннісного компонентів професійної компетентності майбутніх юристів після проведення експерименту використано методи усного та письмового опитування студентів, а також психологічні методики:

- методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина), методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), методика «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук), методика «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко).

Результати сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів після проведення експерименту представимо наступним чином:

- низький рівень виявлено у 16,6 % студентів експериментальної групи (ЕГ) та у 33,3 % студентів контрольної групи (КГ);

- середній рівень сформовано у 46,7 % студентів ЕГ та в 40 % студентів КГ;

- високий рівень мають 36,7 % студентів ЕГ та 26,7 % студентів КГ;

Наочно рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту майбутніх юристів після проведення експерименту – учасників контрольної та експериментальної груп представимо на діаграмах (Рис. 3.11, Рис. 3.12).

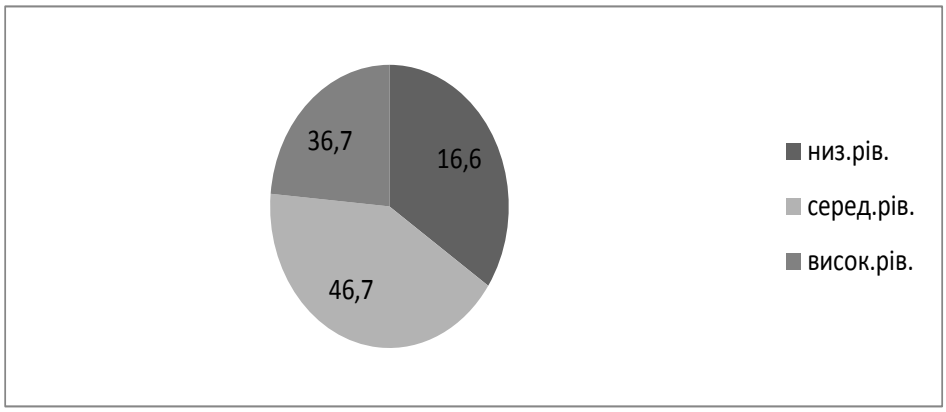

Рис. 3.11 Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту студентів ЕГ після формувального експерименту, %

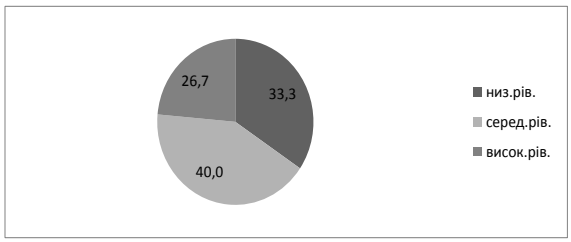

Рис. 3.12 Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту студентів КГ після формувального експерименту, %

Помітно, що у студентів експериментальної групи порівняно із студентами контрольної групи динаміка мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності виявилася більш позитивно вираженою. Частка студентів з низьким рівнем означеного компонента професійної компетентності знизилася в ЕГ на 20,1 %, в КГ на 3,4%, у той час як частка студентів з високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента зросла в ЕГ на 10,1 %, в КГ на 3,4 %.

Для вивчення **етико-деонтологічного компоненту** професійної компетентності майбутніх юристів ми застосовували бесіди, опитування, методику «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук), методику «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко).

Аналіз та узагальнення даних за застосованими методиками здійснювався на основі ***етико-деонтологічного критерію*** – рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно етичних якостей, рівень морально-етичної відповідальності, розвиток морально-етичної рефлексії, морально-етичної мотивації, моральної інтуїції, морально-етичних цінностей.

Проведений зріз сформованості етико-деонтологічного компоненту після проведення експерименту дає можливість представити такі результати:

- низький рівень виявлено у 23,3 % студентів експериментальної групи (ЕГ) та у 43,3 % студентів контрольної групи (КГ);

- середній рівень сформовано у 36,7 % студентів ЕГ та в 43,3 % студентів КГ;

- високий рівень мають 40 % студентів ЕГ та 13,4 % студентів КГ.

На основі отриманих результатів для більш наочного сприйняття рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту майбутніх юристів – учасників контрольної та експериментальної груп представимо на діаграмах (Рис. 3.13, Рис. 3.14).

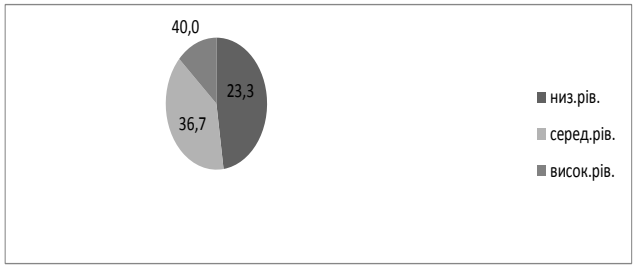

Рис. 3.13 Рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту студентів ЕГ після формувального експерименту, %

Порівняння даних щодо сформованості етико-деонтологічного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів у студентів експериментальної та контрольної груп дають нам підставу зробити висновок про досить помітну позитивну динаміку рівня цього компонента у студентів експериментальної групи. Зокрема, в експериментальній групі частка студентів із низьким рівнем сформованості етико-деонтологічного компоненту знизилась на 23,3 %, натомість частка студентів із високим рівнем зросла на 23,3 %. Зміни у контрольній групі є незначними.

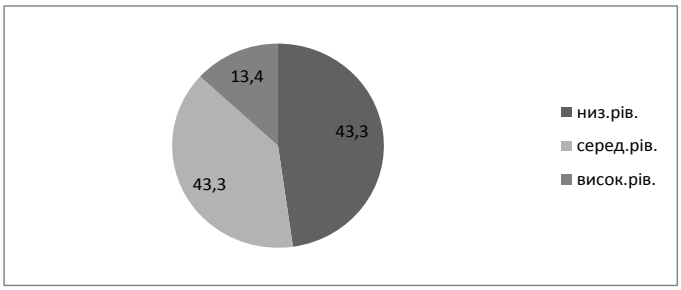

Рис. 3.14 Рівні сформованості етико-деонтологічного компоненту студентів КГ після формувального експерименту, %

Для визначення рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компоненту майбутніх юристів ми використовували методику діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова), методику «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан), опитувальник самоставлення (В. В. Столін – С. Р. Пантелеєв).

Результати діагностики рівня означеного компонента професійної компетентності після формувального етапу експерименту засвідчили, що високий рівень виявлено у 23,4 % студентів ЕГ та в 13,4 % студентів КГ. Низький рівень складає 23,3 % у студентів ЕГ та 40 % у представників КГ. На середньому рівні рефлексивно-оцінний компонент сформовано у 53,3 % осіб з ЕГ та 46,6 % студентів КГ.

Наочно рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту майбутніх юристів – учасників експериментальної та контрольної груп представлено на діаграмі (Рис. 3.15, Рис.3.16).

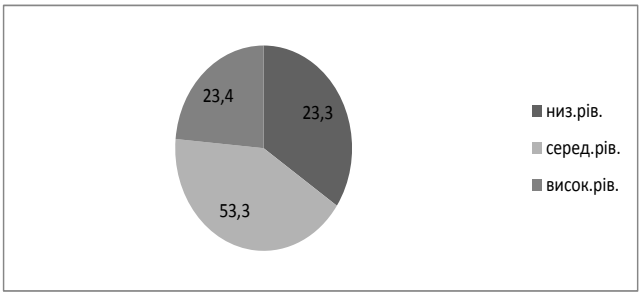

Рис. 3.15 Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту студентів ЕГ після формувального експерименту, %

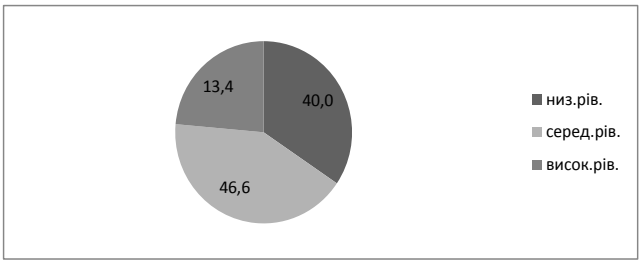

Рис. 3.16 Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту студентів КГ після формувального експерименту, %

Порівняння даних щодо сформованості рефлексивно-оцінного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів у студентів експериментальної та контрольної груп дають нам підставу зробити висновок про позитивну динаміку рівня цього компонента у студентів експериментальної групи. Зокрема, в експериментальній групі частка студентів із низьким рівнем сформованості рефлексивно-оцінного компонента знизилась на 23,4 %, натомість частка студентів із високим рівнем зросла на 10 %. Зміни у контрольній групі є незначними.

Рівні сформованості **комунікативно-регулятивного** компоненту в учасників контрольної та експериментальної груп перевірялись за допомогою методик: «Тест визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен), тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності» (Д. Я. Райгородський), «Методика комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ–2)» (В. В. Синявський, Б. А. Федоришин), «16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)»,а саме діагностували фактор А (комунікативність) та емоційно-вольові якості, представлені факторами: С (емоційна нестійкість – емоційна стійкість), О (впевненість в собі – тривожність), Q4 (розслабленість – напруженість), Q3 (низький самоконтроль – високий самоконтроль), G (моральна нормативність).

Аналіз даних здійснювався на основі застосування ***комунікативно-регулятивного критерію*** професійної компетентності – рівень усвідомлення норм спілкування, комунікативна активність, здатність до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, розвиток самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, вміння контролювати свої емоції та поведінку.

Результати діагностики представлено на діаграмах (Рис.3.17, Рис.3.18).

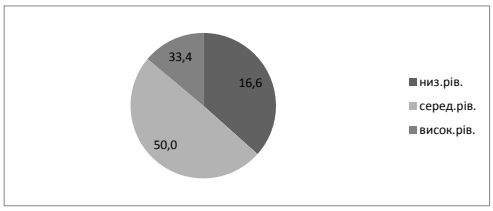

Рис. 3.17 Рівні сформованості комунікативно-регулятивного компоненту студентів ЕГ після формувального експерименту, %

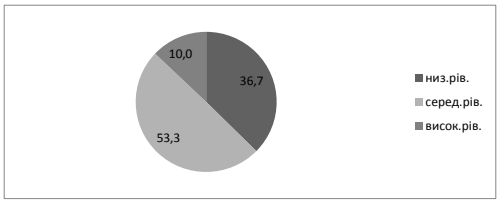

Рис. 3.18 Рівні сформованості комунікативно-регулятивного компоненту студентів КГ після формувального експерименту, %

Низький рівень сформованості комунікативно-регулятивної складової професійної компетентності в студентів ЕГ склав 16,6 %, у студентів КГ – 36,7 %. Це означає, що комунікативний бік діяльності таких студентів характеризується недостатнім рівнем усвідомлення норм спілкування, комунікативної активності, здатності до налагодження та підтримування стосунків, розуміння характеру міжособистісної взаємодії, низьким є розвиток комунікативних та організаторських здібностей, недостатній рівень самоконтролю, дисциплінованості, організованості, відповідальності, невміння контролювати свої емоції та поведінку.

50 % студентів ЕГ та 53,3 % студентів КГ оволоділи комунікативно-регулятивним компонентом на середньому рівні, в 33,4 % студентів ЕГ та в 10 % студентів КГ виявлено високий рівень комунікативно-регулятивного компонента.

Порівняння даних щодо сформованості комунікативно-регулятивного компоненту професійної компетентності майбутніх юристів у студентів експериментальної та контрольної груп дають нам підставу зробити висновок про досить помітну позитивну динаміку рівня цього компоненту у студентів експериментальної групи. Зокрема, в експериментальній групі частка студентів із низьким рівнем сформованості комунікативно-регулятивного компоненту знизилась на 20 %, натомість частка студентів із високим рівнем зросла на 20 %. Зміни у контрольній групі є незначними.

Рівні сформованості **предметно-змістового компоненту** в учасників контрольної та експериментальної груп перевірялись за допомогою тестування на з’ясування рівня засвоєння системи відповідних професійно значущих знань і вмінь, а також аналізу навчальної успішності майбутніх юристів.

Для аналізу даних було застосовано ***предметно-змістовий критерій*** – глибокі та стійкі знання навчальних предметів та дисциплін юридичного спрямування, відповідні уміння та навички; знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії.

Результати представлено на діаграмах (Рис.3.19, Рис.3.20).

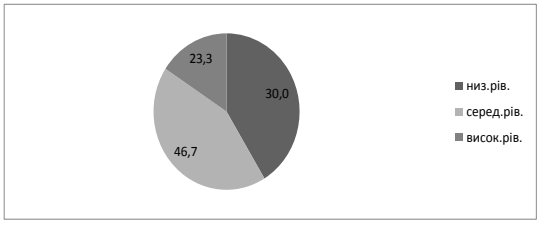

Рис. 3.19 Рівні сформованості предметно-змістового компоненту студентів ЕГ після формувального експерименту, %

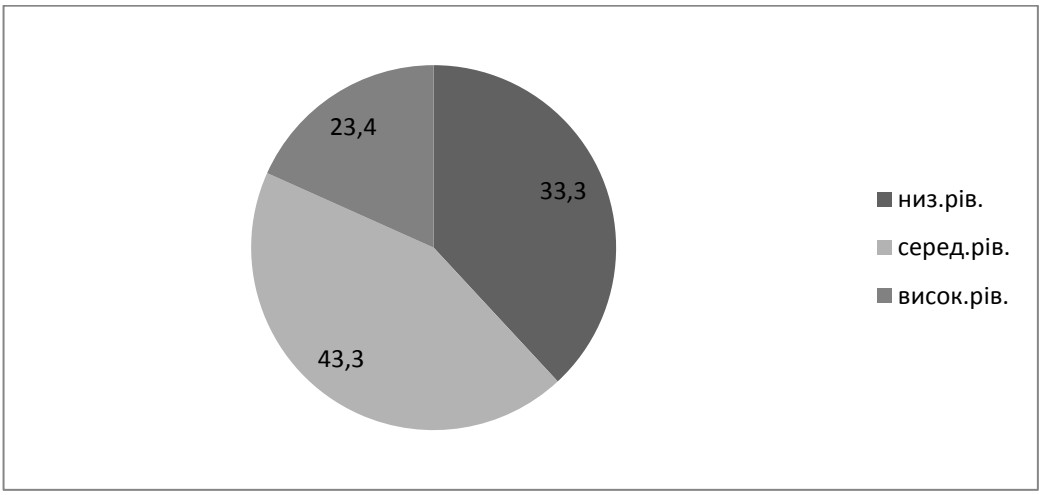

Рис. 3.20 Рівні сформованості предметно-змістового компоненту студентів КГ після формувального експерименту, %

Результати дослідження показують, що певна кількість студентів як контрольної, так і експериментальної груп володіють предметно-змістовим компонентом професійної компетентності на низькому рівні, а саме: 30 % студентів ЕГ та 33,3 % студентів КГ. Це означає, що такі студенти – майбутні юристи погано володіють теоретичними й практичними знаннями з основних предметів та дисциплін юридичного спрямування, не знають, як ці знання можна застосувати у практичній діяльності, погано знають і не розуміють природу етичних стандартів, правничої професії. Вони не виявляють

позитивного інтересу до професійної діяльності, не прагнуть удосконалювати свої знання та вміння.

Середній рівень предметно-змістового компоненту притаманний для 46,7 % студентів ЕГ та 43,3 % студентів КГ, високий рівень предметно-змістового компоненту показали 23,3 % студентів ЕГ та 23,4 % студентів КГ.

Порівняння даних щодо сформованості предметно-змістового компоненту професійної компетентності майбутніх юристів у студентів експериментальної та контрольної груп дають нам підставу зробити висновок про те, що позитивна динаміка його рівня у студентів експериментальної групи найменш виражена порівняно з іншими компонентами. Зокрема, в експериментальній групі частка студентів із низьким рівнем сформованості предметно-змістового компоненту знизилась на 10 %, натомість частка студентів із середнім рівнем зросла на 3,4 %, а з високим – на 6,6 %. Зміни у контрольній групі також відбулися, зокрема частка студентів із низьким рівнем предметно-змістового компонента знизилась на 3,4 %, натомість зросла частка студентів із високим рівнем на 3,4 %.

Для наочного представлення отриманих даних нами було узагальнено результати після експериментального стану сформованості виокремлених компонентів професійної компетентності, отримані в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Стан сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх юристів після проведення формувального етапу експерименту, (%)

Компоненти	*Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів, %*					
	Експериментальна група			*Контрольна група*		
	низький	*середній*	*високий*	*низький*	*середній*	*високий*
Мотиваційно-ціннісний	16,6	46,7	36,7	33,3	40,0	26,7

Продовження таблиці 3.5

Етико-деонтологічний	23,3	36,7	40,0	43,3	43,3	13,4
Рефлексивно-оцінний	23,3	53,3	23,4	40,0	46,6	13,4
Комунікативно-регулятивний	16,6	50,0	33,4	36,7	53,3	10,0
Предметно-змістовий	30,0	46,7	23,3	33,3	43,3	23,4

Для наочного сприйняття рівнів сформованості професійної компетентності до та після проведення експерименту представимо показники в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Показники рівнів сформованості професійної компетентності до та після проведення експерименту, %

Компоненти	*Групи*	*Рівні*					
		низький		*Середній*		*високий*	
		до	*після*	*до*	*після*	*до*	*після*
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	**36,7**	**16,6**	**36,7**	**46,7**	**26,6**	**36,7**
	КГ	36,7	33,3	40,0	40,0	23,3	26,7
Етико-деонтологічний	ЕГ	**46,6**	**23,3**	**36,7**	**36,7**	**16,7**	**40,0**
	КГ	46,6	43,3	40,0	43,3	13,4	13,4
Рефлексивно-оцінний	ЕГ	**46,7**	**23,3**	**40,0**	**53,3**	**13,3**	**23,4**
	КГ	43,3	40,0	43,3	46,6	13,4	13,4
Комунікативно-регулятивний	ЕГ	**36,6**	**16,6**	**50,0**	**50,0**	**13,4**	**33,4**
	КГ	40,0	36,7	50,0	53,3	10,0	10,0
Предметно-змістовий	ЕГ	**40,0**	**30,0**	**43,3**	**46,7**	**16,7**	**23,3**
	КГ	36,7	33,3	43,3	43,3	20,0	23,4
Рівень професійної компетентності	**ЕГ**	**40,0**	**20,0**	**40,0**	**43,3**	**16,7**	**36,7**
	КГ	**40,0**	**36,7**	**43,3**	**43,3**	**16,7**	**20,0**

Рівень професійної компетентності учасників експериментальних груп визначався на основі співставлення показників за виокремленими критеріями, що відповідають її структурним компонентам відповідно до виділених нами високого, середнього та низького рівня розвитку.

Отримані результати показали, що проведені формувальні впливи виявилися ефективними. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня професійної компетентності в експериментальній групі для високого і низького рівнів $\varphi=1,78$, $p\leq0,05$.

Щодо динаміки рівнів структурних компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, то помітно, що в результаті формувального впливу найбільші зміни відбулися в її ***етико-деонтологічній складовій***. Зокрема помітно зменшилась частка студентів з низьким рівнем розвитку етико-деонтологічного компонента (на 23,3%), й на 23,3% зросла частка студентів з високим рівнем сформованості цього компоненту. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня етико-деонтологічного компоненту в експериментальній групі для високого і низького рівнів $\varphi=1,92$, $p\leq0,05$.

Помітні зрушення відбулися також щодо високого та низького рівня ***комунікативно-регулятивного компоненту*** професійної компетентності майбутніх юристів (частка студентів з високим рівнем зросла на 20% після формувального впливу, а частка студентів з низьким рівнем зменшилась на 20%). Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників комунікативно-регулятивного компонента в експериментальній групі для високого і низького рівнів $\varphi=1,85$, $p\leq0,05$.

Помітною є також позитивна динаміка мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-оцінного компонентів професійної компетентності майбутніх юристів. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників мотиваційно-ціннісного компоненту в експериментальній групі для низького рівня $\varphi=1,79$, $p\leq0,05$, а також зміни

показників рефлексивно-оцінного компоненту в експериментальній групі для низького рівня $\varphi=1,93$, $p\leq0,05$.

Найважче піддається позитивним змінам предметно-змістовий компонент. Це може свідчити про те, що потрібно проводити також значну роботу із викладацьким складом з метою підняття рівня володіння новітніми методиками викладання, що зорієнтовані на формування компетентностей. Зміни також відбулися і в контрольній групі, однак вони не є статистично значимими.

Можемо сформулювати висновки про те, що запровадження розробленої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів, створення психолого-педагогічних умов, використання в навчанні інтерактивних методів і засобів, вивчення спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юриста», проведення соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», методичного семінару для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів» сприяли позитивним змінам у всіх компонентах професійної компетентності майбутніх юристів експериментальної групи.

Висновки до третього розділу

Формування професійної компетентності майбутніх юристів є актуальною проблемою у зв’язку з необхідністю реформування вітчизняної юридичної освіти у відповідь на процеси глобалізації та євроінтеграції, якими зумовлені нові вимоги до випускника юридичної спеціальності.

Встановлено, що психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів містять таку сукупність заходів, обставини, передбачають таке середовище, що планово створюється в навчальному процесі, та має забезпечувати його найефективніший перебіг для досягнення запланованих результатів навчання, формування ціннісного ставлення до професії, професійного самовизначення та розвитку особистості студентів.

На основі здійсненого теоретичного аналізу, а також базуючись на результатах констатувального етапу нашого дослідження, під час конструювання *психолого-педагогічних умов* формування професійної компетентності майбутніх юристів насамперед звертаємо увагу :

на мотиваційну та етико-аксіологічну сферу учасників навчального процесу,

на особливості їх професійної самосвідомості (важливою ознакою, критерієм якої є слідування моральним етичним нормам та деонтологічним принципам юридичної професії),

на врахування викладачами рівня розвитку психологічних складових професійної компетентності та формування професійно-важливих якостей в майбутніх юристів уже на етапі навчання у ЗВО;

на увагу до сформованості рефлексивних та метакогнітивних здібностей студентів, оптимальності їх самооцінки та самоставлення, до їх здатності працювати з високим ступенем саморегуляції;

на особливості організації взаємодії між суб’єктами навчального процесу (діалогізм, «суб’єкт-суб’єктні» відношення);

на застосування сучасних інноваційних (активних, інтерактивних, інформаційних, проектних тощо) методів навчання, викладання, оцінювання навчальних досягнень студентів та готовність викладачів упроваджувати компетентнісний і студентоцентричний підходи;

практико-орієнтована спрямованість навчального процесу.

На етапі проведення формувального експерименту в групах ЕГ та КГ було успішно апробовано ефективність запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів шляхом реалізації відповідної програми. Учасниками експерименту стали студенти ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», які навчались за спеціальністю «Правознавство». Експериментальну та контрольну групу склали по 30 студентів 3 – 4 курсу.

Як свідчать отримані результати, в контрольній групі, де була відсутня цілеспрямована діяльність з формування професійної компетентності, де

організація навчального процесу відбувалася з використанням традиційних методів і засобів, рівень сформованості професійної компетентності підвищився не суттєво.

Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня професійної компетентності в експериментальній групі для високого і низького рівнів $\varphi=1,78$, $p\leq0,05$.

Щодо динаміки рівнів структурних компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, то в результаті формувального впливу найбільші зміни відбулися в її ***етико-деонтологічній складовій***. Зокрема, помітно зменшилась частка студентів з низьким рівнем розвитку етико-деонтологічного компонента (на 23,3 %), й на 23,3 % зросла частка студентів з високим рівнем сформованості цього компоненту. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня етико-деонтологічного компоненту в експериментальній групі для високого та низького рівнів $\varphi=1,92$, $p\leq0,05$.

Помітні зрушення відбулися також щодо високого та низького рівня ***комунікативно-регулятивного компоненту*** професійної компетентності майбутніх юристів. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників комунікативно-регулятивного компоненту в експериментальній групі для високого та низького рівнів $\varphi=1,85$, $p\leq0,05$.

Відбулася також позитивна динаміка ***мотиваційно-ціннісного*** та ***рефлексивно-оцінного*** компонентів професійної компетентності майбутніх юристів. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників мотиваційно-ціннісного компоненту в експериментальній групі для низького рівня $\varphi=1,79$, $p\leq0,05$, а також зміни показників рефлексивно-оцінного компоненту в експериментальній групі для низького рівня $\varphi=1,93$, $p\leq0,05$.

Найважче піддається позитивним змінам предметно-змістовий компонент. Це може свідчити про те, що потрібно проводити також значну роботу із

викладацьким складом з метою підняття рівня володіння новітніми методиками викладання, що зорієнтовані на формування компетентностей.

Зміни також відбулися і в контрольній групі, однак вони не є статистично значимими.

Відтак, запровадження розробленої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів, створення психолого-педагогічних умов, використання в навчанні інтерактивних методів і засобів, вивчення спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юриста», проведення соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», методичного семінару для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів» сприяли позитивним змінам у всіх компонентах професійної компетентності майбутніх юристів експериментальної групи.

Основні результати розділу представлені у публікаціях:

1. Зошій, І. В. (2013). Рекомендації щодо покращення підготовки до здійснення юридичної діяльності. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Збірник статей*, Львів : Ліга Прес, 62-66.

2. Зошій, І. В. (2015). Професійна компетентність як результат спрямованості майбутніх юристів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць, 3* (38), 151-165.

3. Зошій, І. В., Градюк Ю. О. (2015). Професійна компетентність та життєва успішність. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції,* Львів : Львівська педагогічна спільнота, 14-17.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу, а також експериментального дослідження, можемо сформулювати такі висновки:

1. Проблема дослідження психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів на сучасному етапі розвитку держави набуває особливого значення.

Професійну компетентність суб'єктів навчально-професійної та професійної діяльності вітчизняні та зарубіжні дослідники в основному розглядають як системне багатокомпонентне утворення, виділяючи в її структурі різні складові, залежно від особливостей досліджуваної професійної сфери (педагогіка, психологія, медицина, економіка, інженерія, інформаційна сфера тощо).

У семантичному полі поняття «професійна компетентність» використовуються також близькі за змістом поняття «професіоналізм», «професійна майстерність», «професійний досвід», «професійна готовність», «професійна компетенція» тощо, які, однак, не є синонімічними.

Професійна компетентність майбутніх юристів пов'язана зі змістом юридичної діяльності і зорієнтована на забезпечення її конкретних вимог; вона забезпечує здатність до практичного використання отриманих фахових знань та вмінь для вирішення певних проблем в ситуаціях реального професійного життя; професійна компетентність як динамічне утворення формується, розвивається та проявляється в процесі набуття досвіду; вона функціонує як сформована готовність розв'язувати проблемні професійні завдання.

Виходячи із здійсненого теоретичного аналізу **професійна компетентність майбутніх юристів** є *динамічним, інтегративним особистісним новоутворенням, яке функціонує як сформована готовність успішно здійснювати професійну юридичну діяльність на основі отриманих фахових знань та вмінь, практичних навичок, професійного юридичного світогляду, етико-деонтологічних цінностей, особистісних та професійно-*

важливих якостей, і забезпечує можливість регулювання подальшого розвитку тих чи інших професійно-релевантних складових особистості.

2. Структура професійної компетентності моделюється авторами по-різному, однак традиційно виокремлюють мотиваційний (мотиваційно-цільовий, мотиваційно-вольовий тощо), змістовий (предметно-змістовий), операційно-діяльнісний (функціональний), комунікативний, рефлексивний, аксіологічний компоненти тощо.

З огляду на проаналізовані дослідження та ураховуючи особливості професійної діяльності юристів, її особливий деонтологічний статус, суспільно-значимий смисл, опосередкованість ставлення до об'єктів діяльності морально-етичними і правовими принципами, необхідність взаємодії з людьми різного соціального статусу тощо, що вимагають від юриста особливих індивідуальних якостей, розвиненого професійного світогляду, ціннісно-смислової системи й, насамперед, осмисленого, усвідомленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності уважаємо за доцільне розглядати таку **структуру професійної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі**:

- предметно-змістовий компонент;
- мотиваційно-ціннісний компонент;
- етико-деонтологічний компонент;
- рефлексивно-оцінний компонент;
- комунікативно-регулятивний компонент.

Оволодіння кожним компонентом професійної компетентності й характеризує належний рівень її розвитку у майбутніх юристів.

Визначено такі критерії професійної компетентності майбутніх юристів: **предметно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, етико-деонтологічний, рефлексивно-оцінний**, **комунікативно-регулятивний,** які безпосередньо співвідносяться з взаємопов'язаними компонентами досліджуваного феномена.

До кожного критерію обрано показники, які можна легко й швидко виявити та спостерігати за їх змінами.

У межах запропонованої нами компонентної структури професійної компетентності за обґрунтованими критеріями та показниками визначено такі

три рівні сформованості досліджуваного феномена: ***низький; середній*** (репродуктивний); ***високий*** (творчий).

3. Ураховуючи специфіку юридичної діяльності, нами запропоновано модель формування професійної компетентності майбутніх юристів, складовими якої є: 1) цільово-методологічний блок (мета, завдання, методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності); 2) методично-формувальний блок (зміст навчання, форми, засоби, методи, етапи формування професійної компетентності; 3) діагностично-результативний блок (критерії, рівні, результат).

Цільово-методологічний та *методично-формувальний* блоки моделі репрезентують складові цілісного, послідовного психолого-педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до визначеної мети і завдань, на основі відповідних методологічних підходів та принципів, містить певні етапи, передбачає використання спеціально підібраних форм, методів і засобів навчання відповідно до визначених програмних та навчальних результатів.

Діагностично-результативний блок описує результат цього процесу у вигляді інтегративної, системної цілісності змістових компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, як динамічного психологічного новоутворення, що характеризується відповідними рівнями розвитку і слугує основою подальшого професійного розвитку і саморозвитку майбутніх юристів.

Встановлено, що психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів містять таку сукупність заходів, обставини, передбачають таке середовище, що планово створюється в навчальному процесі, та має забезпечувати його найефективніший перебіг для досягнення запланованих результатів навчання, формування ціннісного ставлення до професії, професійного самовизначення та розвитку особистості студентів.

4. Експериментально перевірено ефективність запропонованої моделі шляхом упровадження сконструйованої на її основі програми формування професійної компетентності майбутніх юристів. Результати проведеного формувального етапу експерименту доводять ефективність упровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня професійної компетентності в експериментальній групі для високого і низького рівнів φ=1,78, p≤0,05.

Щодо динаміки рівнів структурних компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, то в результаті формувального впливу найбільші зміни відбулися в її ***етико-деонтологічній складовій***. Зокрема, помітно зменшилась частка студентів з низьким рівнем розвитку етико-деонтологічного компоненту (на 23,3 %), й на 23,3 % зросла частка студентів з високим рівнем сформованості цього компоненту. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників рівня етико-деонтологічного компоненту в експериментальній групі для високого і низького рівнів φ=1,92, p≤0,05.

Помітні зрушення відбулися також щодо високого та низького рівня ***комунікативно-регулятивного компоненту*** професійної компетентності майбутніх юристів. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників комунікативно-регулятивного компоненту в експериментальній групі для високого і низького рівнів φ=1,85, p≤0,05.

Відбулася також позитивна динаміка ***мотиваційно-ціннісного*** та ***рефлексивно-оцінного*** компонентів професійної компетентності майбутніх юристів. Багатофункціональний критерій Фішера φ підтверджує статистично значимі відмінності зміни показників мотиваційно-ціннісного компоненту в експериментальній групі для низького рівня φ=1,79, p≤0,05, а також зміни показників рефлексивно-оцінного компоненту в експериментальній групі для низького рівня φ=1,93, p≤0,05.

Найважче піддається позитивним змінам ***предметно-змістовий компонент*** професійної компетентності. Це може свідчити про потребу у проведенні значної роботи із викладацьким складом з метою підняття рівня володіння новітніми інтерактивними, проблемними, інформаційними, проектними тощо методиками викладання, що зорієнтовані на формування компетентностей.

Як свідчать зазначені результати, в контрольній групі, де була відсутня цілеспрямована діяльність студентів з формування професійної компетентності, де організація навчального процесу характеризувалася використанням традиційних методів і засобів, рівень сформованості професійної компетентності студентів підвищився не суттєво.

Отже, запровадження розробленої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх юристів, створення психолого-педагогічних умов, використання в навчанні інтерактивних методів і засобів, вивчення спецкурсу «Психологія формування професійної компетентності юриста», проведення соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх юристів», методичного семінару для викладачів «Проблеми реалізації компетентнісного підходу у забезпеченні якості підготовки майбутніх юристів» сприяли позитивним змінам у всіх компонентах професійної компетентності майбутніх юристів експериментальної групи.

5. На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження визначено систему психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів:

- інтеграція новітніх навчальних технологій у процес навчання майбутніх юристів, застосування сучасних інноваційних (активних, інтерактивних, інформаційних, проектних, проблемних тощо) методів навчання, викладання, оцінювання навчальних досягнень студентів та готовність викладачів упроваджувати компетентнісний і студентоцентричний підходи; практико-орієнтована спрямованість навчального процесу;

- психологізація навчально-виховного процесу, яка потребує створення сприятливої психологічної атмосфери у навчальному закладі, відповідної організації взаємодії між суб’єктами навчального процесу (діалогізм, «суб’єкт-суб’єктні» відношення);

- всебічне мотивування навчальної діяльності студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін;

- увага до особливостей професійної самосвідомості майбутніх юристів (важливою ознакою, критерієм якої є слідування моральним етичним нормам та деонтологічним принципам юридичної професії);

- врахування викладачами рівня розвитку психологічних складових професійної компетентності та формування професійно-важливих якостей в майбутніх юристів уже на етапі навчання у ЗВО;

- увага до сформованості рефлексивних та метакогнітивних здібностей студентів, оптимальності їх самооцінки та самоставлення, до їх здатності працювати з високим ступенем саморегуляції.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів. Подальший науковий пошук вбачаємо у дослідженнях теоретичних засад та досвіду формування професійної компетентності майбутніх юристів у зарубіжних країнах, а також вивчення психологічних особливостей опанування студентами фаховою правничою діяльністю в умовах інтеграції вищої освіти до європейського та світового освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова, Г. С. (1997). *Практическая психолог*. Москва: Академия.

2. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*, Москва :Наука.

3. Андреев, В. И. (1998). *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*, Казань.

4. Ашеров, А. Т. (2009). *Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды*, Харьков: НТМП.

5. Бабаян, О. О. (2009). *Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання* (Автореферат кандидатської дисертації), Луганськ.

6. Бабенко, П. А. (2006). Толерантность – интегративная компетентность в профессиональном образовании будущих врачей. *Образование в транзитивном обществе*: *Материалы научной конференции*, Ростов-н-Д: РГУ.

7. Бабенко, П. А. (2008). *Формирование толерантности как профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих врачей*. (Кандидатская диссертация), Ростов-на-Дону.

8. Балл, Г. О. (2000). *Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу*, Київ-Ченстохова.

9. Бандура, А. (2000). Теория социального научения, Санкт- Петербург: Евразия.

10. Баркасі, В. В. (2015). Психолого-педагогічний підхід до змішаного навчання як способу викладання іноземних мов (англ. мова). *Актуальні проблеми психології*, *38*, 49-56.

11. Батоцыренова, К. Г. (2000). *Теоретические основы социально-технологической подготовки студентов*, Чита: Чит ГТУ.

12. Баханов, К. О. (2005). *Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти*, Донецьк: ТОВ Юго-Восток, Лтд.

13. Безносов, С. П. (2004). *Профессиональная деформация личности*, СПб.: Речь.

14. Безпалько, О. В., Савич, Ж. В. (2002). *Спілкуємось та діємо: навчально-методичний посібник*, К.: Навч. книга.

15. Березин, Ф. Б. (1994). *Методика многостороннего исследования личности; структура, основные интерпретации, некоторые области применения*, Москва: Академия.

16. Бех, І. Д. (1997). Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*, 3, 9-21.

17. Битинас, Б. П. (1984). *Структура процесса воспитания*, Каунас: Швиеса.

18. Бичева, И. Б. (2003). *Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений*: (Кандидатская диссертация), Н.-Новгород.

19. Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник*, К.: Ленвіт.

20. Білозерська, С. І. (2009). Вольові зусилля та їх роль у спортивній діяльності. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка, 13, 32-39.*

21. Білозерська, С. І. (2013). Професіоналізація майбутнього педагога як процес становлення професіонала. *Zbior raportov naukowych. Nauka I Utworzenie XXI Stulecia: Teoria, Praktyka, Innowacij. (29/11/2013-30/11/2013) – Opole: Wydswca: Sp.zo.o. Diamond trading tou*r, 35-41.

22. Білозерська, С. І. (2012). Соціальна стратифікація як передумова виникнення конфлікту. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2 (1), 21-30.

23. Блощинський, І. Г. (2001). *Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВЗО*, Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня».

24. Бовдир, О. С. (2012). *Формування комунікативної культури студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*: (Автореферат кандидатської дисертації), Херсон.

25. Богданов, Е. Н., Зазыкин, В. Г. (2001). Введение в акмеологию**,** Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского.

26. Бодалев, А. А. (1996). Профессионализм ученого психолога: характеристики, типология. *Вопросы практической психологии*,*4*, 125-139.

27. Божович, Л. И. (1981*). Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности,* Москва: Наука.

28. Бойко, В. В., Ковальов, О. Г., Панферов, В. М. (1983). *Соціально-психологічний клімат колективу та особистість*, М.: Думка.

29. Бондар, С. П. (2003). Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів.*Біологія і хімія в школі*. *2*, 8-9.

30. Бондаренко, А. Ф. (1991). *Социальная психотерапия личности (психосемантический подход)*, Киев: КГПИИЯ.

31. Борисова, Е. М. (1991). *Индивидуальность и профессия*, Москва: Знание.

32. Борисова, Е. М. (1981). *О роли профессиональной деятельности в развитии личности*, Москва: Знание.

33. Боритко, Н. М (2001). *Педагог в пространствах современного воспитания*, Волгоград: Перемена.

34. Боришевський, М. Й. (2007). Духовність особистості: соціально-психологіна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, 10*, (5), 25-32.

35. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості*: Суми: Видавничий будинок «Еллада».

36. Боришевський, М. Й. (1996). Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, *3*, 26-33.

37. Боришевский, М. Й. (1980). *Теоретические вопросы самосознания личности*, К.: Вища школа.

38. Бороздіна, Л. В. (1993). *Дослідження рівня домагань. Навчальний посібник*, Москва: Інс-т Психології РАН РФ.

39. Бочелюк, В. Й. (2010). Юридична психологія: навчальний посібник для ВНЗ, К.: ЦУЛ.

40. Бражников, А. Н. (2000). *Развитие профессионально значимых качеств юриста*: (Кандидатская диссертация), Ставрополь.

41. Брюханова, Н. О. (2015). Компетентний фахівець – цільовий орієнтир сучасної професійної освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології – 2015, 1*, 16-25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua

42. Бутенко, Т. О. (2011). *Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*: (Кандидатська дисертація), Харків.

43. Варданян, Ю. В., Савинова, Т. В., Яшкова, А. Н. (2003). *Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью*, С.-Пб.

44. Васильев, В. Л. (2003). Юридическая психология: Учебник для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп.,С. - Пб.: Питер.

45. Васильєв, С. П. (2010). Адаптація до навчання в вищому навчальному закладі як психологічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : збірник наукових праць/ голова ред. ради В. П. Андрущенко*, К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, *31* (55), 237-243.

46. Васянович, Г. П. (2011). *Педагогічна етика: навч. посібник*, К. : Академвидав.

47. Вачков, И. В. (1999). *Основы технологии группового тренинга*, М. : Издательство «Ось-89».

48. Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный поход*, М.: Высшая школа.

49. Вергасов, В. М. (1985). *Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе*, К.: Высшая школа.

50. Веселков, А. Ф. (2011). Оценка профессиональных личностных качеств банковских руководителей и специалистов. *Банковское дело, 6,* 64-70.

51. Выготский, Л. С. (1996). *Педагогическая психология*, М.: Педагогика.

52. Визгин, А. В. (2002). Внутренний диалог и самоотношение. *Псхологический журнал*, 6, 50-57.

53. Вилюнас, В. К. (1990). *Психологические механизмы мотивации человека*,М.: МГУ.

54. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*: К.: Просвіта.

55. Вікторова, Л. В. (2009). *Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці*: (Автореферат кандидатської дисертації), Чернігів.

56. Вірна Ж. П. (2003). *Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога*, Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.

57. Власова, О. І. (2005). *Педагогічна психологія: Навч. посібник*, К.: Либідь.

58. Петровский, А. В. (1993). *Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособ.*, М.: Просвещение.

59. Воловик, О. П. Мотивація педагога як умова зростання професійної компетентності. *Управління школою*, *10*, 17-18.

60. Волченко, О. М. (2011). *Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: (Кандидатська дисертація), К.: НАПН України, Ін-т педагогіки.

61. Галямина, И. Г. (2004). Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. *Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» [Электронный ресурс]*, М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. Режим доступа :http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works.

62. Галян, І. М., Савчин, М. В. (Ed) (2009). *Мораль та моральність у професійній самосвідомості особистості*, Дрогобич.

63. Гандробура, О. І., Кубенко, Н. О. (2008). На шляху до компетентності, *Директор школи, 46*, 10-21.

64. Гапончук, Г. И. (1990). *Формирование военно-педагогической направленности курсантов*, М.: ВПА.

65. Гершунский, Б. С. (1998). Философия образованиядля XXI века, Москва: Совершенство.

66. Гинзбург, М. Р. (1997). Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии, 7*, 26-28.

67. Годлевська, Д. М. (2007). Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: (Автореферат кандидатської дисертації), Київ.

68. Годник, С. М. (1984). О динамике позиции первокурсника в учебном процессе университета, *Актуальные проблемы педогогики и психологии высшей школы*, Воронеж: ВГУ.

69. Горбунова, Л. С. (2007). Мислення в інтеграційній культурі: імперативи та можливості освіти, *Нова парадигма*, 65, (1), 246-252.

70. Городов, П. Н. (1990). *Оптимизация процеса воспитания в высшей школе*, М.: ВПА.

71. Грибенюк, Г. С. (1998). Застосування у дослідженні мотиваційно-смислового аналізу. *Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інститут, 3*, МОУ: КВГІ, 25-41.

72. Грибенюк, Г. С. (1998). Зміст і спрямованість мотиваційних утворень особистості в період професійного становлення. *Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту*, *3*, МОУ: КВГІ, 39-47.

73. Грибенюк, Г. С. (1999). Організаційно-методичні питання дослідження мотиваційної сфери фахівця. *Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту*, *3*, МОУ: КВГІ, 15-19.

74. Зязюн, І. Я., Зайчук, І. А., Зайчук, В. О., Доній, В. М., Ничкало, Н. Г., Лікарчук, І. Л., Судаков, Є. М. (1995). *Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти*, Київ.

75. Гура, О. І. (2006). *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія*, Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ».

76. Гусинский, Э. Н. (1996). Этапы обретения компетентности. *Материалы конф. / Ин-т психологии РАН*. – Москва, 29-31.

77. Дахин, А. Н. (2005). *Педагогическое моделирование: монография*, Новосибирск : Изд-во НИПК и ПРО.

78. Денищик, О. І. (2008). Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* – Харків, 20-27.

79. Дибкова, Л. М. (2006). Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: (Автореферат кандидатської дисертації), Київ.

80. Дьюї, Д. (2003). *Досвід і освіта*, Л.: Кальварія.

81. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1996). Психологические проблемы готовности к деятельности, Минск: Изд-во БГУ.

82. Енгалычев, В. Ф. (2001). Примерная программа дисциплины «Юридическая психология». Межвузовский *научно-практический сборник. Серия «Юридическая психология», 1*, 175- 203.

83. Еникеев, М. И. (1999). *Юридическая психология: Учеб. для вузов*, М.: Изд. группа «Норма–ИНФРА-М».

84. Жалинский, А. Э. (1997). *Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность*, М. : Изд-во БЕК.

85. Жигайло, Н. І. (2002). Духовність на шляху формування національної свідомості молоді. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал,6*, 328-333.

86. Жигайло, Н. І. (2008). Залежність рівнів розвитку релігійної свідомості студентської молоді від особистісних характеристик. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: психологічна.*

Збірник наукових праць. Головний редактор В. Л. Ортинський. Львів: ЛьвДУВС, 2, 153-167.

87. Жигайло, Н. І. (2005). *Методичні рекомендації до практичних занять з навчальної дисципліни «Психодіагностика» для студентів спеціальності «Соціологія» економічного факультету*, Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка.

88. Жигайло, Н. І. (2005). Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників .*Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, К.: Плавник, 65-71.

89. Жигайло, Н. І. (2004). Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал, 1*, 107-112.

90. Жигайло, Н. І. (2008). *Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія*, Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка.

91. Жигайло, Н. І. (2009). Психолого-педагогічні умови формування духовності студентської молоді під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія,10*, (11), 366-376.

92. Жигайло, Н. І. (2009). Релігійна свідомість як складова духовності особистості майбутнього фахівця. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України,11,(*3), 115-125.

93. Жигайло, Н. І. (2007). *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*, Львів : «Новий Світ-2000».

94. Жигайло, Н. І. (1999). Становлення творчої особистості в контексті психології сімейного виховання. Львів : Вид-во «Світ».

95. Журавська, Н. С. (2014). Особливості практичної підготовки у вишах країн Європейського союзу та Україні: порівняльний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, *5*, 53-57.

96. Журавський, В. С., Згуровський, М. З. (2003). *Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти*, К.: Політехніка.

97. Загвязинский, В. И. (2006). *Теория обучения: совр. интерпретация: учебное пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология»*, М.: Академия.

98. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.14 //[Електронний ресурс] Вища освіта: інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном [сайт]. – Режим доступу hptt://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111.

99. Захарова, Л. Н. (2012). *Психология управления: Учеб. пособие*, М.: Логос.

100. Зеер, Э. Ф. (2002). Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования. *Образование и наука*, *2*, 14-17.

101. Зейгарник, Б. В. (1982). *Теории личности в зарубежной психологии*, М.: Изд-во МГУ.

102. Зимняя, И. А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании, Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов.

103. Зорин, Г. А. (2003). *Психологический контакт при производстве допроса: Учеб. пособ.*, Гродно: Изд-во Гродн. ун-та.

104. Зошій, І. В. (2013). Психологічна підготовка до юридичної діяльності. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації*, *2* (32), 171-176.

105. Зошій, І. В. (2014). Комунікативна компетентність майбутніх юристів як невід'ємна складова професійної юридичної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*, *6*, 88-94.

106. Зошій, І. В. Жигайло, Н. І. (2015). Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія :Психологія, 1*, 90-99.

107. Зошій, І. В. (2015). Професійна компетентність як результат спрямованості майбутніх юристів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*, *3* (38), 151-165.

108. Зошій, І. В. (2015). Професіоналізм та професійна компетентність юристів як об'єкт наукових досліджень. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, *5*, 101-105.

109. Зошій, І. В (2016). Мотив і мотивація досягнень як важливий показник професійної компетентності юристів. *Технології розвитку інтелекту*, *1* (12*)*. Retrieved from http:// www. psytir. org. ua/ index. php/ technology_intellect_develop / issue/ current.

110. Зошій, І. В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Молодий вчений*, *3* (55), 487-492. Retrieved from http:// molody vcheny.in.ua / files/ journal.

111. Зошій, І.В. (2016). Дослідження особливостей професійної компетентності студентів – майбутніх юристів. *European Conferenceon Education and Applied Psychology*, 66-70.

112. Зошій, І. В. (2017). Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, *5* (54), 72-75.

112. Зошій, І. В. (2013). Рекомендації щодо покращення підготовки до здійснення юридичної діяльності. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Збірник статей*, Львів : Ліга Прес, 62-66.

113. Зошій, І. В. (2014). Психологія спілкування та організаторські здібності в юридичній діяльності. *Актуальні питання юридичної науки – 2014: Матеріали доповідей та статей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів: Львівський інститут МАУП, 169-177.

114. Зошій, І. В. (2014). Деформація професійної правової культури та шляхи її подолання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 96-99.

115. Зошій, І. В. (2014). Специфіка діяльності юриста: психологічний аналіз. *Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: навчальні дискусії:Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 134-136.

116. Зошій, І. В. (2015). Значення професійної компетентності в діяльності майбутніх юристів. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності: Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького*, Львів : СПОЛОМ, 99-100.

117. Зошій, І. В.(2015). Професійна правова культура юриста у складі загальної культури народу. *Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. – Полтава, 76-79.

118. Зошій, І. В. (2016). Довіра як невід'ємна складова юридичної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві: Збірник тез ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Львів : СПОЛОМ, 108-110.

119. Зошій, І. В. (2017). Морально-етична свідомість майбутнього юриста як складова професійної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів: Львівський національний університет імені Ів. Франка, 91-93.

120. Зязюн, І. А. (Ed), Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. (2004). Педагогічна майстерність: Підручник, К.: Вища школа.

121. Іванченко, Є. А. (2009). Теоретичні основи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: монографія, Одеса: Поліграф.

122. Івашкевич, І. В. (2016). *Структура професійної компетентності юриста. Технології розвитку інтелекту, 2,* (2). Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_12.

123. Ільїн, Е. П. (2002). *Психологія індивідуальних відмінностей*.: Питер; М.; Х.; Мн.

124. Ісаєнко, М. М. (2002). *Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС*: (Автореферат кандидатської дисертації), Одеса.

125. Иванова, Г. П. (2001). *Критериальная база современного воспитания* [Электронный ресурс], URL: www.web-local.rudn.ru

126. Кайгер, В. (2005). Адаптивні механізми самосвідомості і самоідентифікації. *Соціальна психологія*, *6*,84-94.

127. Кайдаш, А. В. (2006). *Психологические особенности профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов:* (Автореферат кандидатской диссертаци), Ставропол : РГБ.

128. Каламаж, Р. В. (2010). Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка», 16,* 85-94, Острог: Вид-во НаУОА.

129. Каламаж, Р. В. (2012). *Професійна самосвідомість: теорія та практика формування у ВНЗ:навчально-методичний посібник*, Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».

130. Каламаж, Р. В. (2009). *Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів: монографія*, Острог: Вид-во НаУОА.

131. Каламаж, Р. В. (2010). *Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів*: (Автореферат докторської дисертації), Київ: Б.в.

132. Каламаж, Р. В. (2010). *Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів:(Докторська дисертація)*,Київ.

133. Каламаж, Р. В. (2006). Я–концепція як складова професійної самосвідомості юристів. *Наукові записки. Серія «Психологія і* педагогіка», *7*,156-164, Острог.

134. Калінін, В. О. (2015). Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на основі колаборативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна, 54, 3*6-38.

135. Калита, О. П. (2011). *Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій*: (Автореферат кандидатської дисертації), Київ, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

136. Кандыбович, Л. А. (1978). *Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей*, Минск: Изд-во БГУ.

137. Карандашев, В. Н. (2000). *Психология: Введение в профессию*, М. : Смысл.

138. Карпенко, З. С. (1996). Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія, 2*, 42-48, Івано-Франківськ: вид-во «Плай» Прикарпатського університету.

139. Карпова, Л. Г. (2012). Деловая игра как условие развития компетенций и творческих способностей студента при реализации ФГОСов третьего поколения. *VI Никулинские чтения. Сб. науч. статей*, Омск, Изд-во НОУ ВПО «ОмГА».

140. Карпова, Л. Г. (2013). Роль механизма самооценки в развитии творческих способностей студентов. *Наука и общество: проблемы современных исследований. Сб. науч. статей*, Омск,: Изд-во НОУ ВПО «ОмГА».

141. Карпова, Л. Г. (2013). Психологический портрет творческого руководителя. *VII Никулинские чтения. Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества: Сб. науч. статей*, Омск, Изд-во НОУ ВПО «ОмГА».

142. Карташов, В. Н. (1989). *Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность*, Саратов : Изд-во Саратов. ун-та.

143. Касярум, К. В. (2011). Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,1*, 99-106.

144. Киричук, О. В. (1992). Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Радянська школа, 5*, 33-40.

145. Кларин, М. В. (2004). Развитие критического и творческого мышления. *Школьные технологии, 2*, 3-10.

146. Ковалев, А. Г. (1988). *Психологические основы исправления правонарушителя*, М.: Юрид. лит.

147. Ковалев, А. Г.(1990). *Психология личности*, М.: Просвещение.

148. Кожем'яко, Н. В. (2015). *Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін:* (Автореферат кандидатської дисертації), Київ.

149. Козлова, Н. Б. (2003). *Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе*: (Автореферат кандидатской диссертации), Магнитогорск: МаГУ.

150. Кокун, О. М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія*, К.: Міленіум.

151. Комарков, В. С. (1986). *Психологические основы очной ставки: Текст лекций*, Х.

152. Кон, И. С. (1981). Категория «Я» в психологи. *Психологический журнал*, *3*, 43-54.

153. Кон, И. С. (1988). *Открытие «Я»*, М.: Политиздат.

154. Кон, И. С. (1989). *Психология ранней юности: книга для учителя*, М.: Просвещ.

155. Коновалова, В. Е. (1990). *Правовая психология: Учеб. пособ.*, Х.: Основа.

156. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника. Режим доступу:https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika.

157. Костицкий, М. В. (1990). *.Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы*, К.: Вища школа.

158. Костицький, М. В. (2008). *Філософські та психологічні проблеми юриспруденції: Вибрані наукові праці*, Чернівці: Рута.

159. Костюк, Г. С. (1968). *Свідомість і діяльність людини. Психологія. Підручн. для педагогічних вузів*, К.

160. Котова, И. Б., Шиянов, Е. Н. (1997). *Педагог: профессия и личность*, Ростов-на-Дону.

161. Красюк, Л. В. (2007). *Моделювання педагогічних ситуацій*, К.: Міленіум.

162. Крысин, Л. П. (2012). *Современный словарь иностранных слов*, М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.

163. Кузьмина, Н. В. (2001). *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*, М. :Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

164. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя*, М.: АПН.

165. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, М.: Высшая школа.

166. Кузьмина, Н. В., Реан А. А.(1993). *Профессионализм педагогической деятельности*, С.-Пб.

167. Кузьмина, Н. В. (1990). *Методы исследования педагогической деятельности*, Л.: ЛГУ.

168. Курлянд, З. Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*: Навч. посібник, О. : ОДШ.

169. Лаптев Л. Г. (2001). *Политическая психология: учебник для бакалавров*, М.: Юрайт.

170. Левитов Н. Д. (1987). Фрустрация – один из видов психических состояний. *Вопр. психологии,* 6,118-129.

171. Леонова, А. Б.(1984). *Психодиагностика функциональных состояний человека*, М.: Изд- во МГУ.

172. Литвинюк, А. А. (2012). *Організаційна поведінка: Підручник для бакалаврів*, М.: Юрайт.

173. Личко, А. Е. (1983). *Психопатии и акцентуации у подростков*, Л.: Медицина.

174. Кондрашков, Н. И., Кудрявцев, В. Н., Лейкина, Н. С. (1981). *Личность преступника*, М.: Юрид. лит.

175. Лобанова, Т. Н., Косарев, В. В., Крючатов, А. П. (1997). *Профессиональная компетентность педагога*,Самара; СПб.

176. Ломов, Б. Ф. (1996). *Системность в психологии: Избр. психол. тр*., Воронеж: Модэк.

177. Лукашевич, В. Г. (1993). *Криминалистическая теория общения: постановка проблемы, методика исследования, перспективы использования*, *К.: Укр. акад. внутр. дел.*

178. Лурия, А. Р. (1978). *Маленькая книжка о большой памяти (Ум мнемониста)*, М.: Изд-во МГУ.

179. Львова, Н. В. (2009). *Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста: (Кандидатская диссертация)*, Волгоград: РГБ.

180. Максименко, С. Д. (2008). *Експериментальна психологія*. *Підручник*, К.: Центр учбової літератури.

181. Максименко, С. Д. (2000). *Загальна психологія:підручник*, К.: Форум.

182. Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія : підручник*, Вінниця : Нова книга.

183. Максименко, С. Д. (2006). *Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закладів*, Вінниця: Нова книга.

184. Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: Навчальний посібник*, К.: Центр навчальної літератури.

185. Максименко, С. Д. (2006). Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях. *Психолог*, 7, 5-10.

186. Максименко, С. Д. (2007). *Психологія особистості: підруч. для студентів вищих навч. закладів*, К.: КММ.

187. Максименко, С. Д. (2007). Структура особистості. *Практ. психологія та соц. робота,1*, 1-13.

188. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*, М.: Знание.

189. Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*, М.: Просвещение.

190. Маркова, А. К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, *8*, 82-88.

191. Марченко, Ю. Г. (2001). *Показники і критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів*. Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/63.pdf

192. Маслоу, А. (2008). *Мотивация и личность*, СПб.: Питер.

193. Матласевич,О. В. (2012). Можливості вивчення психології минулого методом психолого-історичної реконструкції. *Міжнародна інтернет-конференція "Сучасні дослідження когнітивної психології": Матеріали конференції*, Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія".

194. Матласевич, О. В. (2004). *Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій Острозьких просвітників XVI–XVII століття*: (Автореферат кандидатської дисертації), Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ.

195. Матласевич, О. В. (2013). Християнські цінності як основа психологічної практики: *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*, *25*, Острог, Національний університет "Острозька академія".

196. Меднікова, Г. І. (2002). *Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система*: (Автореферат кандидатської дисертації), Одеса, ОНУ ім. І. І. Мечнікова.

197. Мерлин, В. С. (1990). *Структура личности :характер, способности, самосознание. Учеб. пособие к спецкурсу*, Пермь : ПГПИ.

198.*Методичні поради та завдання для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни «Психологія (загальна та юридична)»* / Укладачі: В. А. Журавель, В. О. Коновалова, В. Ю. Шепітько, Х.: Нац. юрид. акад. України.

199. Миронова, Т. А. (1999). *Структура и развитие профессионального самосознания:* (Докторская диссертация), Москва.

200. Митина, Л. М. (1997). Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях, *Вопросы психологии, 4*, 28-38.

201. Митина, Л. М. (2006). Психологические проблемы смысла жизни и акме, *материалы XI симпозиума*, 73-76.

202. Митрохина, З. И. (1990). *Использование данных психологии при производстве допроса: Учеб. пособ*., К.: УМК ВО.

203. Мід, Дж. Г. (2000). *Дух, самість і суспільство: з точки зору соціального біхеовіриста*, К.: Український центр духовної культури.

204. Монастирна, Г. В. (2009). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-педагогічного моделювання*: (Автореферат кандидатської дисертації), Луганськ, 2009.

205. *Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія*. М. В. Савчин, О. І. Галян, Л. П. Василенко, С. І. Заболоцька та ін. (2009). Дрогобич.

206. Моргун, В. Ф., Тітов, І. Г. (2009). *Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*, К.: Видавничий Дім «Слово».

207. Мурзіна, О. А. (2017). *Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки*: (Автореферат кандидатської дисертації), Запоріжжя.

208. Мычко, Е. И. (2001). Практико-ориентированная технология как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки. *Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей, 8*, М.: МПГУ.

209. Немов, Р. С.(1989). *Методика измерения мотива профессионального достижения*, М.: НИИ общ. и педагог, психол. АПН.

210. Немов, Р. С. (2003). *Общие основы психологии*, Москва: Изд- во МГУ.

211. Непрокина, И. В. (2013). Метод моделирования как основа педагогического исследования. *Теория и практика общественного развития*, 7, 28-36.

212. Никифоров, А. Р. (2008). Развитие профессиональной компетентности субъектов политики (Кандидатская диссертация), М.

213. Никифоров, А. Р.(1989). *Самоконтроль человека*, Л. : ЛГУ.

214. *Общая психология: Учеб. пособ*. Петровский, А. В. (1980), М.: Просвещение..

215. Овечкин, В. П. (2005). Компетентность и мобильность специалиста. *Профессиональное образование*, *8*, 19-24.

216. Овсянникова, В. В. (1981). Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней. *Вопросы психологии*, *5*, 62-74.

217. Овчарова, Р. В. (1996). *Справочная книга школьного психолога*, М.: Просвещение.

218. Олексин, Т. А. (1985). Моральний сенс життя в аспекті особистісного часу.*Наукові доповіді вищої школи. Філософські науки*, *3*, 43-52.

219. Орехов, В. Д. (2012). Инновационный процесс и его роль в развитии человечества. *Материалы 2-й Международной научно-практической конференции «Шумпетеровские чтения»*, Пермь, 82-88.

220. *Основи психології: підручник*. Киричук О. В. (Ed), Роменець В. А. (Ed), (2001). К.: Либідь.

221. Павлова, Л. В. (2005). *Право прав человека: учебник для вузов*, Минск: БГУ

222. Парыгин, Б. Д. (1981). Основы социально-психологической теории, М.: Мысль.

223. Пасічник, І. Д. (2013). Мислення як предмет психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Психологія і педагогіка*, *25*, 3-9.

224. Пасічник, І. Д. (2004). Психологія поетапного формування операційних структур систематизації, Острог: Острозька академія.

225. Пасічник, І. Д. (2009). Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології»*,*13*, 3 – 14.

226. Пермінова, В. А. (2015). Критерії, рівні, показники підготовки бакалаврів права до творчої діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, *124*, 196-199.

227. Подласый, И. П. (1996). Педагогика, М.: Просвещение, Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.

228. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, Київ : Міленіум.

229. Порохня, Л. А. (2010). Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічний альманах, 6*, 122-126.

230. Посталюк, Н. Ю. (1989). *Творческий стиль деятельности: педагогический аспект*, Казань: Изд-во Казанского ун-та.

231. *Програми тренінгів з розвитку комунікативності*: *Посібник*. Автор-уклад. Н. В. Лук'янчук (2012), К.:Інформаційні системи.

232. Проданов, И. И. (1998). *Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования*: (Докторская диссертация), СПб.

233. *Проект КОНЦЕПЦІЇ вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії*// Сайт МОН України Режим доступу: https://mon.gov.ua/

234. *Проект державного стандарту вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня у галузі знань «Право»*// Сайт МОН України Режим доступу: https://mon.gov.ua/

235. Прохоров, А. О. (1996). Функциональные структуры психических состояний. *Психологический журнал, 3*, 47-54.

236. Пряжнико, Н. С. (1985). Деловая игра как способ активизации учащихся в профессиональном самоопределении. *Вопросы психологии*, *5*, 120-134.

237. *Психологические механизмы целеобразования*. Отв. редактор О. К. Тихомиров (1987), М. Наука.

238. *Психология: Словарь*. Под общ. ред. А. В. Петровского, (1990), М.: Политиздат. И.

239. *Психология индивидуальных различий. Тексты*. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова (1982), М.: Изд-во МГУ.

240. *Психология профессиональной подготовки в вузе*. Ред. Ф. И. Иващенко (1982), Минск.

241. *Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ*. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. (2008), Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В.

242. Пугинский, Б. И., Сафиуллин, Д. Н. (1991). Правовая экономика: проблемы становлення, М.: Юридическая литература.

243. Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация, М.: Когито-центр.

244. Равен, Дж. (1999). Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы, Москва: «Когито-Центр».

245. Райгородский, Д. Я. (2002). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*, Самара : БАХРАХ-М.

246. Реан, А. А. (2001). *Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие*, СПб.: Изд-во СПб ун-та.

247. Реан, А. А. (1994). *Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ)*, Ижевск : Изд-во Удм. ун-та.

248. Рибачук А. В. (2010). Застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів: (Кандидатська дисертація), Вінниця.

249. Рогов, Е. И. (1998). Настольная книга практического психолога, М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

250. Роджерс, К. (2001). Становление личности. Вигляд на психотерапию, М. Изд-во ЭКСМО – Пресс.

251. Розин, В. М. (1997). *Психология: теория и практика. Учеб. пособие для высш. шк.*, М.: Форум-Инфра.

252. Розов, Н. С. (1998). Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии, Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та.

253. Романов, В. В. (2000). *Юридическая психология*, М.: Юрист.

254. Романов, С. П.(2002). *Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб*: (Кандидатская диссертация), Н.-Новгород.

255. Романова, Е. С. (1992). *Психология профессионального становления личности*: (Автореферат докторської дисертації), Москва.

256. Рутковская, М. В. (1955). *Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников*: (Автореферат кандидатської дисертації), Л.

257. Савіщенко, В. М. (2008). *Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховний процес*: (Кандидатська дисертація), Запоріжжя.

258. Савченко,О. В. (2016). *Рефлексивна компетентність особистості: Монографія*, Херсон: ПП Вишемирський В. С.

259. Савчин, М. В. (2013). Духовна парадигма психології: монографія, К.: Академвидав.

260. Савчин, М. В. (2013). Методологія психології: монографія, К.: Академвидав.

261. Савчин,М.В. (2001). Духовний потенціал людини: монографія, Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету.

262. Савчин, М. В. (2008). Психологія відповідальної поведінки : монографія, Івано-Франківськ: Місто НВ.

263. Садохин, А. П. (2007). Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журн. социологии и соц. антропологии, 1*. Режим доступу до журн: http://www.jourssa.rU/2007/l/6aSadohin.pdf.

264. Сафуанов, Ф. С. (1998). *Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: Науч.-практ. пособ.*, М.: Гардарика.

265. Сверчков, А. В. (2009). Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивних педагогов. *Молодой* ученый, 4, 279-282.

266. Селевко, Г. К.. (1998). *Современные образовательные технологи: Учебн. пособ. для вузов и институтов повышения квалификации*, М.: Народное образование.

267. Семеног, О. М. (2006). Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (в умовах педагогічного університету): (Докторська дисертація), К.

268. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості*, К.: Видавець Ешке О. М.

269. Семушина, Л. Г., Ярошенко Н. Г. (2001). *Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования*, М.: Мастерство.

270. Сериков, Г. Н. (1995). *Элементы теории системного управления образованием*, Челябинск: Изд-во ЧГТУ.

271. Сидоренко, Е. В. (2004). *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*, СПб.: Речь.

272. Сластёнин, В. А. (1998). Доминанта деятельности .*Народное образование, 9,* 41-42.

273. Сливка, С. С. (2000). *Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект)*, Львів: Світ.

274. Слободянюк, І. А. *(2010). Тренінг партнерського спілкування*, К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

275. *Словарь-справочник по психологической диагностике*. Бурлачук, Л. Ф., Морозов С. М.; Отв. ред. Крымский С. Б. (1989), К.: Наук. думка.

276. Смирнов, В. А. (2006). Специфика профессионально-правовой компетентности инспектора ГПС МЧС. *Учёные записки РГСУ, 4,* 86-89.

277. Соколов, А. В. (2002). Общая теория социальной коммуникации, СПб. : Издательство Михайлова.

278. Сопов, В. Ф., Карпушина, Л. В. (2001). Морфологический тест жизненных ценностей. *Журнал «Прикладная психология», 4*, 9-30.

279. Сорокин, П. А. (1994). *Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет*, М.: Наука.

280. Софьина, В. Н. (2008). *Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля: монография*, Ковров: КГТА.

281. *Социальная психология: Учеб. пособ.* / Под ред. А. В. Петровского (1987), М.: Просвещение.

282. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG*), (2015), К.: ТОВ «ЦС».

283. Столин, В. В. (1989). Тест опросник самоотношения. *Психодиагностические материалы по изучению личности школьника*, 9, 87-94.

284. Столяренко, Л. Д. (2005). *Психология делового общения и управления*, Москва : Феникс.

285. Сундуров, Ф. Р. (1986). *Социально-психологические и правовые аспекты исправления и перевоспитания правонарушителей*, Казань: Изд-во Казан. ун-та.

286. Таизова, С. О. (2010). Компетенции (основные смысловые напряжения). Режимдоступа:http:/7gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section.

287. Тарнопольський, О. Б. (2009). Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів факультетів психології. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: зб. наук. праць, 14*, 216-224.

288. Темрук, О. В. (2013). *Соціальна психологія: Практикум: Навч. посіб.*, К.: Каравела.

289. Терещук, Г. В. (2010). *Основи педагогічних досліджень*, Ольштин: WSIiE NWP.

290. Тимощук, І. Г. (2002). Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності майбутнього психолога. *Неперервна професійна освіта: теорія і* практика,4, 158-163.

291. Титаренко, Т. М. (1995). Вчинок самопізнання. Основи психології, К.

292. Тихомиров, О. К. (1984). Психология мышления: Учеб. пособ., М.: Изд-во Моск. ун-та.

293. Тоба М. В. (2011). Когнітивне спілкування в педагогічній діяльності: прикладний та теоретичний аспекти. *Практ. психологія та соц. робота, 12*, (153), 32-35.

294. Томпсон, Д. Л., Пристли Д. (1998). *Социология: Вводный курс.*, М.: 000 «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива».

295. Томчук, М. І. (2011). *Психологія професійної рефлексії особистості в особливих умовах діяльності/ Монографія*, Хмельницький: Вид-во НАДПСУ.

296. Томчук, М. І. (2012). Теоретичний аспект проблеми професійного психологічного добору. *Збірник науков. праць, серія: педагогічні та психологічні науки, 64*, 23-27.

297. Томчук, М. І. (2012). Психологічні особливості формування команд в організаціях міністерства внутрішніх справ. *Вісник НАДПС України ім. Б.Хмельницького,5.Режим доступу* //nbuv.gov.ua/journals/vnadps/2012_5/zmist.html

298. Томчук, М. І. (2013). *Розвиток автономності особистості юнацького віку в системі сімейних взаємовідносин. Монографія*, Вінниця: ВОІПОПП.

299. Томчук, М. І. (2015). Вплив вікових, соціальних чинників на розвиток професійних установок у майбутніх офіцерів силових структур. *Вісник Національного університету оборони України, 1* (44), 230-234.

300. Томчук, М. І. (2015). Мотивація як показник професійно-ціннісної орієнтації студентів-психологів. *Збірник науков. праць. Серія: Психологічна наука, Хмельницький: НАДПСУ, 2*, 121-128.

301. Томчук, М. І. (2016). Соціально-психологічний аналіз професійної компетентності майбутніх юристів (Електронний ресурс). *Вісник НАДПС*

України ім. Б. Хмельницького, 2. Режим доступу //nbuv. gov. ua/ e-journals/vnadps/2016_2/zmist.html (у співавторстві з О. В. Торічним).

302. Топчій, О. В. (2011). Гуманістичні аспекти професійної освіти як основа моделювання процесу підготовки слідчих у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 99, 223-230.

303. Трегубенко, Т. В. (2011). *Формування професійної компетентності майбутніх дільничних інспекторів міліції у процесі фахової підготовки*: (Автореферат кандидатської дисертації), Хмельницький.

304. Тягнирядно, Є. В. (2008). *Формування риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки*: (Автореферат кандидатської дисертації), Хмельницький.

305. *Українсько-англійський словник з професійної педагогіки*. За ред. А. В. Семенової.(2004), К.: Знання.

306. Ушинський, К. Д. (1983). *Людина як предмет виховання. Вибр. Пед. твори: 2-х т.*, К.: Рад. школа.

307. Федорчук, В. М. (2010). Тренінг особистісного зростання особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, Кам'янець-Подільський: Аксіома.

308. Фельдштейн, Д. И. (1994). *Психология становлення личности*, М.: Международная педагогическая академия.

309. Филановский, И. Г. (1990). *Социально-психологическое отношение субъекта к преступлению*, Л.: Изд-во ЛГУ.

310. *Философский энциклопедический словарь*. Ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев (1989), М.: Сов. энциклопедия.

311. Фирсов, М. В. (2002). *Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*, М.: Издательский центр «Академия».

312. Фонарев А. Р. (2007). *Психология личностного становления педагога-профессионала*: (Автореферат докторської дисертації), Москва.

313. *Формування прийнятного соціально-психологічного клімату в організації* (2008). Режим доступу: http://studentam.net.ua/content/view/3352/97/.

314. Фридман, Л. М. (1991). Психологический мир учителя, Москва.

315. Фролова, О. А. (2002). *Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях*: (Кандидатська дисертація), Москва.

316. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование, 2*, 58-64.

317. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2013). *Теория личности*, СПб.: Питер.

318. Царькова, Е. А. (2004). Компетентность в контексте модернизации профессионального образования. *Профессиональное образование, 6*, 5-6.

319. Ценностные ориентации старшеклассников (2003). Режим доступу: http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ek.htm.

320. Цимбал, С. В. (2016). До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатофункціонального підходу. *Проблеми сучасної психології, 31*, 516-527.

321. Цип’ящук, М. Б. (2011). Професійне мислення юристів: теоретичні основи дослідження. *Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія Право, 2* (4). Режим доступу: http:/ /lj.oa.edu.ua/ articles/2011/ n2/ 11tmbtod.pdf.

322. Чеботарёва, С. В. (2009). Компетентностная модель специалиста в высшем профессиональном образовании. *Проблемы многоуровневого образования: материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф.: межвуз. темат. сб.*, Новгород: Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т.

323. Чепелєва, Н. В. (1999). Формування професійної компетентності психолога. *Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, К.: Ніка-Центр.

324. Чошанов, М. А. (1997). Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика, 2,* 21-29.

325. Чуфаровский, Ю. В. (1997). Юридическая психология: Учеб. пособ., М.: Право и Закон.

326. Шепітько, В. Ю. (1998). Допит: Наук.-практ. посіб., Х.: КримАрт.

327. Шишов, С. Е. (2002). Компетентнісний підхід до освіти: примха або необхідність. *Стандарти і моніторинг в освіті, 2*,60-64.

328. Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*, М.: Ренесанс.

329. *Юридична психологія*: Підручник за заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моісеєва (2007), К.: КНТ.

330. Юсупов, И. М. (1991). *Психология взаимопонимания*, Казань: Татар. кн. изд-во.

331. Яворська, Г. Х. (2004). *Педагогіка для правників: навч. посіб*., К.: Знання.

332. Яворська, Ж. М. (2005). Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського Університету, 19*, 241-246.

333. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка: Навч. посібник*, К.: Либідь.

334. Яценко, Т. С. (2006). *Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посібник*, К.: Вища школа.

335. Bandura, A. (1985). Influence of model’s reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1,* 589-595.

336. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

337. Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist, 41* (10), 1040-1048.

338. Heider, F. (1998). *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.

339. Kess, J. E. (1985). *Psycholinguistics*, Amsterdam.

340. Lazarus, R. S. (1996). *Psychological stress and the coping process*, New York: McGraw-Hill.

341. Mann, R. D. A. (1989). Review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 241-270.

342. Mead, G. H. (1984). *Mind, Self, and Society from the Perspective of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago.

343. Mead, G. H. (1990). Movements of Thought in the Nineteenth Century, Chicago: The University of Chicago Press.

344. Schwartz, S. H. (1987). Towards a psychological structure of human values.*Journal of Personality & Social Psychology*, 550-562.

345. Yalom, I.. (2005). Theory and Practice of Group Psychotherapy, Fifth Edition, Basic Books:

Додаток А

Вправи *соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх юристів»*

Вправа «Цікаве ім'я» [231]

Мета – сприяти знайомству за допомогою розповіді про своє ім'я. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень (за наявності великої групи, можна розділити її на підгрупи, які створюватимуть власні невеличкі кола). Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення - відсутні.

Процедура: учасники розміщуються на стільцях по колу. Тренер пропонує кожному розповісти щось цікаве, кумедне, незвичайне про своє ім'я, щоб допомогти іншим запам'ятати ім'я промовця та асоціювати це ім'я з конкретною особою учасника тренінгу.

Вправа «Знаки Зодіаку» [231]

Мета – сприяти знайомству за допомогою рухів. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для рухів.

Процедура: учасники розміщуються, стоячи по колу. Тренер пропонує учасникам вишикуватися в лінію відповідно до місяця народження кожного (наприклад, щоб ліворуч стояли народжені в січні, далі – в лютому), але повідомляти іншим свій місяць/день народження дозволяється лише мовчки, використовуючи рухи, міміку. Коли учасники вишикувалися, тренер просить їх назвати вголос день свого народження. Тренер сприяє тому, щоб можливі помилки й непорозуміння слугували створенню веселої атмосфери, сприймалися з гумором, без образ.

Вправа «Футболка з написом» [63]

Мета – познайомити учасників, створити умови для ефективної роботи, навчити представляти себе, прислухатися до себе, бути чуйним до себе й інших, визначити й усвідомити своє життєве кредо на сьогодні.

Хід вправи

Педагог-тренер роздає учасникам заздалегідь підготовлені трафарети «футболок» і робить невеликий вступ: «Зробити написи на одязі, які відображали б життєву позицію або девіз його власника».

Після цього він дає завдання учасникам – зробити на «футболці» свій напис. Написи мають бути різнокольорові. На виконання відводиться 5 хв. Після цього кожен зачитує свій напис, починаючи зі слів: «На моїй футболці написано…». Можливий інший варіант завершення вправи: після виконання завдання всі стають у коло й певний час розглядають «футболки». Педагог-тренер не ініціює висловлювань і не заперечує їх.

Далі відбувається обговорення в спільному колі.

Запитання для обговорення: ·

Про що говорять (повідомляють) написи на футболках? ·

Що ми зазвичай хочемо розповісти про себе іншим людям?

Після обговорення педагог-тренер демонструє напис на власній футболці.

Усі «футболки» розташовуються у вигляді галереї. Протягом тренінгу учасники за бажанням можуть розмальовувати далі свої «футболки», додавати щось нове.

Вправа «Інтерв'ю» [231]

Мета – сприяти знайомству учасників. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення - достатність простору для роботи в парах.

Процедура: учасники стоять по колу. Тренер пропонує кожному обрати незнайомого партнера (або, якщо всі незнайомі і вагаються обрати пару, проводить вправу «розрахунок на перший-другий»). Учасники по черзі беруть один у одного інтерв'ю з метою дізнатися про іншого щонайменше три будь-яких факти. Далі кожний учасник пари по черзі представляє іншого учасника всій групі та розповідає, про що зміг дізнатися.

Вправа «Незакінчені речення» [39]

Мета – дати можливість учасникам визначити свої очікування. Час – до 10 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – аркуші паперу,

відповідно до числа учасників, з чотирма незакінченими реченнями, ручки. Особливі вимоги до приміщення – відсутні.

Процедура: тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення: а) від тренера я очікую...; б) від інших учасників я очікую...; в) від себе я очікую...; г) мета, яку я маю намір досягти – Тренер пропонує кожному відповісти на запитання одразу, або після короткого обговорення в парах, малих групах, всією групою, потім збирає заповнені аркуші. Коли тренінг завершиться, ці аркуші будуть роздані учасникам знову, щоб вони могли вирішити, якою мірою тренінг задовольнив їхні очікування. Це допоможе учасникам у виробленні підсумкової оцінки тренінгу.

Вправа «Корабель довіри й єдності» (5 хв.) [231]

Мета – навчити учасників визначати власні очікування від заняття.

Педагог-тренер робить невеликий вступ, зазначаючи, що слово «команда» найчастіше використовується в спорті. Так називають групу людей, яка бере участь у грі й становить одне ціле. Але створення команди не можна охарактеризувати як гру, бо тут не визначають кращого чи гіршого і тут не проводяться змагання – це єдність людей.

Команда – це «відчуття плеча», це спільні мета й завдання, спільний шлях, радість відкриття й перемоги. Працюючи в команді, люди мають відчути себе цілим, в якому однаково важливий кожен. Ніхто не повинен почуватися зайвим. Саме про це ми й поговоримо на нашому занятті. Разом ми будемо пізнавати, відкривати різні вияви свого життя, створювати рівноправне спілкування в нашому спільному житті у житті нашої команди.

Далі педагог-тренер ставить запитання: Що ви очікуєте від заняття, від себе, від учасників групи? Чого б ви хотіли досягти після завершення заняття для себе, для групи?

Відповіді записуються на маленьких кольорових аркушах (стікерах), а потім по черзі зачитуються учасниками. Далі всім пропонується розмістити свої аркуші в нижній частині заздалегідь підготовленого плаката «Корабель довіри й єдності» – вирушити в командне «плавання».

Вправа «Чарівна подушка» [271]

Мета – дати можливість учасникам висловити свої бажання, і при цьому відчути, що інші уважно слухають ці бажання, сприймають їх. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – маленька подушка. Особливі вимоги до приміщення - достатність простору для утворення кола.

Процедура: тренер повідомляє, що є чарівна подушка, яку покладено в центрі кола, і кожний учасник, по черзі, має, сидячи на ній, розповісти групі про свої очікування від тренінгу та про бажання, які виникають із цього приводу.

Вправа «Чотири сфери» [231]

Мета – дати можливість учасникам висловити свої очікування. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – відсутні.

Процедура: тренер повідомляє, що люди звичайно вкладають енергію в різні сфери свого життя, з яких можна умовно виділити такі – власне тіло, життєва діяльність, контакти з іншими людьми, фантазії. Він пропонує подумати й написати, як учасники використали б свою енергію й час, якщо можливості були б необмеженими; які бажання й очікування мають учасники на найближчий день, тиждень, місяць, півроку, п'ять років, розподіливши записи за такими чотирма сферами:

а) що робитиме учасник для фізичного аспекту особи - зовнішньої краси, фізичного здоров'я (тіло);

б) для професійної кар'єри, позапрофесійних інтересів (діяльність);

в) для родини, друзів (контакти);

г) для творчості, майбутнього, наприклад, для міста, країни, людства (фантазії).

Потім група коротко обговорює записані очікування/бажання, намагаючись уявити, чи енергія розподіляється рівномірно між цими чотирма сферами, чи рівноваги немає, а превалюють очікування в певних сферах.

Вправа «Дерево очікуваної мети» [231]

Мета: сприяти формуванню побажань учасників щодо участі їх у тренінгу, розвивати їхні професійні прагнення. Очікування: посилення

мотивації до участі в тренінгу. Ресурсне забезпечення: ватман з малюнком дерева, кольорові стікери, ручки. Хід вправи: (Тренер повідомляє учасникам тему, мету та завдання.)

Вправа «Хто Я?» [274]

Мета – вправа сприяє розвитку самосвідомості і виявленню свого справжнього Я. Вона ґрунтується на тому припущенні, що кожний із нас, наче цибулина, має безліч «оболонок», які ховають центральну «серцевину». Ці оболонки є різними сторонами нашої особистості і нашого ставлення до світу. У ході виконання цієї вправи шляхом послідовного запитування: «Хто я?» – ми поступово наближаємося до свого справжнього Я. Виконуючи вправу, виберіть місце, де вам ніхто не заважатиме. Візьміть аркуш паперу, угорі поставте дату й напишіть запитання: «Хто я?». Нижче запишіть, свою відповідь. Вона має бути відкритою і чесною. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуйте подумки ставити собі це запитання і записуйте відповідь.

Вправа «Соціальна зацікавленість» [231]

Інструкція : «На листку зображений трикутник, вершинами якого є кола, які позначають інших людей (батьків, учителів, друзів). Розмістіть коло, що означає «Я», тобто Вас». Інтерпретація : Соціальна зацікавленість – сприйняття себе частиною групи (суспільства) чи окремим від інших. Якщо досліджуваний розміщує коло всередині групи трикутника, то він сприймає себе як частину цілого, якщо поза, то він сприймає себе окремим від соціального цілого.

Вправа «Ідентифікація» [39]

Інструкція: «Перед Вами горизонтальні ряди кіл, ліві крайні з яких позначають конкретних людей. Вам необхідно вибрати в кожному рядку кіл те, що позначає вас». Інтерпретація : Ідентифікація включення чи не включення себе в «Ми», утвореного з конкретною людиною. Чим більше кіл між «Я» й іншим, тим слабіє «Ми». В іншому завданні досліджуваному пропонується намалювати в будь-якому місці два кола, що позначають його самого та іншого (друга, матір, батька, вчителя). Чим ближче кола одне до одного, тим більше ідентифікація з іншою людиною.

Вправа «Складність соціального Я» [271]

Інструкція: Пред'являються 10 горизонтальних рядів геометричних фігур різного ступеня складності. Необхідно вибрати фігуру, яка позначає «Я» Інтерпретація : Складність соціального «Я», тобто ступінь деферентності уявлення про себе, здатність приймати в себе велику кількість соціальних ролей, особистісних рис та якостей. Чим більш складна фігура вибирається для себе, тим більш складним виявляється соціальне «Я».

Вправа «Автопортрет»

Мета: зображення власного образу Я, порівняння власного образу Я з прийняттям його іншими. Час: 60 хв. Обладнання: аркуші формат А4, олівці, фломастери.

Хід вправи: Ведучий пропонує учасникам уявити себе відомими художниками, яким запропонували взяти участь у престижній виставці та надати власний автопортрет. Готового автопортрету немає, тому всі учасники розмішуються по приміщенню, щоб його написати.

Автопортрет може бути виконаний в будь-якому художньому напрямку: абстракціонізм, реалізм, кубізм, символізм, тощо. Так як процес творчості дуже інтимний, при написанні портретів художники не повинні спілкуватися і показувати свої роботи. Підписувати роботи також не потрібно. По закінченні роботи, ведучий збирає їх.

Ведучий: «А тепер давайте уявимо, що на цю престижну виставку, запросили мистецтвознавців – експертів, яких попросили за манерою письма з’ясувати автора портрета» (тренер роздає роботи таким чином, щоб автор не отримав свій портрет). Після того, як мистецтвознавці визначать автора, тобто підпишуть його прізвище на роботі, учасники сідають в вузьке коло. Мистецтвознавці по черзі представляють портрети, пояснюють, чому саме вони поставили той чи інший підпис. Тренер просить авторів не коментувати «мистецтвознавців» і не вказувати на правильність чи неправильність їх визначення. Будь хто може задавати «мистецтвознавцю» уточнюючі питання. По закінченню представлення всіх робіт, тренер бере автопортрети і по черзі

кладе їх в центр кола, запитуючи: «Чий це автопортрет?». Після визначення всіх «авторів» проводиться обговорення.

Вправа «Прядіння пряжі» [39]

Мета – дати можливість учасникам ближче познайомитися в процесі виконання спільної справи. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – клубок довгої мотузки, килим на підлогу. Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для розташування учасників по колу на підлозі.

Процедура: учасники групи сидять на підлозі на килимі за колом, у центрі якого лежить клубок мотузки. Тренер пропонує уявити, що група разом зараз прястиме пряжу. Перший учасник бере клубок, перебирає кінець мотузки пальцями, імітуючи прядіння, і одночасно розповідає про себе. За сигналом тренера кінець мотузки передається сусіду, той розповідає щось про себе, і так далі, доки коло замкнеться.

Вправа «Емоції та ситуації» [63]

Мета – дати можливість учасникам спільно переживати якусь ситуацію. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для пересування всією групою.

Процедура: учасники стоять у колі. Тренер інструктує: «Зараз ми ходитимемо по кімнаті, і той, чиє ім'я я назву, має запропонувати продовження ситуації, яку я розповідатиму. Я починаю: «Ми йдемо в гущавину лісу...». Далі, через кожні 20-30 секунд, тренер називає ім'я наступного учасника.

Вправа «Чим ми схожі» [231]

Мета – дати можливість членам групи відчути подібність одного до одного. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – відсутні.

Процедура: учасники сидять на стільцях по колу. Тренер запрошує в центр кола одного з учасників, підкреслюючи його подібність до себе за якоюсь більш чи менш узагальненою ознакою (наприклад, «Надіє, вийди, будь ласка, до мене, тому що у нас із тобою однаковий колір волосся», «Іване, вийди, будь

ласка, до мене, тому що ми обидва є жителями Землі» тощо). Означений учасник виходить у центр кола, і своєю чергою запрошує вийти наступного учасника, схожість із яким називає. Вправа триває, поки всі члени групи опиняться разом у центрі кола. Тренер підкреслює, що всі учасники подібні, тобто вони є гурт.

Вправа «Перетворення» [274]

Мета – дати можливість членам групи виразити себе через різні асоціації, підкреслюючи елементи подібності. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – відсутні.

Процедура: учасники сидять на стільцях по колу. Тренер пропонує учасникам завершити кілька речень на кшталт того: «Якби я був книгою, то був би...». Усі відповідають по черзі (відповіді, природно, зводяться до небагатьох варіантів, наприклад, словник, книга поезій, енциклопедія тощо). Так само тренер пропонує ще кілька речень, замінюючи ключове слово, яким є узагальнююча категорія (книга, їжа, пісня, музика, явище природи, вид транспорту тощо). Знов відповіді різні (їжа – каша, пиріжок, картопля тощо; явище природи – дощ, вітер, сніг тощо), але всі вони стосуються однієї категорії. Наприкінці вправи тренер підкреслює, що при всій індивідуальній різниці асоціативного ряду всі відповіді належать до спільних категорій, тобто всі учасники – особистості, але вони подібні один до одного, тому являють собою гурт.

Вправа «Лабіринт ідей» [63]

Мета – сприяти виробленню в учасників умінь працювати з різною інформацією в умовах обмеженого часу. Ресурсне забезпечення: роздатковий матеріал, маркери. Очікування: розвиток навичок дослідження, аналізу, узагальнення. Хід вправи: Кожна група отримує пакет з інформацією. Учасник самостійно опрацьовує її. Після цього – учасники групи разом аналізують дану інформацію, роблять висновки. Пізніше інформують присутніх. Час для опрацювання та обговорення – 7хв. Відповідь групи на запитання – до 4 хв.

Вправа «Конструктор» (10хв.) [231]

Мета – сприяти активізації процесу мислення учасників тренінгу, розвивати навички роботи в групах і в єдиній команді. Ресурсне забезпечення: ватмани, маркери, роздатковий матеріал. Очікування: застосування набутих знань на практиці. Хід вправи: Тренер повідомляє учасникам завдання, які їм необхідно виконати (створення моделі професійної компетентності юриста). Виконане завдання необхідно представити та здійснити захист свого проекту.

Додаток Б

Методика «Мотиви вибору професії» (Р. В. Овчарова)

Дана методика дозволяє визначити провідний тип мотивації при виборі професії. Нижче наведені твердження, які характеризують будь-яку професію. Прочитай твердження та оціни, якою мірою кожне із поданих нижче тверджень вплинуло на твій вибір професії, за наступною шкалою: “5” – дуже сильно вплинуло; “4” – сильно вплинуло; “3” – посередньо вплинуло, “2” – слабо вплинуло, “1” – ніяк не вплинуло.

1. Вимагає спілкування з різними людьми.
2. Подобається батькам.
3. Передбачає високе почуття відповідальності.
4. Вимагає переїзду на нове місце проживання.
5. Відповідає моїм здібностям.
6. Дозволяє обмежитись набутою освітою.
7. Дає можливість приносити людям користь.
8. Сприяє розумовому та фізичному розвитку.
9. Є високооплачуваною.
10. Дозволяє працювати недалеко від дому.
11. Є престижною.
12. Дає можливість для зростання професійної майстерності.
13. Єдиний можливий варіант у обставинах, що склались.
14. Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи.
15. Є привабливою.
16. Є близькою до будь-якого предмету.
17. Дозволяє відразу отримати гарний результат праці для інших.
18. Її вибрали мої друзі.
19. Дозволяє використання професійних вмінь поза роботою.
20. Дає великі можливості для прояву творчості.

Додаток В

Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс)

Інструкція

На кожне з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю краще, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так"
на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Результат:- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;

- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;

- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Г

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Методика спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини.

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

1. активна діяльна життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2. життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3. здоров'я (фізичне і психічне);
4. цікава робота;
5. краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6. любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. наявність хороших і вірних друзів;
9. суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10. пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
11. продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
12. розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13. розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
14. свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
15. щасливе сімейне життя
16. щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)
17. творчість (можливість творчої діяльності)

18. впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2. вихованість (гарні манери);
3. високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4. життєрадісність (почуття гумору);
5. старанність (дисциплінованість);
6. незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7. непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
10. раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11. самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12. сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
13. тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
14. терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)
15. широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
16. чесність (правдивість, щирість)
17. ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
18. чуйність (дбайливість)

Додаток Д

Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина)

Інструкція.

Просимо оцінити Ваші бажання і прагнення, які спонукають Вас до певних дій, за 5-бальною шкалою, промовляючи фразу:

"Для мене зараз (ваша оцінка) ..."

- Якщо твердження НЕ МАЄ ЖОДНОГО ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру "1"
- Якщо твердження МАЄ НЕВЕЛИЧКА ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру "2"
- Якщо твердження МАЄ ПЕВНЕ ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру "3";
- Якщо твердження ВАЖЛИВО, поставте цифру "4";
- Якщо твердження ДУЖЕ ВАЖЛИВО, поставте цифру "5".

1. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію
2. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в досліджуваній області знанні
3. Щоб вигляд моєї оселі постійно змінювався
4. Спілкуватися з різними людьми, брати участь у громадській діяльності
5. Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим же чим і я
6. Щоб участь у спортивних змаганнях допомагало мені у встановленні особистих рекордів
7. Відчувати антипатії до інших
8. Мати цікаву роботу, повністю поглинає мене
9. Створювати щось нове в досліджуваної мною області знанні
10. Бути лідером в моїй родині
11. Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям
12. У своєму захопленні швидко досягати поставленої мети
13. Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, що дає хороший заробіток
14. позлословити, коли у людей неприємності
15. Вчитися щоб «не закопувати свій талант у землю
16. Разом з сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки
17. Застосовувати свої власні методи в громадській діяльності

18. Перебувати членом будь-якого клубу за інтересами

19. Щоб навколишні помічали мою спортивну підтягнутість

20. Чи не відчувати почуття досади, коли висловлюють думку, протилежне моєму

21. Винаходити, удосконалювати, придумувати нове в своїй професії

22. Щоб рівень моєї освіченості дозволяв відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми

23. Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством

24. Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю

25. Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище

26. Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним в будь-яких ситуаціях

27. Щоб сімейне життя виправила деякі недоліки моєї натури

28. Знаходити внутрішнє задоволення в активного громадського життя

29. У вільний час створювати щось нове, раніше не існувало

30. Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися в будь-якій компанії

31. Чи не відчувати коливань, коли кому-то потрібно допомогти в біді

32. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі

33. Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола

34. Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків

35. Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність

36. Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність

37. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю

38. Повністю зосередитися на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі

39. Придумувати нові вправи для фізичної розминки

40. Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти з собою

41. Яке враження моя робота надає на інших людей

42. Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, одержати вчений ступінь

43. Щоб моя сім'я мала дуже високим рівнем матеріального добробуту

44. Твердо відстоювати певну точку зору в суспільно-політичних питаннях

45. Знати свої здібності в сфері хобі

46. ??Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження

47. Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був

48. У роботі швидко досягати поставленої мети

49. Щоб рівень освіти допоміг би мені зміцнити моє матеріальне становище

50. Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї

51. Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер

52. Не думати, коли у людей неприємності, що вони отримали по заслугах

53. Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження і т. П)

54. Вчитися, щоб «не загубитися в натовпі»

55. Кидати щось робити, коли не впевнений в своїх силах

56. Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність

57. Займатися вивченням нових віянь в моїй професійній діяльності

58. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення

59. Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї

60. Беручи участь в суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми

61. Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню

62. Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань

63. Чи не кидати щось робити, якщо немає впевненості в своїх силах

64. Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу

65. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад в досліджувану дисципліну

66. Щоб для мене не мало значення, що лідер в родині - хтось інший

67. Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей

68. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії

69. Беручи участь в різних змаганнях, завоювати будь-якої приз, винагорода

70. Чи не говорити з наміром неприємних речей

71. Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати

72. У шлюбі бути завжди абсолютно надійним

73. Щоб життя мого оточення постійно змінювалася

74. Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, захоплюються тим же

75. Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу

76. Чи не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу

77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися

78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим в коло розумних і цікавих людей

79. Мати чоловіка (дружину) з родини високого соціального становища

80. Досягати поставленої мети в своїй громадській діяльності

81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку і т. П.)

82. Щоб фізична підготовка, даючи свободу в рухах, створювала і відчуття особистої свободи

83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів

84. Бути корисним для суспільства

85. Вносити різні удосконалення в сферу мого хобі

86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів

87. Уважно стежити за тим, як я одягнений

88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по службі

89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, чия думка я ціную

90. Ретельно планувати своє сімейне життя

91. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище

92. Щоб мої погляди на життя виявлялися в моє захоплення

93. Займатися громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у ??своїй точці зору

94. Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу

95. Щоб моя вигадка виявлялася навіть у ранковій зарядці

96. Завжди охоче визнавати свої помилки

97. Щоб моя робота була на рівні і навіть краще, ніж у інших

98. Щоб рівень моєї освіти допоміг би мені зайняти бажану посаду

99. Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату

100. Мати власні політичні переконання

101. Щоб коло моїх захоплень постійно розширювався

102. Мати, перш за все, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті

103. Чи не придумувати вагому причину, щоб виправдатися

104. Перед початком роботи чітко її розпланувати

105. Щоб моя освіта давало можливість отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги)

106. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці

107. Витрачати багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт

108. Чи не заздрити удачі інших

109. Мати високооплачувану роботу

110. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність

111. Поводитися за столом вдома так само, як і на людях

112. Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам

Додаток Е

Методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс)

Методика складається з тексту опитувальника та бланка відповідей.

Досліджуваним пропонується відповісти на запитання опитувальника, який містить 27 суджень, на кожне з яких дається три відповіді (а, б, в). Потрібно вибрати одну з відповідей, яка найбільше відповідає дійсності, та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім слід обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

1. Найбільше задоволення одержую від:

а) схвалення моєї роботи;

б) усвідомлення того, що робота виконана добре;

в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

а) тренером, який розробляє тактику гри;

б) відомим гравцем;

в) обраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;

б) зацікавлює своїм предметом так, що учні з задоволенням вивчають цей предмет;

в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

а) радіють за виконану роботу;

б) із задоволенням працюють у колективі;

в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;

б) були вірними та відданими мені;

в) були розумними та цікавими.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

а) із ким маю добрі стосунки;

б) на кого завжди можна покластися;

в) хто може багато досягнути в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

а) коли в мене щось не виходить;

б) коли розладнуються стосунки з товаришами;

в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

а) приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх;

б) викликає дух суперництва в колективі;

в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) проводити час із друзями;

б) відчуття виконаної справи;

в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

а) досягнув успіху в житті;

б) справді закоханий у свою справу;

в) відзначається доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед має:

а) навчати вирішувати завдання, які ставить життя;

б) розвивати індивідуальні здібності учнів;

в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

1. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

а) для спілкування з друзями;

б) для відпочинку;

в) для самоосвіти та улюблених справ.

2. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;

б) маю цікаву роботу;

в) отримую винагороду за свої зусилля.

3. Мені подобається, коли:

а) інші люди поважають мене;

б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;

в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

4. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;

б) написали про мою діяльність;

в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

5. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

а) має до мене індивідуальний підхід;

б) може зацікавити своїм предметом;

в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

6. Для мене не має нічого гіршого за:

а) образу власної гідності;

б) невдачу під час виконання важливої справи;

в) утрату друзів.

7. Найбільше я ціную:

а) успіх;

б) можливості спільної праці;

в) здоровий глузд та інтуїцію.

8. Я не поважаю людей, які:

а) вважають себе гіршими за інших;

б) часто сваряться та конфліктують;

в) заперечують все нове.

9. Приємно, коли:

а) працюєш над важливою справою;

б) маєш багато друзів;

в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

10. На мою думку, керівник повинен бути насамперед:

а) доступним;

б) авторитетним;

в) вимогливим.

11. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточуючими;

б) про життя відомих людей;

в) про останні досягнення науки та техніки.

12. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

а) диригентом;

б) композитором;

в) солістом.

13. Я хотів би:

а) вигадати цікавий конкурс;

б) перемогти в конкурсі;

в) організувати конкурс і керувати ним.

14. Для мене важливо знати:

а) що я бажаю зробити;

б) як досягнути мети;

в) як організувати людей для досягнення мети.

15. Людина повинна прагнути до того, щоб:

а) інші люди схвалювали її вчинки;

б) передусім виконувати свою справу;

в) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

16. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

а) спілкуюся з друзями;

б) переглядаю цікаві фільми;

в) займаюся своєю улюбленою справою.

Додаток Є

Методика «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук)

Опитувальник містить 30 тверджень, на які досліджуваний відповідає «так» або «ні». За результатами даного опитувальника виявляється загальний рівень сформованості морально-етичної відповідальності особистості.

1. Мені здається, що любов у сучасному світі втратила свою цінність.
2. Я думаю, що інтуїтивно оцінити аморальність людського вчинку не може ніхто.
3. Я думаю, що постійний аналіз своєї поведінки і вчинків річ потрібна, але не необхідна.
4. В житті я більше дотримуюсь принципу: "Мені подобається", а не "Я повинен".
5. Я думаю, що такі поняття як "борг" і "честь" втратили своє першорядне значення.
6. Я ніколи не пропускав цікавих занять у ВНЗ.
7. Мені здається, що безкорисливо допомагати іншим людям-сприяти розвитку у них інфантилізму.
8. Радитися з внутрішнім голосом, вирішуючи етичні проблеми, властиво людям зі слабо розвиненим мисленням і рефлексією.
9. Люди, які постійно займаються "само копанням", зазвичай невпевнені в собі та мало адаптивні в суспільстві.
10. Мені здається, що тільки сильна особистість здатна відповідати за своє життя і вчинки.
11. Люди, які постійно борються за справедливість, насправді вискочки і заздрісники.
12. Я ніколи нікому не відмовляю у допомозі, навіть якщо це ущемляє мої інтереси.
13. Співчуття і співпереживання іншій людині - це не вирішення проблеми, а відхід від неї.

14. Я думаю, що моментально вибрати правильне рішення в складній етичної ситуації не може ніхто.

15. Аналізуючи мотиви поведінки інших людей, я отримую задоволення.

16. Я думаю, що людина не може повністю відповідати за те, що з ним відбувається в житті.

17. Якщо постійно прислухатися до голосу своєї совісті, можна залишитися "без хліба насущного".

18. Я розумію, що сперечатися з батьками марно, тому ніколи не роблю цього.

19. Щира радість за успіхи іншої людини є, на мій погляд, зворотною стороною заздрості.

20. Вбачання в оточуючих мене явищах дії сил "добра і зла" здається мені примітивним і застарілим.

21. Якщо постійно замислюватися про правильність життя, то і життя може пройти мимо.

22. Я думаю, що людина не зобов'язана відповідати за кризи і конфлікти, що відбулися в його житті.

23. Товариство диктує людині свої цінності і ідеали і нікуди від цього не дітися.

24. Я ніколи не оцінюю людей.

25. Зазвичай почуття провини властиво людям з низькою самооцінкою, невпевненим у собі.

26. Люди, які постійно слідують голосу совісті, виглядають смішно і не сучасно.

27. Я думаю, що потрібно робити справу, а не замислюватися над тим, як це відіб'ється на людях.

28. Безвідповідальність, яка іноді проявляється людиною, буває йде на користь оточуючим.

29. Я думаю, що в роботі іноді потрібно вдаватися до принципу: "Мета виправдовує засоби".

30. Маніпулювати неетично і я ніколи цього не роблю.

Додаток Ж

Методика «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко)

За даною методикою досліджують вияви емпатії, тобто здатності особистості співпереживати проблемам інших людей.

Інструкція

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-):

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.

2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.

3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.

5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.

6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.

7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.

9. Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.

10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — нетактовно.

11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.

12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її звички і стани.

13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.

14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.

15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.

16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.

17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, неувагу до них.

18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.

19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.

20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.

21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя — дурниця.

23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.

25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені набагато легше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.

29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, *я* волію перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, ж правило, стримуюсь від розпитувань.

36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Додаток З

Методика діагностики рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова)

Методика призначена для визначення рівня розвитку рефлексивності особистості.

Вам потрібно дати відповіді на твердження опитувальника. В бланку відповідей напроти номера питання проставте цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 — невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку не може бути.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї.
2. Коли мені раптом несподівано про щось запитають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби думками веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, як це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток І

Методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан)

Методика дозволяє побачити ступінь розвиненості системи особистісних конструктів і найбільш значимі критерії, за якими особистість оцінює себе.

Кожному випробуваному пропонується бланк методики, що містить інструкцію та завдання.

Інструкція.

"Будь-яка людина оцінює свої здібності, можливості. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижче розвиток, а верхня - найвищий. Вам пропонуються сім таких ліній. Вони позначають: здоров'я; розум, здібності; характер; авторитет у однолітків; вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; зовнішність; впевненість у собі.

На кожній лінії рискою (-) відзначте, як ви оцінюєте розвиток у себе цієї якості, сторони вашої особи в даний момент часу. Після цього хрестиком (х) відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей, сторін ви були б задоволені собою або відчули гордість за себе ".

Випробуваному видається бланк, на якому зображено сім ліній, висота кожної - 100 мм, із зазначенням верхній, нижній точок і середини шкали. При цьому верхня і нижня точки відзначаються помітними рисами, середина - ледь помітною точкою.

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна - «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Як вже зазначалося раніше, довжина кожної шкали 100мм, відповідно до цього відповіді отримують кількісну характеристику (наприклад, 54мм = 54 балів).

По кожній з шести шкал визначити:

рівень домагань - відстань в мм від нижньої точки шкали («0») до знаку «х»; висоту самооцінки - від «о» до знаку «-»;

значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою - відстань від знаку «х» до знаку «-», якщо рівень домагань нижче самооцінки, він

виражається від'ємним числом. Розрахувати середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки по всіх шести шкалами.

Рівень домагань Норму, реалістичний рівень домагань, характеризуєрезультат від 60 до 89 балів. Оптимальний - порівняно високий рівень - від 75 до 89 балів, що підтверджує оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він - індикатор несприятливого розвитку особистості.

Висота самооцінки Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості - «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайній неблагополуччя у розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику», їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть ховатисядва абсолютнорізнихпсихологічнихявища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутність здатності і тому подібного дозволяє не докладати жодних зусиль.

Додаток Ї

Опитувальник самоставлення (В. В. Столін - С. Р. Пантелеєв)

Текст опитувальника.

1. Мої слова не так уже й часто розходяться з ділом.
2. Випадковому знайомому я швидше за все видамся людиною приємною.
3. До чужих проблем я завжди ставлюсь з тим же розумінням, що і до своїх.
4. У мене часто виникає відчуття, що те, про що я подумки з собою розмовляю, мені неприємне.
5. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
6. Найрозумніше, що може зробити людина у своєму житті, – це підкоритися власній долі.
7. У мене достатньо здібностей та енергії втілити в життя задумане.
8. Якби Я роздвоївся, то мені було б дуже цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
9. Я не здатен завдати душевного болю коханим та рідним мені людям.
10. Я вважаю, що іноді не гріх пожаліти самого себе.
11. Зробивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як мені могло прийти в голову, що із задуманого могло вийти щось хороше.
12. Частіше я схвалюю свої плани і вчинки.
13. В моїй особистості є, мабуть, щось таке, що здатне викликати у інших гостру неприязнь.
14. Коли я намагаюся себе оцінити, я насамперед бачу свої недоліки.
15. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
16. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
17. Мій внутрішній голос рідко підказує мені те, з чим би я кінець кінцем погодився.
18. Багато моїх знайомих не сприймають мене серйозно.
19. Бувало, і не раз, що я сам сильно ненавидів себе.
20. Мені дуже заважає нестача волі, енергії та цілеспрямованості.
21. В моєму житті виникали такі обставини, коли я йшов на угоду з власною совістю.

22. Іноді я сам себе погано розумію.

23. Часом мені буває дуже болісно спілкуватися з самим собою.

24. Думаю, що без великих зусиль міг би знайти спільну мову з будь-якою розумною та знаючою людиною.

25. Якщо я і ставлюся до кого-небудь з докором, то насамперед до самого себе.

26. Іноді я сумніваюсь, чи можна любити мене по-справжньому.

27. Часто мої суперечки з самим собою обриваються думкою, що все одно вийде не так, як я вирішив.

28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.

29. Навряд чи знайдуться люди, яким я не по душі.

30. Часто я не без сарказму жартую над собою.

31. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би найнудніший партнер по спілкуванню.

32. Я вважаю, що я достатньо склався як особистість і тому не витрачаю багато сили на те, щоб в чомусь стати іншим.

33. В цілому мене влаштовує те, який я є.

34. На жаль, дуже багато не розділяють моїх поглядів на життя.

35. Загалом я можу сказати, що поважаю себе.

36. Я думаю, що маю надійного і розумного порадника в самому собі.

37. Я досить часто дратуюсь від самого себе.

38. Я часто, але досить безуспішно, намагаюсь в собі щось змінити.

39. Я думаю, що моя особистість значно цікавіша і багатша, ніж це може видатися на перший погляд.

40. Мої достоїнства загалом переважають над моїми недоліками.

41. Я рідко залишаюсь незрозумілим в самому важливому для мене.

42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.

43. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх рук.

44. Якщо я сперечаюсь з собою, то завжди впевнений, що знайду єдине правильне рішення.

45. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі і треба».

46. Я не вважаю, що достатньо духовно цікавий для того, щоб бути привабливим для багатьох людей.

47. У мене часто виникають сумніви, чи такий я насправді, яким себе уявляю.

48. Я не здатен зрадити навіть подумки.

49. Частіше всього я думаю про себе з дружньою іронією.

50. Мені здається, що мало хто може подумати про мене погано.

51. Я впевнений, що на мене можна покластися у самих відповідальних справах.

52. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

53. Я ніколи не видаю думки, які мені сподобались за свої.

54. Яким би я не видавався оточуючим, я знаю, що в глибині душі я кращий, ніж більшість інших.

55. Я хотів би залишитися таким, який я є.

56. Я завжди радий критиці на мою адресу, якщо вона обґрунтована і справедлива.

57. Мені здається, що якби таких людей як я було більше, то життя змінилося б на краще.

58. Моя думка має достатню вагу в очах оточуючих.

59. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.

60. У мені є чимало такого, що навряд чи викликає симпатію.

61. В складних обставинах я зазвичай не чекаю, доки проблеми вирішаться самі собою.

62. Іноді я намагаюсь видати себе не за того, хто я є.

63. Бути поблажливим до власних слабостей цілком природно.

64. Я впевнився, що глибоке проникнення в себе – малоприємне та досить ризиковане заняття.

65. Я ніколи не дратуюсь і не злюсь без особливих на те причин.

66. В мене бували такі моменти, коли я розумів, що мене є за що зневажати.

67. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.

68. Саме багатство та глибина мого внутрішнього світу і визначають мою цінність як особистості.

69. Тривалі суперечки з собою частіше залишають гіркий осадок в моїй душі, ніж приносять полегшення.

70. Думаю, що спілкування зі мною приносить людям відверте задоволення.

71. Якщо говорити відверто, іноді я буваю дуже неприємним.

72. Можна сказати, що я собі подобаюсь.

73. Я – людина надійна.

74. Здійснення мої бажань мало залежить від везіння.

75. Моє внутрішнє “Я” завжди мені цікаве.

76. Мені дуже просто переконати себе не засмучуватися через дрібниці.

77. Близьким людям притаманно мене недооцінювати.

78. У мене в житті часто бувають хвилини, коли я сам собі огидний.

79. Мені здається, що я все-таки не вмію сердитися на себе по-справжньому.

80. Я переконався, що в серйозних справах на мене краще не розраховувати.

81. Іноді мені здається, що я якийсь дивний.

82. Я не схильний пасувати перед труднощами.

83. Моє власне «Я» не видається мені чимось вартим уваги.

84. Мені здається, що глибоко обдумуючи свої внутрішні проблеми, я навчився значно краще себе розуміти.

85. Навряд чи я викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.

86. Мені траплялось робити такі вчинки, яким навряд чи можна знайти виправдання.

87. Десь у глибині душі я вважаю себе слабаком.

88. Якщо я відверто і звинувачую себе в чомусь, то, як правило, викривального запалу вистачає ненадовго.

89. Мій характер, яким би він не був, цілком мене влаштовує.

90. Я цілком ясно уявляю собі, що чекає мене попереду.

91. Іноді мені буває досить важко знайти спільну мову зі своїм внутрішнім “Я”.

92. Мої думки про себе найчастіше зводяться до звинувачень на власну адресу.

93. Я не хотів би сильно мінятися навіть на краще, тому що кожна зміна – це втрата якоїсь дорогої часточки самого себе.

94. В результаті моїх дій досить часто виходить зовсім не те, на що я розраховував.

95. Навряд чи в мені є щось, чого б я не знав.

96. Мені ще багато чого не вистачає, щоб з впевненістю сказати собі: ” Так, я цілком зріла особистість”.

97. В мені цілком мирно вживаються як мої достоїнства, так і мої недоліки.

98. Іноді я надаю “безкорисну” допомогу людям лише для того, щоб краще виглядати у власних очах.

99. Мені досить часто і безуспішно доводиться виправдовуватися перед самим собою.

100. Ті, хто мене не любить, просто не знають, яка я людина.

101. Переконати себе в чомусь для мене нескладно.

102. Я не відчуваю нестачі в близьких та розуміючих мене людях.

103. Мені здається, що мало хто поважає мене по-справжньому.

104. Якщо не бути дріб’язковим, то в цілому мене себе немає в чому дорікнути.

105. Я сам створив себе таким, який я є.

106. Думка інших про мене цілком співпадає з моєю власною.

107. Я сам хотів багато в чому себе переробити.

108. До мене ставляться так, як я того заслуговую.

109. Думаю, що моя доля все-одно складеться не так, як мені хотілося тепер.

110. Впевнений, що в житті я на своєму місці.

Додаток К

Методика «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен)

Прочитайте уважно кожне питання і виберіть один із запропонованих варіантів відповіді (1, 2, 3).

1. Чи добре ви знаєте мову жестів?

1. так;
2. і так, і ні;
3. ні.

2. Чи чутливі ви до чужих потреб?

1. так, чутливий;
2. не знаю;
3. ні, не чутливий.

3. Чи відразу ви помічаєте, що комусь стало нудно при розмові з вами?

1. відразу;
2. вірно щось середнє;
3. не помічаю взагалі.

4. Ви умієте слухати інших?

1. так, умію;
2. і так, і ні
3. ні, не умію.

5. Чи завжди ви однаково ввічливі у спілкуванні?

1. так, завжди;
2. залежно від обставин;
3. ніколи.

6. Чи можете ви негайно визначити, що хтось із співрозмовників засуджує вас?

1. так, можу;
2. не завжди;
3. ні, не можу.

7. Чи завжди ви вірно оцінюєте інших людей?

1. так, завжди;
2. від випадку до випадку;
3. ніколи.

8. Чи можете ви відразу відчути, що викликаєте у співрозмовника симпатію?

1. так, можу;
2. і так, і ні;
3. ні, не можу.

9. Чи здатні ви передбачити, між ким з ваших знайомих може зав'язатися дружба?

1. так, здатний;
2. не знаю;
3. ні, не здатний.

10. Чи завжди ви відчуваєте, що у співрозмовника є щось приховане на розумі?

1. так, завжди;
2. залежно від обставин;
3. не завжди.

11. Чи умієте ви вчасно відчути, коли не слід бути дуже наполегливим?

1. так, умію;
2. коли як;
3. ні, не умію.

12. Чи часто люди приходять до вас зі| своїми проблемами?

1. часто;
2. від випадку до випадку;
3. рідко.

13. Як ви думаєте, чи завжди вам удається розпізнати брехню?

1. думаю, що завжди;
2. не знаю;
3. думаю, що ні.

14. Чи відразу ви відчуваєте, що співрозмовник перебуває у поганому настрої?

1. так, відразу;
2. і так, і ні;
3. ні, не відразу.

15. Чи передчуваєте ви, що співрозмовник може ось-ось несподівано розридатися (або вибухнути)?

1. так, передчуваю;
2. коли як;
3. ні, не передчуваю.

Ключ до тесту

За відповіді 1 – 2 бали; 2 – 1 бал; 3 – 0 балів.

Обробка і інтерпретація результатів тесту

Підсумуйте оцінки за пунктами методики.

Кожен досліджуваний може бути віднесений до однієї з трьох груп:

- з низьким рівнем невербальної компетентності (1-3 стенів);
- з помірним рівнем невербальної компетентності (4-7 стенів);
- з високим рівнем невербальної компетентності (8-10 стенів).

Додаток Л

Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності

(Д. Я. Райгородський)

Інструкція

1. Якщо в розмові несподівано виникає велика пауза, мені часто нічого не спадає на думку, щоб врятувати ситуацію.

2. Мені прикро, що інші більш щасливі, ніж я.

3. Мені приємно, якщо я повинен висловлювати свою думку з якійсь справі, не знаючи, що інші думають про це.

4. Я швидко втрачаю самовладання, але також швидко знову беру себе в руки.

5. Людина з неясним або гугнявим вимовою дратує мене.

6. На вечірці, у колі малознайомих людей я теж можу зробити внесок у те, щоб вечір вдався.

7. Я ще не досяг тієї посади, яку заслуговую за результатами моєї роботи.

8. Я ніяковію, коли мене представляють відомому діячеві, бо не знаю, що він про мене подумає.

9. Я можу так розсердитись, що, наприклад, б'ю посуд.

10. Я часто пасую перед труднощами ще перш, ніж візьмуся за справу.

11. У відпустці я рідко знайомлюся з іншими людьми.

12. Я не люблю бути в центрі уваги.

13. Якщо я сам не можу прийняти рішення по важливому особистого питання, то дію за порадою похилого шанованої людини.

14. Якщо я приходжу в лють, то розряджатися, виконуючи таку фізичну роботу, як, наприклад, рубання дров.

15. Я надаю велике значення тому, що інші про мене думають.

16. Мені легше тоді, коли мені кажуть, що потрібно зробити, ніж у тому випадку, коли я сам повинен керувати.

17. Мені важко подружитися з ким-небудь.

18. У більшості випадків я завжди бачу спочатку хороші сторони людини або справи.

19. Беручи рішення, я спокійно зважую всі "за" чи "проти".

20. Час від часу я втрачаю терпіння і лютістю.

21. Я із задоволенням беруся за такі завдання, при яких інші люди перебувають у моєму підпорядкуванні.

22. Я легко відмовляюся від наміру, якщо інші про це невисокої думки.

23. У суспільстві я можу невимушено розмовляти з людьми, яких я ніколи не бачив.

24. У мене немає справжніх друзів.

25. Я часто бачу спочатку погані або слабкі сторони людини або справи.

26. Мені було б приємно, якби інші захоплювалися мною.

27. У мене часто буває поганий настрій.

28. Мені краще, якщо я можу приєднатися до думки інших.

29. В цілому я спокійний і мене нелегко вивести з себе.

30. У мене рідко бувають гості.

31. Я відчуваю себе ущемленим, коли інших підвищують на посаді.

32. У рішучих ситуаціях часто внутрішній неспокій змушує мене приймати швидке рішення.

33. Я приєднуюся до думки мого трудового колективу, як правило, лише тоді, коли більшість його схвалить.

34. Мене рідко запрошують в гості.

35. Як правило, я ставлюся до людей скептично і недовірливо.

36. Я із задоволенням ходжу па карнавал або інші веселі святкування.

37. Найчастіше я впевнено дивлюсь у майбутнє.

38. На виробничих нарадах я охочіше приєднуюся до думки начальства.

39. У поїздці я майже ніколи не розмовляю з попутником.

40. Мене пригнічує, якщо я повинен відкладати прийняті рішення.

41. Я охоче даю вказівки.

42. Якщо в моєму трудовому колективі виникають розбіжності, я тримаюся осторонь.

43. Якщо я здорово розлютившись, то часто втрачаю самовладання.

44. Найчастіше я знаходжу, що життя варте того, щоб жити.

45. Я охоче проводжу своє дозвілля з друзями або в групах за інтересами.

46. Мене турбує та обставина, що я не знаю, що мене чекає в житті.

47. Якщо я добре подумаю, то я скоріше схильний щось критикувати, ніж визнавати.

48. Мені подобається, коли інші роблять те, що я від них вимагаю.

49. Мені не подобається, коли в книгах чи фільмах дію наприкінці залишається незавершеним або кінчається інакше, ніж я очікував.

50. Я - оптиміст.

51. Часто у мене вискакують зауваження, які краще було б не вимовляти.

52. Мені важко встановити контакт між людьми, які не знають один одного.

53. Коли я розлючений, то говорю нечувані речі.

54. Я сумую, коли інші веселяться.

55. Найчастіше я знаходжу безглуздим переслідувати особисті цілі: все одно все виходить інакше.

56. Я уникаю спілкування з людьми, коли не знаю, що про них можна подумати.

57. У мене немає ніяких особливих інтересів, так як мені ніщо по-справжньому не приносить задоволення.

58. Часто я не можу впоратися зі своїм роздратуванням і сказ.

59. Я - комунікабельна і відкрита людина.

60. Я прагну перевершувати інших.

61. По відношенню до інших я чуйний і обов'язковий.

62. Я скрізь швидко зав'язую знайомства.

63. Щоденні труднощі часто позбавляють мене спокою.

64. Перш ніж висловлювати свою думку, я спочатку перевіряю, що про це думають інші.

65. Несподіваний гість часто буває для мене недоречно.

66. На посади, відповідної моїм амбіціям, я міг би по-справжньому заслуговувати.

67. Я вважаю, що краще нікому не довіряти.

68. Я можу добре налаштуватися на несподіваний візит.

69. На жаль, я ставлюся до тих, хто часто приходить в сказ.

70. Я рідко буваю в пригніченому, поганому настрої.

71. Я легко втрачаю холоднокровність, коли на мене нападають.

72. Я думаю, що популярність мене б не обтяжувала.

73. Я можу у всіх сторонах життя знайти щось хороше.

74. Часто я сам відмовляю собі у виконанні бажань, щоб уникнути розчарувань.

75. Я краще примирюся з чимось, ніж дам дійти справі до спору.

76. Я рідко знаходжу потрібні слова, коли мені кого-небудь представляють.

77. Я не люблю ще раз обмірковувати рішення.

78. Я рідко можу по-справжньому радіти.

79. Мені неважко внести пожвавлення в суспільство.

80. Якщо щось мені не вдається, я думаю: "Наступного разу вийде краще".

81. Мені подобається, коли інші просять у мене поради.

82. Я буду краще сам по собі, тоді мені не доведеться розчаровуватися.

83. Я не люблю справ, вирішення яких надають майбутнього і вичікують, як вони будуть розвиватися.

84. При хороших вістях я завжди боюся, що при найближчому розгляді в ділі виявиться.

85. До новим колегам я частіше можу звикнути через лише тривалий час.

86. Часто я висловлюю загрози, які не беру всерйоз.

87. Коли мене несправедливо критикують, я швидше з цим погоджуюся, ніж захищаюся.

88. Часто я, не подумавши, кажу щось, а потім каюсь.

89. Мене турбує, коли я не знаю точно, що інші про мене думають.

90. Коли на мене навалюються події, на які я не маю впливу, то я люблю сюрпризи.

91. Я найчастіше визнаю правоту інших, хоча й не поділяю їх думки.

92. Я радію спілкуванню.

93. Для мене обтяжливо, якщо мій розпорядок дня порушують непередбачені події.

94. Я швидко капітулюю, якщо щось не вдається.

95. Мої будні в цілому цікаві й цікаві.

96. Непередбачені події найчастіше приводять мене в замішання.

97. Коли мені хтось щось обіцяє, я побоююся, що це не вийде.

98. Мені не подобається, що я за статусом повинен виконувати розпорядження людей, які менше мене розуміють.

99. незручну ситуацію, в яку хто-небудь потрапляє, я можу обіграти таким чином, що іншим це не кинеться в очі.

100. Часто я нервую через кого-небудь.

101. Я люблю знати заздалегідь, хто буде на званому вечорі, на який я запрошений, і як він буде проходити.

102. Я уникаю критикувати свого начальника, хоча іноді це необхідно.

103. Мене турбує, коли у знайомих або друзів, до яких я запрошений, я зустрічаю незнайомих людей.

104. Часто я занадто швидко серджуся на інших.

105. Коли зі мною заговорює незнайома людина, я часто не знаю, що повинен сказати.

106. При невдачах я, як правило, боюся за свій авторитет.

107. Я часто сумніваюся в своїх здібностях.

108. Я охоче став би знаменитістю.

109. Я часто почуваю себе як порохова бочка перед вибухом.

110. Мені неприємно, коли моя друга половина запрошує гостей без мого відома.

111. Коли я отримую нове завдання, то часто думаю, що я його не подужаю.

112. Я охоче розмовляю з іншими людьми, коли надається можливість.

I ІЗ. Я не приховувати своєї думки.

114. Я думаю, що інші ставляться до мене упереджено.

115. Я охоче пробую щось, коли з самого початку невідомо, якою буде результат.

116. Мені подобається, коли мені дають відчути, що без мене не можна обійтися.

117. Я можу втягнути в розмову незнайомих людей.

118. Я спокійно очікую рішення будь-якого питання, навіть якщо він дуже важливий для мене.

119. Я швидко капітулюю.

120. У порівнянні з виробленої мною роботою я повинен заслуговувати більшої визнання.

121. Мені важко вести бесіду з незнайомою людиною.

122. Мої почуття легко образити.

123. Перш ніж зайняти позицію в якомусь питанні, я чекаю, поки не дізнаюся думку інших.

124. Найчастіше мені важко спокійно вибрати з кількох речей або можливостей.

125. Зі знайомими, яких я довго не бачив, я неохоче заговорюю перше.

126. Я схильний під час суперечки говорити голосніше, ніж зазвичай.

127. Найчастіше я дотримуюся прислів'я: "Сміливість міста бере".

128. Я охоче увійшов би в коло людей, які приймають важливі рішення.

129. Я схильний до того, щоб або швидко засуджувати, або захищати людей.

130. Якби я міг повторити своє становлення, то я швидше досяг би того становища, яке сьогодні мені ще не дано.

131. Я можу пригадати, що одного разу був так розлютований, що взяв першу-ліпшу мені річ і розгриз або розбив її.

132. Я. як правило, дотримуюся принципу "спочатку подумай, потім зроби".

133. Я повинен більше робити для того, щоб знайти те визнання, якого я заслуговую.

Додаток М

Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей КОЗ-2 (В. В. Синявський, Б. А. Федоришин)

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається переконати більшість своїх товаришів в правоті Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, завданої Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватись в критичній ситуації, яка склалась?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатись громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами чи за якимись іншими заняттями, чим з людьми?
8. Якщо виникли якісь перепони в здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від своїх намірів ?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакт з людьми, які значно старші від Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги ?
11. Чи важко для Вас включитись в нові для вас компанії ?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні ?
13. Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми ?
14. Чи прагнете Ви добитись, щоб Ваші товариші діяли в відповідності з Вашою думкою ?
15. Чи важко Вам освоюватись в новому колективі ?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами із-за невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань ?
17. Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитись з новою людиною ?
18. Чи часто в вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе ?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному ?

20. Чи правда, що звично Ви погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці ?

21.Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей ?

22. Чи виникає у вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?

23. Чи зазнаєте Ви почуття утруднення, незручності чи обтяження, якщо приходиться проявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною ?

24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з друзями ?

25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх ?

26. Чи часто проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів ?

27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?

28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете до доведення своєї правоти ?

29. Чи вважаєте Ви, що Вам не створює особливих зусиль внести пожвавлення в малознайому для Вас компанію ?

30. Чи приймали Ви участь в громадській роботі в школі ?

31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?

32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами ?

33. Чи почуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому для Вас компанію ?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних міроприємств для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви відчуваєте себе досить впевненим і спокійним, коли приходиться говорити щось великій групі людей ?

36.Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення ?

37. Чи вірно, що у Вас багато друзів ?

38. Чи часто Ви ніяковієте, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми ?

39. Чи часто опиняєтесь в центрі уваги своїх друзів ?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів ?

Обробка результатів

Для кількісної обробки даних використовуються приведені нижче дешифратори.

Далі підрахуйте кількість співпадаючих з дешифратором відповідей по кожному розділу методики. Оціночний коефіцієнт (К) комунікативних чи організаторських здібностей виражається відношенням кількості співпадаючих відповідей по кожному розділу до максимально можливого числа співпадінь (20);

$$K = X/20 ,$$

де К - величина оціночного коефіцієнта;

Х - кількість співпадаючих з дешифратором відповідей.

Додаток Н

16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)

1. Я думаю, що моя пам’ять тепер краща, ніж була раніше,

а) так;

в) важко відповісти;

с) ні.

2. Я б цілком міг жити один, далеко від людей,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

3. Якби я сказав, що небо знаходиться "знизу" і що зимою "спекотно", я мусів би назвати злочинця:

а) бандитом;

в) святим;

с) хмарою.

4. Коли я лягаю спати, я:

а) засинаю швидко;

в) засинаю не дуже швидко;

с) засинаю з труднощами.

5. Якщо б я вів автомобіль по дорозі, де багато інших машин, я волів би:

а) пропустити вперед більшість машин;

в) не знаю;

с) обігнати всі машини, які йдуть попереду.

6. У компанії я дозволяю іншим жартувати і розповідати будь-які історії,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

7. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу,

а) вірно;

в) важко сказати;

с) невірно.

8. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, без сумніву, раді мене бачити.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

9. Я б скоріш за все займався:

а) фехтуванням і танцями;

в) важко сказати;

с) боротьбою і баскетболом.

10. Мене тішить, що те, що люди роблять, зовсім не схоже на те, що вони потім розповідають про це.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

11. Читаючи про яку-небудь подію, я цікавлюся всіма подробицями,

а) завжди;

в) іноді;

с) рідко.

12. Коли друзі кепкують з мене, я зазвичай сміюся разом з усіма і зовсім не ображаюся.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

13. Якщо мені хто-небудь нагрубіянить, я можу швидко забути про це.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

14. Мені більше подобається вигадувати нові способи виконання якої-небудь роботи, ніж дотримуватися випробуваних прийомів.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

15. Коли я планую що-небудь, то переважно роблю це самостійно, без чиєїсь допомоги.

а) вірно;

в) іноді;

с) ні.

16. Я думаю, що менш чутливий і легкозбудливий, ніж більшість людей,

а) вірно;

в) важко відповісти;

с) невірно.

17. Мене дратують люди, які не можуть швидко прийняти рішення,

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

18. Іноді, хоча і короткочасно, у мене виникало почуття роздратованості стосовно моїх батьків.

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

19. Я скоріше розкрив би свої таємні думки:

а) моїм хорошим друзям;

в) не знаю;

с) своєму щоденнику.

20. Я думаю, що слово, протилежне за змістом слову "неточний", - це:

а) недбалий;

в) старанний;

с) приблизний.

21. У мене завжди вистачає енергії, коли мені це необхідно,

а) так;

в) важко сказати;

с) ні.

22. Мене більше дратують люди, які:

а) своїми грубими жартами змушують людей червоніти;

в) важко відповісти;

с) створюють незручності для мене, запізнюючись на домовлену зустріч.

23. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

24. Я думаю, що:

а) не все треба робити однаково ретельно;

в) важко сказати;

с) будь-яку роботу необхідно виконувати ретельно, якщо ви за неї взялися.

25. Мені завжди доводиться долати ніяковість (хвилювання),

а) так;

в) можливо;

с) ні.

26. Мої друзі частіше:

а) радяться зі мною;

в) роблять те й інше порівну;

с) дають мені поради.

27. Якщо приятель обманює мене в дрібницях, я скоріше волію зробити вигляд, що не помітив цього, ніж викрити його.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

28. Мені подобається товариш:

а) інтереси якого мають діловий і практичний характер;

в) не знаю;

с) який відрізняється глибоко продуманими поглядами на життя.

29. Я не можу байдуже слухати, як інші люди висловлюють ідеї, протилежні тим, в які твердо вірили.

а) вірно;

в) важко відповісти;

с) невірно.

30. Мене хвилюють мої колишні вчинки і помилки,

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

31. Якщо б я однаково добре вмів й те, і інше, то я б надавав перевагу:

а) грі в шахи;

в) важко сказати;

с) грі в городки.

32. Мені подобаються комунікабельні, компанійські люди,

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

33. Я настільки обережний і практичний, що зі мною трапляється менше неприємних несподіванок, ніж з іншими людьми.

а) так;

в) важко сказати;

с) ні.

34. Я можу забути про свої турботи і обов'язки, коли це необхідно,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

35. Мені буває важко визнати, що я неправий,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

36. На підприємстві мені було б цікавіше:

а) працювати з машинами, механізмами і брати участь в основному виробництві;

в) важко сказати;

с) розмовляти з людьми, займатися суспільною працею.

37. Яке слово не пов'язане з двома іншими?

а) кішка;

в) близько;

с) сонце.

38. Те, що деякою мірою відволікає мою увагу:

а) дратує мене;

в) трохи непокоїть;

с) не турбує мене зовсім.

39. Якщо б у мене було багато грошей, то я:

а) потурбувався б про те, щоб не викликати до себе заздрощів;

в) не знаю;

с) жив би, не відмовляючи собі ні в чому.

40. Найгірше покарання для мене:

а) важка робота;

в) не знаю;

с) бути закритим на самоті.

41. Люди повинні більше, ніж вони роблять це тепер, вимагати дотримання законів моралі.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

42. Мені говорили, що в дитинстві я був:

а) спокійним і любив залишатися один;

в) не знаю;

с) жвавим і непосидючим.

43. Мені подобалася б практична щоденна робота з різним устаткуванням і машинами.

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

44. Я думаю, що більшість свідків говорять правду, навіть якщо це нелегко для них.

а) так;

в) важко сказати;

с) ні.

45. Іноді я не наважуюся впроваджувати в життя свої ідеї, тому що вони здаються мені нездійсненними.

а) вірно;

в) важко відповісти;

с) невірно.

46. Я намагаюся сміятися над жартами не так голосно, як це робить більшість людей.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

47. Я ніколи не почуваю себе таким нещасним, що хочеться плакати,

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

48. У музиці я насолоджуюся:

а) маршами у виконанні військових оркестрів;

в) не знаю;

с) скрипічним соло.

49. Я б скоріше волів провести два літні місяці:

а) у селі з одним або двома товаришами;

в) важко сказати;

с) очолити групу в туристичному таборі.

50. Зусилля, витрачені на складання планів:

а) ніколи не зайві;

в) важко сказати;

с) не варті цього.

51. Необмірковані вчинки і вислови моїх приятелів на мою адресу не ображають і не засмучують мене.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

52. Коли мені все вдається, я вважаю ці справи легкими,

а) завжди;

в) іноді;

с) рідко.

53. Я волів би скоріше працювати:

а) в установі, де мені необхідно було б керувати людьми і весь час бути серед них;

в) важко відповісти;

с) архітектором, який у тихій кімнаті розробляє свій проект.

54. Будинок так відноситься до кімнати, як дерево:

а) до лісу;

в) до рослин;

с) до листя.

55. Те, що я роблю, у мене не виходить:

а) рідко;

в) іноді;

с) часто.

56. В більшості справ я:

а) надам перевагу ризику;

в) не знаю;

с) волію діяти напевно.

57. Імовірно, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю,

а) скоріше це так;

в) не знаю;

с) думаю, що ні.

58. Мені більше подобається людина:

а) великого розуму, навіть якщо вона ненадійна і непостійна;

в) важко сказати;

с) із середніми здібностями, але яка вміє протистояти різним спокусам.

59. Я приймаю рішення:

а) швидше, ніж інші люди;

в) не знаю;

с) повільніше, ніж більшість людей.

60. На мене велике враження справляють:

а) майстерність та витонченість;

в) важко сказати;

с) сила і міць.

61. Я вважаю, що я людина, схильна до співробітництва,

а) так;

в) інколи;

с) ні.

62. Мені більше подобається розмовляти з людьми витонченими, вишуканими, ніж з відвертими і прямолінійними.

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

63.Я волію:

а) вирішувати питання, які стосуються особисто мене, сам;

в) важко відповісти;

с) радитися з моїми друзями.

64. Якщо людина не відповідає відразу ж, після того як я що-небудь сказав їй, то я відчуваю, що, мабуть, сказав якусь дурницю.

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

65. У шкільні роки я здебільшого отримував знання:

а) на уроках;

в) важко сказати;

с) читаючи книжки.

66. Я уникаю суспільної роботи і пов'язаної з цим відповідальності,

а) вірно;

в) іноді;

с) невірно.

67. Коли питання, яке необхідно вирішити, дуже важке і потребує від мене багато зусиль, я намагаюся:

а) зайнятися іншим питанням;

в) важко відповісти;

с) ще раз спробую вирішити це питання.

68. У мене виникають сильні емоції: тривога, гнів, приступи сміху і т.д. - здавалося б, без будь-якої причини.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

69. Іноді я розмірковую гірше, ніж завжди,

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

70. Мені приємно зробити людині послугу, погодившись призначити зустріч з нею на час, зручний для неї, навіть якщо це не дуже зручно для мене.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

71. Я думаю, що число, яке повинно продовжити ряд 1, 2, 3, 5, 6... - це:

а) 10;

в) 5;

с) 7.

72. Іноді у мене бувають нетривалі приступи нудоти і запаморочення голови без визначеної причини.

а) так;

в) не знаю;

с) ні.

73. Я волію скоріше відмовитися від свого замовлення, ніж завдати офіціанту або офіціантці зайве занепокоєння.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

74. Я живу нинішнім днем більшою мірою, ніж інші люди,

а) вірно;

в) важко сказати;

с) невірно.

75. На вечірці мені подобається:

а) брати участь у цікавій розмові;

в) важко відповісти;

с) дивитися, як люди відпочивають, і просто відпочивати самому.

76. Я висловлюю свою думку незалежно від того, скільки людей можуть її почути.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

77. Якщо б я міг перенестися в минуле, то найбільше хотів би зустрітися з:

а) Колумбом;

в) не знаю;

с) Пушкіним.

78. Я змушений стримувати себе від того, щоб не ладнати чужі справи,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

79. Працюючи в магазині, я волів би:

а) оформлювати вітрини;

в) не знаю;

с) бути касиром.

80. Якщо люди погано про мене думають, я не намагаюся переконати їх і продовжую робити так, як вважаю за потрібне:

а) так;

в) важко сказати;

с) ні.

81. Якщо я бачу, що мій давній товариш сторониться мене, я зазвичай:

а) зразу ж думаю: "У нього поганий настрій";

в) не знаю;

с) непокоюся про те, який поганий вчинок я скоїв.

82. Всі нещастя трапляються через людей:

а) які намагаються у все внести зміни, хоча вже існують задовільні способи вирішення цих питань;

в) не знаю;

с) які відкидають нові, багатообіцяючі пропозиції.

83. Я отримую велике задоволення, розповідаючи місцеві новини,

а) так;

в) іноді;

с) ні.

84. Акуратні, вимогливі люди не вживаються зі мною,

а) вірно;

в) іноді;

с) невірно.

85. Мені здається, що я менш дратівливий, ніж більшість людей

а) вірно;

в) не знаю;

с) невірно.

86. Я легше можу не рахуватися з іншими людьми, ніж вони зі мною,

а) вірно;

в) іноді;

с) невірно.

87. Буває, що вранці я не хочу ні з ким розмовляти,

а) часто;

в) іноді;

с) ніколи.

88. Якщо стрілки годинника зустрічаються рівно через кожні 65 хв, відміряних на точних годинниках, то цей годинник:

а) відстає;

в) іде правильно;

с) спішить.

89. Мені буває нудно:

а) часто;

в) іноді;

с) рідко.

90. Люди кажуть, що мені подобається робити все своїм оригінальним способом.

а) вірно;

в) іноді;

с) невірно.

91. Я вважаю, що необхідно уникати зайвих хвилювань, тому що вони стомлюють.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

92. Вдома у вільний час я:

а) розмовляю і відпочиваю;

в) важко відповісти;

с) займаюся цікавими справами.

93. Я невпевнено і обережно ставлюся до зав’язування дружніх стосунків із новими людьми.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

94. Я вважаю, що те, що люди говорять віршами, можна так само виразити прозою:

а) так;

в) іноді;

с) ні.

95. Я підозрюю, що люди, з якими я перебуваю в дружніх стосунках, можуть виявитися зовсім не друзями за моєю спиною.

а) так, у більшості випадків;

в) іноді;

с) ні, рідко.

96. Я думаю, що навіть найдраматичніші події уже через рік не залишать у моїй душі ніякого сліду.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

97. Я думаю, що було б цікавіше стати:

а) натуралістом і працювати з рослинами;

в) не знаю;

с) страховим агентом.

98. Я схильний до безпричинного страху і відрази щодо деяких речей, наприклад певних тварин, місць і т.д.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

99. Я люблю міркувати про те, як можна було б покращити світ,

а) так;

в) важко сказати;

с) ні.

100. Я надаю перевагу іграм:

а) де потрібно грати в команді або мати партнера;

в) не знаю;

с) де кожний грає за себе.

101. Вночі мені сняться фантастичні або абсурдні сни.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

102. Якщо я залишаюся в будинку один, то через деякий час відчуваю тривогу і страх.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

103. Я можу своїм дружнім ставленням ввести людей в оману, хоча насправді вони мені не подобаються.

а) так;

в) іноді;

с) ні.

104. Яке слово не співвідноситься з двома іншими?

а) думати;

в) бачити;

с) слухати.

105. Якщо мати Марії є сестрою батька Олександра, то ким є Олександр по відношенню до батька Марії?

а) двоюрідним братом;

в) племінником;

с) дядьком.

Відповіді заносяться у спеціальний опитувальний бланк, а потім обраховуються за допомогою спеціального ключа. Відповідність з ключем відповідей "а” і "с” оцінюється 2 балами, відповідей "в” -1 балом. Виключенням є фактор В - тут будь-яка відповідність відповіді з ключем дає 1 бал. Сума балів за кожною групою запитань дає в результаті значення фактора.

Додаток О

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Зошій, І. В. (2013). Психологічна підготовка до юридичної діяльності. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації*, *2* (32), 171-176.

2.Зошій, І. В. (2014). Комунікативна компетентність майбутніх юристів як невід'ємна складова професійної юридичної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*, *6*, 88-94.

3. Жигайло, Н. І., Зошій, І. В. (2015). Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія:Психологія,* 1, 90-99.

4. Зошій, І. В. (2015). Професійна компетентність як результат спрямованості майбутніх юристів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*, *3* (38), 151-165.

5. Зошій, І. В. (2015). Професіоналізм та професійна компетентність юристів як об'єкт наукових досліджень. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, *5*, 101-105.

6.Зошій, І. В. (2016). Мотив і мотивація досягнень як важливий показник професійної компетентності юристів. *Технології розвитку інтелекту*, *1* (12*)*. Retrieved from http :// www. psytir. org.ua / index. php/ technology_intellect_develop/issue/ current.

7. Зошій, І. В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх юристів. Молодий вчений, 3 (55), 487-492. Retrieved from http:// molody vcheny.in.ua / files/ journal.

8.Зошій, І. В. (2016). Дослідження особливостей професійної компетентності студентів – майбутніх юристів. *European Conferenceon Education and Applied Psychology*, 66-70.

9.Зошій, І. В. (2017). Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology, 5* (54), 72-75.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

10. Зошій, І. В. (2013). Рекомендації щодо покращення підготовки до здійснення юридичної діяльності. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Збірник статей*, Львів : Ліга Прес, 62-66.

11. Зошій, І. В. (2014). Психологія спілкування та організаторські здібності в юридичній діяльності. *Актуальні питання юридичної науки – 2014: Матеріали доповідей та статей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів : Львівський інститут МАУП, 169-177.

12.Зошій, І. В. (2014). Деформація професійної правової культури та шляхи її подолання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 96-99.

13. Зошій, І. В. (2014). Специфіка діяльності юриста: психологічний аналіз. *Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: навчальні дискусії:Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції,* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 134-136.

14. Зошій, І. В., Компанович, М. С. (2014). Соціально-психологічні аспекти діяльності юриста. *Суспільні трансформації і безпека: глобальний, національний та особистісні виміри: матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції,* Львів: Львівський інститут МАУП, 60-63.

15. Зошій, І. В., Градюк, Ю. О. (2015). Професійна компетентність та життєва успішність. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції,* Львів: Львівська педагогічна спільнота, 14-17.

16. Зошій, І. В. (2015). Значення професійної компетентності в діяльності майбутніх юристів. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-*

економічні трансформації та відродження національної гідності: Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького, Львів : СПОЛОМ, 99-100.

17. Зошій, І. В. (2015). Професійна правова культура юриста у складі загальної культури народу. *Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Полтава, 76-79.

18. Зошій, І. В. (2016). Довіра як невід'ємна складова юридичної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві: Збірник тез ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Львів : СПОЛОМ, 108-110.

19. Зошій, І. В. (2017). Тренінгова програма як ефективний спосіб формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Суспільні трансформації у XXI столітті: людина, держава, соціум: матеріали IV-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції,* Львів, Львівський інститут МАУП, 101-103.

20. Зошій, І. В. (2017). Морально-етична свідомість майбутнього юриста як складова професійної діяльності. *Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції,* Львів: Львівський національний університет імені Ів. Франка, 91-93.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДЕСЕРТАЦІЇ:

Результати дисертаційного дослідження представлено автором на: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання юридичної науки – 2014» (Львів, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Суспільні трансформації і безпека: глобальний, національний та особистісні виміри» (Львів, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання» (Харків, 2014); Науково-практичній конференції «Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: навчальні дискусії» (Харків, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2015); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 2015); Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти» (Полтава, 2015); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві», присвяченій пам'яті Героїв Небесної сотні (Львів, 2016); III Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні» (Львів, 2017); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення» (Львів, 2018).

Додаток П

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-А
Телефон / факс 226 – 31 – 80, 489 – 08 – 60
E-mail:* *info@naps.gov.ua* / *Web-сайт:* *naps.gov.ua

25.06.2015 № 1089

На № _____ від _____

ВИТЯГ

із рішення бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні

від 23 червня 2015 р. № 5

Тема дисертаційного дослідження **Зошій Ірини Василівни**
відповідно до **паспорту спеціальності** 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
на здобуття наукового ступеня **кандидата психологічних наук**
узгоджена в такому **формулюванні**:
«Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів».

Голова Міжвідомчої ради О.Я. Савченко

Вчений секретар Л.В. Тименко

Додаток Р

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В.Г.КОРОЛЕНКА
Ідентифікаційний код 31035253
36003, м.Полтава, вул.Остроградського, 2
телефон 56-23-13, факс (0532) 2-58-67
№ 3015/01-55/28
«05» 08 2015 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Зошій Ірини Василівни
на тему:«Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів», що подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Довідка надана І. В. Зошій у тому, що основні результати дисертаційного дослідження на тему: «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів» впроваджено у процес фахової підготовки студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка під час викладання дисциплін: «Психологія праці», «Юридична психологія», «Психологія вищої школи».

Запропоновані науковцем основи вивчення психолого-педагогічних засад становлення професійної компетентності особистості дають можливість застосувати у практичній роботі зі студентами діагностико-корекційну систему професійного розвитку майбутнього фахівця. Аналіз результатів дослідження, яке здійснила І. В. Зошій, підтверджують його високий науково-педагогічний рівень, практичну значущість та доцільність впровадження у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук проф. Л.М. Кравченко

Завідуюча кафедрою психології,
доктор психологічних наук доц. К.В. Седих

Додаток С

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ
93400, Луганська обл., м. Сєвєродонецьк, просп. Радянський 59-а,
тел. (06452) 4-03-42; e-mail: uni.snu.edu@gmail.com; http://www.snu.lg.ua

04.08.15 № 1082/42

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Зошій Ірини Василівни
на тему: «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів», що подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Основні результати дисертаційного дослідження на тему: «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів», використані в процесі фахової підготовки студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля при викладанні дисциплін: "Психологія особистості", "Психологія праці", "Психологія вищої школи". Запропоновані рекомендації застосовані як під час навчання у вищому навчальному закладі з метою формування компетентності майбутніх юристів, адже саме під час навчання у ВУЗі, розпочинається найтриваліший процес навчання, тобто підготовка до практичної діяльності.

Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Зошій Ірина Василівна, дають змогу підтвердити його високий науково-педагогічний рівень та практичну значимість й стверджувати про доцільність впровадження результатів у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

Ректор, проф. **О. В. Поркуян**

Завідувач кафедри соціальної та практичної психології, проф. **Н. Є. Завацька**

Додаток Т

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

01033, м. Київ, вул. Паньківська, б. 2 Тел. 288-33-20, 288-19-63

16.09.2015 № 1630

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження

Зошій Ірини Василівни

на тему: «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів», що подається на здобуття

наукового ступеня кандидата психологічних наук

за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Проведені дослідження у дисертації підкреслюють важливість питання професійної компетентності в психологічній науці, оскільки ця проблема пов'язується з проблемою формування особистості як суб'єкта професійної діяльності. Особистісний розвиток пов'язується з компетентністю у професійному Я, в основі якого – здатність приймати оптимальні рішення стосовно себе на основні глибокого самопізнання. З'ясовано, що пізнання сутності професійної компетентності – процес творчий, його результатом є соціальна та психологічна зрілість, відповідальність, здатність продуктивно вирішувати непрості завдання, долати кризи життєвого та професійного шляху.

Результати наукового дослідження Зошій І. В. «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів» дозволяють більш глибинно усвідомити особливості професійної компетентності в юридичній діяльності та використовуються науковцями Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Директор **С.Д. Максименко**

Вчений секретар **В.В. Турбан**

Додаток У

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел./факс (032)2616048, тел. 2603402
E-mail: lnu@lnu.com.ua Код ЗКПО 02070987
Управління держказначейства у Львівській області. МФО 825014. р.р. 35221203001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26007006042 в Укрексімбанку м. Львова МФО 325718

19.08.2015р N 3782-11 На N _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Зошій Ірини Василівни
на тему:«Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів»,що подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати наукового дослідження Зошій Ірини Василівни на тему: “Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів” використовуються у науково-практичній роботі кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка при викладанні дисциплін “Психологія управління”, “Психологія керівника”, “Комунікативний менеджмент”, “Психологія змін”, “Соціальна відповідальність” тощо.

Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Зошій Ірини Василівни, дають змогу підтвердити його високий науково-педагогічний рівень та практичну значимість й стверджувати про доцільність їх впровадження у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Результати дисертації сприятимуть професійному самовдосконаленню майбутніх фахівців тастосуються психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності.

Проректор з наукової роботи **Р.Є. Гладишевський**

Завідувач кафедри менеджменту **В.В. Яцура**

Додаток Ф

Львівський інститут
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
вул. Гетьмана Мазепи, 29
м. Львів
79059
телефони: (032) 252-74-97
факс: (032) 294-00-81

МАУП

Lviv institute
The Private joint-stock company
"Higher education institution
"Interregional Academy of personnel management "
29, hetman Mazepa Street, Lviv
Tel: (032) 252-74-97
Fax: (032) 294-00-81

«09» вересня 2015 р. № 237/15

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зошій Ірини Василівни
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
на тему : «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів»
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Необхідність глибокого психологічного вивчення особистості майбутнього юриста є реальною потребою часу. Професія юриста є однією з найскладніших серед інших професій категорії «людина-людина». Дисертаційне дослідження обґрунтовує відповідне розуміння психологічних характеристик, професійно значущих для майбутнього юриста.

Результати наукового дослідження Зошій Ірини Василівни «Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів» впроваджено у навчально-виховний процес кафедри психології Львівського інституту МАУП в межах навчальних дисциплін: «Юридична психологія», «Психологія праці», «Теорія і практика проведення психологічного тренінгу». Практичне значення сприяло особистісному розвитку студентів та формуванню професійних характеристик юристів.

Директор Львівського інституту МАУП к.е.н. Лелик Л.І.

Завідувач кафедри психології к.пс.н. Дмишко О.С.

ЛЬВІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ МАУП