**Розділ 1**

**аналіз підходів до вивчення проблеми професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 **1.1. Теоретико-методологічні основи дослідження професійної зрілості особистості**

 **У** розділі проведено теоретико-методологічний аналіз і узагальнення наукових підходів до проблеми вивчення професійної зрілості особистості та з’ясовано стан її розробки у фахівців з соціального забкзпечення.

Обґрунтовано понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми, як-то поняття: «зрілість», «особистісна зрілість», «соціальна зрілість», «професійна зрілість», «інтеграція», кожне з яких розглянуте як самостійне ціле зі своїм структурно-функціональним змістом.

Констатовано, що поняття «зрілість» розглядають як філософську, соціально-психологічну категорію, як акмеоформу й інтегральний критерій якості особистості. Виокремлено сутнісні ознаки й характеристики, загальні для більшості досліджень категорії зрілості: інтегративна характеристика цілісного розвитку особистості, її системотворча якість; обʼєктивно необхідний етап розвитку особистості (етапність розвитку зрілості); закономірність вищих досягнень особистості в різних сферах її життєдіяльності; результат інтеріоризації моральних норм і цінностей, залученість суспільних інтересів у зміст основних ціннісних орієнтацій особистості (моральні, інтелектуальні, суспільні); інтегративний показник її готовності до здійснення професійної діяльності.

Теоретичний аналіз змістовних аспектів категорії «зрілість» дозволив виокремити основні напрямки її трактування як субʼєктивно-обʼєктивної, психологічної категорії, що має тимчасовий (процес), якісний (певний стан) і оцінний (характеристики людини) аспекти. Крім того, сутнісні ознаки категорії зрілості, як інтегративної характеристики цілісного розвитку особистості та обʼєктивно необхідного етапу цього процесу, позначили можливість визначення основних видів зрілості – особистісної, академічної й соціальної.

Поняття «професійна зрілість» обґрунтовано в контексті аналізу поняття «інтеграція» як феномена, що належить до теорії систем, та теоретико-методологічних досліджень проблеми інтеграції освіти й інтегративних психолого-педагогічних концепцій.

З’ясовано, що принциповими для розуміння професійної зрілості є сучасні концепції професіоналізму особистості.

Констатовано, що наразі у дослідників немає єдиної думки щодо визначення компонентів багаторівневої структури особистості професіонала. Встановлено, що найбільш виражений звʼязок професіоналізму відстежується з підструктурами професійної спрямованості.

Констатовано, що професійна зрілість взаємоповʼязана з професійною самосвідомістю, яка проявляється в єдності трьох аспектів: пізнавальному (самопізнання), емоційно-оцінному (самоставлення) і діяльнісно-вольовому (саморегуляція). Тому, при розгляді співвідношення категорій «професійна самосвідомість» і «професійна зрілість», увага акцентувалася на особистісному змісті самооцінного характеру: професійній самооцінці й самоефективності*.* Зʼясовано, що професійна зрілість розкривається як переживання фахівцем власної цінності як представника певної професійної діяльності).

Виокремлено загальні характеристики професійної зрілості: зацікавленість у здійсненні вибору професії, прийняття на себе відповідальності за власні дії; зрілість інтересів, незалежність від інших людей і обставин при виборі професії й розвитку професійних умінь; відповідність цінностей обраної професії інтересам людини; стабільність професійних переваг протягом тривалого часу в одній професійній галузі; прагнення до одержання нової інформації й планування карʼєри. Встановлено, що параметрами професійної зрілості фахівця виступають також: автономність; поінформованість про світ професій; уміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями; уміння планувати своє професійне життя.

Констатовано, що професійна зрілість особистості – інтегративна система, яка відображає змістовно-значеннєву єдність особистісних, академічних і соціальних якостей, які забезпечують її успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію й гармонізацію в соціумі. Професійна зрілість особистості втілюється у вчинках й особливостях її поведінки.

Показано, що професійна зрілість фахівця формується, зокрема, в процесі реалізації системи випереджальної підготовки у ВНЗ і містить у своїй структурі такі складові: готовність до безперервного професійного удосконалення, професійну культуру, особистісно-професійну активність, усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності й ціннісне ставлення до професії, до себе, інших людей й світу в цілому, віднайдення у професії власного смислу.

З’ясування зазначених аспектів окресленої проблеми дозволяє перейти до розкриття сутнісно-функціональних соціально-психологічних характеристик професійної зрілості фахівців соціономічного профілю та обрати у якості теоретико-методологічної основи її вивчення інтегративний підхід, що надасть можливість розглянути процеси становлення і розвитку професійної зрілості цих фахівців з позицій цілісності і системності її компонентів.

 **1.2. Ціннісний особистісний простір як основа професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

У підрозділівизначено соціально-психологічну сутність професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення на основі їх ціннісного особистісного профілю; розкрито **детермінанти її становлення та розвитку.**

Констатовано відсутність визначення поняття «професійна зрілість фахівців соціономічного профілю» у психологічних дослідженнях.

З’ясовано, що вихідними напрямками його визначення стали такі передумови: цілісний особистісний, академічний і соціальний розвиток особистості у процесі її фахової підготовки, сутнісний зміст якого розглядається як галузь інтегративного знання; розвиток особистості фахівця соціономічного профілю як субʼєкта поліфункціональної професійної діяльності, що вимагає наявності інтегративних багатопрофільних професійно значимих і соціальних якостей особистості; закономірний розвиток, що забезпечує адаптацію особистості до умов процесу становлення професійної зрілості й інтеграцію у суспільство.

Визначено, що труднощі концептуалізації поняття професійного зрілості, розкриття його психологічної структури, повʼязані з тим, що для більшості дослідників така проблема обмежена рамками досить суперечливих методологічних позицій щодо системи цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

З метою подолання таких розбіжностей, доцільно брати до уваги не тільки пріоритетність, значимість, але й ступінь їх актуальності або реалізованості.

З цієї ж причини пропонують ранжувати цінності за умовою доступності.

Встановлено, що окрім проблем, повʼязаних із розумінням і структуруванням ціннісних орієнтацій, суттєвою є необхідність вивчення ролі і функції, які вони виконують у житті окремої особистості або соціальної групи (У. Михайлишин, М. Тоба).

Поряд із функціями, розкриваються характеристики ціннісних орієнтацій. Зокрема, у роботах Л. Карамушки, М. Рокича слушно висвітлюються такі з них, як субʼєктивність, ієрархічність, динамічність-стійкість, цілісність, структурність, вибірковість цінностей, співвідношення цілей і засобів, суттєвого і несуттєвого; позитивно-негативна асиметрія, монотипічність-політипічність структури цінностей; сила-слабкість вираженості основних ціннісних позицій; гармонійність-дисгармонійність системи, чіткість-розмитість цінностей, останні в якості важливої характеристики системи цінностей особистості використовували М. Вудкок і Д. Френсис.

З’ясовано, що динамічний аспект вивчення ціннісних орієнтацій особистості передбачає розгляд процесу їх формування і зміни під впливом різних факторів, провідним із яких є особистісний соціально-психологічний простір, що впливає на розвиток особистості і її ціннісні орієнтації.

Показано, що ціннісні орієнтації у структурі професійної зрілості фахівців соціономічного профілю розкриваються у декількох аспектах, а саме: мотиваційному у вигляді усвідомлення особистістю значущості професійної зрілості; емоційному, що знаходить своє вираження в особливому ставленні до процесу й мети досягнення й розвитку професійної зрілості; поведінковому (діяльнісному), у процесі якого ставлення до досягнення професійної зрілості може приносити (або не приносити) задоволення від професійної діяльності; інтелектуальному, що обумовлений знанням про значимість досягнення більш високого рівня професійної зрілості, й вольовому, представленому в уміннях долати перешкоди у процесі професійно-особистісного саморозвитку.

Виокремлено особливості професійної зрілості **фахівця соціономічного профілю**, повʼязані з його ціннісним особистісним профілем**, а саме:** досягнення професійного ідеалу, творча адаптація, компетентності, повнота й адекватність сформованих компетенцій, наочна демонстрація їх успішної реалізації, урахування психологічних чинників і умов підвищення професіоналізму, субʼєктна активність фахівця й прагнення до самореалізації в професійній діяльності.

Констатовано, що професійна зрілість фахівців з соціального забезпечення – це акме результативності навчально-пізнавальної, суспільно-корисної видів діяльності, що віддзеркалює найвищі досягнення в особистісному, професійному й соціальному розвитку й саморозвитку особистості.

Показано, що професійна зрілість фахівців соціономічного профілю, як соціально-психологічна категорія, відображає рівень їх підготовки до самореалізації у професійній соціономічній діяльності, до виконання нормативно-функціональних обовʼязків на високому рівні, з урахуванням багатопрофільності, багатомірності, багатофункціональності такої діяльності.

Отже, професійну зрілість фахівців соціономічного профілю визначено як інтегративну систему, системотворче ядро якої становлять особистісна, академічна, власне професійна й соціальна зрілість, що передбачає стійку мотиваційно-ціннісну професійну спрямованість і соціальну готовність до виконання багатопрофільної професійної діяльності в соціономічній галузі на рівні вищих досягнень.

Встановлено, що становлення та розвиток професіональної зрілості фахівців з соціального забезпечення – це активний, саморегульований і, в той же час, керований процес, джерелом якого виступають різноманітні протиріччя, серед яких внутрішня складова характеризується такими закономірностями, як багатомірність і нерівномірність, наступність і незворотність, сенситивність; забезпечується механізмами – оволодіння (діяльнісний аспект), самовдосконалення (особистісний аспект), самоперетворення (субʼєктний аспект); проявляється у стадіях, фазах, рівнях; детермінується множинними чинниками й умовами і, у першу чергу, активністю самої людини.

Визначено, що **детермінантами становлення та розвитку** професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення є: ***умови*** – соціальне державне замовлення на професіоналів високої кваліфікації; ситуації професійно-особистісного розвитку; акмеологічне середовище в професійному співтоваристві; професійне співробітництво з колегами, які перебувають на різних рівнях професійної зрілості; активне включення в професійну взаємодію з майбутніми фахівцями й установкою на процес і результат діяльності; професійна рефлексія в діалозі з усіма учасниками процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю; ***чинники***, що впливають на оволодіння професійними знаннями й компетенціями, вибір стратегій діяльності, формування співробітництва з колегами, творче відновлення професійних традицій, критичність оцінки себе й інших, а також керованість процесу цілепокладання; ***акмеологічне середовище,*** як професійне оточення фахівців із принципами, нормами, традиціями, цінностями, досвідом і відносинами, що впливають на професійний розвиток особистості професіонала через активну міжособистісну співпрацю, інтенсивний інформаційний обмін і безперервне професійне навчання.

**РОЗДІЛ 2**

**Емпіричне визначення особливостей професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 **2.1. Інтегративний підхід до становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 У підрозділі запропоновано концептуальну модель професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення; представлено принципи становлення та **розвитку** професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, етапність **й** закономірності динаміки цих процесів.

Показано, що основою загальної методології дослідження проблеми професійної зрілості є ключові ідеї антропології про інтегральну природу людини, соціально-психологічну природу та сутність людської діяльності.

Представлено систему знань, яка дозволила визначити найбільш загальні фундаментальні цілі, тенденції розвитку й функціонування освіти, її гуманітарної основи; визначити загальну стратегію дослідження, здійснити вибір засобів наукового пізнання.

У процесі обґрунтування концепції становлення та розвитку професійної зрілості розглянуто ідеї філософської антропології про роль людини у вирішенні соціальних і особистісних проблем; суб’єктно-гуманістичного підходу до людини; ідеї про людину, її інтегральну сутність; ідеї сутності й природи людської діяльності (С. Гессен); ідеї антропології й міждисциплінарності; концептуальні положення про єдність навчання й психічного розвитку особистості, провідну роль навчання, а також засновані на них подальші розробки.

Констатовано, що будь-яка цілісність, у тому числі й соціальна, за своєю сутністю є інтегративною (як і будь-яка освітня система цілісна стабільністю свого відновлення).

Інтеграція в освіті має місце як явище обʼєктивної реальності, а поняття «інтегративний» підкреслює факт охоплення загальною ідеєю частин цілого, актуалізуючи якісну своєрідність такого обʼєднання.

 **Визначено, що сутність професійної зрілості фахівців соціономічного профілю** являє собою їх інтегративний особистісний ресурс, який може обʼєктивно спостерігатися у діяльності, вимірюватися **у** процедурах оцінки якості й цілеспрямовано формуватися в умовах безперервної освіти, поєднуючи адаптивні технології, особистісне залучення й інноваційну творчість.

 Запропоновано концептуальну модель професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, як основу їх цілісного особистісного, академічного, професійного й соціального розвитку.

 В основу розробки моделі закладені принципи, що відображають сутність інтегративного підходу: *принцип цілісності*, що надає можливість декомпозиції моделі на підсистеми, виявлення інтегративних інваріантних звʼязків і відносин складових її підсистем, які конституюють модель як цілісність; *принцип цілеспрямованості*, який забезпечує моделі постійне вдосконалювання і розвиток; *принципи диференціації й інтеграції*, що дозволяють, з одного боку, розглядати кожний структурний компонент моделі диференційовано, а з іншого, – як інтегровану систему в сукупності сутнісних властивостей і характеристик її компонентів; *принцип відкритості*, що надає змогу використання моделі для цілей трансформації модернізації, адаптування, без суттєвої перебудови її структури й змісту.

Показано, що модель професійної зрілості фахівців соціономічного профілю у структурно-змістовній сутності співвідноситься з основними компонентами особистості: мотиваційно-ціннісним, когнітивним і діяльнісним.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* визначає мету, сутність, характеристики й зміст особистісної, когнітивно-академічної зрілості фахівця. Визначено, що реалізація змісту мотиваційно-ціннісного компонента є основою, яка визначає провідний напрямок і зміст розвитку особистісної зрілості фахівця, стратегічне завдання якого – досягнення високого рівня мотивації професійної діяльності, сформованість ціннісного самовизначення, усвідомлення необхідності професійної діяльності та особистісної творчої активності.

Зазначено, що процес розвитку академічної зрілості передбачає домінанту у змісті когнітивного компонента розвитку особистості, організацію освітнього процесу за принципом пріоритету індивідуалізації й самоактуалізації фахівця.

При цьому зміст будується на основі навчально-методичного матеріалу загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін предметної підготовки з актуалізацією на інтегративну теоретичну базу знань, використання інтегративних технологій, методів і форм їх реалізації.

*Діяльнісний компонент*, повʼязаний з визначенням змісту, форм, методів розвитку соціальної зрілості фахівця, та цілеспрямовано орієнтований на формування соціальних знань, соціального досвіду, соціальної культури, що сприяють його успішній професійній самореалізації, соціалізації й інтеграції у суспільство.

 Концептуальна модель становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю наведена на рис. 2.1.

Як багатокомпонентна система, професійна зрілість являє собою систему складових самостійних підсистем (особистісна, професійна, соціальна зрілість) у всій повноті їх структурних і якісних характеристик, взаємозалежних і взаємообумовлених єдиною цільовою, функціональною, змістовно-смисловою детермінантою, орієнтованою на цілісний особистісний, професійний й соціальний розвиток. Підґрунтям для інтеграції у структурі інтегративної зрілості трьох зазначених вище компонентів є особистість фахівця соціономічного профілю, його особистісна, професійна й соціальна позиція, що є організаційно-управлінським центром його життєдіяльності.

Встановлено, що концептуальною ідеєю визначення соціально-психологічних основ професійної зрілості фахівців соціономічного профілю є ідея про те, що така зрілість надає їх можливість повноцінно реалізувати себе в особистісному, професійному й соціальному аспекті життєдіяльності, забезпечує цілісний особистісний, академічний/професійний і соціальний розвиток; дозволяє зайняти стійку професійну позицію, цілеспрямовано використовувати в інтегративному звʼязку теоретичні знання, уміння, навички й інструментальні засоби для вирішення комплексних завдань у багатопрофільній професійній діяльності.

**Особистісна зрілість**

(як частина загальної культури особистості, основа інтеграції особистості у суспільстві) передбачає: сформованість «Я-концепції» особистості, високий рівень мотивації досягнень у обраній професії та усвідомлення цінностей, що визначають рівень розвитку особистості, сформованість мотиваційного базису обраної професії

выбранн

**Професійна зрілість** (як частина загальної культури фахівця й спосіб його інтеграції у соціономічну галузь) передбачає:

високий рівень оволодіння системою предметних знань, умінь, навичок;

здатність до інтеграції знань

різних галузей науки; високий

рівень сформованості професійних

умінь; потребу у постійному самовдосконаленні

**Соціальна зрілість**

(як частина загальної культури особистості й спосіб її інтеграції у соціокультурний простір) передбачає:

сформованість системи соціально

значущих якостей; самореалізацію і

самовизначення у професійній діяльності; стійку адаптацію

до умов соціуму, що постійно змінюються

**Інтегративні характеристики**

1. Спрямованість особистості

2. Мотивація професійної діяльності

3. Ціннісні орієнтації

1. Професійа компетентність

2. Професійна потреба

3. Професійна готовність

1. Соціальна установка

2. Соціальна активність

3. Соціальна позиція

**Інтегративні показники**

Стійкий мотиваційно-ціннісний базис

Рівень сформованості системи професійних знань, умінь і навичок, що складають інтелектуальну компетентність

Система соціально значущих властивостей особистості, що визначає соціальний статус

**Інтегративні критерії**

**Професійна зрілість: змістовно-смислова єдність особистісних, академічних/професійних і соціальних властивостей**

**Рис. 2.1. Модель професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

Обґрунтовано, що до сутнісних властивостей професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, як системи, належать: діалектична взаємозумовленість, процесуальність, рухливість, обумовлені динамічною сутністю компонентних складових, що детермінують її розвивальний характер.

Констатовано, що модель професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, як стратегії професійної діяльності, забезпечує послідовний перехід теоретичної проблеми дослідження в практично-орієнтовану площину, відображає специфіку теоретико-методологічних, організаційно-змістовних, дидактичних і регулятивно-діяльнісних процедур, що дозволяють особистості у процесі навчання та в умовах професійної діяльності інтеріоризувати мотиваційно-ціннісну базу, професійно значимі компетенції, соціальний досвід у межах індивідуальних можливостей, які визначають сутність професійної діяльності фахівців з соціального забезпечення; передбачає реалізацію ідей інтеграції в організації й змісті процесу підготовки та перепідготовки фахівців, спрямованого на розвиток і вдосконалювання їх особистісного, академічного/професійного й соціального потенціалу в умовах фахової підготовки та професійної діяльності зазначеного напряму.

 **2.2. Специфіка дослідження професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

У підрозділірозкрито специфіку вивчення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення; здійснено аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу дослідження.

Узгоджуючись із фундаментальними дослідницькими результатами, концептуальну модель професійної зрілості фахівців соціономічного профілю подано у формі, що дозволяє здійснити її операціоналізацію, зокрема за допомогою психодіагностичних методик: Міннесотського багатофакторного особистісного опитувальника (Дж. Грехем, А. Теліджен, Дж. Бучер, В. Далстром, Б. Кемер); методики діагностики суб’єктивного контролю; самоактуалізаційного тесту (адаптація Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз); методики діагностики соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен); методики діагностики техніки спілкування (Н. Творогова); методики на визначення факторів, що знижують ефективність навчання у ВНЗ (адаптація М. Жамкоч’ян); багатофакторного особистісного опитувальника 16-PF (Р. Кеттелл).

Встановлено, що за сукупністю логічних, екстралогічних критеріїв і критерію істинності, становлення професійної зрілості досліджуваних у освітньому процесі, за даними експертів, оцінено на високому рівні. Так, узагальнений показник за високим рівнем логічного критерію склав 61%, за середнім рівнем – 35,2% (в умовах професійної діяльності – 72% й 41% відповідно). За екстралогічним критерієм узагальнений показник високого рівня склав 72%, середнього рівня – 24,5%.

Зауважимо, що основу визначення соціально-психологічної специфіки професійної зрілості склала діагностика індивідуального розвитку фахівців соціономічного профілю, яка здійснювалася послідовно на 1, 3 курсах та при завершенні навчання, а також в умовах професійної діяльності (діагностика фахівців з практичним досвідом роботи 1 рік, 3 роки і понад 5 років).

Представлений алгоритм дослідження дозволяв діагностувати особливості професійної зрілості респондентів на кожному з етапів їх розвитку, визначати раціональність використання соціально-психологічних засобів і методів, їх відповідність окресленим цілям щодо зʼясування соціально-психологічних особливостей компонентів професійної зрілості: особистісного, академічного/професійного і соціального.

Тривалість відстеження процесів становлення та розвитку професійної зрілості і її компонентів надала можливість визначити тенденції їх зміни, установити соціально-психологічні чинники, які на них впливають.

Таким чином, соціально-психологічне дослідження є певною системою лонгітюдного дослідження становлення та розвитку професійно важливих якостей та професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, технологічні функції якого реалізовані на проектному, перетворювальному і рефлексивному рівнях.

Визначено етапи експериментального дослідження (діагностичний, стабілізуючий, експертний), які структурно й функціонально повʼязані між собою, і являють собою єдиний цикл або механізм дії.

*Висхідний – діагностичний етап дослідження* передбачав таку послідовність дій: добір методик, адекватних поставленій меті та завданням дослідження; здійснення діагностики особистісних характеристик і професійної придатності фахівця; кількісну і якісну обробку отриманих результатів; структурування показників професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

Результати діагностики надали можливість виявити рівні представленості якісних характеристик респондентів, що відображають різний ступінь прояву компонентних характеристик їх професійної зрілості.

Суттєве збільшення пов’язане з такою базовою властивістю професійної зрілості, як особистісний компонент (спрямованість професійної діяльності). Частка фахівців соціономічного профілю з високим рівнем сформованості академічного аспекту збільшилася на 27,4%; відбулося зменшення кількості осіб із низьким рівнем до 12%.

Щодо такої структурної складової, як професійний компонент, слід зазначити, що у респондентів спостерігається підвищення професійної компетентності у відповідності з досвідом діяльності (28,2% фахівців із високим рівнем на початку професійної діяльності й 30% фахівців із високим рівнем з п’ятирічним досвідом професійної діяльності).

На етапі констатувального експерименту вивчення спрямованості досліджуваних свідчило про те, що спрямованість «на себе» була характерна для 38,4% майбутніх фахівців соціономічного профілю, у той час як по закінченню експерименту вона склала всього 9,7%.

У фахівців із досвідом професійної діяльності також відбулася позитивна динаміка: зафіксовано зменшення кількості респондентів, спрямованих на спілкування (з 23% до 13%) й збільшення – зі спрямованістю на справу (з 56% до 66%). Кількість майбутніх фахівців соціономічного профілю зі спрямованістю особистості «на справу» збільшилася з 18,5% до 39,4%.

Оскільки діагностика на етапі експертної оцінки характеризується як поглиблена, така, що розкриває індивідуальні особливості процесу становлення професійної зрілості учасників експерименту, було важливим з’ясування не тільки остаточних змін якісних характеристик, але й те, які саме процеси відбувалися у кожній з груп із певним рівнем сформованості професійної зрілості та завдяки зміні яких якостей і властивостей відбувалося переміщення в цих групах.

Для зʼясування цих аспектів було проведене діагностування рівня сформованості психологічних властивостей респондентів, а також їх соціальні, особистісні й інтелектуальні якості, що характеризують професійну зрілість. Проведено кластерний аналіз компонентів професійної зрілості фахівців соціономічного профілю (особистісного, академічного/професійного, соціального) й виокремлено відповідні кластери-групи.

*1 група –* відстежується стабільна тенденція високого рівня розвитку якісних характеристик професійної зрілості (у майбутніх фахівців з соціального забезпечення така тенденція простежується на всіх етапах навчання та спостерігається її підвищення по його закінченню). Респонденти володіють такими якостями, як самостійність, оптимізм, працьовитість.

*2 група –* високий і середній рівень розвитку якісних характеристик професійної зрілості відстежується більш ніж у 76% респондентів, однак тенденція підвищення рівня розвитку цієї якості або не спостерігається, або незначна. До зазначеної групи можна віднести такі якісні характеристики, як спрямованість, орієнтація на духовні цінності й прагнення до саморозвитку.

*3* *група –* рівень розвитку якісних характеристик професійної зрілості середній і тенденція до його підвищення не простежується. До того ж, у процесі аналізу даних за курсами навчання створюється враження нестабільності розвитку представлених якісних характеристик. До цієї групи характеристик віднесено рефлексію, толерантність, соціальну відповідальність і соціальну спрямованість.

*4 група –* низький рівень розвитку якісних характеристик професійної зрілості досліджуваних і, в окремих випадках, спостерігається їх регресія. До даної групи належать такі якісні характеристики, як орієнтація на духовні цінності, соціальна спрямованість, соціальна відповідальність і соціальна активність.

Таким чином, динаміка розвитку якісних характеристик, які характеризують професійну зрілість, у цілому або незначна, або відсутня, а в деяких випадках – піддається регресії.

Слід зазначити, що невідповідність рівнів розвитку цих характеристик може негативно впливати на соціальне та особистісне становлення особистості фахівця, а процес становлення професійної зрілості майбутніх фахівців з соціального забезпечення на всіх етапах навчання є недостатньо ефективним й потребує корегування і спеціальної організації освітнього процесу.

*Основний – стабілізуючий етап дослідження* включав: аналіз поточної ситуації, зіставлення рівня проміжних досягнень із рівнем потенціалу респондентів; визначення рівня мотивації досягнень в обраній професії та рівня оволодіння системою професійних знань, умінь і навичок; виявлення системи соціально значимих якостей особистості; прогнозування подальших тенденцій становлення та розвитку їх професійної зрілості.

На даному етапі була здійснена математична обробка шкал відповідно до показників професійної зрілості: здатності досягнення мети; здатності до здійснення професійної діяльності (особистісний аспект); інтелектуальної компетентності; ставлення до професійної діяльності (академічний, професійний компоненти); соціальної активності (соціальний компонент); зрілості особистості (інтегративний компонент).

Встановлено недостатній рівень розвитку якісних характеристик за шкалами «здатність до досягнення мети», «соціальна активність», «ставлення до професійної діяльності».

Аналіз даних свідчить, що найменш розвиненою якісною характеристикою у респондентів є соціальна активність (низький рівень – 39,1%, високий рівень – 12,1%).

Близько половини досліджуваних мають середній рівень розвитку базових складових професійної зрілості (інтелектуальна компетентність – 62,1%, відповідальність – 47,6%, активність – 48,8%).

Високий рівень розвитку базових якісних характеристик професійної зрілості респондентів є недостатнім (від 10,5% до 30,0%), що доводить необхідність цілеспрямованої роботи з їх становлення і розвитку.

Зауважимо, що загальні тенденції процесу становлення і розвитку професійної зрілості досліджуваних позначилися не тільки в процесі діагностування їх якісних характеристик, але й при обробці даних, отриманих за допомогою аналізу особистих справ (місце проживання, склад батьківської родини), показників якості навчання і за допомогою анкетування.

До анкети, зокрема, були включені запитання, які дозволяли виявити схильність до творчої діяльності, наявність або відсутність друзів, а також питання, що стосуються форм дозвілля досліджуваних.

Аналіз зведених даних за результатами діагностування надав можливість з’ясувати «проблемні зони» кожної групи з різним рівнем розвитку якісних характеристик професійної зрілості.

 Для аналізу статистичних зв’язків між різними формами прояву професійної зрілості й спрямованістю особистості застосовано кореляційний аналіз за методом К. Пірсона.

Встановлено кореляції (p*<*0,01) між складовими професійної зрілості (особистісна, академічна, соціальна) та показниками спрямованості особистості: на себе, на спілкування, на справу.

У групі представників із *низьким* рівнем професійної зрілості поряд із їх рівнем соціальної активності (32%) переважає спрямованість на себе (76,4%), що заважає встановлювати контакти й привертати до себе симпатію; їх низький рівень соціальної відповідальності (70%) викликає до них недовіру навколишніх, небажання мати з ними справу, як наслідок, їм властивий високий рівень соціальної фрустрованості.

Особливу увагу в цій групі необхідно звернути на становлення таких якісних характеристик, як соціальна спрямованість і мотивація професійної діяльності.

Основна проблема представників групи із *середнім* рівнем професійної зрілості визначалася недостатнім рівнем сформованості академічних і професійних компетенцій (при високому рівні соціальної відповідальності (середній – 68,1%, високий – 31,9%)).

Респонденти цієї групи зацікавлені у творчій діяльності, але їм не вистачає ініціативи.

Вони викликають симпатії (47,1% опитаних) у навколишніх, а досить високий соціальний статус цієї групи пояснюється надійністю й толерантністю її членів.

Особливу увагу зазначеної групи необхідно звернути на розвиток самостійності й прагнення до саморозвитку.

Група респондентів із *високим* рівнем професійної зрілості є основою академічної та професійної спільноти, має високий соціальний статус і, як правило, є активним учасником або ініціатором суспільно-корисної діяльності, що організується в самій групі чи за її межами.

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, були застосовані при розробці програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення на формувальному його етапі.

 **2.3. Етапи становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 Моделюючи процес становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, ми ґрунтувалися на тому, що етапність процесу зумовлена відносно дискретними тимчасовими періодами, їх послідовністю, котрі забезпечують цілісну, адекватну соціальному замовленню, професійну підготовку фахівців з соціального забезпечення.

Слід зазначити, що етапи становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення являли собою не просто послідовність якісних перетворень особистості студента в особистісному, академічному й соціальному компонентах, але й характеризувалися різними тимчасовими й змістовними рамками.

Принципово важливе значення мали сутнісні інваріантні параметри, розглянуті в процесі гетеро- і соціогенезу особистості спеціаліста в період навчання у ВНЗ.

*Змістовний аспект* інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю становила інтеграція компонентів навчального плану, представлених у вигляді інтегративного соціально-психологічного знання і знання, що відображає особливості історії, соціального середовища, економіки, культури, екології, етнології, соціально-економічних особливостей регіону.

*Структурно-дидактичний аспект* інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю являє собою блочно-модульну систему, у якій кожний блок-модуль знань цілеспрямовано орієнтований на вирішення освітньо-виховних завдань розвитку особистості в цілому із цільовою домінантою на розвиток певної сукупності її якостей, які сприяють становленню професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення в єдності складових її компонентів: особистісного, академічного й соціального. Модульна організація процесу становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення передбачала структурування навчального матеріалу за принципом «концентричних» модулів. Кожен наступний модуль освітнього процесу дозволяв студентові піднятися на більш високий рівень практичного освоєння професійної діяльності, формував особистісні, академічні й соціальні компетенції.

Специфіка модульної організації процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю сприяла ефективному формуванню вмінь і навичок аналізу, діагностики, прийняття адекватних соціальним ситуаціям рішень, здатності визначати рівні, давати оцінку отриманим результатам за підсумками дій.

Модульний підхід до структурування навчального матеріалу співвідносився із принципами, системності, цілісності, наступності в тому, що кожен попередній етап засвоєння блоку знань логічно зумовлював засвоєння змісту наступного.

*Науково-методичний аспект* був орієнтований на інтеграцію науково-теоретичної й методико-дидактичної підготовки професорсько-викладацького складу у вирішенні проблем реалізації інтегрованого змісту освітнього процесу, використанні оптимальних форм, методів, засобів його реалізації, що сприяли розвитку творчої активності, самостійності, самоактуалізації студента в оволодінні інтегративними психологічними знаннями; на створення психолого-педагогічних умов, котрі визначають цілісний розвиток особистісного, академічного й соціального потенціалу фахівців соціономічного профілю.

*Організаційний аспект* інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю являє собою інтегральну систему, яка включає єдиний соціально-психологічний комплекс, єдиний інформаційно-освітній простір, що забезпечують поступальний розвиток процесу професійної підготовки фахівців соціономічного профілю; високий рівень підготовленості особистості на основі реалізації інтеграційних взаємозв'язків.

Етап *адаптації* (1 курс) ми співвідносили із формуванням узагальнених соціальних категорій і уявлень студентів, соціуму, а також соціального інтелекту, що включає соціальні знання, здатність сприймати відносини й залежності у соціальній сфері. На вказаному етапі поряд з орієнтацією на реальні умови формується також орієнтація на необхідне, яке є найбільш загальною характеристикою особистості як громадянина.

Етап *індивідуалізації* в цілому відображає тенденцію індивідуалізації, яка спрямована на накопичення особистістю індивідуального досвіду соціальної поведінки й спілкування, формування особистісних норм і переконань, системи змістів та значень, академічних компетенцій відповідно до його індивідуальних особливостей й можливостей, потреби в активному індивідуальному розвитку та самоствердженні. На цьому етапі формувалися особистісні установки на оволодіння й засвоєння більш складних систем і норм взаємин у соціумі, здобувався особистісний досвід на основі самоактуалізації особистості.

Процес становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, як і будь-який процес розвитку людини, ‑ це процес її індивідуального розвитку в умовах навколишнього соціуму. Кожен особистість проходить його індивідуально, безпосередньо.

Етап *систематизації* слідує за етапом індивідуалізації. Він відображає систематизацію уособленого соціокультурного досвіду, особистісного осмислення професійної діяльності, формування ставлення до своєї соціальної позиції, ціннісних орієнтацій, інтелектуального потенціалу. Інакше кажучи, цей етап ми визначаємо як етап системно розвиненої самосвідомості й самооцінки.

На етапі *інтеграції* практично здійснювалося узгодження особистісних, соціальних, академічних цілей, цінностей у єдину систему, що визначає сформованість життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення високого рівня мотивації в обраній професії.

Етапи становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю зумовлювали діалектичну єдність процесів розвитку й саморозвитку особистості на основі засвоєння особистісного, академічного, соціального знання й соціокультурного досвіду, сприяли переходу кількості (обсягу) отриманих знань у нову якість системно-інтегрованого, усвідомленого знання і осмисленого досвіду. Єдність і цілісність поетапного освітнього процесу забезпечували змістовний, дидактичний і організаційно-методичний аспекти.

Вищевикладена логіка поетапного процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю визначала сутнісні характеристики й рівні її розвитку на кожному конкретному періоді навчання особистості у ВНЗ відповідно до навчання за курсами.

*Перший етап* (1 курс) ‑ етап «адаптації» ‑ етап засвоєння освітніх стандартів, які відповідають напрямку професійної підготовки, чинних соціальних норм, що в остаточному підсумку передбачають адаптацію студентів до навчально-пізнавального й соціального середовища ВНЗ. Завданням першого етапу було формування спрямованості мотивації діяльності, професійної й актуальної для особистості, розвиток навичок спілкування. Результатом цього етапу мав би бути вибір студентом предмета діяльності, що відповідає вже існуючим у нього потребам, і формування стійкої мотивації до її здійснення.

Беручи до уваги той факт, що в процесі розвитку зрілості особистості недостатньо лише реалізації комплексу позанавчальних заходів, та враховуючи потребу в акцентуванні соціальної цінності змісту й змісту навчальної діяльності, ми вважаємо за необхідне в процесі становлення професійної зрілості студентів на даному етапі використовувати виховні резерви навчальних дисциплін.

В експерименті брали участь викладачі дисциплін загальноматематичного і природничо-наукового циклу (екологія), загальнопрофесійного циклу (психологія), предметної підготовки, загальногуманітарного і соціально-економічного циклу (право, політологія, економіка).

До початку експерименту серед студентів було проведено опитування, метою якого було з'ясування думки студентів про те, наскільки важливими для їх реального життя є знання, що пропонуються їм під час вивчення перерахованих вище дисциплін. Виявилося, що найменш потрібними для життя студенти вважають знання, одержувані ними на політології, економіці і екології (якщо ці дисципліни не є не фаховими, не професійно значущими в одержанні спеціальності). Однак і стосовно інших дисциплін зустрічалися такі епітети ‑ «у житті все зовсім по іншому», «хочеться, щоб було як у житті». Це дало підстави для висновку про те, що в процесі викладання необхідно дбати не тільки про наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-психологічними знаннями, але й про застосування активних форм взаємодії з аудиторією. Одним з факторів успішності процесу становлення професійної зрілості є спрямованість діяльності викладачів на реалізацію цілей її становлення. Проведені з викладачами консультації дозволили актуалізувати основні цілі експерименту, сутність і структуру процесу становлення професійної зрілості особистості; визначити виховні резерви дисципліни для становлення професійної зрілості; виробити рекомендації з реалізації виховних цілей у процесі викладання дисципліни. Викладачі й куратори експериментальних груп були ознайомлені з «соціально-психологічним портретом» загалом групи й кожного її учасника зокрема. Для більш успішного здійснення процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на даному етапі викладачі мали забезпечити максимальне використання виховних можливостей навчального матеріалу дисципліни, різних методів і психологічних положень, що ініціюють особистісну й соціальну активність (наприклад, можливості проблемної лекції, ділової гри, методу проблемної ситуації й ін.), а також виховних резервів групової, колективної й індивідуальної форм організації роботи студентів. Особливе значення надавалося створенню сприятливої психологічної атмосфери, демократичному стилю взаємодії, постійному зворотному зв'язку й регулярній самодіагностиці, мета якої ‑ усвідомлення й оцінка себе як члена суспільства.

На етапі завершення кожного предметного блоку ми знову проводили опитування про значимість отриманих на заняттях знань з певного предмета для реального життя. Результат опитування показав, що значно більша кількість (28% при першому опитуванні й 52% при другому опитуванні) вважають, що знання, отримані на цих заняттях, обов'язково будуть у нагоді й вже зараз є такими у повсякденному житті. І практично всі студенти (96%) відзначили, що вчитися стало значно цікавіше й що рідко з'являється відчуття «даремно витраченого часу».

Важливу роль на цьому етапі експерименту відігравала система тренінгових занять, метою яких було оволодіння учасниками експерименту прийомами безконфліктного спілкування й самоврядування; усвідомлення себе й навколишніх як особистостей; актуалізація інтересу до самопізнання й саморозвитку.

Тренінгові заняття здійснювалися на основі низки принципів, а саме: рівноправного міжособистісного спілкування, постійного зворотного зв'язку й коректування своєї поведінки в групі, постійної самодіагностики, гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер особистості, «занурення», ізольованості від зовнішнього світу, вільного простору.

Проведенню тренінгу передували групові й індивідуальні співбесіди викладача зі студентами, на яких уточнювалися завдання, строки та тривалість занять, правила спілкування і взаємодії. Основним завданням керівника тренінгу було створення умов для активної й самостійної роботи над собою кожного учасника експерименту, а також формування в колективі студентів атмосфери взаєморозуміння й довіри.

За результатами проміжного анкетування 62% учасників експерименту вже після проведення перших тренінгових процедур продемонстрували позитивні зміни: розширення комунікативних можливостей, створення сприятливої атмосфери в колективі, зміцнення свого соціального статусу в колективі, підвищення власних регулятивних здібностей тощо.

Зазначений етап співвідносився з компонентами професійної зрілості в логічній послідовності і відзначався низкою сутнісних параметрів:

*Особистісна зрілість* тісно переплітається з установкою на засвоєння частини цінностей, що постають для особистості як абсолютна цінність; опанування світоглядних, моральних норм і правил, духовно-ціннісних орієнтацій; на прояв аспектів «самості» (самоактуалізація, самовираження); на творче перетворення, вільний розвиток себе як особистості, засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів професійної діяльності; підвищення мотивації продовження навчання й засвоєння психологічних знань на наступних курсах навчання.

*Академічна зрілість* передбачала засвоєння знань, умінь і навичок у межах вимог Державного освітнього стандарту, подальший розвиток пізнавальних інтересів, застосування на основі набутих академічних знань таких навчальних умінь, як навчально-інтелектуальні, навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні. На першому етапі в процесі реалізації інтегративних навчальних планів, програм їх зміст був спрямований на удосконалення вже наявних навчальних компетенцій студентів.

Значна увага в цей період приділялася розвитку пізнавальної самостійності, акцент робився на навчально-інформаційні, навчально-організаційні вміння; здійснювався поступовий перехід до формування загальнопсихологічних умінь (постановка психологічних завдань, осмислення професійних ситуацій, здійснення вибору психологічних методів, організація професійно доцільної діяльності, професійне осмислення поведінкових ситуацій особистості).

Таким чином, результатом розвитку академічної зрілості на першому етапі стало засвоєння знань, умінь, навичок у межах чинних норм, затверджених Державним освітнім стандартом.

*Соціальна зрілість* орієнтувала на засвоєння діючих у студентському середовищі норм, правил поведінки, які відповідають чинним нормам і правилам, оволодіння певною навчальною й суспільною діяльністю; адаптацію до навчального й соціального середовища за рахунок позбавлення від деяких індивідуальних особливостей, неадекватних навколишньому освітньо-виховному середовищу ВНЗ.

Кінцевий результат на даному етапі навчання передбачав адаптацію студента до освітнього середовища ВНЗ і навколишнього соціуму; засвоєння обсягу соціальних знань, правил і цінностей; установку на позитивну соціальну організацію життєдіяльності, формування потреби в турботі про інших, доброзичливому ставленні до навколишніх його людей.

*Професійна зрілість* у контексті викладених вище параметрів спрямовується на визнання цінностей професійної діяльності, мотивацію продовження навчання на наступних курсах (особистісний аспект), засвоєння затвердженої Державним освітнім стандартом частини загальнопсихологічних і соціально-психологічних знань (академічний аспект), стійку адаптацію до освітнього середовища й навколишнього соціуму (соціальний аспект).

*Другий етап (2, 3 курси) –* *етап* *«індивідуалізації» ‑* період оволодіння сукупністю психолого-педагогічних компетенцій, сутнісними механізмами професійної діяльності, прийомами трансформації соціокультурних знань і досвіду, методами й способами професійної діяльності відповідно до індивідуальних особливостей особистості студента, пошуку способів і засобів самоствердження, самореалізації.

Реалізуючи завдання другого (операційно-діючого) етапу щодо вибору предмета діяльності, котрий відповідає вже існуючим потребам і здатний мотивувати майбутню діяльність, ми попросили учасників експерименту відповістити на запитання «Чого тобі не вистачає для відчуття «справжнього студентського життя?». Результат був такий: 80,1% учасників опитування не вистачало «далеких поїздок, спілкування з різними людьми», 50,4% прагли б «грати на гітарі», 20% ‑ «щоб група була сама дружна й ерудована», 19,3% прагли б «чогось творчого», 7% виявили бажання займатися екстремальними видами спорту (парашут, спелеологія). Крім інформації про бажані види діяльності, це опитування дозволило нам сформувати уявлення про особистісно-значеннєві потреби учасників експерименту (наприклад, «прагну бути самостійною, щасливою, мати роботу», «прагну бути лідером, приносити користь», «прагну зробити життя дітей простішим, легшим, для цього я тут», «прагну знайти мету, подорожувати й брати участь у самодіяльності», «прагну добитися успіху», «прагну стати режисером і суддею на туристичному турнірі» тощо).

А також ми з'ясували, що на даному етапі учасники експерименту прагли б брати участь у творчій діяльності, яка дає можливість набути навички гри на гітарі та пов'язана з поїздками й зустрічами з цікавими людьми. Усім цим вимогам відповідав такий напрямок, як авторська пісня, і ми організували студію авторської пісні, у рамках діяльності якої була складена й реалізована спеціалізована програма, що являла собою систему позааудиторних занять, названих нами «тематичними». Предметом професійної діяльності на цих заняттях була: формування: мотивації до співробітництва й соціально важливої діяльності; здатності до продуктивної взаємодії й діалогу; здатності до колективного планування, організації, контролю й оцінці діяльності. Заняття проводилися у вечірній час один раз на тиждень тривалістю по 2 – 2,5години і передбачали використання елементів організації занять за типом творчої студії; елементів акторського тренінгу; технологій тренінгових Т-груп. Крім цих занять, у студії авторської пісні два рази на тиждень організовувалися спеціалізовані заняття, присвячені опануванню техніки гри на гітарі й вивченню репертуару самодіяльних авторів.

На «тематичних» заняттях ми застосовували комплекс різноманітних організаційних форм: дискусії, гри, вправи, аналіз проблемних ситуацій, акторський тренінг. Структурою занять передбачала постійне чергування роботи в загальній групі, парі, мікрогрупі. Важливе значення мала загальна психологічна атмосфера заняття (обов'язково радісна, позитивна), дотримання ритуалів (перед початком заняття виставити стільці по колу, спочатку посадити дівчат, потім юнаків, «послухати тишу» тощо), наявність технічного оснащення (аудіо- і відеомагнітофон, слайд-проектор, папір, олівці, фарби, фломастери, художні репродукції, килим).

*Особистісна зрілість ‑* оволодіння основними цінностями, що визначають рівень особистісного розвитку студента, осмислення власної «Я-концепції», усвідомлення вибору професійної діяльності, визнання особистості іншої людини як абсолютної цінності, опанування способів самоактуалізації, самореалізації, самовираження, самовдосконалення, поглиблення процесу формування цільної філософії, світоглядних, моральних установок в навчально-пізнавальній і суспільної діяльності.

*Академічна зрілість ‑* оволодіння психологічними й професійними знаннями, методами і способами їх аналізу та застосування на практиці, подальше поглиблення процесу формування загальнопсихологічних і професійних умінь (навчально-інтелектуальних, навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-комунікативних).

На етапі переходу до цільової підготовки студента (3 курс) формування навчальних умінь було орієнтовано на практичну професійну діяльність за напрямом підготовки. У зв'язку з цим вагоме значення надавалося формуванню умінь, пов'язаних із особливостями професійної діяльності спеціаліста соціономічного напрямку. Спеціальні вміння на вказаному етапі формувалися як спосіб професійної діяльності, спрямований на вирішення завдань, які відповідають змісту, з одного боку, на формування здатності (готовності) до успішного виконання професійної діяльності, з іншого. Спеціальні вміння фахівців соціономічного профілю відображали загальнопсихологічну спрямованість і специфіку професійної діяльності.

Особливе значення приділялося тим вмінням, які найбільш часто застосовуються у професійній діяльності: діагностувати й прогнозувати різні професійні ситуації, відслідковувати й аналізувати психолого-педагогічний процес, відстежувати різні діагностичні методики, результати соціологічних досліджень, координувати зусилля фахівців різних профілів.

*Соціальна зрілість ‑* опанування студентами соціальних знань про суспільство, суспільні відносини, соціальні ролі, статуси, правила соціальної поведінки, оволодіння вміннями, навичками, що сприяють ефективній адаптації студентів до соціуму, освітнього середовища ВНЗ, студентської життєдіяльності, установку на освоєння навичок соціального мислення, соціальної організації життєдіяльності людей, які мають соціально-психологічні проблеми.

*Професійна зрілість* як кінцевий результат розвитку особистості студента на другому етапі передбачала:

‑ усвідомлене оволодіння цінностями обраної професії (особистісний аспект);

‑ опанування сутнісних механізмів, методів і прийомів організації професійної діяльності, готовність особистості до усвідомленого продовження навчально-пізнавальної діяльності (академічний аспект);

‑ утвердження власної індивідуальності, пошук способів самореалізації у навчальній і суспільній діяльності (соціальний аспект).

*Третій етап (4 курс) –* етап«систематизації» соціально-психологічних знань, спеціальних умінь і навичок оцінки й самооцінки.

До ключових напрямків діяльності на третьому етапі розвитку соціальної зрілості студентів відносять: екологічний, творчий й волонтерський.

Різноманітність напрямків діяльності зумовлена значним кількісним складом учасників експерименту і, як наслідок, різноплановістю інтересів. Тобто до початку третього етапу визначалися діяльнісні пріоритети студентів, остаточно виокремилася неформальна ініціативна група, що брала на себе відповідальність за організацію діяльності, склалася ієрархія самоврядування.

У процесі організації суспільно корисної діяльності ми керувалися принципом, що, лише беручи безпосередню участь у здійснюваній діяльності, що включає планування дій, їх організацію, виконання завдань, обговорення результатів, різноманітне спілкування в референтній групі, людина здатна усвідомити її зміст, завдяки тому в неї можуть сформуватися смислоутворювальні мотиви, ціннісні орієнтації й в остаточному підсумку ‑ спрямованість особистості. Тому ми намагалися підтримувати будь-які ініціативи щодо організації просоціальної діяльності, що виходили від студентів (від участі у міській акції «Анти-Снід» до лагодження даху).

Слід зазначити, що екологічний напрямок вирізняється найбільшою кількістю учасників, оскільки ця діяльність пов'язана з виїздами, ночівлями і багатоденними походами, а це завжди викликає в молодіжному середовищ і захоплення. Екологічні акції здійснювалися в парках і приміській зоні міста. Наприклад, учасники експерименту брали участь у висадженні парку в районі нових мікрорайонів й самостійно організували збирання сміття.

Змістовні характеристики даного етапу співвідносяться із системотворчими компонентами професійної зрілості у такий спосіб:

‑ *особистісна зрілість* передбачає сформованість усталеної «Я-концепції», адекватної самооцінки, здібностей саморегуляції поведінки у соціумі, високої мотивації обраної професії, відповідального ставлення до вибору професійної діяльності, професійної самосвідомості, світогляду як частини цільної філософії, систему сформованих професійно значимих якостей, стійку професійну гуманістичну спрямованість;

‑ *академічна зрілість* на даному етапі являє собою систему сформованих академічних знань, умінь, навичок, тобто здатність до творчого саморозвитку, сформованість на їх основі пізнавальної потреби, навчальної компетентності.

Основу професійної готовності становить система сформованих навчально-інтелектуальних, навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-комунікативних умінь.

Процес формування навчальних і спеціальних умінь студентів детермінується інтегративною сутністю методичної системи професійної діяльності, яка включає також вибір раціональних соціально-психологічних технологій і ефективних методів їх реалізації.

З урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців соціономічного профілю за основу взято характеристику загальної спрямованості та функціональної залежності методів і методичної системи в цілому від умов і особливостей професійної діяльності в різних типах соціуму. У такому контексті методика професійної діяльності і її модифікації ми розглядаємо як цілісну систему стосовно до потреб майбутніх клієнтів та особливостей особистості, соціальних взаємин і взаємодій.

Загальна схема системного підходу до формування спеціальних умінь передбачає: сформованість методологічних основ пізнання, умінь, діяльності, спілкування; осмислення соціальної й моральної значимості проблем особистості; діагностичну систему вивчення стану прогнозування власних дій у контексті зняття соціально-психологічної напруженості, подолання конфліктності; вибудовування перспектив розвитку комфортних міжособистісних відносин.

Сформованість системи спеціальних умінь студентів може бути структурована в такий спосіб: загальні професійні уміння, психологічні, прикладні, аналітичні вміння, уміння саморегуляції.

Система спеціальних умінь забезпечує чітке уявлення загальної схеми системного підходу до формування цілісного механізму професійної діяльності. Цей механізм включає комплекс умінь: фіксація розмаїття елементів соціуму щодо окремого об'єкта в даній системі; аналіз особливостей зв'язків й взаємодії компонентів соціальної системи як об'єкта із середовищем; виявлення системотворчих зв'язків, які забезпечують стабільність соціальної системи й комфортність положення особистості; аналіз основних параметрів діяльнісного функціонування системного соціального об'єкта; вивчення процесів управління у сферах соціуму, ступені стабільності й оптимальності його результатів в співвідношенні з характером та особливостями використовуваних методичних форм і засобів вирішення професійних проблем; обґрунтування й побудова сучасних практико-орієнтованих моделей і технологій професійної діяльності в різних сферах соціуму.

*Соціальна зрілість* на даному етапі зорієнтована на соціально-моральну незалежність особистості, сформовану на основі системи соціально-психологічних знань, набутого соціального досвіду, навичок соціальної культури, стійких соціально-моральних орієнтацій.

*Професійна зрілість* як кінцевий результат цілісного розвитку особистості на даному етапі навчання відображала:

‑ сформованість усталеної «Я-концепції», високий рівень усвідомлення цінностей, що визначають рівень особистісного розвитку, сформованість мотиваційної бази в обраній професії, інтегративних аспектів «самості»: самореалізації, самоствердження в навчально-пізнавальній життєдіяльності (особистісний аспект);

‑ сформованість системи професійно значимих соціально-психологічних знань, умінь, навичок, способів їх реалізації у практичній діяльності, здатність давати оцінку й самооцінку рівня засвоєного комплексу професійних знань, адекватно рівню вищих досягнень студента в даній сфері (академічний аспект);

‑ сформованість системи соціально значимих якостей, адаптованість до умов соціуму, що постійно змінюється, соціальну активність (соціальний аспект).

Таким чином, етап систематизації загальнопрофесійних і спеціальних компетенцій студентів є надійним фундаментом в організації подальшої професійної діяльності майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку, надає можливість оптимального вибору й комбінації функціональної взаємодії психологічного й вузькоспеціалізованого контексту в конкретній професійній ситуації, пошуку найбільш ефективних способів вирішення проблемних професійних ситуацій.

*Четвертий етап (6 курс) ‑* *етап «інтеграції»* особистісних, академічних і соціальних знань, умінь і навичок, що визначають професійну зрілість як високий рівень досягнень в особистісному, академічному й соціальному розвитку особистості, був орієнтований на кінцевий результат становлення професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічного профілю, що забезпечує підготовленість, до здійснення багатопрофільної профільної діяльності. Поетапне становлення професійної зрілості припускало розширення можливостей самореалізації особистості в різних сферах професійної діяльності.

Заключною справою на третьому етапі формувального експерименту була організація студентами експериментальної групи літнього табору навчання шкільного активу для старшокласників. Навчання активу тривало протягом двох тижнів і вимагало від учасників експерименту значної напруги душевних і фізичних сил. У функції студентів входили щоденна організація роботи навчальних секцій для школярів (ігрові, гітарної пісні, туризму, суспільних об'єднань тощо), а також планування, організація й проведення вечерів відпочинку. Окрім того, вони проводили навчання організаторів з позакласної роботи шкіл району, які також були учасниками табору.

У таборі учасники експерименту відчували певні психологічні труднощі. Наприклад, у частини студентів на початковому етапі виникли труднощі, що стосувалися систематичної організації занять.

Спостерігалися також проблеми із плануванням і добором матеріалу для заняття за принципом ускладнення. Справжнім випробуванням для деяких студентів були необхідність щохвилини пам'ятати, що на тебе, як на старшого, рівняються, що ти авторитет, у певному значенні «еталон».

У співвідношенні до системотворчих підструктур професійної зрілості фахівців соціономічного профілю тенденція якісного перетворення особистості зводилася до таких професійно значимих характеристик:

‑ *особистісна зрілість* визначалася як висока мотивація досягнень успіху у обраній професії, сформованість духовно-морального потенціалу, особистісне самовизначення, усвідомлення потреби, необхідності у професійній діяльності, особистісної творчої активності, сформовані аспекти «самості», ціннісне самовизначення, цільна філософія життя, свобода особистості;

‑ *академічна зрілість* була представлена як сформована здатність до інтеграції знань різних галузей гуманітарних наук, системно-цілісне знання про людину, її взаємозв'язки зі світом, природою, космосом, ноосферою; професійна компетентність, здатність до творчого способу реалізації інтегративного психологічного знання в реальній дійсності, професійна грамотність, здатність до самоосвіти, потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, здатність до інтеграції навчальних і спеціальних умінь. Академічний аспект інтегративної зрілості на даному етапі включає комплекс сформованих спеціальних умінь більш високого, складного порядку, ніж на попередньому етапі, зокрема: спеціальних умінь аналізувати, відбирати, розробляти власні, застосовувати різні інтегративні психологічні й соціально-психологічні технології. Дані вміння формувалися на основі засвоєння інтегративного, теоретичного знання програмно-методичного змісту загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін предметної підготовки;

‑ *соціальна зрілість* передбачала інтеграцію соціально значимих знань, умінь, сформованість соціально значимих якостей (соціальна установка, соціальна активність, соціальна позиція), стійкої гуманістичної позиції у спілкуванні, взаємодії з навколишнім середовищем, національної самосвідомості, громадянської відповідальності, стійкої соціально-моральної позиції, які забезпечують успішну самореалізацію особистості у професійній діяльності, адаптацію до умов соціуму, що постійно змінюється.

*Професійна зрілість* на заключному етапі навчання у ВНЗ представлена як завершальний підсумок усвідомленого вибору життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення вершин професійної, особистісної і соціальної самодостатності.

**РОЗДІЛ 3**

**формування професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 **3.1. Засади становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

 У розділі запропоновано програмно-цільовий проект становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення і визначено основні умови його ефективної реалізації.

Загальна структура програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення включала теоретико-методологічний модуль (спрямований на розвиток особистісної зрілості), професійно-орієнтувальний модуль (академічної та професійної зрілості), соціально-діяльнісний модуль (соціальної зрілості).

Т*еоретико-методологічний модуль* передбачала формування: системи методологічних знань (загальнонаукові терміни, знання про структуру та методи наукового пізнання); формування світогляду, заснованого на триєдиній структурі цього процесу: системи узагальнених знань про природу й суспільство, діалектичного мислення; системних знань про філософські категорії («кінцеве й нескінченне», «дисконтинуальність й континуальність», «кількість і якість»); знань законів діалектики (єдність і боротьба протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, заборона заперечення); знань про загальнодидактичні принципи, основні підходи до дослідження різних явищ, процесів, у тому числі соціально-психологічних (феноменологічний, сутнісний, системний, інтегративний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, герменевтичний); розвиток на основі вищевикладених знань інтегративних аспектів «самості», ціннісно-смислової бази, яка включає формування ціннісних орієнтацій, спрямованість особистості, стійку мотивацію, що забезпечують відповідальне самовизначення, активну життєву позицію особистості і є фундаментом особистісної зрілості фахівця.

*Професійно-орієнтувальний модуль* був спрямований на формування професійних компетенцій, професійно значимих якостей особистості, професійну зрілість фахівців соціономічного профілю, основними складовими якої є: професійна компетентність, інформаційна грамотність, система навчальних і спеціальних умінь, здатність до самоосвіти, потреба в постійному самовдосконаленні.

*Соціально-діяльнісний модуль* забезпечував формування соціально значимих якостей особистості, що визначають її професійну самореалізацію, успішну соціалізацію та інтеграцію в соціум.

Зауважимо, що організаційно-процесуальна, змістовна сутність, цільова спрямованість (гуманістична, професійна), підпорядкованість єдиним цілям, завданням, принципам, спільність інтегративного професійного знання забезпечували інтеграцію модулів у цілісний програмно-цільовий проект становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на різних етапах їх професіоналізації.

Показано, що інтегративно-модульна форма процесу становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення дозволяла здійснювати професійну підготовку і перепідготовку, професійну самореалізацію у вигляді безперервного процесу з чітким фіксуванням прогнозованих результатів, створювати варіативні зразки професійної діяльності й різноманітні варіанти творчої пошукової активності самого фахівця у вирішенні професійних завдань.

Основу інтегративного підходу до розробки програмно-цільового проекту становили такі концептуальні положення:

- зміст процесів становлення і розвитку професійної зрілості є особливим видом інтегративного знання, що здобувається, і соціокультурного досвіду, який опановує фахівець: особистісного (ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, мотивація професійної діяльності), академічного/професійного (професійна грамотність, пізнавальна потреба, навчальна/ професійна компетентність), соціального (соціальна установка, соціальна активність, соціальна позиція);

‑ інтегративні технології, форми й методи реалізації змісту процесів становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю орієнтовані на оволодіння ними інтегрованим, гуманітарним, професійним знанням на рівні вищих досягнень (спеціальні навчальні завдання, які формують уміння фахівців моделювати різні професійні ситуації та передбачають використання форм, методів організації діяльності, що ускладнюються, вдосконалюються);

‑ системність і цілісність змісту процесів становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення забезпечується реалізацією єдності основних напрямків інтегративного підходу (міжпредметного, внутрішньопредметного, міжособистісної інтеграції).

Програмно-цільовий проект впроваджувався в умовах інтегральної освітньої системи, що включала єдиний освітній простір, у якому відбувається інтегративно-ціннісна взаємодія та забезпечується єдність теоретичної й практичної підготовки фахівців з соціального забезпечення з урахуванням етапності (адаптації, індивідуалізації, систематизації, інтеграції) становлення та розвитку їх професійної зрілості.

Моделюючи процес становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, ми виходили з того, що етапність такого процесу зумовлена відносно дискретними тимчасовими періодами, їх послідовністю, що забезпечує цілісну, відповідно соціальному замовленню, професійну підготовку фахівців з соціального забезпечення.

Етап *адаптації* ми співвідносили з формуванням узагальнених соціальних категорій і уявлень респондентів, що включають соціальні знання, здатність сприймати відносини й залежності у соціальній сфері.

На вказаному етапі, поряд із орієнтацією на реальні умови, формується також орієнтація на необхідне, яке є найбільш загальною характеристикою фахівця як громадянина.

Етап *індивідуалізації* бувспрямований на накопичення фахівцем індивідуального досвіду соціальної поведінки й спілкування, формування особистісних норм і переконань, системи змістів та значень, академічних компетенцій відповідно до його індивідуальних особливостей й можливостей, потреби в активному індивідуальному розвитку та самоствердженні.

На цьому етапі формувалися особистісні установки на оволодіння й засвоєння більш складних систем і норм взаємин у соціумі, здобувався особистісний досвід на основі самоактуалізації особистості.

Етап *систематизації* передбачав систематизацію уособленого соціокультурного досвіду, особистісного осмислення професійної діяльності, формування ставлення до своєї соціальної позиції, ціннісних орієнтацій, інтелектуального потенціалу. Цей етап ми визначаємо як етап системно розвиненої самосвідомості й самооцінки.

На етапі *інтеграції* здійснювалося узгодження особистісних, соціальних, академічних цілей, цінностей у єдину систему, що визначає сформованість життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення високого рівня мотивації в обраній професії.

Етапи становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення зумовлюють діалектичну єдність процесів їх розвитку й саморозвитку на основі засвоєння особистісного, академічного, соціального знання й соціокультурного досвіду, сприяють переходу кількості (обсягу) отриманих знань у нову якість системно-інтегрованого, усвідомленого знання і осмисленого досвіду.

Єдність і цілісність поетапності процесів становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення забезпечували змістовний, дидактичний і організаційно-методичний аспекти.

*Заключний – експертний етап дослідження* передбачав повторну діагностику з метою зʼясування ефективності формувальних заходів впливу. Її результати свідчать про позитивну динаміку у становленні якісних характеристик, визначених нами як базові у структурі професійної зрілості.

Найбільш суттєве зростання показників відзначається за такою соціальною складовою професійної зрілості.

Так, якщо на констатувальному етапі високий її рівень спостерігався лише у 12,1% досліджуваних за вибіркою, то повторна діагностика зафіксувала зростання цієї структурної складової до 41,9%.

Кількість майбутніх фахівців з соціального забезпечення із низьким рівнем розвитку соціальної активності зменшилась із 39,1 до 8,0%. Відповідна тенденція спостерігається у фахівців з досвідом роботи.

Суттєве збільшення пов’язано з власне професійною складовою. Частка майбутніх фахівців соціального профілю з високим рівнем сформованості професійного компоненту збільшилася на 19,6%. Водночас у практикуючих фахівців така частка досліджуваних зросла на 27,4%. Низький рівень його сформованості до участі у формувальному експерименті спостерігався у 27,4% майбутніх фахівців соціального профілю, по закінченні експерименту цей показник знизився до 4,7%.

У фахівців із досвідом практичної діяльності у соціономічній галузі також відбувається зменшення кількості осіб із низьким рівнем до 12%. Щодо такої структурної складової, як академічна, слід зазначити, що найбільш вираженим показником є зменшення кількості майбутніх фахівців соціального профілю з низьким рівнем її сформованості – з 22,4% до 8,2%.

У фахівців із досвідом роботи спостерігається підвищення професійної компетентності до 56%.

Оскільки з високим рівнем розвитку академічного компоненту до початку формувального експерименту представлено доволі велику кількість учасників експерименту (порівняно з іншими якісними характеристиками), то збільшення цього показника є не настільки значним – 30,0% до 41,4%, однак загальна динаміка розвитку є статистично значущою (р≤0,05).

На етапі констатувального експерименту вивчення спрямованості особистості майбутніх фахівців з соціального забезпечення свідчило про те, що спрямованість «на себе» була притаманною для 38,4% учасників експерименту, в той час як по закінченню експерименту вона склала лише 9,7%.

У фахівців із досвідом роботи також відбулася позитивна динаміка: зменшення частки осіб, спрямованих на спілкування (з 23% до 13%), й збільшення – зі спрямованістю на справу (з 56% до 66%).

Кількість майбутніх фахівців з соціального забезпечення зі спрямованістю особистості «на справу» збільшилася з 18,5% до 39,4%.

Отже, якісний аналіз діагностичних даних дослідження підтверджує результативність здійснених заходів щодо становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

Встановлено, що запропонований програмно-цільовий проект сприяв: забезпеченню успішності процесів становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на різних етапах їх професіоналізації; удосконаленню науково-методичного забезпечення процесу підготовки фахівців з соціального забезпечення; реалізації освітніх стандартів вищої професійної освіти за соціономічним профілем; орієнтації на професії соціономічного профілю (на базі установ додаткової освіти, професійно спрямованих закладів); освоєнню спеціалізацій у підготовці фахівців соціономічного профілю, які мають широкий діапазон практичних умінь і навичок; створенню інноваційних умов для розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення в цілому.

Отже, в ході реалізації програмно-цільового проекту створювалися умови, що стимулюють розвиток особистісного, академічного/професійного й соціального потенціалу фахівців з соціального забезпечення та сприяють їх професійній зрілості.

 **3.2. Передумови становлення особистісної зрілості фахівців соціономічного профілю**

До основних типових показників, що найповніше відображають сутність цілісного особистісного, академічного/професійного й соціального становлення фахівців в процесі розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення відносимо, зокрема, такі:

‑ ціннісні орієнтації фахівців соціономічного профілю як показник сформованості особистісної стратегії, орієнтованої на досягнення високої мотивації в обраній професії (особистісний аспект);

‑ спеціальні професійно значимі вміння як показник академічної / професійної підготовленості фахівців соціономічного профілю до реалізації системи теоретичних і практичних знань у професійній діяльності (академічний, професійний аспект);

‑ соціальний статус як показник підготовленості особистості до успішної соціалізації й гармонізації з навколишнім середовищем, соціумом, як спосіб інтеграції особистості в соціокультурний простір (соціальний аспект).

Ключовим принципом, що дозволяє реалізувати мету дослідження, є принцип наступності, який забезпечує можливість розглядати процес становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю як цілісну систему. Основу становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення становить цілеспрямований процес формування ціннісних орієнтації, спеціальних професійних умінь як системи професійних знань, трансформованих у професійні вміння «діяти» у реальному професійному середовищі.

Становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення розглядаємо як процес, що стимулює розвиток пізнавальної потреби, яка виражається в постійному прагненні до самовдосконалення, саморозвитку, підвищення рівня навчальної компетентності. Це, у свою чергу, забезпечує спеціалісту фундамент особистісної, академічної/професійної й соціальної підготовленості до успішної самореалізації в професійній діяльності.

Результати вивчення протиріч у навчальному пізнанні дають підстави для таких висновків:

‑ по-перше, наступність у навчальному пізнанні реалізується у процесі здійснення міжциклових, міжпредметних, внутрішньопредметних, міжособистісних зв'язків;

‑ по-друге, наступність навчання забезпечує безперервність навчального пізнання як необхідну умову виникнення нового знання.

Важливе значення у площині нашого дослідження має також думка вчених про те, що наступність можна розглядати тільки стосовно до тих об'єктів, у яких визначена внутрішня будова, структура. З’ясування структури об'єкта й зіставлення двох її різних станів дає можливість установити, які елементи трансформувалися, а які збереглися й перейшли в нову якість.

Тому в процесі формування ціннісних орієнтацій, системи спеціальних професійних і соціально-психологічних умінь ми використовували такі концептуальні положення: наступність властива кожному явищу, що формується; наступність є обов'язковою умовою поступального розвитку; суть наступності полягає у зв'язку між етапами розвитку, частковому повторенні старого, їх якісному відновленні, але на більш високому щаблі розвитку; прояв наступності залежить від змісту об'єкта й умов його розвитку; наступність може бути розглянута тільки стосовно структурованих об'єктів.

Досліджуючи феномен «особистісна зрілість», ми дійшли висновку, що його реалізація в процесі становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення можлива лише шляхом дослідження категорій, котрі визначають сутність її провідних інтегративних показників: ціннісні орієнтації, спрямованість особистості на освоєння професії у соціономічному напрямку, визнання її як життєво важливої цінності, мотивація професійної діяльності як життєвої стратегії фахівців соціономічного профілю.

У процесі становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення ціннісні орієнтації були «консолідуючою основою» і виконували роль як своєрідного регулятора ставлення особистості до навколишньої дійсності, власної діяльності, а також інших членів колективу і суспільства.

Отже, вважаємо за доцільне розглядати пріоритетні напрямки формування ціннісних орієнтації фахівців з соціального забезпечення в процесі становлення їх професійної зрілості з позицій реалізації принципу наступності як основного принципу нашого дослідження.

Ціннісний блок у структурі особистості фахівців з соціального забезпечення в контексті наступності являє собою систему, що формується і має об'єктивно-суб'єктивний характер. Об'єктивність системи зумовлена суспільним буттям, специфікою, рівнем професійних суспільних відносин, соціальних умов, затребуваністю у соціумі якостей, норм, впливом загальнолюдських і морально-етичних цінностей, етнічними традиціями, національним менталітетом.

У той же час ціннісні орієнтації суб'єктивні, оскільки вони формуються під впливом свідомості індивіда. Тому в ході підготовки фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності особливу увагу звертали на вивчення не тільки зовнішньої, але й внутрішньої системи ставлень, рівня їх взаємодії, засвоєння особистістю цінностей, формування здатності трансформації їх на конкретний предмет професійної діяльності, на розвиток професійної, вольової, емоційної і морально-етичної сфери.

Таке «порівняння внутрішніх і зовнішніх цінностей» ставить особистість у позицію особистісної відповідальності за свої справи й учинки. Процес формування ціннісних орієнтацій спеціалістів ми здійснювали в контексті інтегративного підходу до цілісного особистісного, академічного, професійного й соціального розвитку особистості, оскільки лише в діяльності реалізується система відносин, в яку включається людина. Тільки під час діяльності особистість має можливість оцінити ситуацію, суб'єктивні й об'єктивні можливості і на підставі особистих мотивів схвалювати чи засуджувати власну поведінку.

Слід зауважити, що в якості провідної сфери діяльності фахівців з соціального забезпечення на етапі їх становлення ми розглядаємо навчально-пізнавальну діяльність.

Духовно-культурний розвиток особистості фахівців з соціального забезпечення являє собою процес засвоєння, усвідомлення, прийняття, закріплення й реалізації ціннісних орієнтацій у діяльності й поведінки, зміст яких становлять загальнолюдські, суспільні, соціальні, цінності. Тобто все те, що дозволяє особистості реалізувати себе в навколишньому соціумі й професійному світі.

Формування ціннісних орієнтації ми досліджували із позиції цілісного особистісного академічного, професійного й соціального розвитку особистості, а також передбачаючи організацію безперервної навчальної (професійної), практичної й самостійної діяльності студента/фахівця як процесу його підготовки до професійної діяльності. Такий підхід дозволив студентам/фахівцям усвідомити професійну діяльність як цінність глибоко моральну, етичну, соціальну, персоніфіковану, суто індивідуалізовану, цілеспрямовану на надання конкретної допомоги, підтримки індивіда, у ній нужденного.

Цінність соціономічного профілю діяльності визначають на основі того, наскільки він сприяє розвитку потреб фахівців в самореалізації, у формуванні самосвідомості особистості. Високий рівень самосвідомості й самовизначення притаманний соціально зрілій людині, яка характеризується розвиненим інтелектом, духовністю, культурою інтегративних умінь і навичок спілкування, необхідних для життя й професійної діяльності. У психологічному аспекті така особистість усвідомлює свої цілі, орієнтири, життєві плани, ідеали, особистісні властивості й співвідносить їх з вимогами колективу.

Ціннісна структура особистості фахівців з соціального забезпечення, будучи досить автономною, вивчалася нами лише в контексті становлення професійної зрілості як категорія, що має міждисциплінарний характер.

Ціннісні орієнтації особистості фахівців з соціального забезпечення ми розглядали як інструмент побудови життєвої стратегії в ході професійної підготовки, тому в організації й змісті процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю значну увагу приділяли практичній діяльності майбутнього фахівця, а також спеціалістів із різним досвідом професійної діяльності. Ураховуючи специфіку професійної діяльності як суто індивідуальної, персоніфікованої діяльності, загальні професійно-психологічні, соціально-психологічні цінності ми визначали не як самостійно існуючі феномени, а в площині усвідомлення фахівцем соціономічного профілю загальнолюдських цінностей, які можна співвіднести із цілями й завданнями кожного конкретного індивіда, котрий потребує допомоги, підтримки, реабілітації на конкретному етапі його життєдіяльності.

У такому контексті процес формування ціннісного потенціалу фахівців з соціального забезпечення ми моделювали як систему, реалізовану за такими напрямками:

‑ цінності вищого порядку (загальнолюдські цінності);

‑ цінності освіти;

‑ цінності професійної діяльності;

‑ цінності, пов'язані зі специфікою особистості фахівців з соціального забезпечення як суб'єкта багатопрофільної професійної діяльності.

Принцип наступності дозволив, на наш погляд, реалізувати обов'язкову умову наступності, забезпечити поступальний розвиток ціннісного потенціалу особистості студента/фахівця від цінностей вищого порядку до усвідомлення специфіки професійних цінностей.

Змістовну сторону даного процесу склали:

цінності вищого порядку:

‑ людина ‑ самоцінність вищого порядку;

‑ загальнолюдські цінності ‑ праця, здоров'я, мир, свобода, справедливість, рівність, істина, краса, батьківщина, добро;

цінності освіти:

‑ феномен «освіта» як суспільна цінність, мета, умова, підґрунтя розвитку освіти в цілому й діяльності його суб'єктів ‑ викладачів, педагогів, учнів, студентів;

‑ відповідальність за загальноважливі цінності, вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів;

‑ особистісна самоактуалізація в культурі й житті;

‑ загальнокультурна компетентність;

‑ національні цінності освіти;

цінності професійної діяльності на основі цінностей освіти, об'єднані в такі групи:

‑ цінності, пов'язані із утвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі;

‑ цінності, пов'язані із самовдосконаленням, самовираженням, самореалізацією;

‑ цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами;

‑ цінності самодостатнього й інструментального типу.

Цінності, пов'язані з професійною діяльністю, поділяють на дві групи: «цінності-цілі» та «інструментальні цінності».

Серед цінностей-цілей виокремлюють: творчий характер праці, престиж професійної діяльності, суспільну значимість праці, відповідальність перед суспільством, самоствердження у професії, любов до професії, людей. До інструментальних цілей-цінностей відносять: суспільне визнання результатів професійної діяльності, відповідність інтересів, здібностей особистості характеру професійної діяльності, професійне зростання.

Таким чином, цінності-цілі співзвучні з метою професійної діяльності, яка пов'язана з розвитком особистості. Інструментальні цінності слугували засобом досягнення цінностей-цілей, передбачали процес опанування теорії, технології професійної діяльності, складовими, що становлять основу професійної підготовки фахівців соціономічного напрямку.

Система цінностей професійної діяльності в контексті нормативно-функціональних вимог до рівня підготовленості фахівців з соціального забезпечення може бути структурована також як цінності професійної діяльності. Однак принципове значення мала специфічна, змістовна сутність кожної групи цінностей.

У групі цінностей, пов'язаних із утвердженням особистості у суспільстві, соціальному середовищі (суспільна значимість професії фахівців соціономічного профілю, престиж професійної діяльності), ми ставимо наголос на такі цінності, як соціономічний напрямок діяльності, працьовитість, вимогливість до себе, відповідальність, свобода, професіоналізм, авторитетність, свідомість, людинолюбство й інші.

У групі цінностей, які спрямовані на задоволення потреб у спілкуванні з людьми, ми акцентуємо увагу на цінностях фахівців соціономічного профілю, що пов'язані з потребою в спілкуванні з людьми, які потребують соціальної й психологічної, захисту й корекції (людина, добро, любов, спілкування). Тому вагоме значення у цій групі мають такі цінності, як справедливість, переконаність, орієнтація на клієнта, доброзичливість, уважність, чуйність, довіра, тактовність, безкорисність, повага, коректність, комунікабельність, товариськість.

У групі цінностей, які забезпечують реалізацію аспектів самості (самореалізація, самовираження, самовдосконалення), провідну роль відіграють такі цінності, як цілеспрямованість, переконаність, темперамент, розумність, уважність, спостережливість, сумлінність, гідність, активність, аналітичність.

У групі цінностей, що стосуються утилітарно-прагматичних запитів, особливу увагу приділяють таким цінностям, як престиж, значимість, соціальна затребуваність.

Цінності самодостатнього й інструментального типів становлять: визнання результатів професійної діяльності, професійне зростання, професійна майстерність. Найбільш значимими ціннісними орієнтаціями майбутнього фахівця соціономічного профілю ми визначили такі:

1. Орієнтація на загальнолюдські цінності: людина, праця, краса, любов, добро.

2. Орієнтація на основні загальнолюдські цінності: праця, мир, Батьківщина, безпека, свобода.

3. Орієнтація на філософське, методологічне, теоретично наукове пізнання як цінність: інформація, знання, культура.

4. Орієнтація на професійне й психологічне знання: психологічне, соціальне, культурологічне.

5. Орієнтація на професійну діяльність як цілеспрямовану допомогу в соціалізації, вихованні, саморозвитку: чуйність, довіра, повага, вимогливість до себе.

6. Орієнтація на самореалізацію в особистісному, професійному й соціальному плані: усвідомлення власної особистості як цінності, гідність, творчість, самосвідомість.

7. Нормативно-методологічні орієнтації, що відображають сутність системної взаємодії соціально-політичної стратегії, особистісних, потребісно-ціннісних орієнтацій.

Таким чином, структурний і якісний аналіз цінностей професійної діяльності дозволяє з’ясувати їх гуманістичну природу й сутність. Гуманістичний ідеал, зміст призначення професійної діяльності відображають усвідомлення діяльності фахівців соціономічного профілю як вищого сенсу життя, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Ціннісні орієнтації студента/фахівця змістовно відображають його філософські, теоретико-методологічні, моральні переконання, інтелектуальні потреби, принципи поведінки, забезпечують стійкість особистості, визначеність, послідовність поведінки, сталість взаємин із навколишнім соціумом, з іншими людьми.

Ціннісні орієнтації ‑ показник особистісної зрілості, ступеня входження спеціаліста в соціальні спільноти. Вони визначають сутність практичної діяльності студента, його цілі, способи їх досягнення, є найважливішим чинником мотивації поведінки особистості, покладені в основу соціальних учинків, впливають на процес особистісного, професійного вибору.

Цінності дають змогу спеціалісту самостійно вибирати й планувати відповідальну власну поведінку, ухвалювати рішення, здійснювати дії, які одержують позитивну оцінку й самооцінку, адекватну вимогам соціуму, дозволяють брати відповідальність за наслідки цих дій.

Інакше кажучи, відносна стійкість блоку ціннісних орієнтації свідчить про яскраво виражену особистісну зрілість.

Формування мотиваційної сфери фахівців соціономічного профілю передбачало розвиток інтересу, схильностей, здібностей, усвідомлення їх ролі в професійній діяльності, активізацію прагнення до самоствердження, самовизначення, можливість творчої діяльності для соціуму і розвитку самого суб'єкта діяльності.

Мотиваційно-ціннісне ядро особистості фахівців соціономічного профілю включало три рівні ставлення до професійної діяльності:

‑ перший рівень – ставлення до професійної діяльності як до цінності;

‑ другий рівень ‑ ставлення до професії у соціономічному профілю як до певного виду діяльності;

‑ третій рівень ‑ ставлення до професії як до специфічного виду професійної діяльності.

Важливу роль у процесі становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю відіграє цілеспрямоване формування ціннісного ставлення особистості до різних сторін професійної діяльності: індивідуальна робота, робота з родиною або певною соціальною групою. Це ставлення зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками.

Об'єктивні ‑ це характер професійної діяльності як явища об'єктивної реальності.

Варто підкреслити, що підґрунтя діяльності фахівців соціономічного профілю, його суб'єкт-суб'єктних відносин становить усвідомлення особистості клієнта як абсолютної цінності й усвідомлення власних особистісних якостей як цінності.

До суб'єктивних чинників відносять систему особистісних орієнтацій студентів/фахівців і мотивів професійної діяльності. Ключовим чинником у процесі формування ціннісних орієнтації було усвідомлення особистістю важливості, необхідності, особливої корисності обраної професії в складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства на сучасному етапі, що в остаточному підсумку сприяє встановленню зв'язків між суспільно-соціальною спрямованістю діяльності фахівців соціономічного профілю і його особистими мотивами.

Процес формування ціннісних орієнтацій як основи особистісної зрілості фахівців соціономічного профілю ми розглядали як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, що сприяє формуванню системи ставлень до професійної діяльності як цінності.

Ціннісні орієнтації фахівців соціономічного профілю ставали внутрішніми стимулами суспільно значимих дій, найважливішими з яких було професійне, соціально-психологічне самовизначення.

У зв'язку з тим, що в навчальних планах і програмах Державного освітнього стандарту за напрямком «соціономічні спеціальності» аксіологічний компонент не виділений як самостійна освітня галузь або навчальний блок, процес формування мотиваційно-ціннісного базису спеціаліста значно утруднений в організаційному плані.

Тому розроблена нами система формування ціннісних орієнтацій спеціаліста реалізувалася в процесі загально культурологічної підготовки студентів/фахівців і передбачала формування ціннісних орієнтацій у контексті аксіологічних пріоритетів. У ході вивчення соціально-психологічних дисциплін, дисциплін предметної підготовки, предметів загальнокультурного блоку значна увага приділялася формуванню духовної складової особистості студента як майбутнього фахівця соціономічного профілю, вихованню загальнолюдських цінностей і підготовці до відповідної власне соціономічного профілю.

Організаційний аспект формування ціннісних орієнтацій передбачав виявлення суспільно значимих цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю; створення умов, у яких суспільно значимі професійні цінності усвідомлювалися студентами як особистісно значимі; створення в освітньому процесі ситуацій, у яких діяльність студента сприяє його самоактуалізації, самоствердженню, самовираженню.

Процес поступового формування ціннісних орієнтацій ми розглядали в ході реалізації базових компонентів навчально-пізнавальної діяльності студента: цілей, завдань, змісту, методів, форм організації процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

Технології поступового формування ціннісних орієнтацій у контексті реалізації цілей і завдань освітнього процесу забезпечували єдність цілей і завдань, обґрунтованість і раціональність, їх ускладнення й розширення, орієнтацію на розвиток особистісної зрілості як підструктури професійної зрілості.

Цільова змістовна спрямованість процесу формування ціннісних орієнтацій реалізовувалася шляхом впровадження загальнометодологічних і науково-теоретичних аксіологічних «орієнтирів» у процес вивчення програмно-методичного матеріалу, передбаченого навчальним планом, які включають такі загальні напрямки:

‑ ознайомлення студентів із категоріальним апаратом аксіології як науки;

‑ вивчення різних напрямків в аксіології;

‑ орієнтація в системі істинних і хибних цінностей;

‑ формування цінностей загальнолюдського й національного характеру.

З метою поглибленого знайомства студентів із найважливішими аксіологічними проблемами в освіті актуалізувався напрямок «Освітня аксіологія», котрий інтегрує певне коло знань з філософії, історії освіти, психології, педагогіці, філософії і історії освіти. Зазначений напрямок реалізовувався поетапно, з першого по п'ятий курс, у контексті вивчення актуальних проблем філософських, психологічних і гуманітарних наук, передбачених навчальним планом і програмами освоєння напрямку спеціальності.

Суть наступності полягала в закономірному зв'язку між етапами формування ціннісних орієнтацій, у якісному відновленні змісту кожного наступного етапу на більш високому рівні, аніж на попередніх.

Підґрунтя аксіологічної підготовки спеціаліста становили: вивчення специфічних психологічних і гуманістичних цінностей у їх генезисі, у взаємозв'язку із суспільно-історичним розвитком, опанування теоретико-методичних знань щодо вивчення духовного світу особистості і формування до загальнолюдських аксіологічних пріоритетів; використання отриманих знань, умінь у процесі проходження різних видів практики, аналіз і корекція діяльності, постановка нових завдань, проектування цілей і способів їх досягнення.

Такий підхід забезпечував поступове осмислення професійної й освітньої аксіології, суттєво доповнював і збагачував загальнотеоретичну, методологічну, філософську, психологічну й соціальну підготовку фахівців соціономічного профілю.

Повний цикл формування ціннісних орієнтацій ми реалізували у такий послідовності: уявлення про цінності (загальнолюдські, загальнопсихологічні, специфічні професійні); усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; опанування ціннісних орієнтацій; реалізація ціннісних орієнтацій у діяльності і поведінці; закріплення ціннісних орієнтацій; актуалізація ціннісних орієнтацій і їх залучення у статус якості особистості.

У якості методологічної основи психологічних аксіологічних орієнтирів ми використовували філософські дослідження із проблем духовних цінностей, класичні вітчизняні й світові розробки проблем загальнолюдських і національних аксіологічних пріоритетів, концептуальні ідеї аксіології: історична зумовленість системи цінностей, єдність загальнолюдських і національних цінностей, освітні і гуманістичні цінності, специфіка психологічних цінностей.

Змістовно-значеннєву сутнісну частину склали: аксіологічні аспекти виховання й освіти у філолофсько-психологічних концепціях закордонних і вітчизняних мислителів; народні ідеї виховання як цінності загальнолюдського й національного характеру; гуманістичні цінності; психологічні цінності; ціннісні засади професійної діяльності.

У співвідношенні з етапами становлення професійної зрілості у процесі становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціономічного профілю здійснювалося в такій послідовності.

На I етапі ‑ «адаптації» ‑ здійснювалася орієнтація студентів на вивчення теоретичних і методологічних засад аксіології як науки, аксіологічних проблем в історії вітчизняної й світової освіти.

Цей напрямок реалізовувався в основному в процесі освоєння змісту навчальних дисциплін, що передбачені на першому курсі. Зміст зазначених вище предметів сприяв інтеграції аксіологічного компонента в досліджуваний програмний матеріал. На окресленому етапі викладачі орієнтували студентів на аксіологічні проблеми, які вивчалися в процесі освоєння спеціальностей за соціономічним напрямком; вивчали рівень аксіологічної підготовки студентів, з'ясовували загальні уявлення про поняття «цінність», про цінність обраної професії й професійної діяльності.

Вивчення теоретико-методологічних засад поняттєво-категоріального апарата аксіології як науки здійснювалося відповідно до навчального плану у формі лекційних занять, на яких увага студентів акцентувалася на порівнянні різних аксіологічних напрямків.

Вагома роль відводилася орієнтації студентів на духовні й загальнолюдські цінності, аксіологічні пріоритети: любов, краса, добро, мир, дружба, свобода, справедливість.

На II етапі ‑ «індивідуалізації» ‑ тривав процес орієнтації студентів на розширення й поглиблення загальнотеоретичних знань, пріоритетних напрямків теорії цінностей, здійснювалося осмислення системи загальнолюдських цінностей у їх генезисі й взаємозв'язку із розвитком суспільно-історичної практики. Тривало вивчення специфічних професійних і соціально-гуманістичних цінностей, аналізувалися засвоєні цінності, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Сутність індивідуалізації в процесі опанування цінностей полягала в тому, що засвоювані цінності співвідносилися із цілями й завданнями кожної конкретної людини, передбачався вільний розвиток позитивно значимих орієнтацій, самостійний пошук студентом особистісно привабливих і професійних цінностей. Аксіологічний компонент реалізувався не тільки на лекційних заняттях, але був включений у семінарські, практичні, індивідуальні заняття. Сутнісно-змістовну частину становили цінності професійної діяльності: «цінності-цілі» (творча праця, престиж професійної діяльності, суспільна значимість праці, відповідальність перед суспільством, самоствердження в професії, любов до людей); цінності інструментального типу (суспільне визнання результатів професійної діяльності, професійне зростання, відповідність інтересів і здібностей особистості). Особлива увага приділялася формуванню власне професійних орієнтації: соціально-психологічне знання як цінність, соціальні норми й правила поведінки, позитивне ставлення до людей, соціальна культура, культура інтегративних умінь і навичок.

Зазначений зміст реалізовувався в процесі освоєння курсів дисциплін, передбачених навчальним планом другого й третього курсів, зокрема: у блоці загально-гуманітарних і соціальних дисциплін під час вивчення предмета «Філософія», дисциплін і курсів на вибір «Держава: народ і влада», «Психологія маси»; у блоці загально професійних дисциплін у ході вивчення предметних курсів «Психологія», «Безпека життєдіяльності»; у блоці дисциплін предметної підготовки «Історія психології», «Історія освіти», «Основи соціальної роботи».

На III етапі ‑ «систематизації» ‑ поряд із узагальненням ціннісних орієнтацій загальнопсихологічної спрямованості здійснювалася трансформація у певну систему специфічних професійних цінностей, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, формувалися методичні вміння залучення майбутніх фахівців соціономічного профілю до духовних загальнолюдських цінностей. Ціннісні орієнтації були пов'язані з усвідомленням засвоєних раніше теоретичних орієнтацій власної життєвої позиції й подальшої професійної перспективи. Залучення студентів до цінностей професійної діяльності відбувалося шляхом організації цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, яка сприяє розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю на основі інтеграції психологічних, гуманітарних і аксіологічних знань, умінь та навичок, необхідних фахівцю соціономічного профілю для орієнтації майбутніх клієнтів на духовні загальнолюдські цінності. На цьому етапі значно розширився діапазон використовуваних методичних і організаційних прийомів та методів формування ціннісних орієнтацій спеціалістів.

Зважаючи на те, що на старших курсах навчання студенти володіють доволі значним обсягом загальнотеоретичних і професійних знань, їм надавалися більш широкі можливості для роботи з першоджерелами, рекомендувалися індивідуальні завдання із цільовою спрямованістю на аксіологічний пріоритет, пропонувалися різні методичні завдання. На вказаному етапі акцент переносився із накопичення теоретичних знань на формування практичних умінь щодо вивчення духовного світу особистості, залучення її до загальнолюдських цінностей. Таким чином, була значно актуалізована методична підготовка студентів до реалізації отриманих знань у процесі практичної діяльності, тобто інтегрувалися теоретичні знання й практичні вміння.

Сутнісно-змістовну базу ціннісних орієнтацій на цьому етапі склали цінності, пов'язані з нормативно-функціональними вимогами до рівня професійної підготовки фахівця, а саме: праця як суспільно корисна цінність, суспільна значимість професії фахівця соціономічного профілю, престиж професійної діяльності, потреба у спілкуванні з людьми, комунікативність, толерантність, відповідальність.

Окреслений зміст реалізовувався через засвоєння програмного матеріалу основних освітніх дисциплін, які вивчаються на четвертому курсі, зокрема, це: «Сучасні освітні технології», у блоці дисциплін предметної підготовки «Соціальна політика», «Методика й технологія професійної діяльності», «Основи психології родини», «Психологічна діагностика», «Правові основи діяльності спеціаліста соціономічного напрямку».

На IV етапі ‑ «інтеграції» ‑ тривав процес інтеріоризації цінностей, орієнтованих на професійну діяльність як життєву стратегію. Отримані теоретичні знання й уміння реалізувалися студентами в процесі навчально-виробничої практики, здійснювався їх аналіз, корекція, подальше вдосконалювання. До цього часу студентами були освоєні й осмислені науково-категоріальний апарат аксіології, її пріоритетні напрямки, методологічне підґрунтя, філософсько-психологічні концепції вітчизняних і зарубіжних досліджень із проблем освіти, навчання й виховання (аксіологічний аспект), докладно вивчені в цілому проблеми навчання й виховання, загальнолюдські цінності, психологічні цінності, виділяється специфіка власне професійної діяльності. Тому форми організації процесу засвоєння програмно-методичного матеріалу до спеціальними предметами з позицій освітньої аксіології передбачали самостійне, поглиблене вивчання матеріалів першоджерел, аналіз і порівняння трактування змісту й виховання в контексті загальнолюдських цінностей і аксіологічних пріоритетів.

Значна увага приділялася активним формам засвоєння мотиваційно-ціннісного базису, безпосередньо пов'язаного із професійною діяльністю, серед яких варто виокремити евристичні бесіди з метою узагальнення знань, аналізу, що дозволяють зробити такі висновки:

1) система цінностей спеціаліста соціономічного профілю перебуває в постійному розвитку, збагачується новим змістом і змістом у кожну епоху;

2) цінності професійної діяльності мають свою специфіку, однак вони не розглядаються поза системою, поза контекстом загальнолюдських цінностей.

Заняття у формі діалогу давали студентам можливість порівнювати погляди класиків, сучасних закордонних і вітчизняних дослідників на проблеми духовних загальнолюдських, психологічних і соціальних цінностей, наповнюючи їх змістом, що відповідають певній епосі; установлювати подібне і відмінне, типове у трактуванні аксіологічних проблем цінностей. Такі форми організації навчальних занять значною мірою сприяли розвитку методологічної й методичної грамотності майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. Такий підхід до вивчення теоретичних основ категорії цінностей дозволив інтегрувати знання з філософії, історії освіти й психології, антропології, етики, педагогіки поглиблюючи й розширюючи, доповнюючи їх аксіологічним компонентом, що сприяло більш глибокому осмисленню сутності класичної гуманістичної спадщини як духовної цінності загальнолюдського характеру. Найбільш доцільною формою вивчення й формування ціннісних орієнтацій на професійну діяльність виявилися семінари, які передбачають підготовку доповідей, вивчення основних джерел щодо проблем, у яких інтегрується аксіологічний аспект. Тематика пропонувалася найрізноманітніша залежно від предмету, що вивчається, в цілому або ключових тем, зокрема: «Соціально-психологічні цінності в контексті гуманістичної спрямованості професійної діяльності», «Ціннісний аспект у дослідженнях сучасної психологічної науки», «Професійна діяльність: соціономічний профіль як суспільна цінність», «Ціннісне підґрунтя соціально-психологічної взаємодії», «Специфічні цінності сфери психології професійної діяльності». Особлива увага на цьому етапі приділялася ціннісним орієнтаціям на професійну діяльність. З метою одержання викладачами уявлення про пріоритетні ціннісні орієнтації студентів їм пропонувалися чітко сформульовані теми для підготовки виступів, доповідей, творів:

1. Мотив, причина вибору професії фахівцями соціономічного профілю.

2. Самоорганізація навчальної діяльності щодо освоєння професії.

3. Самооцінка рівня соціально-психологічної й методичної готовності до виконання професійної діяльності у соціономічному профілі.

4. Відсутні знання й уміння для самореалізації в обраній професії.

Аналіз таких виступів виявив не тільки мотиви, чинники, що вплинули на вибір професії, але й відсутні знання, уміння, необхідні у майбутній професійній діяльності, дав можливість визначити рівень самооцінки, співвідношення особистісних властивостей студента з якостями, які вимагаються від нього реальною практичною діяльністю. На окресленому етапі здійснювалася експертиза ‑ самооцінка мотиваційно-ціннісних особистісних властивостей студента на предмет готовності до реалізації професійної діяльності. Із цією метою викладачем пропонувався перелік якостей особистісно зрілого образу фахівця відповідної професійної діяльності, студенти співвідносили ці якості із власними-особистісними професійними вміннями, оцінювали рівень їх сформованості. Аналіз отриманих даних дозволив реально оцінити як педагогові, так і студентові власні можливості в плані досягнутого й перспективного особистісного, академічного й професійного розвитку, визначити невикористані резерви, виділити конкретні завдання роботи над собою щодо підвищення рівня особистісних якостей, академічних знань, умінь і навичок.

Таким чином, отримані теоретичні знання, що визначають ціннісний базис студента є підґрунтям для формування вмінь, здібностей реалізувати їх у процесі навчально-виробничої практики в установах освіти і соціального захисту населення, юридичних та соціальних службах тощо. А також дають можливість проаналізувати власну діяльність щодо залучення клієнтів до загальнолюдських, соціально-суспільних цінностей, здійснити рефлексію, корекцію своєї діяльності, постановку нових завдань.

Осмислення цінностей психологічного знання, професійної діяльності відбувалося в період проходження практики під час ознайомлення із програмами й концепціями виховних систем освітніх установ, що орієнтують навчально-виховний процес на формування загальнолюдських цінностей.

У програмних завданнях навчальної практики першого курсу передбачалося виконання певних завдань, спрямованих на вивчення духовних інтересів особистості під керівництвом психолога освітньої установи. Оскільки навчальна практика на першому курсі має ознайомлювальний характер, завдання були змістовно-пасивного характеру ‑ передбачали спільне із психологом ознайомлення з напрямками діяльності установи щодо розвитку духовних інтересів особистості, фіксування, спостереження діяльності психологічної служби, установи, педагогічного колективу, керівників творчих об'єднань у плані організації заходів духовно-ціннісної спрямованості. Літня виробнича практика ІІ, ІІІ курсу із мала методичний характер, тому інтегрований у програму проходження практики аксіологічний компонент завдання орієнтував студентів на формування аналітичних здібностей (визначити в концепції розвитку літньої табірної зміни ціннісний компонент, проаналізувати заходи, передбачені планом роботи, як систему заходів, спрямованих на формування духовних цінностей, проаналізувати окремі заходи на предмет духовно-ціннісної змістовності).

Виробнича практика на третьому курсі мала чітко виражену практичну спрямованість ‑ орієнтувала на безпосередню участь у соціально-психологічних заходах. У такому контексті метою діяльності студента передбачено цілеспрямоване системне вивчення духовних інтересів особистості, узагальнення отриманих у результаті дослідження даних, характеристику духовного світу особистості з використанням узагальнених критеріїв (уявлення про красу, змістовність цих знань, прояв естетичних почуттів; уявлення про інтелектуальні знання; соціально-психологічні знання, співвідношення знань і їх проявів у вчинках, поведінці, у ставленні до життя, до людей, до самого себе).

Ґрунтуючись на результатах дослідження, студенти включалися в різноманітні види діяльності з метою вдосконалення духовного світу особистості, використовуючи різні засоби (музика, живопис, література).Специфіка виробничої практики четвертого курсу зумовлена інтегративністю її характеру: студентам доводилося виконувати професійні функції за напрямком спеціальності. На цьому етапі пріоритетним завданням студента в плані духовного вдосконалення особистості було творче використання теоретичних знань за напрямком «Специфіка освітньої аксіології», тобто вміння не тільки організувати системну роботу з клієнтами щодо формування духовних загальнолюдських, соціальних цінностей, але й проаналізувати результат власної діяльності: визначити рівень впливу на особистість у плані духовного вдосконалення, ступінь впливу на успішну адаптацію, соціалізацію особистості в навколишню реальність або дійсність; скласти характеристику, що відображає рівень ціннісного визначення особистості, окреслює програму подальшого самовдосконалення в естетичному й соціальному розвитку.

Таким чином, у площині реалізації проблеми наступності процес формування ціннісних орієнтацій має такі особливості:

‑ формування ціннісних орієнтацій здійснюється у системно-логічний послідовності, це системний процес, цілісність якого забезпечується єдністю цілей, змісту, завдань, спрямованості;

‑ процес формування ціннісних орієнтації здійснюється у відповідності з принципом наступності на основі дотримання єдності теорії і практики;

‑ від загальнотеоретичних понять категоріального апарата аксіології як науки до специфіки ціннісних орієнтацій фахівців соціономічного профілю;

‑ від формування теоретичних знань до практичних умінь на підґрунті поступового ускладнення й інтеграції психологічних, соціально-психологічних дій;

‑ формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення відповідно до принципу наступності ми розглядаємо як динамічне явище, котра забезпечує реалізацію обов'язкової умови наступності ‑ поступальний розвиток аксіологічного потенціалу студента, що в кінцевому підсумку стимулює особистісну творчість, самостійність, активність у реальній професійній діяльності.

**3.3. Умови становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення**

Аналіз отриманих результатів щодо реалізації концепції в умовах інтегральної освітньої системи показав, що умови, у яких відбувається освітній процес, можуть як сприяти, так і перешкоджати становленню професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

Отже, основне завдання в ході реалізації процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю полягає в створенні умов, що стимулюють розвиток особистісного, академічного/професійного й соціального потенціалу фахівців соціономічного профілю. Тобто освітні умови повинні бути враховувати різноманіття особистісних, академічних/професійних і соціальних потреб, характеризуватися гнучкістю, варіативністю, мобільністю.

Реалізуючи дане завдання, ми апробували концептуальну модель становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення в умовах єдиної інтегральної освітньої системи з урахуванням науково-теоретичних і методологічних досліджень НДІ проблеми. Її перевага полягає в тому, що вона надає широкі можливості для розвитку особистісного, академічного/професійного й соціального потенціалу спеціаліста, наближена до реальних умов соціуму як майбутнього професійного простору фахівців соціономічного профілю. Таким чином, вона являє собою соціально-психологічне середовище, що дозволяє виразити себе у професійній діяльності, збагатитися в плані самовдосконалення ціннісно-значеннєвими, оцінними позиціями й поглядами, особистісним досвідом фахівців різних професій, які беруть участь у освітньому процесі.

Серед умов професійної освіти виокремлюють такі групи психологічні й соціально-методичні. Під умовами розуміють комплекс особистісних характеристик, які необхідні для здійснення орієнтації та вибору освітнього шляху, їх поділяють на: соціальні і навчально-пізнавальні здібності. Соціальні здібності, як сукупність особистісних характеристик, об'єднані в поняття «соціальна орієнтація». Вона передбачає наявність стійкого інтересу до проблеми людських взаємин, життєдіяльності особистості в плані надання допомоги, захисту, турботи.

До групи пізнавальних здібностей відносять академічний/професійних і соціальний інтелект. Під соціальними умовами розглядають моделювання освітнього простору, що забезпечує можливість удосконалювати себе у відповідності з потенціалом власної особистості. У цьому випадку соціально-професійна освіта є досить диференційованою, забезпечує різноманіття вибору можливість виходу за рамки традиційної освіти. Форми зовнішньої організації освітнього простору зумовлені внутрішньою мотивацією, надають можливість для максимальної реалізації особистісного, інтелектуального й соціального потенціалу спеціаліста як суб'єкта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

Беручи за основу окреслені вище положення та ураховуючи загальноцільову спрямованість процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на підвищення якості професійної підготовки спеціаліста, ми моделювали освітній простір, у якому реалізується освітній процес, як єдину інтегральну систему, що має зовнішнє вираження (єдиний психолого-педагогічний комплекс, єдине освітнє середовище) і внутрішню мотивацію максимальної реалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу (самоактуалізація особистості спеціаліста, інтегративно-ціннісна взаємодія «викладач ‑ студент»).

Особливу значимість в організації процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю в умовах застосування програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю мають такі положення, як:

‑ забезпечення сутності, наступності цілей підготовки фахівців соціономічного профілю на різних етапах професійного становлення; ‑ створення нетрадиційних умов для соціальної зрілості особистості фахівців соціономічного профілю;

‑ удосконалювання організації практики, психолого-педагогічного і науково-методичного забезпечення освітнього процесу;

‑ створення умов, сприятливих для дослідно-експериментальних розробок, більш ефективного використання навчально-матеріальної бази, навчального устаткування установ, що входять у комплекс.

Програмно-цільовий проект становлення та розвитку професійної зрілості фахівців являє собою інтегральну систему, яка включає освітньо-виховні установи міста, установи соціального захисту, додаткової освіти, коледжі, бібліотеки, медіа систему, Інтернет, що функціонують на основі договірних відносин.

Основна мета Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців – забезпечення якості, удосконалювання процесу професійної підготовки фахівців соціономічного профілю до роботи в умовах, наближених до реальних умов соціуму. Мета визначає спрямованість організації й змісту освітнього процесу:

1. Розвиток особистості, вільної, самостійної, яка відповідально реалізує себе в житті, суспільстві, культурі, на основі розвитку мотиваційно-ціннісної бази спеціаліста.

2. Формування зрілого фахівця, який самостійно ставить професійні цілі, котрий обирає оптимальні способи й засоби їх досягнення.

3. Формування громадянина, який реалізує себе в суспільстві. Мета визначала основні функції Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців:

‑ реалізацію освітніх стандартів вищої професійної освіти за соціономічним профілем;

‑ орієнтацію на професії соціономічного профілю (на базі установ додаткової освіти, професійно спрямованого коледжу);

‑ освоєння спеціалізацій у підготовці фахівців соціономічного профілю, який має широкий діапазон практичних умінь і навичок;

‑ виробничу практику в реальних умовах соціуму.

Організація й зміст освітнього процесу в умовах Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців визначалися відповідно до принципів: єдності диференціації й інтеграції, єдності теорії й практики, наступності, цілісності й системності.

Застосування принципу інтеграції й диференціації дало можливість конкретизувати предметно-змістовну діяльність кожного об'єкта освітньої системи, зберігаючи його специфіку, функціональні й організаційно-структурні особливості.

Реалізація принципу системності й цілісності освітнього процесу відбувалася шляхом «вертикальної інтеграції» (установи додаткової освіти, коледж, установи соціального захисту населення, факультети соціономічного профілю), що забезпечує поступальний розвиток особистості фахівця соціономічного профілю, наступність у реалізації загальноосвітніх і професійних програм, та «горизонтальної інтеграції», що координує всі освітні структури на різних рівнях (освітні установи ‑ установи додаткової освіти – установи соціального захисту – професійно спрямовані коледжі ‑ університети).

Освітній процес здійснювався в рамках однакових вимог, що висуваються Державним освітнім стандартом до рівня професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. Кожний об'єкт, що входить у систему, виконує конкретні дидактичні завдання, розроблені єдиною освітньою програмою.

Організація навчально-виховного процесу в умовах Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців забезпечила можливість:

‑ збагачувати зміст освітнього процесу за рахунок об'єднання науково-методичного потенціалу педагогічних колективів, об'єктів, створення атмосфери співробітництва, використання загальної науково-теоретичної й методичної бази;

‑ варіювати форми й методи професійної підготовки майбутніх фахівців;

‑ здійснювати своєчасну та якісну діагностику й корекцію рівнів професійної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей, проблем, запитів спеціаліста;

‑ залучати студентів до науково-дослідної роботи;

‑ наблизити професійне навчання до реальних умов соціуму, до сфери професійної діяльності;

‑ перевести освітній процес у якісно новий стан, що дозволяє здійснювати навчально-пізнавальну, науково-дослідну і дослідно-експериментальну діяльність на основі інтеграції зусиль усіх об'єктів, що входять у комплекс.

Програмно-цільовий проект становлення та розвитку професійної зрілості фахівців функціонував як спеціально організована динамічна форма компонентів професійної підготовки фахівців, що передбачає розвиток, як у плані матеріально-технічного забезпечення, так і в науково-методичному й змістовному напрямку. Стратегію розвитку Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців ми бачили в зміцненні й вибудовуванні вертикальних і горизонтальних зв'язків між усіма учасниками освітнього процесу, у науковій концептуальній обґрунтованості ‑ інтеграції науки й практики, наступності у використанні спільного соціокультурного досвіду, накопиченого об'єктами Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців, можливостей об'єктів освітньої системи, розширенні сфери освітніх послуг, створенні ефективного управління Програмно-цільовим проектом становлення та розвитку професійної зрілості фахівців.

Таким чином, у рамках програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців було створено сприятливі умови для того, щоб збалансувати професійну підготовку фахівців соціономічного профілю із сучасними вимогами, що висуваються до фахівця, адаптувати до реальних умов і жорсткої конкуренції на ринку праці.

Інтеграційні процеси у структурі, організації й змісті зумовили не тільки реальні взаємозв'язки теорії із практикою, зміни у змісті професійної підготовки, соціально-психологічних технологіях, але і значно підсилили соціально-психологічний і предметний блок знань, підняли на новий якісний рівень різні форми професійних об'єднань усередині об'єктів, що входять у Програмно-цільовий проект становлення та розвитку професійної зрілості фахівців.

Так, на базі установ додаткової освіти, що реалізують єдиний освітній процес у рамках Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців, були створені навчальний, науковий, методичний, бібліографічний, медіа-освітній відділи (Центр естетичного виховання дітей і молоді).

Базові установи, зокрема такі, як Комітет зі справ молоді, Молодіжна біржа праці, установи соціального захисту населення, Міський центр дитячої творчості, Обласний центр дитячої і юнацької творчості, реабілітаційні центри були своєрідними дослідницькими лабораторіями, що забезпечили досягнення таких результатів:

‑ розвиток науково-дослідного потенціалу викладачів і студентів, включення викладачів і студентів у науково-дослідну роботу, участь у конференціях, як на рівні окремого ВНЗ, так і на рівні декількох ВНЗ, підготовка статей, тез, методичних розробок;

‑ підвищення науково-методичного потенціалу викладачів установ, що увійшли до комплексу.

Єдина цільова спрямованість дозволила вивести педагогічний колектив з режиму «функціонування» у режим «розвитку», додала творчого змісту роботі педагогічного колективу, підвищила мотивацію його діяльності.

У ході дослідження підтвердилися широкі можливості інтегрального психолого-педагогічного комплексу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу особистості, досягнення результативності особистісного, академічного, професійного й соціального розвитку спеціаліста, що освоює реальний соціум як своє життєве середовище.

Особистісний, академічний, професійний і соціальний потенціал у процесі дослідно-експериментальної роботи являв собою систему якісних ресурсів особистості, спрямованих на одержання професійно і соціально значимих результатів, що поетапно формуються.

Системність у роботі цілісного педагогічного колективу забезпечувалася єдністю змісту науково-методичної й дидактичної підготовки його професорсько-викладацького складу, що дозволяють підняти освітній процес на новий якісний рівень.

Інтеграція науково-теоретичної й дидактичної підготовки викладачів до реалізації концепції становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю є однією із ключових умов ефективності освітнього процесу. Цілеспрямована науково-методична підготовка педагогічного колективу в умовах Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців до втілення ідей інтеграції в освітньому процесі передбачала перехід від моделі «викладача-інформатора» до моделі «викладача-інтегратора», котрий сприяє формуванню міждисциплінарного, професійного, соціально-психологічного, соціологічного, економічного, екологічного, правового ‑ системно-інтегративного мислення, а також комунікативних умінь і навичок, інтегральних способів пізнання і діяльності, цілісного розуміння досліджуваних явищ. Зважаючи на викладене вище, пріоритетним чинником було глибоке усвідомлення й обґрунтування викладачем власної професійної позиції, науково-методичної й дидактичної підготовленості до впровадження інтегративного підходу у викладанні філософії, соціальної психології, антропології, історії й інших гуманітарних наук. Науково-методична підготовленість викладача до реалізації інтегративного змісту включала розробку інтегрованих спецкурсів, здійснення інтеграції філософського, психологічного, правового, соціально-психологічного знання.

Принципово важливе значення в процесі науково-методичної підготовки надавалося формуванню вмінь викладача використовувати й застосовувати як традиційні, так і специфічні методи й способи реалізації інтегративного змісту психолого-педагогічної освіти. Так, освоєння і використання принципів компліментарності, компаративності, кваліметричної обґрунтованості, генетичної обумовленості, цільової детермінації, гармонізації, множинності підстав при виборі ідей, концепцій, теорій, що пропонуються студентам, дозволяє викладачеві найбільш повно реалізувати сутність інтегративного підходу до вибору змісту психолого-педагогічної освіти. Тому в ході науково-методичних семінарів і психолого-педагогічних практикумів закріплювалися вміння, вивчався досвід використання викладачами нетрадиційних принципів реалізації інтегративного змісту освіти.

Засвоєння інтегративного знання фахівцями ‑ це складний процес, який вимагає від викладача вміння використовувати інтегративні технології навчання, що апелюють не тільки до інтегративного мислення (проблемно-пошукові ситуації, альтернативний вибір ідей, цінностей, діалог, дискусії, аналіз, абстрагування), але й тих, які забезпечують емоційно-образне сприйняття явищ життя й культури, актуалізують емоційну пам'ять, формують здатність до емпатії (співпереживання), створюють умови для рефлексії, що в остаточному підсумку сприяє емоційно-творчому розвитку особистості.

Вагому роль у процесі реалізації інтегративного знання відіграє вміння викладача реалізовувати принцип єдності свідомості й діяльності. Ураховуючи складність, багатопрофільність професійної діяльності, що пов’язана із соціономічним напрямком, викладачі вбачали своїм пріоритетним завданням забезпечення максимальної спрямованості процесу навчання на вирішення конкретних практичних професійних завдань, досягаючи інтеграції у свідомості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку й опанування ним не тільки знань соціономічного профілю, але й засобів, способів їх реалізації у практичній діяльності. Найбільш ефективними шляхами вирішення професійних завдань є:

‑ моделювання різних компонентів освітнього процесу, ігрове моделювання конкретних професійних ситуацій як в освітніх установах, так і в навколишньому соціумі;

‑ творчі лабораторії щодо розробки технологій вирішення проблем окремої особи або групи осіб;

‑ проектування й програвання індивідуальних бесід, заходів з «клієнтами».

Створення реальних аналогів практичної професійної діяльності ‑ найбільш ефективний шлях усвідомлення значимості спеціальності соціономічного профілю, що дозволяє фахівцям відчувати себе в ролі «професіонала» і одночасно «клієнта». Така ситуація допомагала спеціалістові оцінювати свої знання й дії як із зсередини, так і ззовні, значною мірою сприяла особистісному розвитку, реалізації всіх аспектів «самості спеціаліста»: самореалізації, самовдосконалення, самопізнання, самовизначення. Цілеспрямована науково-методична підготовка викладачів з урахуванням ідей інтеграції органічно поєднувалась із плановим навчально-методичним і науково-теоретичним навчанням у рамках кафедрального навчання (університет), методичних об'єднань кожного об'єкта, що входить у Програмно-цільового проекту становлення та розвитку професійної зрілості фахівців, відповідно до рівня загальнотеоретичної підготовленості педагогічного колективу.

Науково-методична підготовка як цілеспрямована система здійснювалася за такими напрямками:

‑ фундаменталізація змісту психолого-педагогічної освіти (теорія й практика);

‑ методологічні засади побудови цілісних моделей вирішення проблем на основі міждисциплінарної інтеграції досліджуваних навчальних дисциплін;

‑ проектування цілісних моделей вирішення проблем особистості як критерій якості інтегральної підготовки студента за фундаментальними і профільними дисциплінами;

‑ теорія й практика формування цілісного інтегрального системного мислення;

‑ міждисциплінарна інтеграція (методика використання в освітньому процесі);

‑ системне мислення як інтегральний спосіб пізнання й діяльності;

‑ системний аналіз ‑ методолого-технологічний інструмент і інтегральна технологія цілісного дослідження проблеми (теорія й досвід використання);

‑ міжпредметна й внутрішньопредметна інтеграція, її сутнісні характеристики;

‑ освітньо-технологічні процеси інтеграції фундаментальних і профільних дисциплін;

‑ технологічні основи реалізації інтегративного змісту у освітньому процесі (інтегрований навчальний план, програми, інтегровані спецкурси);

‑ системне використання нетрадиційних принципів реалізації інтегративного соціально-психологічного змісту в освітньому процесі (теорія, практика, досвід).

Ефективною умовою організації освітнього процесу відповідно до цілей, що найбільш співзвучні із концептуальною моделлю становлення професійної зрілості, є, на наш погляд, організація інтегративно-ціннісної взаємодії викладач ‑ студент у ході освоєння психологічного знання.

Специфіка індивідуальної персоніфікованої взаємодії майбутнього фахівця соціономічного профілю зумовлювала пріоритетну роль теорії взаємодії як методологічної основи організації взаємодії у освітньому процесі.

Основною ідеєю є можливість максимальної реалізації особистісного потенціалу кожної людини у процесі всієї її життєдіяльності, усвідомлення того, що особистість є центр, у якому реалізуються кінцеві змісти суспільного буття.

Під час організації роботи ми керувались твердженням, що взаємодія – це узгоджена діяльність учасників щодо досягнення спільних цілей і результатів у вирішенні значимої для них проблеми або завдання; один зі способів активізації саморозвитку й самоактуалізації особистості в умовах діяльності.

Феномен «взаємодія» ми розглядали як соціально-психологічну умову, що відображає специфічну форму спілкування в ході цілісного освітнього процесу й практичної діяльності на етапі професійної діяльності.

Також взаємодію ми трактували як цінність, що зумовлює аксіологічну орієнтацію майбутнього фахівця соціономічного профілю в цінностях професійної діяльності.

Зокрема, ми вважаємо, що – це процес, який забезпечує розвиток творчого потенціалу викладача й студента на основі реалізації демократичного стилю спілкування, урахування індивідуальних інтересів суб'єктів освітнього процесу, як умова актуалізації суб'єктивності особистості, що стимулює самоактуалізацію й активність студента в процесі цілісного особистісного, академічного, професійного й соціального розвитку.

Окрім того, слід зауважити, що взаємодія – це також реальне співробітництво, взаєморозуміння, взаємопідтримка, взаємодопомога; спосіб ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності, реалізація ідеї інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, показник особистісної установки на гуманне ставлення до людини, адекватне ставлення до соціуму, соціальної установки, цілеспрямованого взаємозбагачення в інтелектуальному (академічному) плані, тобто цілеспрямований процес взаємообміну особистісним, академічним і соціальним досвідом, змістом діяльності, життєвими позиціями й установками.

Таке розуміння взаємодії відображало його гуманістичну сутність, основними характеристиками якої є вмотивованість, співробітництво, довіра, розвиток і саморозвиток. У цьому контексті професійна діяльність у рамках соціономічного профілю вимагала від студента-випускника сформованих умінь і навичок узгоджених дій із фахівцями суміжних професій (психолог, педагог, соціолог, юрист, лікар), батьками, представниками соціальних служб у процесі вирішення професійних проблем особистості, оскільки результативність узгоджених дій була можлива лише на основі гуманістичного стилю відносин між учасниками оптимально організованої соціально-психологічної взаємодії. Моделюючи освітній процес, ми ураховували параметри взаємодії і його детермінанти, розглядали його у цілісності й комплексній будові із процесом самоактуалізації особистості, у спрямованості на виконання певних функцій. Сформована на цих принципах система дозволяє відобразити всю сукупність професійно-особистісних особливостей фахівців соціономічного профілю й студента, необхідних для реалізації взаємодії. Системно-ціннісний підхід до організації взаємодії на рівні «педагог ‑ студент» дозволяє реалізувати такі функції: гносеологічна ‑ можливість, що забезпечує вивчення й аналіз взаємодії в процесі його розвитку; прогностична ‑ дозволяє планувати розвиток необхідних особистісних характеристик його суб'єктів; освітня ‑ забезпечує змістовну сторону професійної підготовки; управлінська ‑ регулює взаємодію, контроль над якістю його реалізації; репрезентативна ‑ закріпляє в культурі взаємин педагога й студента найбільш загальне, типове, результативне у вигляді взаємодії.

Системно-ціннісна організація взаємодії на рівні «викладач ‑ студент» у процесі становлення професійної зрілості забезпечує реалізацію однієї з провідних цілей дослідження – підготовку майбутнього фахівця соціономічного профілю як професійно кваліфікованого фахівця, здатного здійснювати оптимальну взаємодію із клієнтом, групою, колективом у майбутній професійній діяльності. Взаємодія розглядалася нами як один з інтеграційних механізмів, у якому інтегрується не зміст як такий, а здійснюється послідовна інтеграція діяльностей викладача й студента у процесі оволодіння системними інтегративними знаннями.

Інакше кажучи, його інтеграційна суть полягає в здійсненні викладачем послідовного переходу спілкування в активний процес засвоєння спеціалістом знань, формування понять, народження особистісних і культурних змістів, практичних умінь діяти на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин.

Викладене вище судження в контексті процесу підготовки фахівців соціономічного профілю полягає в тому, щоб не тільки засвоїти й усвідомити, але й у тому, щоб потім оптимально використовувати його у практичній діяльності. Основний інтеграційний механізм ‑ діяльність фахівців соціономічного профілю переростає за своєю цільовою сутністю в спеціально організовану взаємодію, яка дозволяє реалізувати інтеграцію знання й свідомості на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин. Такий підхід ураховував специфіку професійної діяльності, пов'язану в цілому із проблематикою вирішення, попередження й профілактики проблемних ситуацій окремої особистості або групи осіб на рівні позитивної взаємодії, передбачав формування спеціальних умінь спеціаліста здійснювати взаємодію на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин.

Динамічна складова є найбільш важливим елементом процесу взаємодії, вона дозволила простежити за мікрофазами розвитку суб'єктів взаємодії, виділити те, що здійснювалося ними під впливом зовнішніх стимулів, а що самостійно.

Таким чином, у процесі взаємодії створювалися умови для розвитку як окремої людини, так і груп суб'єктів взаємодії у креативно-перетворювальному напрямку з постійним розширенням «контурів» своєї активності й самоактуалізацією особистості у взаємодії. Зміст взаємодії розкривається через цільову функцію розвитку професійної культури взаємодії майбутнього фахівця (у нашому випадку майбутнього фахівця соціономічного профілю) з окремими особами або групами осіб, що потребують підтримки або корекції життєдіяльності. Взаємодія реалізувала розвиваючу функцію, яка проявлялася у постійному прагненні до самовдосконалення, самореалізації особистості, що являють собою природні процеси вираження самоактуалізації особистості. Основний зміст розвиваючої функції – організувати взаємодію всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу: на етапі навчання у ВНЗ ‑ викладача й студента, а на етапі професійної діяльності – психолога, юриста, соціолога й ін. Соціальна функція взаємодії проявлялася як у сфері безпосереднього, так і опосередкованого впливу на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Ця функція визначала високий соціальний рівень досягнень, професійних здібностей впливати на інших людей, стимулювати розвиток соціально-психологічних характеристик суб'єкта: доброзичливого ставлення до людей, гуманних відносин, стабільності в навколишньому соціумі.

Інструментальна функція взаємодії проявлялася у високому рівні професійної діяльності, у практичних уміннях здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в процесі індивідуалізованої колегіальної діяльності з фахівцями інших професій у вирішенні складних професійних проблем окремого індивіда, групи, спільності; у процесі розробки ефективних професійних технологій. Сформовані вміння реалізації взаємодії на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин дозволяють фахівцю соціономічного профілю успішно самореалізувати себе як у професійній, так і в соціальній сфері діяльності.

Аксіологічна функція спрямована на утвердження цінності професійної діяльності, заснованої на власне суб'єкт-суб'єктних відносинах, визнанні особистості суб'єкта професійної діяльності як абсолютної цінності, тобто ця функція проявляється в усіх аспектах пізнання, праці, спілкування, професійної діяльності.

Взаємодія визначалася наявністю основних взаємозалежних функціональних підсистем: орієнтація на взаємодію і практика взаємодії.

Процесуально-психологічний і операційний зміст практики взаємодії визначає систему спільної діяльності, що становить змістовну основу для структурування компонентів взаємодії.

В основу змісту практики взаємодії покладено інтеграційно-ціннісну взаємодію, яку ми розглядаємо як єдність процесів розвитку й саморозвитку суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії. Самоактуалізація спеціаліста являє собою базову основу майбутньої професійної діяльності фахівців соціономічного профію, що визначає шляхи реалізації його потенційних можливостей.

Слід підкреслити, що результативність професійної взаємодії прямо залежала від активності суб'єктів взаємодії під час підготовки до професійної діяльності й у процесі реалізації соціально-психологічних вимог до його професії в реальному соціумі. Тобто самоактуалізація забезпечувала можливості переходу потенційних здібностей суб'єктів взаємодії в реальні, ті, які реалізуються у період професійної підготовки й потім у процесі професійної діяльності.

Практична організація взаємодії включала такі характеристики: чіткий розподіл індивідуальних діяльностей (дій) між учасниками; поєднання розподілених індивідуальних діяльностей у єдиному просторі й часі, одночасне виконання дій учасниками; узгодження (координація) розподілених і спільних індивідуальних діяльностей, тобто чітка послідовність їх виконання за певним алгоритмом із урахуванням діяльності кожного учасника. Розподіл, сполучення й узгодження індивідуальних діяльностей (дій) здійснювалося в процесі постійної взаємодії учасників спільної діяльності.

Спроектована практика взаємодії за цим принципом передбачає зумовленість змістовної частини кожного компонента конкретними завданнями освітнього процесу, які обумовлені навчальними планами й програмами. В основу покладено алгоритм взаємодії педагога й психолога, котрий є необхідним, на нашу думку, у процесі організації взаємодії педагога і студента та фахівців соціономічного профілю й клієнта на етапі професійної діяльності.

Ураховуючи значимість самоактуалізації клієнта у вирішенні його проблем, ми вважаємо, що у процесі навчання в студента формуються, передусім, знання теоретичної сутності здійснення процесу взаємодії і практичних умінь реалізувати його в конкретній професійній ситуації.

Тому в процесі засвоєння програмно-методичного матеріалу на заняттях, які проводились у різних формах (лекція, практичні і семінарські) суб’єкт-суб'єктних відносин, самоактуалізація сприяла в остаточному підсумку розвитку особистісних, академічних і соціальних якостей і здібностей студента, зокрема реалізації цільової спрямованості ‑ формування практичних умінь здійснювати професійну діяльність на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин. Таким чином, практично реалізовувалася установка на розвиток в особистісному й професійному плані й при цьому зберігалася індивідуальність кожного суб'єкта взаємодії, забезпечуючи перехід суб'єктів взаємодії на новий, більш високий рівень розвитку.

Розвиток знань, умінь і навичок практичної взаємодії здійснювався в тісному логічному взаємозв'язку із процесом розвитку особистісного, академічного й соціального потенціалу особистості. Варто зазначити, що це не окремо існуючий процес у системі становлення професійної зрілості. Однак, при цьому слід підкреслити, що ні одночасного, ні однакового рівня досягнення максимальних результатів усіма студентами в процесі професійної підготовки не було досягнуто. Процес розвитку й засвоєння практичних умінь і навичок, здійснення інтегративно-ціннісної взаємодії в умовах реальної дійсності – це глибоко індивідуальний і персоніфікований процес. Освоєння інтегративно-ціннісної взаємодії ми пов'язували із засвоєнням і усвідомленням інтегративного змісту професійної освіти, соціокультурного досвіду, цінностей професійної діяльності, збільшенням обсягу й продуктивності знань, підвищенням якості навчально-пізнавальної діяльності на основі самоактуалізації особистості, використання внутрішніх і зовнішніх резервів особистості.

Практика взаємодії, як показує досвід, являє собою багаторівневу систему. На рівні «засвоєння» практики взаємодії зовнішня предметна діяльність була не стільки засобом вирішення реальних завдань взаємодії, скільки вихідним пунктом формування системи характеристик потенціалу взаємодії й екстенсивно цілеспрямованим освоєнням орієнтовної основи взаємодії.

На рівні «змісту» практика взаємодії відображала результати інтеріорізації ‑ формування внутрішнього плану дії у формах і методах взаємодії. Формування, як процес і результат освоєння змісту взаємодії, здійснювалося в умовах цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності.

На рівні «системи» реалізувалися найбільш характерні ситуації взаємодії «педагог ‑ студент», складалася система професійно-колегіальних відносин, вироблялася здатність студента до виконання професійної діяльності в умовах взаємодії. У ході подальшого професійного розвитку суб'єктів взаємодії формувалася їх творча індивідуальність, здійснювався процес взаєморозвитку.

Рівень «дії» визначав вищий ступінь розвитку взаємодії, коли суб'єкти взаємодії ‑ педагог і студент рівною мірою опановували здатність створення колегіальних відносин, атмосфери співробітництва, здатність планувати систему взаємодії, здійснювати; рефлексивно-змістовний аналіз спільних дій.

Взаємодія як процес, механізм, спосіб реалізації інтегративного знання є умовою підвищення ефективності освітнього процесу, у ході якого здійснюється становлення професійної зрілості спеціаліста. Сутність ціннісно-інтегративного підходу полягає у визначенні взаємодії як засобу й організаційної форми інтеграції індивідуальних діяльностей педагога й студента у взаємозалежну системну професійну діяльність, ставлення до взаємодії як до події, що має особистісний зміст і цінність; у розумінні взаємодії як цілісної й такої, котра спеціально створюється соціально-психологічної реальності, яка забезпечує становлення й функціонування системи «педагог ‑ студент», а в майбутній професійній діяльності ‑ системи «фахівець соціономічного профілю ‑ клієнт ‑ психолог ‑ медик ‑ юрист» залежно від мети й характеру розв'язуваної проблеми.

Крім того, у ході дослідження з’ясовано, що професійно організована взаємодія дозволяє актуалізувати творчий потенціал особистості як педагога, так і студента у плані саморозвитку, самовдосконалення.

У структурі якостей особистостей, котрі становлять потенціал взаємодії, що визначальними стають чинники мотивації й спрямованості на професійну діяльність, самовдосконалення, задоволення обраною професією. Практика взаємодії «педагог ‑ студент» у ході освоєння змісту освіти дозволила сформувати стійку установку на взаємодію, спрямованість особистості на професію фахівців соціономічного профілю як цінність, актуалізувати потенціал взаємодії, сформувати потребу в самопізнанні, саморозвитку.

На етапі констатувального експерименту вивчення спрямованості особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю свідчило про те, що спрямованість «на себе» була притаманною для 38,4% учасників експерименту, в той час як по закінченню експерименту вона склала лише 9,7%. У фахівців із досвідом роботи також відбулася позитивна динаміка: зменшення частки осіб, спрямованих на спілкування (з 23% до 13%), й збільшення – зі спрямованістю на справу (з 56% до 66%). Кількість майбутніх фахівців соціономічного профілю зі спрямованістю особистості «на справу» збільшилася з 18,5% до 39,4%. Отже, якісний аналіз діагностичних даних дослідження підтверджує результативність здійснених заходів щодо становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю.

На етапі констатувального експерименту вивчення спрямованості особистості свідчило про те, що спрямованість «на себе» була характерна для 38,4% учасників експерименту, у той час як по закінченню експерименту вона склала всього 9,7%. У фахівців також відбувається позитивна динаміка: зменшення долі осіб спрямованих на спілкування (з 23 % до 13 %) й збільшення спрямованості на справу ( з 56 % до 66%). Кількість студентів зі спрямованістю особистості «на справу» збільшилася з 18,5 до 39,4%. Оскільки діагностика експертного етапу характеризується як поглиблена, така, що розкриває індивідуальні особливості процесу становлення професійної зрілості учасників експерименту, для нас важливо було з’ясувати не тільки остаточні цифри зміни якісних характеристик, але й те, які саме процеси відбувалися у кожній із груп з певним рівнем сформованості професійної зрілості, за рахунок зміни яких якостей і властивостей відбувалося переміщення в цих групах.

Таким чином, якісний аналіз емпіричних даних дослідження підтверджує результативність здійснених заходів щодо становлення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення.

Виокремлено принципи становлення та розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, етапність і закономірності динаміки цих процесів. Показано, що процес становлення і розвитку професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення – це цілісна система, яка відповідає принципам єдності, диференціації й інтеграції, міждисциплінарності, наступності, кваліметричної обґрунтованості, генетичної зумовленості, гармонізації, що забезпечує рівень становлення професійної зрілості, адекватній її критеріям. Визначено, що становлення та розвиток професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення здійснюється на засадах системного структурування інтегративного знання й реалізації певних закономірностей (типізації й індивідуалізації, диференціації, інтеграції), та є поетапним (адаптація, індивідуалізація, систематизація, інтеграція).

Розкрито специфіку вивчення професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення та визначено рівні її сформованості. Технологічні функції дослідження реалізовані: на проектному рівні – у вигляді розробки моделі становлення та розвитку професійної зрілості фахівців соціономічного профілю, що відображає її концептуальну сутність (мета, зміст, інтегративні характеристики, критерії, результат); на перетворювальному – через операціоналізацію концептуальної моделі професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, як стратегії організації цих процесів, що забезпечують цілісний академічний/професійний і соціальний розвиток фахівців соціономічного профілю; на рефлексивному – через оцінку та диференціацію рівнів сформованості (високого, середнього, низького) професійної зрілості фахівців з соціального забезпечення, що обумовлюють ступінь успішності їх самореалізації у професійній діяльності й інтеграції у соціум.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аllport G. W. Readings in attitude theory and measurement / G. W. Аllport. – N. Y.: Wiley, 1967. – 462 р.
2. Allport W. Pattern and growth in personality // By Gordon W. Allport. ‑ New. York: Holt, Rinehart & Winston, 1961. ‑ 593 pp.
3. America as a Mass Society : Changing community and identity, ed. by P. Olson. – N. Y. : Free Press of Glencoe, 1963. – 371 р.
4. Bandura A. Cognitive process mediating behavioral change / A. Bandura, N. S. Adams, J. Beyer // Journal of Personality and Social Pstchology, 1977. – V. 35. – P. 125 – 139.
5. Веnnеt J. W. Social life / J. W. Веnnеt and М. М. Тumin. – N. Y. : Garden City, 1949. – 298 р.
6. Brewer M. B. Social Psychology / M. B. Brewer, W. D. Crano. – N.Y. : West Publishing Company, 1994. – 556 p.
7. Bogardus E. S. Measuring social distances / E. S. Bogardus. // Journal of Applied. Sociology, 1925. – 9. – P. 299 ‑ 308.
8. Butcher J. N. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2) Manual for Administration and Scoring / J. N Butcher, W.G.Dahlstrom, J.R. Graham, A.M. Tellegen, B. Kreammer. ‑ Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press, 1989.
9. Coopersmit S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmit. – N.Y. : Freeman, 1967.– 240 p.
10. Discoursive psychology in practice / Ed. By Harre R., Stearns P. – L. : Sage, 1995. – 240 p.
11. Dudek S. E. Chronic learning problems and maturity / S. E. Dudek, M. Strobel, A. Thomas // Perceptyal and Motor Skills. – 1987. – Vol. 64. – P. 407 – 429.
12. Eysenk M. V. Cognitive psychology / M. V. Eysenk, M. T. Keane – L., Hampshire : Psychological Press, Taylor & Francis Group, 2000. – 640 p.
13. Formation of is professional-pedagogical culture of the future social teachers as a process of achieving their personal maturity and professional competence / Elena Gomonyuk, Taisiya Komar, Onyshko Oksana // Asian Journal of Scientific and Educational Research, «Seoul National University Press», 2015, №1(17), (January – June) / Volume II. «Seoul National University Press», 2015. – Р. 459 ‑ 467.
14. [Fromm](http://www.angelfire.com/or/sociologyshop/FROMM.html) E. The Anatomy of Human Destructiveness / E. [Fromm](http://www.angelfire.com/or/sociologyshop/FROMM.html). – New York : Fawcett Books, 1973. – 437 р.
15. Geyko E. Genesis of a poly-systemic integrity of the personality / Е. Geyko // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools.  Issue: 2 (20) – cо-publ. : Publishing office:  Accent graphics communications – Hamilton, ON, 2017. – Р. 71 – 76.
16. Geyko E. Psychological features of the manifestation of the poly-systemic integrity of the personality/ Е. Geyko // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – 21 (3). – 2017. – Р. 32 – 38.
17. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. ‑ New York : McGraw-Hill, 1967. ‑ 538 p.
18. Hala S. The development of social cognition / S. Hala – L. : Hampshire: Psychological Press. Taylor & Francis Group, 1998. – 416 p.
19. Hart J. Top 100 Tools for Learning 2015 : 9th Annual Survey of Learning Tools [online] / Jane Hart // Available from: http: // c4lpt .co. uk / top 100 tools /.
20. Inglehart R. Human Beliefs and Values: A Cross-Cultural Sourcebook based on the 1999-2002 values Surveys / Ronald Inglehart (co-edited with Miguel Basanez, Jaime Deiz-Medrano, Loek Halman and Ruud Luijkx). ‑ Mexico City : Siglo XXI, 2004.
21. Komar T. Overcoming communication barriers in teacher interaction with students / T. Komar. ‑ Bydgoszcz ‑ Poland, 2013. ‑ Р. 82 – 87.
22. Komar T.V. Psychological conditions of formations of professonal maturity of personality / Science and educations a new dimension. Pedagogy and psychology, IV (40), Issue: 81, 2016. ‑ P. 93 ‑ 98.
23. Komar T. Study of problems in modern science / T. Komar / Monograph is prepared at KhNU in cooperetion with Faculty of Management of University of Technology and Life Sciences. ‑ Bydgoszcz, 2015. – 753 p.
24. Komar T. Structure and properties of leading professional maturity specialist socionomical direction / T. Komar // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 2017. – № 20(2). – P. 96 – 98.
25. Komar T. The role of value orientations of the individual and its social and psychological space in the development of professional maturity of specialists in social professions / T. Komar // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 2017. – № 24 (6). – P. 49 – 55.
26. Kuvakin V. A. A History of Russian Philosophy: From the Tenth Through the Twentieth Centuries / V. A. Kuvakin. ‑ Vol. I, II. ‑ Buffalo, New York : Prometheus Books, 1993. – 747 p.
27. Martindale D. American Society / D. Martindale. – N. Y. : Garden City, 1960. – 325 р.
28. Milgram S. Obedience to authority : an experimental view / S. Milgram. ‑ New York : Harper & Row, 1983, 1974. – 224 p
29. Moscovici S. The phenomenon of social representation // Soc. Representation / Eds. R.M. Farr, S. Moscovici. – Cambridge. – 1984. – P. 3 – 69.
30. Mullen В. Atrocity as а function lynch mob composition : А self-attention реrspective / В. Mullen // Personality and Social Psychology. – 1986, Bulletin, 12. – Р. 187 ‑ 197.
31. Myers D. G. Social psychology. Fourth edition. – N.Y. : McGraw-Hill, Inc., 1993. – 582 p.
32. Pasnak R. Cognitive and achievement gains for kindergartners instructed in Piagetian operations / R. Pasnak, R. Holt, J. W. Campbell // Journal of Educational Research. – 1991. – Vol. 85. – № 1. – P. 5 – 13.
33. Pasnak R. Persistence of the gains from instruction in classification, seriation, and conservations / R. Pasnak, S. E. Madden // Journal of Educational Research. – 1996. – Vol. 90. – № 2. – P. 87 – 93.
34. Pataki T. Euthanasia, human dignity and decency / T. Pataki // Quadrant. Sydney. ‑ Vol. 39. ‑ N. 7 ‑ 8, 1995. ‑ pp. 26 ‑ 27.
35. Patterson J. Moral Development and Political Thinking / J. Patterson // Western Political Quarterly, 1979. ‑ №1
36. Peabody D. Personality dimensions through trait ihterences // Journal of Personality and Social Psychology, 1984. – 46. – № 2. – P. 383 – 403.
37. Peabody D. Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors / D. Peabody, L. R. Goldberg // Journal of Personality and Social Psychology, 1989. – 57. – P. 552 – 567.
38. Philip G. Zimbardo’s website on the Stanford Prison Experiment [Electronic resource] – Access mode: [http ://www.prisonexp.org/](http://www.prisonexp.org/) – Title from a screen.
39. Pye L. W. Political Culture and National Character / L. W. Pye // Social Psychology and Political Behaviour. – Columbus, 1971. – P. 86.
40. Persistence of gains from instruction in classroom, sedation, and conservations / R. Pasnak, S. E. Madden, V. Malabonga, J. Martin, R. Holt // Journal of Educational Research, 2001. – Vol. 95. – № 1. – P. 87 – 92.
41. Restle F. The selection of strategies in cue learning / F. Restle // Psychology Review, 1962. – v. 69. – P. 329-343.
42. Rest J. R. A neo-Kohlbergerian approach to moral research / J. R. Rest et al. // J. of moral education. ‑ V29. ‑ N4. ‑ Abingdon, 2000. ‑ p. 381 ‑ 395
43. Rhodes R. L. Early intervention with art-risk Hispanic students : Effectiveness of the Piacceleration program in developing Piagetian intellectial process / R. L. Rhodes, J. D. Whitten // Journal of Educational Research. – 1997. – Vol. 65. – № 4. – P. 318 – 329.
44. Robert S. Dillon How to loos your self-respect / S. Robert // Amer. philos. quart. 1992. ‑ vol. 29. ‑ N2. ‑ p. 125 ‑ 141
45. Roe A. The origin of interests / A. Roe , M. Siegelman.  ‑ Washington: APGA, 1969. – 98 p.
46. Rogers K. R. Psychotherapy and personality change / K. R. Rogers, R. F. Dymond. – Chicago, 1954.– 344 р.
47. Rodgers К. R. Client Centered Therapy: the Current Practice, Implication and the Theori / K. R. Rogers. – Boston : Houghton, 1951. ‑ 560 p.
48. Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg – N.Y. : Basic Books, 1979. – 350 p.
49. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control for reinforcement / J. B. Rotter // Psychological Monographs, 1966. ‑ Vol. 80 (1), ‑ 1 – 28 р.
50. Rotter J. В. Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style: Comment /J. В. Rotter. Applied and Preventive Psychology, 1992, - 1.- Р. 127-129.
51. Ryden M. An adult version of the Cooperthmith Self-Esteem Inventory: Test-retest reliability and social desirability. /M. Ryden // Psychological Reports. Vol. 43, 1978. pp. 1189-1190.
52. Schwartz S. Universals in the content an the structure of values / S. Schwartz // Advances in experimental social psychology. ‑ NY. – 1992. – V25. pp. – 1 – 66.
53. Schwartz S. Toward a Univwesal Psychological Structure of Human Values / S. Schwartz, W. Bilski // J. of Psychology and Social Psychology, 1987. ‑ pp 550 – 562.
54. Skilling G. Party, Opposition and Interest Groups: Fifty Years Continuity and Change / G. Skilling // International Journal. – 1967. – Vol 22. – № 4. – Р. 612-623.
55. Smith L. B. Importance of the overall similarity of objects for adult’s and children’s classifications / L. B. Smith // Joum.Experim.Psychol. : Human Perception and Performance, 1981. – V. 7. – № 4. – P. 811 ‑ 824.
56. Smith L. B. Developmental trends in free classification: evidence for a new conceptualization of perceptual development / L. B. Smith, D. G. Kemler // Journ. Experim.Child Psychol., 1977. – V. 24. – № 2. – P. 279 ‑ 298.
57. Starkey D. The origins of concept formation: object sorting and object preference / D. Starkey // Child Devel., 1981. – V. 52. – № 2. – P. 489 ‑ 497.
58. Strauss S. Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers’ development of the mind / S. Strauss, M. Ziv, A. Stein // Cognitive Development. – 2002. – Vol. 17. – № 3 – 4. – P. 1473 – 1787.
59. Strutt G. F. A developmental study of the effects or irrelevant information on speeded classification / G. F. Strutt, D. R. Anderson, A. D. Well // Journ. Exper. Child Psychol., 1975. – V. 20. – P. 127 ‑ 135.
60. Super D. E. Vocational development / D. E. Super. ‑ N.Y., 1957. ‑ 391 p.
61. Super D. E. The psychology of careers / D. E. Super. – New York : Introduction to vocation development. – N. Y., 1957. – 362 p.
62. Turban V. Formation of the moral-value sphere in the psychological thought of the twentieth centuri / V. Turban / Beata Gotwald, Marlena Miroslava Kowalczyk. The chosen socio-economic phenomena in internacional and transdisciplinary discourse. ‑ ECKO House Publishing SOUTH JORDAN, UTAH, 2013. ‑ P. 9 ‑ 46.
63. Turner J. C. A self-categorization theory / J. C. Turner. – Oxford. – 1987. – P. 42 – 67.
64. Zimbardo P. Human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. Arnold and D. Levine (Eds.) / P. Zimbardo. – 1969, Nebraska Symposium on Motivation, 17. – 369 р.
65. Zimbardo Ph. G. Psychology and Life / Ph. G. Zimbardo, F. L. Ruch. – Glenview : Scott, Foresman and Company, 1975. – 800 p.