

Розподіл залікового кредиту: відвідування лекцій – 5 балів; відвідування практичних занять – 5 балів; захист тем базового модуля – 50 балів (10 балів тема); захист тем варіативного модуля – 60 балів (10 балів тема); самостійна робота – 20 балів; підсумкове тестування – 20 балів. Максимальна кількість балів 160, для зарахування модуля необхідно набрати рейтинг 100 балів.

*Список використаних джерел*

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в УДХТУ / [Рижова О.П., Кошель М.Д., Пінієлле І.Д., Положай С.Г.]. – Дніпропетровськ: УДХТУ, 2005. – 17с.

*І.В. Секрет*

## **ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИ ЗДІБНОСТІ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СВІТЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*Стаття присвячена вивченню інтелектуальних здібностей та мотивації досягнення у структурі професійної компетентності, які їх розглядають зарубіжні науковці. Досліджуються особливості різних ланок ієрархічної структури інтелектуальних здібностей, їх функціонування на різних етапах людського життя відносно реалізації професійної діяльності. Розглядаються мотиваційні аспекти у сукупності інтересів особистості та мотивації досягнення. Описується структура бажань та дій, які спрямовані на задоволення потреби особистості у досягненні.*

*Ключові слова:* професійна компетентність, інтелектуальні здібності, мотивація, інтерес, потреба.

*Стаття посвячена изучению интеллектуальных способностей и мотивации достижения в структуре профессиональной компетентности с точки зрения зарубежных ученых. Исследуются особенности различных звеньев иерархической структуры интеллектуальных способностей, их функционирования на разных этапах человеческой жизни относительно реализации профессиональной деятельности. Рассматриваются мотивационные аспекты в совокупности интересов личности и мотивации достижения. Описывается структура желаний и действий, направленных на удовлетворение потребности личности к достижению.*

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интеллектуальные способности, мотивация, интерес, потребность.

The Article is devoted to the study of the intellectual abilities and motivation of the achievement in the structure of the professional competence from the standpoint of foreign scientists. It concerns the particularities of the different sections of the intellectual abilities' hierarchical structure, their functioning at different stages of human life as referred to the realization of the professional activity. The paper investigates motivational aspects in unity of the personality's interests and motivation of the achievement. The structure of the desires and actions directed to the realization of the personality's need for achievement is under the view.

Key words: professional competence, intellectual abilities, motivation, interest, need.

Процеси інтернаціоналізації громадського життя, динамічний розвиток національних економік, скорочення сфери малокваліфікованої праці та глибокі зміни в сфері зайнятості висувають нові вимоги до якості підготовки фахівців і визначають постійну потребу в підвищенні їхньої професійної кваліфікації й мобільності.

Інтеграція у світове економічне співтовариство обумовила необхідність зближення якості й рівня професійної освіти України та прогресивних країн світового співтовариства. У даному контексті особливого значення набувають зарубіжні дослідження професійної компетентності, актуальність яких у вітчизняній педагогіці викликана необхідністю пошуку нових форм і методів професійної підготовки фахівців з урахуванням світового педагогічного досвіду та згідно нових соціально-економічних умов життя українського суспільства.

Психолого-педагогічна проблематика професійної освіти зайняла значне місце у сучасній парадигмі педагогічного знання як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Серед актуальних проблем виокремлюються наступні: мотиваційні аспекти навчання (Muela J.A., Sabelnikova N., Schoor C., Soegijardjo W., ін.), психологічні та педагогічні чинники навчальних досягнень (Arnaudova V., Burton L., Dermitzaki I., Kumar P., Overmier J. Bruce, Sekowski A., ін.), особливості використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі (Blinnikova I., Linek S., Mason L., Tang T. L.-Ping, Tulis M., Zahn C., ін.), дистанційне навчання (Barzilai S., Diaz D., Grinberg M., Hogg J., Hristova E., Ikeda M., Martens T., ін.), психолого-педагогічні чинники становлення, формування та розвитку саморегульованого навчання (Castello M., Ito T., Kaplan A., Lei L., Otto B., ін.),

реформування вищої освіти у світлі суспільних процесів та Болонської конвенції (Arthur L., Braun E., Roberts R., Schaeper H., Schulze R., ін.), епістемологія наукового мислення (Charoula A., Porsch T., Stahl E., Tsai Ch., Yang X., ін.), навчання протягом життя (Dresel M., Schober B. Salmela-Aro K., Schmidt M., Spiel Ch., ін.) та багато інших.

Однак попри ряд наукових доробок у даному напрямі, проблематика професійної компетентності у сукупності її структурних компонентів залишається актуальною і потребує подальших досліджень. Важливість теоретичних та практичних розвідок проблеми професійної компетентності та її формування у системі вищої освіти зумовила мету даної статті, а саме: дослідити значення інтелектуальних здібностей та мотивації досягнення у структурі професійної компетентності з точки зору зарубіжних науковців.

Процес визначення професійної компетентності вимагає вирішення двох питань [1]. По-перше, на відміну від компетентностей у інших сферах життя, компетентність на робочому місці зазвичай відноситься до потенціалу виконувати або демонструвати узгоджені дії задля виконання організаційно ціннісних завдань.

По-друге, компетентність не є синонімом виконання. Виконання знаходиться під впливом безлічі чинників, які охоплюють усталені чинники, на зразок внутрішніх рис особистості (здібності та навички, ін.), зовнішні чинники (зламне устаткування, ін.), а також перехідні чинники (недостатнє вміння роботи з новою комп'ютерною системою, тимчасовий емоційний розлад, тощо). Особистість може виконувати професійні завдання на низькому рівні через некомпетентність, недолік мотивації, і/або чинники впливу навколишнього середовища, які перешкоджають ефективній реалізації компетентності. Визначення Landy і Conte компетентності як сукупності поведінкових стратегій, привласнених шляхом досвіду та таких, що відіграють інструментальне значення у виконанні різних діяльностей, відноситься до функціональної інтеграції індивідуально-особистісних характеристик задля досягнення мети, зумовленої контекстно-обумовленим середовищем [14].

Розглянемо особливості типової поведінки, спрямованої на максимально якісне виконання.

Cronbach (1949) одним із перших психологів привернув увагу до двох інших контекстів людської поведінки [6]. Хоча Cronbach більш цікавився психологічним тестуванням та оцінюванням, важливою є

виділена ним диференціація досягнень у навчальному та професійному контекстах. «Максимально якісне виконання» безпосередньо відноситься до індивідуальних можливостей, а саме: що особистість здатна зробити, коли всі внутрішні стани (стан активної бадьорості, емоційна зосередженість і т.ін.) є оптимальними для концентрації усієї уваги на виконанні даного завдання [6]. Коли психологи оцінюють здібності та придатність, їх мета полягає у тому, щоб виокремити максимальне виконання особистості для визначення ролі індивідуальних здібностей особистості серед інших визначальних чинників.

На відміну від максимального виконання, «типова поведінка» передбачає те, що особистість імовірно зробить в умовах повсякденного життя. Визначаючи професійну компетентність з цієї точки зору, Ruth K.Ph.L. Askerman за професійною компетентністю вбачає, перш за все, індивідуальне максимальне виконання, ані ж типову поведінку особистості [1]. При цьому необхідно зважувати на цілу низку впливів, які у своїй комбінації можуть як знижувати якість виконання, так і змінювати стратегічну поведінку особистості.

Розглянемо складові професійної компетентності. За визначенням фахівців промислової та організаційної психології професійна компетентність є комплексним функціонуванням чотирьох широких компонентів - знання, навички, здібності та інші (KSAOs — knowledge, skills, abilities, and «other» attributes) [1]. Ruth K.Ph.L. Askerman підтримує дану концепцію, але вважає за необхідне розглянути як складові професійної компетентності наступні компоненти: здібності, знання й навички, мотивацію, особистість і самосприйняття, яке включає самовпевненість і прагнення власної ефективності) [1].

Розглянемо роль здібностей у структурі професійної компетентності.

Ще з початку минулого сторіччя і до сьогодні, фахівці диференційної та педагогічної психології намагалися визначити структуру й функції людських інтелектуальних здібностей. Історично і прагматично склалося два основних табори в дискусії про природу людського інтелекту. Послідовники Spearman, серед них Jensen у 1998, підкреслював, що єдина загальна інтелектуальна здібність (позначена як *g*) визначає основу індивідуальних диференціацій у будь-якій сфері пізнавального або інтелектуального функціонування [12].

На відміну від викладеної точки зору, послідовники Thorndike (Thorndike, Bregman, Cobb, Woodyard, 1927) не визнають домінантності значення g-здібності, зміщуючи, таким чином, акценти на показники більш низьких за ієрархією інтелектуальних здібностей (здібності просторової орієнтації, мовні, математичні та інші здібності) [20]. Протягом останніх сорока – п'ятдесяти років досягнуто певного роду узгодженість серед дослідників, яку можна представити наступним положенням: існує ієрархія людських здібностей, в якій нижчі за рівнем здібності взаємоузгоджуються, і, відповідно, передбачається існування загального чинника – показника інтелекту, який зумовлює приблизно 50% відмінностей у людських здібностях (Cattell, 1993; Vernon, 1950) [2].

Поряд з цим, прогресивним напрямком є метод, окреслений спочатку Hebb (1942) і пізніше розширений Cattell (1943), який передбачає визначення двох основних компонентів людського інтелекту [3]. Перший компонент, визначений Cattell як загальний поточний інтелект (fluid intelligence – Gf), пов'язаний із здібністю абстрактної аргументації, пам'яттю, а також пізнавальними процесами, що мають місце про розв'язанні нових задач. Вважається, що цей клас здібностей найбільш пов'язаний з біологічними та генетичними показниками. Відповідно піки розвитку Gf – здібності припадають на пізню юність або ранню зрілість, його спад відносять на решту зрілості.

На противагу до першого компонента, другий компонент, визнаний Cattell як основний кристалізований інтелект (crystallized intelligence – Gc), являє собою сукупність знань, отриманих у наслідок навчання і досвіду та навичок. Якщо розвиток Gf – здібностей досягає найвищого розвитку на початку професійного життя особистості, то Gc – здібності часто залишаються у задовільному функціональному стані не тільки у середньому, але й у старшому віці. Звичайно, Gc – здібності оцінюються тестами словника, інформації, швидкості, але концептуальним поданням Gc – здібності (Ackerman, 1996; Cattell, 1957) є те, що охоплює широкий масив навчального, професійного та непрофесійного знання (непрофесійні інтереси, хобі). У більшості досліджень дорослого інтелекту, оцінка Gf – здібності і Gc – здібності корелюють один з одним, однак кореляція не досягає рівнів, які б вказували, що одна загальна здатність є ізоморфною у відношенні до іншої (Horn, 1989; Ackerman, 2000) [10].

Індивідуальні відмінності у Gf – здібностях є найбільш важливими як показник здатності до навчання. Показники Gf – здібностей часто є надійними у прогнозуванні навчальних та наукових досягнень для підлітків і молодих дорослих. Коли навчальне середовище новітнє та викликає певні складності, індивідуальні особливості Gf – здібностей можуть відігравати важливу роль у визначенні здатності індивідуумів до отримання знання та навичок, необхідних для виконання особливо складних завдань, що передбачають тривале залучення зосередженості та уваги, таких як, наприклад, у професії пілота або диспетчера повітряного руху [1]. У цьому контексті Gf – здібності є певним показником як «потенціалу» до розвитку компетентності, так і здатності особистості до компетентного повсякденного функціонування у вирішенні когнітивно складних професійних завдань.

Що стосується Gc – здібностей, то їх роль у визначенні професійної компетентності більш складна, ніж роль Gf. У широкому контексті Gc – здібності як сукупність знань і здібностей особистості особливо важливий для професійної компетентності, оскільки вони є показником того, які необхідні знання – декларативні чи процедурні – має особистість для виконання численних професійних завдань. Насправді, деякі дослідники вважають, що компонент професійного знання у складі Gc – здібностей є більш важливим детермінантом виконання роботи, ніж індивідуальні відмінності у Gf – здібностях (Ackerman, 1996; Hunter, 1983). Загальне значення даного напрямку полягає в тому, що для більшості індивідуумів легше та ефективніше вирішувати проблему, якщо стратегія її рішення була попередньо вивчена (тобто, через Gc – здібності), аніж приймати рішення у наслідок методу обробки нової інформації (діяльність, підпорядкована Gf – здібностям).

Cattell (1971/1987) і, пізніше, Ackerman (1996) висунули припущення, що розвиток Gc – здібностей залежить від рівня впливу ресурсів Gf – здібностей протягом тривалого часового періоду; тобто, згідно Cattell, індивідуальні відмінності у Gc – здібностях зумовлені особливостями напрямку та інтенсивності пізнавальної діяльності [5].

Simonton (1988) та Ericsson, Krampe, а також Tesch-Romer (1993), стверджують, що, для того, щоб стати «експертом» у багатьох професійних сферах, необхідно приблизно 10 років інтенсивної пізнавальної діяльності. Внесок когнітивних ресурсів передбачає

отримання наукових ступенів та активного залучення у виконання професійних обов'язків. Детермінанти напрямку та інтенсивності інтелектуальних зусиль охоплюють індивідуальні відмінності у Gf – здібностях, а також відносно незначну кількість рис, непов'язаних із здібностями [17].

Розглянемо, таким чином, мотиваційні аспекти у структурі професійної компетентності.

Мотиваційними аспектами, основними для визначення професійної компетентності, є інтереси та загальні мотиваційні тенденції. Особливості інтересу зазвичай визначаються напрямком особистісної спрямованості. Ще на початку 1900-х років, психологи визначали, що існує суттєвий зв'язок між інтересами у певній сфері або професії, які можна виміряти в юності, і здібностями або вміннями до даної діяльності, які оцінюються роками пізніше [1].

З 1920х років оцінювання інтересів відбувалося за двома основними напрямками. Згідно першого методу, за роз'ясненням Strong (1945), інтереси визначаються шляхом вивчення відповідей на великий масив питань про уподобання та неуподобання особистості [19]. Шляхом емпіричного підрахунку здійснюється порівняння даного масиву відповідей з масивом обов'язкових складових низки багатьох різних професійних занять, для того, щоб знайти таку сукупність обов'язкових професійних складових, які у найбільшій ступені відповідає виборам та уподобанням досліджуваних.

На противагу даному методу, інший метод (Guilford, Christensen, Bond, & Sutton, 1954; Holland, 1959; Roe, 1956), залежить від теоретично й емпірично обґрунтованої факторної структури інтересів, яке містить цілу низку різних професійних напрямків [7]. Так, наприклад, модель Holland охоплює реалістичні, дослідницькі, художні, суспільні, підприємницькі та стандартні професійні спрямування [9]. Професії у свою чергу також можуть класифікуватися у відповідних, при цьому кінцевим результатом є створення паралельних типологій професій та індивідуальних профілів інтересу особистості. З інформацією про оцінку індивідуальних інтересів психолог може визначити індивідуальну спрямованість на певну професійну галузь або відсутність схильності до певних професійних напрямків. Такі оцінки зазвичай досить ефективні у визначенні напрямку інтересу, але одночасно ігнорується

інтенсивність інтересу [1]. Отже розглянемо значення мотиваційної інтенсивності для компетентного виконання професійних задач.

Теорії та оцінки загальних мотиваційних аспектів загалом розвивались паралельно теоріям та оцінкам інтересів. Найбільш відомою та широко досліджуваною мотиваційною ознакою, що визначає інтенсивність, є конструкт потреби в досягненні (need for achievement – п Ach), який був запропонований Митгау та його колегами (Митгау та ін., 1938) [15]. Митгау визначав п Ach як таку, що відбиває наступні бажання:

- виконати складну задачу;
- опанувати фізичні об'єкти (людину, ідеї), маніпулювати ними та організовувати;
- діяти швидко та незалежно як тільки це можливо;
- переборювати перешкоди й досягати високих стандартів;
- перевищити самого себе;
- конкурувати та перевищити інших;
- збільшити самоповагу шляхом успішного випробування власних талантів [15, с.164].

Митгау також визначив низку дій, пов'язаних з високим рівнем п Ach у такий спосіб:

- прикладати інтенсивні, пролонговані за часом та регулярні зусилля, щоб виконати складну задачу;
- працювати безпосередньо з метою задля досягнення високої та віддаленої цілі;
- мати рішучість до перемоги;
- намагатися робити все добре;
- бути натхненним, щоб перевершити інших та насолоджуватися конкуренцією;
- напружувати силу волі;
- переборювати нудьгу та втому [15, с.164].

Очевидно, що дане визначення п Ach перегукується з мотиваційною інтенсивністю, орієнтованою на підхід, незалежно через досягнення або ж досягнення шляхом виконання «краще ніж інші» (наприклад, змагальна досконалість). Більш того, подання п Ach може бути представлено як додатковий компонент структури інтелектуальних інтересів, однак одночасно п Ach не обов'язково має бути обмеженим науковою або інтелектуальною спрямованістю



досягнень. При цьому особистість може мати високу, помірну, або низьку інтенсивність інтересів у будь-якій кількості професійних тематик. Наприклад, при домінуванні інтересу в художній діяльності особистість може мати низьку ступінь його інтенсивності, щоб досягати успіху в області мистецтва. І навпаки, особистість може мати низький ступінь спрямованості на певну професійну тему, наприклад, дослідницькі інтереси, які пов'язані з науковим пошуком, але мати високе бажання перевершити та конкурувати у досягненні успіху у даній галузі [1].

Інші потреби, визначені Мугтау, відіграють певну роль у розвитку та реалізації професійної компетентності, однак вони не отримали достатнього вивчення [15]. Так, наприклад, потреба у приєднанні (need for affiliation – п Aff) може мати важливі наслідки для зусиль особистості стосовно співпраці у команді або групового виконання завдання і, таким чином, впливає на те, як особистість розвиває компетентність з позиції оцінювання учасниками групи.

Поряд з цим є очевидним, що п Ach – складний прояв трьох або більше пов'язаних ознак [1]. В організаційній сфері, наприклад, Kanfer і Heggstad (1997; також Heggstad & Kanfer, 2000) визначають три головні чинники, які детермінують широкий конструкт мотивації досягнення [8; 13]. Опитувальник Мотиваційних Ознак (Motivational Trait Questionnaire – MTQ) забезпечує оцінку мотивації, орієнтованої на підхід (бажання вивчати та удосконаливати), а також бажання змагальної досконалості (змагальна досконалості та інші цілі) [1]. MTQ також забезпечує оцінювання двох, пов'язаних з униканням невдач, мотиваційних аспектів (тривожність та занепокоєність в контекстах виконання), які відрізняються від п Ach та порівняно не корелюють з п Ach – чинником, що визначається бажанням вчитися та вдосконаливатись (Heggstad & Kanfer, 2000) [8]. Загальні мотиваційні тенденції орієнтації на підхід являють так званий «комплекс ознак», який є об'єднанням пов'язаних, але диференційованих конструктів, які у своїй сукупності можуть виступати важливими детермінантами у присвоєнні знань та навичок, а також визначати ступінь когнітивних зусиль у виконання повсякденних завдань у професійних контекстах.

Отже підбиваючи підсумок можна зазначити наступне:

1. Професійна компетентність є комплексним функціонуванням таких компонентів, як знання, навички, здібності, а

також мотивація, особистісні характеристики, самосприйняття, яке передбачає самовпевненість і прагнення до власної ефективності.

2. У структурі професійної компетентності виокремлюються різні групи здібностей, які є певною мірою взаємозалежні, домінують на різних етапах життєвого шляху особистості та визначають як здатності до навчання, так і ефективне й компетентне виконання професійної діяльності.

3. Більшість індивідуумів значно легше та ефективніше вирішують проблему, якщо стратегія її рішення була попередньо вивчена, аніж приймати рішення у наслідок методу обробки нової інформації, що необхідно урахувати при формуванні професійної компетентності у системі вищої освіти.

4. Інтереси, як відображення особистісної спрямованості, необхідно урахувати при визначенні загальної схильності особистості до певної професійної галузі, однак при формуванні та реалізації професійної компетентності більшого значення набуває інтенсивність інтересу.

5. Мотивація досягнення, що ґрунтується на потребі особистості до досягнення та відповідних бажаннях, визначає функціонування професійної компетентності, у той час як мотивація униканні невдач знижує ступінь її ефективності.

Перспективним напрямком даного дослідження є визначення впливу особистісних характеристик на функціонування професійної компетентності, а також зовнішніх впливів на рівень ефективності реалізації професійної компетентності у повсякденних професійних контекстах.

*Список використаних джерел*

1. Ackerman, P. L. Work Competence. A Person-Oriented Perspective. Handbook of Competence and Motivation. Edited by Andrew J. Elliot, Carol S.Dweck. The Guilford Press New York London 2005
2. Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.
3. Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. Psychological Bulletin, 40, 153-193.
4. Cattell, R. B. (1957). Personality and motivation structure and measurement. Yonkers, NY: World Book Company.

5. Cattell, R. B. (1987). *Abilities: Their structure, growth and action* [Revised and reprinted as *Intelligence: Its structure, growth, and action*]. Amsterdam: North Holland. (Original published in 1971)
6. Cronbach, L. J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.
7. Guilford, J. P., Christensen, P. R., Bond, N. A., Jr., & Sutton, M. A. (1954). A factor analysis study of human interests. *Psychological Monographs*, 68(4, Whole No. 375), 1-38.
8. Heggstad, E., & Kanfer, R. (2000). Individual differences in trait motivation: Development of the Motivational Trait Questionnaire (MTQ). *International Journal of Educational Research*, 33, 751-776.
9. Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
10. Horn, J. L. (1989). Cognitive diversity: A framework of learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research* (pp. 61-116). New York: Freeman.
11. Hunter, J. E. (1983). A causal analysis of cognitive ability, job knowledge, job performance, and supervisor ratings. In F. Landy, S. Zedeck, & C. J. Cleveland (Eds.), *Performance measurement and theory* (pp. 257-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
13. Kanfer, R., & Heggstad, E. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.) *Research in organizational behavior* (Vol. 19, pp.1 - 57). Greenwich, CT: JAI Press.
14. Landy, F. J., & Conte, J. M. (2004). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology*. New York: McGraw-Hill.
15. Murray, H. A., Barrett, W. G., Langer, W. C, Morgan, C D., Homburger, E., MeKeel, H. S., et al. (1938), *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
16. Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
17. Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. New York: Cambridge University Press.

18. Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
19. Strong, E. K., Jr. (1945). *Vocational interests of men and women*. Stanford, CA: Stanford University Press.
20. Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. (1927). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College Press.

*І.М.Свириденко,  
аспірантка,  
ЖДУ ім. І.Я.Франка*

### **ВІРНІСТЬ ЯК РЕГУЛЯТОР ОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТІВ**

*У статті розглядаються основні підходи щодо розуміння вірності в особистісних взаєминах студентів, подається змістова структура даного поняття.*

*Ключові слова: вірність, зрада, особистісні взаємини, змістова структура, вчинок, юнацький вік, спілкування.*

*В статье рассматриваются основные подходы понимания верности в личностных отношениях студентов, приводится содержательная структура данного понятия.*

*Ключевые слова: верность, предательство, личностные отношения, содержательная структура, поступок, юношеский возраст, общение.*

*The article deals with the main approaches to understanding the term «fidelity» in personal relations of student's. The content structure of this term is presented.*

*Key words: fidelity, unfaithfulness, personal relations, action, communication, teenager, content structure.*

На сучасному етапі творення незалежної, правової, демократичної Української держави дедалі більшої гостроти набуває проблема створення такої виховної системи, зокрема й у ВНЗ, яка забезпечувала б формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем розвитку морально-духовних почуттів, серед яких провідне місце належить почуттю вірності у взаємовідносинах, дружбі.

У стратегічному документі нашої держави в освітньо-виховній галузі «Національній доктрині розвитку освіти в Україні 21 століття» наголошується на утвердженні нового, особистісно зорієнтованого підходу, який будується не тільки на набутті особистістю певного обсягу професійних знань, умінь, навичок, а й на забезпеченні