

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»**

**На правах рукопису**

**КІЧУК ЯРОСЛАВ ВАЛЕРІЙОВИЧ**

**УДК 378.016:34(043)**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ  
ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук**

**Науковий консультант:  
Лещенко Марія Петрівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор**

**Одеса – 2010**

**ЗМІСТ**

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	22
1.1. Методологічні орієнтири дослідження процесу професійної підготовки правокомпетентних педагогів.....	22
1.2. Правокомпетентний педагог: розвиток ідей у філософсько-педагогічній думці.....	53
1.3. Сучасна вища школа як відкрита соціально-педагогічна система.....	73
Висновки з першого розділу.....	92
РОЗДІЛ II. ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА.....	95
2.1. Педагогічний сенс компетентнісної парадигми освіти.....	95
2.2. Соціальний педагог як суб'єкт правокомпетентної професійної діяльності.....	116
2.3. Феноменологія правової компетентності майбутнього соціального педагога та наукові підходи до її вивчення.....	143
Висновки з другого розділу.....	177
Розділ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	181
3.1 Характеристика моделі і принципів її функціонування у вищій школі.....	181
3.2. Діагностика сформованості правової компетентності студентів в умовах університетської освіти.....	210
Висновки з третього розділу.....	232
Розділ IV. ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВНОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	236

4.1. Технологічний підхід до ініціювання правореалізаційної, правозахисної діяльності студентів в умовах бакалаврату.....	236
4.2. Актуалізація досвіду правореалізаційної, правозахисної діяльності студентів на етапі спеціалізації .....	288
4.3 Випереджувальний розвиток правової компетентності магістрантів: пріоритетні шляхи і засоби.....	306
4.4. Динаміка порогів сформованості правової компетентності майбутніх соціальних педагогів експериментальних і контрольних груп.....	336
Висновки з четвертого розділу.....	367
ВИСНОВКИ.....	371
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	376
ДОДАТКИ.....	423

## ВСТУП

**Актуальність теми.** У сучасних умовах розбудови української держави особливого значення й актуальності набуває проблема

соціального становлення особистості, практично здатної, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, розвивати і зміцнювати правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Подальшого уточнення і конкретизації ця мета набула в проекті Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, де, зокрема зазначено, що залишається низькою якість соціального виховання підростаючого покоління. З огляду на це, пріоритетними напрямками державної політики в галузі вітчизняної освіти стали принципи гуманістичної педагогіки, ідеї інтеграції України в європейський освітній простір, побудови громадянського суспільства. Однак зі зміною соціально-правових умов життєдіяльності сучасної молоді, коли її соціальне зростання збігається зі становленням у державі ринкових відносин та зниженням соціально-правового імунітету суспільства, її правова соціалізація значно ускладнюється.

Особливої гостроти в означеному контексті набуває особистісно-професійна спроможність фахівця соціальної сфери забезпечити формувальний вплив на процес просоціальної активності й правомірної поведінки учнівської молоді, зокрема. Причому значення фахівця соціальної сфери та його діяльності надалі зростатиме, оскільки нова генерація соціальних працівників здійснюватиме свої професійні функції в умовах впливу низки факторів. По-перше, генетико-біологічного, коли помітно погіршується демографічна ситуація в Україні на тлі екологічних проблем (і насамперед Чорнобильської катастрофи), а це актуалізує проблему не лише духовного, але й фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління. По-друге, недостатній формувальний вплив факторів психолого-педагогічного спрямування, що позначається на домінуванні в сучасній освіті та вихованні підростаючого покоління недосконалих соціально-педагогічних технологій просоціального розвитку

особистості. По-третє, йдеться про соціально-економічний фактор, що пов'язаний з наявною в суспільстві нестабільністю економічної потужності сім'ї – провідного інституту соціалізації особистості. По-четверте, суттєвий негативний вплив на процес формування правової компетенції особистості чинить, з одного боку, складність законодавчих процесів, що відбуваються в Україні на шляху становлення як правової держави; з іншого, – превалюючий у соціальній сфері декларативний підхід до розв'язання соціально-педагогічних проблем.

Останнім часом помітно активізувалося вивчення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів. До кола наукових інтересів увійшли, зокрема такі аспекти, як-от: професійне призначення сучасного соціального педагога (І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко), своєрідність соціально-педагогічної діяльності фахівця у певних напрямках – шкільна, селянська, сімейна, правозахисна, опікунська, культурно-дозвільна та фізкультурно-спортивна (В. Данильченко, Л. Ковчина, Н. Лавриченко, Л. Сущенко, Л. Хоружа, С. Яковенко), специфіка діяльності соціального педагога в різних інституціях (Т. Алексеєнко, І. Богданова, С. Болтівець, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, В. Синьов, І. Трубавіна та ін.). Водночас у проведених дослідженнях професійна підготовка розглядається здебільшого як процес становлення фахівця, а орієнтація на результат цієї підготовки в суто діяльнісному вимірі залишилися поза увагою науковців.

Такий ракурс наукового осмислення педагогічної проблематики віддзеркалено в компетентністній парадигмі освітньої сфери, що нині становить значний інтерес дослідників. Прогресивна освітня спільнота сьогодні визнає, що саме набуття ключових компетенцій може надати людині можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, вмотивовано вчитись

упродовж життя. Компетентністний підхід є пріоритетним у працях як вітчизняних (Н. Бібік, А. Богуш, І. Єрмакова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, І. Тараненко, С. Трубачева, Г. Фрейман), так і зарубіжних дослідників (Н. Єршова, Дж. Констант, Ю. Мозер, Д. Рушен, Л. Салганик, Е. Тоффлер). Натомість системне науково-педагогічне осмислення потужності цього підходу в удосконаленні процесу саме особистісно-професійного становлення соціального педагога ще не було предметом спеціального вивчення.

Аналіз наукових розробок з окресленої проблематики понад усе засвідчує, що дослідження з професійної підготовки соціального педагога до реалізації ним правозахисного супроводу учнівської молоді знаходиться на периферії наукового пошуку. Відсутні фундаментальні праці, в яких науково обґрунтовано таке ключове поняття, як „правова компетентність”, що містили б осучаснений погляд на зміст, структуру професійної компетентності соціального педагога в означеному аспекті діяльності, де б віддзеркалились інноваційні підходи щодо системи її формування в логіці ідеї неперервної освіти фахівця. Останнє в сучасних умовах інтеграції вітчизняної освітньої галузі до Болонського процесу набуває виняткового значення, оскільки йдеться про наукове осмислення університетської підготовки майбутнього фахівця в межах підсистеми „бакалавр – магістр”.

Теоретична і практична значущість проблеми формування правової компетентності соціального педагога зумовлена також необхідністю подолання низки протиріч, зокрема, між:

- нагальною потребою у педагогізації соціального оточення учнівської молоді, необхідністю докорінної зміни характеру правової культури дітей і молоді та домінуючим низьким ступенем готовності фахівців соціальної сфери до відповідних змін;

- новизною соціальних вимог до компетентності фахівців у

соціально-правовій сфері та недооцінкою ролі сучасної системи вищої освіти в їх досягненні;

- посиленням особистісно-професійних вимог до соціального педагога щодо забезпечення ним партнерського підходу до координації всіх державних та суспільних структур, уніфікації зусиль усього соціального оточення особистості задля позитивної її правової соціалізації і низьким рівнем правової культури студентства;

- необхідністю випереджувального розвитку саме правової компетентності соціальних педагогів, оскільки вони репрезентують „професію захисту”, та браком відповідних наукових розробок.

Отже, аналіз теоретичних досліджень учених, стан соціально-педагогічної практики, нові вимоги до професійних функцій фахівця в умовах поступу України до правової держави та наявність певних суперечностей, що ускладнюють їх реалізацію, засвідчують необхідність опрацювання науково-теоретичних і методичних засад проблеми формування правової компетентності фахівця на основному етапі становлення – у вищій школі.

З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми, її теоретичне та практичне значення для вдосконалення системи професійної підготовки соціальних педагогів було визначено тему дисертаційного дослідження: **„Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми кафедри загальної та соціальної педагогіки „Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі різнорівневої підготовки” (№0100V000958), що входить до переліку наукових досліджень Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Тему затверджено на засіданні вченої ради Ізмаїльського

державного гуманітарного університету (протокол №8 від 29.06.2006) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол №6 від 26.09.2006). Автором досліджено теоретичні засади правової компетентності студентів у процесі ступеневої підготовки і на підставі цього розроблено технологію її формування.

**Мета дослідження** полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні концепції формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів на основі особистісно центрованого підходу та розробці й експериментальній перевірці технології її реалізації в умовах університетської педагогічної освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

- 1) науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти проблеми правокомпетентної особистості;
- 2) здійснити структурно-компонентний аналіз понять „правова компетентність”, визначити феномен „правова компетентність фахівця соціально-педагогічної сфери” та уточнити зміст понять „правореалізаційна” та „правозахисна” діяльність;
- 3) визначити критерії, показники, ознаки прояву та порогову характеристику правової компетентності майбутніх соціальних педагогів;
- 4) вивчити стан університетської підготовки соціальних педагогів до правореалізаційної, правозахисної діяльності;
- 5) теоретично обґрунтувати модель процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів на основному етапі їхньої професійної підготовки;
- 6) розробити й експериментально апробувати технологію, змістове ядро якої складають педагогічні умови формування правокомпетентних фахівців соціально-педагогічної сфери в навчально-виховному процесі педагогічного навчального закладу.



**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка соціального педагога в умовах університетського педагогічного навчального закладу.

**Предмет дослідження** – концептуальні засади, технологія формування правової компетентності фахівця у процесі ступеневої професійної підготовки.

**Загальна гіпотеза** ґрунтується на припущенні: досягти результативності процесу формування правової компетентності майбутнього соціального педагога – інваріантного компонента його професійної підготовки – видається можливим, якщо впродовж ступеневого фахового становлення забезпечити поетапне включення у соціально-педагогічний супровід категорійних дітей, які перебувають у кризових ситуаціях соціально-правового, політико-правового та морально-правового характеру, забезпечуючи їхній саморозвиток на основі рефлексії.

Провідна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**: процес формування правової компетентності студентів буде ефективним, якщо він реалізується як педагогічна система, що будується на принципах універсальності, контекстуальності, інтегративності, а блоками виступають мотиваційно-коригуючий, змістовий, практичний.

Розроблений підхід до формування правової компетентності в майбутніх соціальних педагогів на етапі їхньої університетської освіти буде дієвим, якщо змістове ядро технології його реалізації складатимуть сукупність таких педагогічних умов:

- усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності;
- актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців;
- організація позитивного спілкування у підсистемах „викладач права – студент – вихованець”, „студент – соціальний педагог-практик

– супервізор”, „студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець”;

- стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання.

**Провідною ідеєю** авторської концепції виступає положення про правову компетентність як інтегративну особистісно-професійну якість, виявом якої є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають соціально-педагогічна і правова культура, а опосередковане – її духовність та соціально-політичний зміст свідомості суспільства.

**Концепція дослідження.** Стратегія розгортання процесу професійної підготовки фахівця, спроможного утверджувати пріоритети правової демократичної держави щодо розв’язання соціально-педагогічних проблем сьогодення, ґрунтується на принципі гуманізації, де ключовим є визнання самоцінності кожної дитини.

В основу концепції покладено ідею вторинності внутрішнього по відношенню до зовнішнього (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт’єв, С. Рубінштейн) положення про шляхи перетворення внутрішніх психічних дій із зовнішніх практичних, які спочатку для майбутнього фахівця постають як схема зовнішніх відносин і, вже засвоюючись, переходять у внутрішні механізми дії. Сутність концепції полягає у розумінні своєрідності самого процесу формування, яка полягає в іманентно властивій характеристиці, що відбиває власну пізнавально-вольову активність особистості студента. Це пояснюється психологічною сутністю особистості, яка формується, й полягає в неспроможності забезпечити особистісно-професійний розвиток лише зовнішніми впливами. Формування правової компетентності студента слугує фактором його продуктивної підготовки як майбутнього соціального педагога до правореалізаційної, правозахисної діяльності.

Під час побудови авторської концепції враховувались і новітні моделі освіти в галузі прав дитини („цінності й усвідомленість”, „модель підпорядкованості”, „трансформаційна модель”), оскільки сучасна вища школа осмислювалась як відкрита система, на яку природно впливає зокрема, такий чинник, як правозахисна культура суспільства (Г. Ментьєс, Б. Ніллон, Н. Флауерс, Ф. Таббіттс). При цьому виходили з визнання, що розвиток сучасного українського суспільства характеризується тенденцією до функціонування саме такої моделі правової освіти, як „цінності й усвідомленість”. Останнє й слугувало орієнтиром у розумінні чинників формування у майбутніх фахівців правової компетентності як особистісно-професійної якості.

Активізація процесу професійного становлення майбутнього правокомпетентного соціального педагога пов'язана з випереджувальним розвитком його професійно-смыслового потенціалу як відкритої самоорганізуючої системи, що є важливою передумовою спроможності до творчої самореалізації у соціально-педагогічній діяльності. Правова компетентність особистості розуміється як складне психолого-педагогічне і соціально-правове цілісне та багаторівневе утворення, що проектується на площину системи його формування, з якою воно перебуває у діалектичному взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості, де державотворчі процеси відіграють визначальну роль. Цю особистісно-професійну якість репрезентують такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, аксіологічний та діяльнісно-творчий. У цілісній структурі особистості майбутнього фахівця правова компетентність виконує такі функції: спонукальну, соціально-правового посередництва, особистісної саморегуляції, соціально-правової підтримки. Оскільки саме право набуває провідної суспільної цінності в умовах розбудови України як демократичної правової держави, де закон виступає універсальним механізмом права, то актуалізується вимога врахування такої

закономірності: чим вищим є рівень правової компетентності фахівця, для якого правореалізаційна, охоронно-захисна ролі є професійно значущими, тим менше виникає конфліктних соціально-педагогічних ситуацій через його результативний вплив, спрямований на забезпеченість прав, зокрема категорійної дитини.

У дослідженні визнано виняткове особистісно-професійне призначення фахівців соціальної сфери в реалізації стратегічної мети України – становлення правової держави, ролі вищої школи у вихованні студентства як інтелектуальної еліти суспільства, в ресурсному забезпеченні потужної соціальної сфери, реформування якої має здійснюватися лише правовими засобами. Правокомпетентний соціальний педагог спроможний актуалізувати правові ресурси суспільства в розв’язанні соціально-правових проблем дитини.

Розуміючи компетентністний підхід як практичну площину втілення ідеї „освіта впродовж життя”, концептуально значущим є положення про те, що перехід фахівця від одного ступеня освіти до вищого може бути осмислений як „точка зіткнення” (А. Каспржак) компетенції і компетентності, своєрідною перевіркою його готовності до успішної діяльності в межах наступного етапу освіти. У контексті авторської концепції компетентністний підхід є змістовим ресурсом оновлення освіти, оскільки актуалізує співвідношення „Я-реальне” та „Я-ідеальне” у спрямованості локусу контролю правової компетентності як особистісно-професійної якості.

**Методологічні концепти дослідження** становлять положення, що пояснюють соціально-педагогічні явища на різних методологічних рівнях: *філософському*, зокрема філософські ідеї громадянськості, філософію серця Г. Сковороди; *загальнонауковому* через аналіз загальних принципів пізнання педагогічної дійсності (детермінізму, єдності свідомості та діяльності, історизму); *предметно-науковому*, зокрема через осмислення педагогічних явищ у динаміці, положення

особистісно орієнтованого підходу. Домінантами теоретичного концепту дослідження виступають положення про самоцінність кожної дитини як об'єкта професійної діяльності педагога, дидактичного концепту – засновника універсальності, контекстуальності, інтегративності як специфічних принципів, сукупність яких забезпечує результативність процесу формування правової компетентності студентів. Діагностувальний концепт складає розгортання ідеї діагностувальної основи моніторингу досліджуваного процесу. *Рівень методики і технології* наукового дослідження репрезентують положення щодо створення критеріально-орієнтованої основи набуття емпіричних даних та визначення процедур обробки результатів дослідження. Базовими є гуманістичні ідеї української ментальності щодо виняткової ролі дитиноцентризму у формувальному впливі соціуму та родинних відносинах.

На різних етапах дисертаційної роботи використовувалися такі **методи дослідження:**

- теоретичного рівня – аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми, вивчення нормативно-правової та навчально-методичної документації, метод моделювання досліджуваного процесу з метою визначення поняттєво-категоріального апарату, розробки концептуальної моделі формування правової компетентності студентів та її науково-методичної реалізації у вищому навчальному закладі;

- емпіричного рівня – педагогічне спостереження, аналіз результатів діяльності студентів, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, тестування, методи експертних та рейтингових оцінок, що спрямовані на виявлення стану сформованості правової компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення;

- праксіметричні методи – вивчення навчальної документації вищого закладу освіти, державно-правових документів, що становлять змістове ядро правокомпетентного соціального педагога, аналіз

результатів соціально-педагогічної діяльності студентів правового характеру з метою перевірки гіпотези дослідження;

- експериментальні методи, де провідним був педагогічний експеримент (діагностувальний, констатувальний, формувальний етапи), що передбачав формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у період їхньої університетської освіти шляхом реалізації визначених педагогічних умов продуктивності досліджуваного процесу;

- методи математичної статистики для перевірки достовірності поточних і підсумкових результатів дослідження.

**База дослідження.** На різних етапах дослідження (2002-2009 рр.) у ньому брали участь 1256 осіб – 1165 студентів та 32 викладача права вищих навчальних закладів, 29 лідерів громадських організацій, основна діяльність яких має правоосвітню та правозахисну спрямованість, 30 соціальних педагогів-практиків Одещини. На діагностувальному етапі роботи респондентами були майбутні соціальні педагоги 15 різнопрофільних університетів різних регіонів України (чотирьох класичних – м. Луцьк, м. Ніжин, м. Миколаїв, м. Херсон), одного національного – м. Чернівці), двох національних педагогічних – м. Одеса, м. Тернопіль, семи державних педагогічних – м. Вінниця, м. Кіровоград, м. Кривий ріг, м. Полтава, м. Переяслав-Хмельницький, м. Суми, м. Умань, один державний гуманітарний – м. Ізмаїл) та чотирьох зарубіжних університетів – Велико-Тирновського університету „Св. Кирил і Методій” (Болгарія), Педагогічної академії імені Комісії Народної Освіти (Польща), Смоленського державного університету і Російського державного соціального університету (Росія). Формувальним педагогічним експериментом було охоплено 331 студент, який навчався за спеціальністю „соціальний педагог” в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Кіровоградському державному

педагогічному університеті ім. В. Винниченка, Ніжинському державному університеті ім. М. Гоголя, Сумському державному педагогічному університеті ім. А. Макаренка, Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що вперше **досліджено**: *на теоретичному рівні* – комплексно, в контексті компетентнісного підходу, проблему підготовки правокомпетентного майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери; розкрито теоретичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання охоронно-захисної функції; визначено сутність феномена „правова компетентність майбутнього соціального педагога”, розкрито його структурно-компонентний склад (мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий); встановлено критерії (ставлення до соціально-педагогічної діяльності, правова грамотність, сприйняття соціально-педагогічної дійсності як особистісно-правової цінності, обізнаність у продуктивних педагогічних технологіях розв’язання правових проблем вихованців), пороги сформованості у студентів правової компетентності (стартовий, середній, мінімальний, найнижчий); введено в науковий обіг поняття „правова компетентність соціального педагога”; розроблено модель процесу формування правової компетентності студентів, що функціонує в сучасному педагогічному університеті; *на організаційно-педагогічному рівні* – в логіці ступеневої освіти майбутнього фахівця розкрито стратегію розгортання формувального впливу сучасної університетської освіти на процес становлення правової компетентності як особистісно-професійної якості студента; побудовано діагностувальний інструментарій визначення порогової характеристики правової компетентності майбутніх соціальних педагогів; *на методичному рівні* – розроблено технологію реалізації визначеної моделі, де змістове ядро складають педагогічні умови позитивної динаміки порогів

сформованості у студентів правової компетентності (усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності; актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців; організація позитивного спілкування у підсистемах „викладач права – студент – вихованець”, „студент – соціальний педагог-практик – супервізор”, „студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець”); стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання).

На відміну від дослідження Л. Ковчиної, предмет дослідницької уваги в якому сконденсовано на підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-правового захисту особистості, у пропонованому дослідженні вивчається процес формування правової компетентності, що передбачає, з одного боку, не лише правозахисний, а й правореалізаційний вплив на вихованця, з іншого, – подальше розгортання положення вітчизняної педагогічної науки (І. Зверєва, С. Литвиненко, В. Синьов, С. Харченко) про вагомість не стільки гарантованої допомоги категорійній дитині, скільки активне її залучення до процесу розв’язання наявних соціально-правових проблем.

**Уточнено** фактори, що зумовлюють процес формування правокомпетентної особистості студента в педагогічному університеті і зміст поняття „правореалізаційна” діяльність, „правозахисна” діяльність;

**подальшого розвитку набула** методика професійної підготовки майбутнього соціального педагога до реалізації охоронно-захисної функції, який здатний і особистісно, і професійно здійснювати правокомпетентний соціально-педагогічний супровід категорійної дитини.



**Практична значення одержаних результатів** проведеного дослідження полягає у створенні й апробації методики діагностики порогів сформованості правової компетентності майбутніх соціальних педагогів, можливості творчого використання розробленої педагогічної технології формування правової компетентності студентів і в освітньому просторі педагогічного коледжу, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців, які опановують спеціальність „соціальний педагог” за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст”. У навчально-виховний процес бакалаврату, спеціалізації студентів і магістратури впроваджено технологію, репрезентовану в навчальному посібнику „Методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога”, навчальних програмах нормативного навчального курсу „Правовий захист дитинства”, діяльності соціально-правової студії „Феміда”, елективних курсів із правової проблематики, методичних рекомендаціях „Формування правової компетентності майбутнього соціального педагога у процесі практичної підготовки”. Розроблено навчально-методичний супровід магістерської підготовки викладачів, що представлено інтегрованим навчальним модулем „Формування компетентності саморозвитку студента у процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін” нормативного курсу „Педагогіка вищої школи”. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані у практиці педагогічних і гуманітарних університетів, закладів післядипломної професійної освіти.

Обґрунтовані в дослідженні результати **впроваджено** в навчально-виховний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт реалізації від 28.10.2009), Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка (акт реалізації від 23.10.2009), Ніжинського державного університету

ім. М. Гоголя (акт реалізації від 26.10.2009), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (акт реалізації від 5.11.2009), Сумського державного педагогічного університету ім. А. Макаренка (акт реалізації від 12.11.2009), Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (акт реалізації від 3.11.2009), Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького (акт реалізації від 13.11.2009).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується опорою на наукову методологію (філософську, загальнонаукову, конкретно-наукову); реалізацією системи педагогічних завдань, адекватних природі досліджуваного явища; застосуванням комплексу методів теоретичного, емпіричного рівнів і педагогічного експерименту, які узгоджуються з метою та завданнями дослідження; доказовістю кількісно-якісного аналізу експериментальних даних, можливістю відтворення проведеного педагогічного експерименту; репрезентативністю експериментальної вибірки дослідження; коректністю статистичної оцінки набутих експериментальних даних.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційної роботи обговорювались на 18 міжнародних („Викладач і студент у системі вищої освіти: проблеми діалогу, співпраці, взаємодії” (м. Львів, 2003), „Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти” (м. Київ, 2004), „Інноваційні технології у вищій юридичній освіті” (м. Київ, 2005), „Технології педагогічної освіти: теорія, досвід, перспективи розвитку в умовах Болонського процесу” (м. Миколаїв, 2006), „Розвиток творчої особистості студента як суб’єкта педагогічної взаємодії” (м. Донецьк, 2007), „Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація” (м. Одеса – м. Стамбул, 2007), „Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті

Болонського процесу” (м. Чернівці, 2007), „Духовний простір сучасного освітнього менеджменту” (м. Київ – м. Севастополь, 2007), „Спадщина А. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності” (м. Полтава, 2008), „Актуальні проблеми сучасної науки – 2008” (м. Вінниця, 2008), „Викладач і студент: суб’єкт – суб’єктні відносини” (м. Черкаси, 2008), „Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу” (м. Бердянськ, 2008), „Професійне навчання персоналу – європейський вибір” (м. Ізмаїл, 2009), „Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми” (м. Ужгород – м. Мішкольц, 2009), „Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання” (м. Черкаси, 2009), „Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності” (м. Ніжин, 2009), „Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (м. Київ, 2009), „Формування міжетнічної та міжконфесійної толерантності майбутніх вчителів засобами громадянської освіти” (м. Київ, 2009) та 13 всеукраїнських („Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України” (м. Миколаїв, 2003), „Гендер: реалії та перспективи” (м. Київ, 2003), „Релігія. Особистість. Громадянське суспільство” (м. Луганськ, 2003), „Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи” (м. Херсон, 2003), „Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції” (м. Одеса, 2004), „Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень” (м. Одеса, 2005), „Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці” (м. Черкаси, 2006), „Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери” (м. Мелітополь, 2007), „В. Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина” (м. Слов’янськ, 2007), „Актуальні проблеми особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в професійній освіті” (м. Ізмаїл – м. Київ, 2009), „Освітні

інновації: філософія, психологія, педагогіка” (м. Суми, 2008), „Розвиток освіти в галузі прав людини в Україні” (м. Київ, 2009), „Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України” (м. Київ, 2009) науково-практичних конференціях.

**Публікації.** Результати дослідження опубліковано в 58 наукових і науково-методичних працях, зокрема: 2 монографіях, 2 довідкових джерелах, навчальному посібнику, методичних рекомендаціях, 32 статтях у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 20 статтях і тез доповідей на науково-практичних конференціях, які достатньо повно розкривають зміст дисертації.

Матеріали кандидатської дисертації **„Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах”**, захищеної у 2002 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**РОЗДІЛ I**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ**  
**ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**

**1.1.   Методологічні орієнтири дослідження процесу професійної підготовки правокомпетентних педагогів**

Методологія як вчення про методи пізнання та перетворення світу, про структуру, логічну організацію, висновки і засоби діяльності в галузі теорії і практики осмислюється сучасними науковцями в широкому та вузькому значеннях і набуває конкретизації через загальну і спеціальну (часткову). Встановлено (Л. Подоляк, О. Спіркін, Є. Юдін, В. Юрченко), що саме останнє й дозволяє створити концепцію дослідження певного явища, здійснити аналіз емпіричних і експериментальних фактів відповідно до їх сучасного науково-теоретичного розуміння. Вважається за доцільне розрізняти й певні рівні методології: філософська, в межах якої аналізуються загальні принципи пізнання – саме в цьому сенсі деякі науковці (зокрема, В. Штофф) розуміють методологію як частину гносеології; загальнонаукова, яка зобов’язує вивчити загальнонаукові концепції, що в переважному ступені впливають на певну галузь наукових знань; конкретно-наукова, в контексті якої й здійснюється опис принципів, методів, процедур наукового дослідження у відповідній науковій галузі; методика і технологія – як рівень методології, що вимагає

конкретизації розроблених процедур задля набуття емпіричних даних та їх первинної обробки.

Аналізуючи концептуально-методологічні та діалектичні підходи до наукового осмислення освітньо-виховної проблематики, І. Зязюн конкретизує ті філософські ідеї, які мають стати вихідними з огляду на напрацювання філософів ХІХ-ХХ століть, у ході поглиблення наукових уявлень про «філософію життя» [144]. Зокрема, йдеться про такі ідеї: розуміння освіти як життя людини, обмеженого в часі (А. Берсон, Л. Клагес, Ф. Ніцше та ін.); для посилення орієнтовано-теоретичної функції науки значущою є «єдина методологія життя духовного і природного», оскільки освіта – це саморозвиток особистості, що відбувається в життєвому потоці (В. Дільтей, А. Камю, К. Юнг та ін.); визнання цілісності людського буття в усій його повноті, а в цьому сенсі саме культура є тією реальністю, яка набагато важливіша для збереження світу, ніж політика та економіка (В. Вайскопф, М. Шелер та ін.). На підставі зазначеного І. Зязюн окреслює методологічну опору саме педагогічного наукового дослідження – в освітню систему має бути закладено провідну ідею гуманістичного світогляду, що передбачає «усвідомлення природи і людини в їх єдності, відмову від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань» [145, с. 21].

Теорія є найвищою, найбільш розвинутою організацією наукового знання. Якщо методологія визначає способи досягнення й побудови цього знання, оскільки йдеться про систему принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, вчення про цю систему, то теорія виступає результатом пізнання.

Отже, сучасна наука визнає близькість взаємопов'язаних понять «методологія», «науковий метод», «теорія» і водночас доцільність їх розмежування. Йдеться про спосіб досягнення й вибудовування знання

та результат пізнання (О. Деркач, В. Зазикін, Є. Симанюк). Саме в такому ракурсі методологічно ціннісними і загальними визнаються принципи гуманізму, активності, вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта певної діяльності та індивідуальності, психологічної зумовленості й розвитку тощо. Такою має бути й площина осмислення загальнометодологічних принципів – детермінізму, єдності свідомості та діяльності, принцип історизму, систематичності та ін. Методологія дослідження має бути відстеженою через його способи, а ними виступають концептуальні положення, пояснювальні принципи і підходи. Кожна теорія має свої характеристики повноти та адекватності. Вважається (В. М'ясищев), що «знання рухаються взаємодоповнюючим чином» [283]. Про повноту певної теорії свідчить спосіб розв'язання відповідної наукової проблеми, а про її адекватність – як саме застосовується означений спосіб. У науковій літературі існують такі судження: оскільки методологія є єдиноприйнятною у науковому дослідженні, де принцип науковості виступає провідним, то можна стверджувати про тотожність понять «методологія» і «науковий метод». Відтак концепцію наукового дослідження утворює сукупність основних ідей, підходів, що визначають принципові шляхи вирішення певного кола науково-практичних завдань [272, с. 138].

Відзначимо, що концептуалізація наукового пошуку вимагає врахування результатів дослідників (зокрема, С. Неретиної) відносно нетотожності понять «концепція» і «теорія». Так, якщо теорія вирізняється об'єктивною єдністю понять, то концепцію довідкові джерела трактують і як певний спосіб розуміння досліджуваного процесу, і як своєрідний погляд на предмет, провідну ідею систематичного його осмислення, і як конструктивний принцип, дослідницький задум.

Дослідження В. Загвязинського значно розширюють наукові уявлення про своєрідність теоретичного знання. На його думку, наукова теорія має певні ознаки – пояснення сутності явища, прогнозує його розгортання; цілісність, концептуальна єдність та логічність; наявність міжвідносне використання; евристичний характер; однозначність і чіткість мови опису; обумовленість потребами практики [130, с. 66-67]. До того ж науковець уточнює структуру наукової теорії, виокремлюючи дві складові: підставу і наслідок. Якщо підстава, вважає В. Загвязинський, містить провідні поняття, вихідні посилання, що ґрунтуються на сукупності емпіричних фактів, то наслідок репрезентує пояснення, інтерпретацію наявних і способи передбачення нових фактів [130, с. 67].

З огляду на вищевикладене, цілком умотивованим видається уточнення: що ж означає «творчо підійти до розробки методологічних основ наукового дослідження»? Наша позиція у цьому питанні збігається з міркуваннями В. Буряка щодо змісту запроваджених дій, спрямованих, по-перше, на визначення загальних суспільно-історичних передумов; по-друге, на аналіз філософсько-світоглядних аспектів; по-третє, використання даних синтезу сучасних філософських та конкретно-наукових знань про людину як педагогічну мету, конкретизацію методів побудови теорії [59, с. 35].

Методологічні орієнтири науково-педагогічного дослідження мають бути узгоджені із загальноновизнаною сучасними філософами тезою про те, що ХХІ століття повинно стати «століттям людини» [144]. Отже, пріоритет матеріального боку цивілізації має перейти до її духовної складової. Відтак, стає зрозумілим акцент на духовності як сфері того, «що людина шукає», а не того, чим вона вже володіє. І в цьому зв'язку значний інтерес становить намагання тих науковців, які вже оприлуднили наукову позицію. Зокрема, О. Киричук дає психолого-педагогічне пояснення окресленим процесам через



«духовно-катарсичну активність особистості» завдяки сформованості такої активності, що спрямована передусім на відокремлення організму від середовища, й убачається необмежене підвищення його чистоти порівняно з цим середовищем [185].

Саме духовність як поняття залишає свою актуальність у сучасній науці. Встановлено, що в англomовній версії пошукової системи «Google» на це поняття існує понад 60 тисяч посилань; щодо російськомовної версії, то таких посилань близько двох мільйонів. А тому це явище перебуває у проблемному полі практично всіх галузей сучасної вітчизняної науки: філософії (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), психології (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський), педагогіки (Д. Пашенко, В. Радул) тощо.

Сучасне осмислення духовності відбувається в різних контекстах. Розглядаючи духовність як об'єкт методологічного осмислення, Я. Турбовський, зауважує не лише на тому факті, що це явище складає фундаментальну цінність людського буття, а й пов'язує його з реальним життям людини, підкреслює: «духовність обов'язково виходить за межі потреб самої особистості» [422, с. 11]. Привертає особливу увагу дослідницька позиція вітчизняного філософа С. Кримського, на думку якого духовність складає внутрішній світ людини і детермінується певними принципами, а саме: «монадності», що віддзеркалює здатність людини представляти свою епоху, націю, культуру; принцип «екзистенційного крещендо», який репрезентує сходження до найвищих щабелів цінностей; принцип «полісистемності цілей», згідно якого будь-яка мета діяльності людини завжди сполучається із системою підцілей, тобто йдеться про ідею «не нашкодь»; принцип «проблемності людської жертви», який передбачає розуміння того, що життя людини є фундаментальною цінністю; принцип «духовного розуму», який полягає у визнанні, що інтелект, який веде до віри, «узгоджується із схильностями серця як духовного

осередку індивідуальності» [223, с. 8, 30]. Відтак, означений ракурс осмислення духовності відкриває можливості по-новому осмислювати активно вживані у сучасних дослідженнях деякі поняття (зокрема, креативність). Отже, визнається, що духовність «перекладає універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особи на етичній основі» [8]. Таке бачення дозволяє окреслити й засновничу роль духовності у формуванні правової компетентності особистості.

Дослідження теоретико-методологічних засад цінностей освіти встановили системоутворювальну сутність духовного потенціалу, яка вбачається у різновидах творчої діяльності людини. Розгортання цього положення викликане визнанням, що саме творча праця безпосередньо пов'язана з розвитком духовного зростання індивіда «як повноцінно соціалізованої особистості», завдяки праці відбувається її самореалізація в різних сферах життєдіяльності [267]. Ці погляди є близькими до нашого розуміння духовності, яку ще й досі вважаємо недооціненою у науці. Ми згодні з тими дослідниками, які стверджують, що нині з особливою гостротою проявляється феномен «різнотиповості світогляду», а «філософське поняття існування постає і педагогічним об'єктом» [219, с. 40].

За І. Бехом, фундаментальними ціннісними домінантами, котрі мають визначити стратегію побудови майбутньої теорії духовного розвитку людини, є такі: 1) духовна свобода, що розглядається як влада вихованця над собою, тобто йдеться про доцільність убачати у феномені «свобода» суто «духовний вимір»; 2) почуття власної гідності, котре розуміється як «особистісні характеристики, в контексті яких ми усвідомлюємо себе»; 3) моральна раціональність, що полягає «у задоволенні власних потреб і через вдосконалення, які з цього випливають, у допомозі задовольнити потреби інших». Вищевикреслене має виняткове значення у контексті проблеми, що виступає предметом нашого наукового дослідження. Це пов'язано з

такою площиною осмислення феномена «духовність»: остання виступає істинним правом називати себе людиною і називати так інших [35].

Поглибленню наукового уявлення про духовність слугує зауваження О. Лосєва про те, що вона, на відміну від духовної культури, виявляється у свідомій і несвідомій формах; духовна культура завжди є «свідомою роботою духа» [254].

Духовність особистості є багатовимірною системою. Як зауважує М. Боришевський, «все, що робить людина, як поводить, чим, якими потребами, цінностями мотивується її активність, можна оцінити лише з позиції духовності» [52]. Таке розуміння слугує поясненням цілком очевидного факту, який узагальнено й образно І. Зязюн називає «найзагрозливішими ножицями», що мають місце нині між темпами розвитку матеріальної культури і духовної, «коли розум піднявся, а дух, мораль, віра покотилася вниз» [146]. Дедалі стає очевиднішим той факт, що «одиноцею» виміру доцільно розцінювати ціннісні орієнтації особистості. Останні ж, як переконливо доводиться дослідниками, безпосередньо або опосередковано пов'язані з моральністю. Складовими духовності виступають такі утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості, «в яких віддзеркалюються її найважливіші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до довкілля, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності» [146]. У зв'язку із зазначеним стає зрозумілою пріоритетна роль морального ідеалу в становленні високодуховної особистості. При цьому, беручи до уваги контекст порушеної нами проблеми, безсумнівний інтерес викликає теорія морального розвитку Л. Кольберга. Її автор вважає, що у процесі морального становлення особистість проходить шлях від аморальності до прийняття моральних принципів. Л. Кольберг наполягає на доцільності дотримання вихователем певних орієнтирів на кожному з

етапів, а саме: на першому етапі морального становлення вихованця педагог має бути зорієнтований на фізичне покарання і моральне заохочення; на другому – вже орієнтир має бути здійснено на найближче оточення особистості й безумовне підпорядкування його вимогам; на останньому, третьому, етапі вихователь має орієнтуватися на закон та універсальні норми моралі, що є внутрішніми переконаннями особистості. Вищезазначена теорія становить певний науковий інтерес у вибудовуванні концепції формування майбутнього фахівця як професійно компетентної особистості в правовиховних сферах педагогічної діяльності. Вищевикладене набуває особливої ваги у зв'язку з осмисленням деякими сучасними дослідниками (зокрема, Г. Софінською) морального ідеалу «епіцентру» всіх виховних проблем сьогодення.

Принагідно відзначимо, що у психолого-педагогічній літературі найбільш поширеним є розуміння методології як результату рефлексії [212, с. 11]. При цьому дослідники спираються на таку особливість методологічної культури, як здатність саме до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, спроможність здійснювати «методологічний пошук». Йдеться про оволодіння педагогом «рефлексивною діяльністю з зазначенням сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності» [212, с. 59]. А це виявляється, як уважає В. Кравцов, з одного боку, в прагненні фахівця осмислити внутрішні механізми педагогічного процесу, з іншого – в аналітичному підході до власного досвіду, його трансформації іншим, і не менш суттєвим виявом рефлексії педагогічного мислення фахівця є «конструктивна спрямованість» самоаналізу професійної діяльності. Важливе уточнення в змістовому навантаженні поняття «методологічна культура» вносять В. Краєвський, С. Кульневич, В. Полонский. Зокрема, ключового значення надано знанням особистості педагога

всіх рівнів методології педагогічної науки, умінням застосовувати цю методологію до конкретики педагогічних ситуацій, здатності до проектування й організації навчально-виховного процесу, усвідомлення, формулювання й творчого вирішення професійних завдань, сформованості методичної рефлексії [211, с. 11-17]. Як бачимо, саме методологічні знання, які є надпредметними, й становлять своєрідний «каркас» методологічної культури фахівця, оскільки вони є знаннями ще й найвищого рівня. У цьому зв'язку науковці стверджують, що їх системостворювальне призначення зумовлене з їх сутністю – вони є «знаннями про знання про певне явище» (С. Гончаренко, В. Кушнір) [84]. Поясненням зазначеного слугує розуміння методологічних знань як створювального й здатного до структурування смислово-семантичного можливого простору діяльності особистості, в межах якого ця особистість «обирає себе, свої види діяльності, реалізуючи власні переваги» [84, с. 3]. Оскільки нашу увагу сфокусовано на методологічних знаннях саме педагога, то неабиякого значення набувають, зокрема, такі аспекти цих знань:

- педагогічний процес завжди дозволяє фахівцеві відшукати нішу для вияву власних особистісно-професійних переваг;

- враховуючи твердження науковців (зокрема, В. Афанасьєва, М. Вартовського) відносно того, що будь-яка педагогічна теорія є, по суті, лише моделлю у широкому розумінні цього слова, то те, що не увійшло в модель, «довизначається» самим фахівцем з огляду на конкретику набутого ним досвіду, майстерності;

- розуміння того, що педагогічний процес є нескінченно багатовимірним, породжує думку про поліваріантність зв'язків, а відтак і уможливлення створити ієрархічні та мережеві системні моделі завдяки такій характеристиці методологічних знань, як «саморефлексія»;

- визнання того факту, що за параметрами «простір» і «час» не можна прогнозувати сформованість у реальному педагогічному процесі таких знань у «чистому» вигляді (йдеться про вагомість методологічних знань, оскільки фахівець діє в умовах наявності різних теорій, підходів, методів).

Враховуючи означені й інші переваги методологічних знань педагога, науковці доходять висновку, що саме ці знання «допоможуть йому піднятися на новий щабель професійної підготовки, зорієнтуватися в «навалі» публікацій, «виловити» корисне, «знайти себе» в педагогічній діяльності» [84, с. 8].

Ось чому саме з розвитком методологічної культури педагога сучасні дослідники й пов'язують формування нової генерації фахівців, провідною особистісно-професійною характеристикою яких є сучасний стиль науково-педагогічного мислення [84, с. 67].

Взагалі, якщо говорити про культуру, то науковці розрізняють це поняття як описове і пояснювальне. Якщо в першому випадку у зміст культури вкладають усі ті процеси, що спрямовують дії та реакції людини через внутрішні й зовнішні стимули, у другому ж – до змісту цього поняття включено своєрідність поведінки окремої людини, яка належить до певної соціальної групи, суспільства. Зазначене й робить поняття «культура» активно вживаним. Так, американські дослідники (А. Кребер і К. Клакхон) у 70-ті роки минулого століття встановили, що існує 257 його визначень і понад сто спроб опису. У наш час, на початку XXI століття, існують принаймні дві позиції з цього питання: за одними підрахунками (А. Воробйов, Д. Кертман) існує близько чотирьохсот тлумачень поняття «культура», за іншими (Є. Соколов, Н. Чавчавадзе) – понад тисячу. Усе це робить беззаперечним посилений інтерес науковців до культурологічного підходу при аналізі педагогічних явищ. Зауважимо, що в контексті такого підходу право розглядається як вид духовної культури, чим і пояснюється досить

активне його осмислення сучасними науковцями як соціокультурного явища, тобто вивчається саме той соціокультурний зміст, який визначає основу правової свідомості. Усталеною у суспільствознавчих науках є дослідницька позиція щодо духовної природи права. Найбільш узагальнено культура розуміється як сукупність тих духовних цінностей, що вдалося створити людству. На думку І. Зязюна, культура – «це складна, відкрита, дифузна, самоорганізуюча система. Вона охоплює різні сторони взаємодії людини з іншими людьми і з самою собою, природою і суспільством» [146, с. 99-100]. Простежено (А. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михайличенко) й основні функції культури – пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна. Науковці одностайні в тому, що міра розвитку культури визначається мірою розвитку людини [275, с. 13].

Виявлені методологічно значущі положення набувають виняткового значення у зв'язку з намаганням поглибити наукові уявлення про феноменологію соціально-правової позиції фахівця, який опановує «професію захисту». Питання про взаємовідношення процесу формування соціально-правової поведінки й культури особистості ще й досі залишаються в розряді актуальних, але недостатньо вивчених. Як нам видається, важливе уточнення в його розуміння вносить Л. Заліско, яка запровадила у правову науку поняття «культурна свідомість», виявляючи його структурно-змістові зв'язки з правосвідомістю у процесі професійної підготовки фахівців-юристів. На думку дослідниці, «закони стають складовою культури настільки, наскільки вони збігаються з правом, утворюючи культурно-правові взаємовідносини». Підґрунтям для конкретизації культурної компетентності особистості слугує такий її зміст – йдеться про «ідеальну форму самозаявлення особи в життєтворчому просторі культурологічних моделей соціальних і правових реалій». Відтак

компонентами культурної компетентності фахівця-юриста виступають:

- 1) професійна компетентність при включенні у процес твердження відповідних морально-правових імперативів та ідеалів;
- 2) усвідомлення особистістю взаємозв'язків власного буття із загальним соціальним простором, завдяки чому вона й знаходить сили протистояти тим реаліям, що не відповідають її справжньому почуттю правди і справедливості;
- 3) усвідомлення розумності і значущості власного існування та здатності робити відповідальний вибір у протистоянні деструктивним впливам;
- 4) визначеність щодо смислу власного існування;
- 5) розуміння, що, вступаючи в боротьбу з власною недосконалістю, усім тим, що принижує гідність особистості, тим самим прямує до вищих форм культури. Тож, взявши до уваги змістову наповненість поняття «культура» стосовно фахівця «професії захисту», зокрема соціального педагога, видається за можливе уточнити характер залежності правової компетентності спеціаліста, його поведінкових реакцій у професійній сфері від атитюдів – цільових її настанов, духовних цінностей, гуманістичних ідей. До того ж додається методологічної значущості припущенню про роль саме університетської освіти майбутнього фахівця у процесі його становлення як правокомпетентного у професійній діяльності.

Проаналізувавши довідкові джерела, наявний науковий фонд щодо освіти як системи ціннісного утворення ми дійшли певних узагальнень.

По-перше, необхідно враховувати принципову розбіжність понять «освіта» і «педагогіка».

Зауважимо, що вироблення теоретичних узагальнень відносно сучасного цілісного наукового уявлення про освіту значно уповільнюється через відсутність освітології як самостійної науки. Її проблемне поле вже має певні обриси, оскільки у наш час



пріоритетним є соціально-педагогічний запит на розвиток суспільства саме освіченої людини.

Встановлено (С. Гессен, Є. Ісаєв), що освіта виступає простором становлення «культури індивіда». З огляду ж на наявну дворівневність, що існує у педагогічній науці, – теорію педагогічної діяльності і педагогічну практику – в цій розбіжності необхідно вбачати теоретичні засади вибудовування процесів професійної освіти і підготовки педагогів. При цьому видається можливим врахувати ще одну обставину, пов'язану з різним характером знань (теоретичні, прикладні, фактологічні): доведену сучасну тенденцію до посилення ціннісно-сміслової лінії розвитку педагогічної термінології поняття, коли воно, за висловом В. Зінченка, стає «знаряддям життя», а не «його знищування». Особливу вагомість останнього можна простежити, якщо виходити з незаперечної істини, що особистість розвивається на полюсі творіння, а не на полюсі руйнування. Відтак, уважається (В. Кравцов, М. Михайличенко, В. Радул) методологічно ціннісною вимога вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці та індивідуальності. Отже, постає важливим уточнення, коректування, упорядкування змісту базових термінів педагогічної науки. А новий зміст поняття вдосконалює її зміст.

По-друге, за влучним твердженням американського педагога Дж. Хиббена, який обіймав посаду президента Пристонського університету, освіта є здатністю особистості розв'язувати життєві ситуації. Існує й інший погляд Г. Спенсера, який «великою» метою освіти бачить не знання особистості, а її дії. Суто педагогічні знання мають певні особливості – акумулятивність багатьох наук, квазіреальний характер, яскравий вияв практичної спрямованості, ціннісна спрямованість педагогічної діяльності. Відомі й різні підходи до типології знань, що обслуговують педагогічну діяльність. Так, у

контексті ідей Г. Щедровицького, розрізняють практико-методичні знання, конструктивно-технічні (інженерно-конструкторські) та власне наукові (науково-теоретичні) знання [458]. За класифікацією Є. Ісаєва, доцільно розрізняти, по-перше, знання, що організовані в такий спосіб, який передбачає педагогічна діяльність; по-друге, знання, які вказують на те, що з ними відбувається чи може відбутися; по-третє, йдеться про знання, виникнення яких пов'язане з появою у діяльності педагога-практика розриву між його цілями і тим, що в реальності виходить (тобто знання, які дозволяють пояснити розбіжність, що виникає між метою і результатом діяльності). При цьому науковець наполягає на винятковості саме теоретичних знань, що вбачається у передбачуваності їх результатів і наслідків певних практичних дій особистості. До зазначеного слід додати таке: не втрачає своєї актуальності й сьогодні принцип самокоригованості наукового знання, який обґрунтував Дж. Дьюї у зв'язку з визнанням тотожними «дослідження» і «відкриття» [472]. Йдеться про той факт, що людина навчається не лише на успіхах, а й на помилках. Отже, знання, по суті, виступають не відображенням або відтворенням у думці людини певної об'єктивної реальності, а «вмінням діяти» [472, с. 56]. Водночас не можна не погоджуватися з тими дослідниками, які обґрунтовують тезу про своєрідність саме сучасної науки. Йдеться не лише про відбиток у ній цілком закономірного збагачення наукової інформації, а про випереджувальний розвиток саме теоретичних знань. Саме вони додають сучасній науці якісних змін, що вирізняють її від попереднього емпіричного етапу розвитку. Як стверджує у цьому зв'язку В. Буряк, сучасна наука «будується не «знизу», а «зверху» по відношенню до емпіричних даних» [59]. Поза сумнівом, такий стан речей позначається й на орієнтаціях освіти сьогодення. Важливе уточнення у розуміння феноменології «знання» вносить І. Зязюн, який зазначає, що криза знаннево-просвітницької освітньої парадигми

пов'язана зі зміною поняття «знання». В умовах сьогодення, коли виробництво знань набуває пріоритетності, якщо виходити з виробничої діяльності людини й існування виробничої сфери взагалі, знято проблему «збереження знань у пам'яті людини, оскільки існують і сховища іншої природи». Відтак, уважає науковець, знання освіта стає нездатною виконати роль «посилувача» самостійності і суб'єктності індивіда в сучасному світі» [145].

Значний науковий інтерес становлять напрацювання тих дослідників, які доводять характер взаємодії фундаментальної і прикладної науки, вивчають показники саме фундаментальної науки як галузі гуманітарного знання. В цьому плані значним пояснювальним потенціалом характеризується доробок Г. Філонова та Л. Суходольської-Кулешової принаймні в двох аспектах. По-перше, доведенням своєрідної ролі знань у фундаментальних і прикладних науках. Так, у фундаментальних дослідженнях знання виступають як мета, а у прикладних – як засіб [431, с. 5]. По-друге, встановленням механізмів взаємодії фундаментальної і прикладної науки; а саме: йдеться про стадійність самого процесу від фундаментального до прикладного дослідження та впровадження в практику [431, с. 6]. Отже, поза сумнівом є нерозривний зв'язок цих наукових галузей, натомість кожна з них має самостійні закономірності.

Узагальнюючи вищевикладене та враховуючи, що предметом нашої дослідницької уваги є одна з проблем теорії і методики професійної освіти, зауважимо ще й на такому аспекті: об'єкт педагогічної науки і процеси, що відбуваються у педагогічній реальності, не є нетотожними, оскільки перше не виступає безпосереднім відображенням реальності, а складає результат процесів узагальнення, схематизації, ідеалізації. По суті, йдеться про «конструкції», які вибудовані відповідними теоріями. Щодо пріоритетів наукового пізнання, об'єктами педагогічної науки

виступають моделі, максимально наближені до дійсності, що складають її прообрази. Вищеокреслене вимагає деталізації. Так, визначаючи методологічні орієнтири авторської концепції, було враховано загальновизнане науковцями положення про те, що сучасне наукове пізнання перестає сприйматись як «наближення до істинного стану речей», а «є трансформацією від незадовільного стану в напряму розв'язання проблем». Дійсно, сучасна наука виходить із визнання неможливою побудову певної універсальної істинної теорії.

Виникає питання: якими є методологічні обриси щодо розуміння істинності? Щоб відповісти на нього, спробуємо уточнити взаємозв'язок істини з поняттям «правильність». Аналіз наукових джерел у цьому плані дає підстави вважати, що правильність віддзеркалює оцінні судження стосовно дій людини, а істинність – щодо змісту думки. Отже, якщо зануритись у філософські аспекти, то саме правильність базується на істинності. Останнє виходить із такого положення П. Копніна: «Істинність виявляється безпосередньо шляхом порівняння змісту думки з об'єктом, між якими встановлюється тотожність, а правильність – шляхом порівняння дій (теоретичних чи практичних) з положенням (правилом, прийомом). Правильність пов'язана з об'єктом через істинність системи знання, на основі якої формується правило поведінки». Розгортаючи зазначене положення, інші науковці (зокрема, Г. Щедровицький) суттєво акцентують у зв'язку з осмисленням саме педагогічних проблем, що, як відомо, мають прикладний характер. У цьому сенсі плідною видається думка про те, що будь-яку проблему можна розглядати з позиції істинності, оскільки, з одного боку, вона ґрунтується вже на наявному знанні (а воно має об'єктивно-істинну природу), з іншого ж – відповідно до потреб, цілей, прагнень суб'єкта, які також характеризуються об'єктивністю із зрозумілих причин. Ці параметри особистості

зумовлені умовами її життя, визначаються досягненим рівнем цивілізації.

Досліджуючи сучасну вітчизняну освітню парадигму, науковці (В. Андрущенко, І. Бех, В. Буряк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушнір та ін.) здебільшого єдині в доцільності подальшого збагачення її гуманістичних засад, де ключового значення надано принципів людиноцентризму, а педагогічний процес ґрунтується відповідно «на його системній суб'єктно-об'єктній природі». Ідея людиноцентризму сьогодні сповнена нового філософського змісту [218]. Йдеться про актуалізацію таких відтінків філософської думки, об'єктом якої є людина, як освіченість, духовність, моральність; натомість і вони не вичерпують постійно змінювану картину буття людини, «нескінченого змісту». До того ж, поглиблюючи наукові уявлення про сучасну освітню парадигму, звернемо увагу на такі дві її особливості. Перша з них – нерозривність пізнання й ситуації пізнання, виявом якої є те, що в результаті розв'язання, наприклад, студентом, проблемних ситуацій він опановує не лише методологію дій, але й робить власні теоретичні узагальнення. Щодо другої особливості, то вона вбачається у взаємодоповнювальному застосуванні різноманітних методологій і концепцій.

Чим саме приваблює сучасних науковців гуманістична парадигма освіти? Системно вивчаючи це питання, дослідники (Є. Адоньєв, П. Матвієнко, С. Огієнко) єдині в тому, що саме за цією парадигмою майбутнє. І це доводиться на основі результатів здійсненого компаративного зіставлення традиційної освітньої парадигми й «гуманістичної» за такими параметрами, як-от: головне завдання людини, основне завдання освіти, тенденція освіти та її провідна мета, підґрунтя знання, орієнтація навчання, роль етики та моральності. Наприклад, у розрізі «тенденція освіти» стверджується, що, на відміну від традиційної парадигми («підготовка студентів до майбутнього

життя»), гуманістична передбачає «навчання жити тут і тепер, не завдаючи незручності іншим, навчання жити в умовах постійних змін».

Ось чому можна погодитися з твердженням і про те, що традиційна освітня парадигма дійсно переживає глибоку кризу. До зазначеного треба додати, що така ж ситуація склалась і в сучасній педагогічній науці. Зрозуміло, що все це негативно позначається й на розумінні теоретико-концептуальних засад педагогіки. Реальністю сьогодення, на думку О. Сухомлинської, є те, що «педагогічна наука відстає від практики» [412, с. 7]. Деякі дослідники пов'язують зазначене з цілком очевидним фактом, що нині багато відомих ідей та принципів педагогіки «не спрацьовують». Так, В. Буряк до останніх відносить ідею всебічного розвитку особистості, зв'язок теорії навчання з практикою тощо. А тому ставиться питання у такому ракурсі: «Чи не час наповнити проголошені педагогічні ідеї та принципи новим змістом, змінити їх і навіть запропонувати нові?» [59].

У пошуках практико-орієнтованих концепцій сучасної освіти науковці намагаються виходити з усебічного осмислення феномена «освіта». Зокрема, філософське його підґрунтя вивчається різнопланово, а саме: як цінність, система, процес, результат. Існує навіть категоричний погляд на освіту «як релігію третього тисячоліття». Можна погодитися з Б. Гершунським у тій частині, що, розглядаючи освіту як «найважливішу сферу творення особистості, індивідуального і суспільного менталеосвіти і культуросвіти», цілком очевидною є потреба в її осмисленні як об'єкта подальших системних досліджень [80].

Базуючись на зазначених методологічних положеннях, логічним є науковий інтерес до системного підходу стосовно вивчення педагогічних явищ. За влучним висловом видатного французького філософа і математика А. Пуанкаре, наука базується на фактах, як

будинок вибудовується із цегли; однак накопичення фактів, рівно як і купа цегли, не є будинком. Йдеться про вагомість «конструювання складних за організацією об'єктів як систем».

Згідно з довідковими джерелами, під системою слід розуміти «сукупність взаємопов'язаних елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність». Отож, характеристиками саме системного дослідження виступає інтегративність, міждисциплінарність. Якщо виходити з проблематики суто професійної освіти, в межах якої «одиничне й особливе слугують інтегрованими елементами, а утворена інтегрованими засобами система має риси загального», то цілком очевидним є те, що в такий спосіб відносність істини зменшується. Останнє й зумовлює особливу вагомість системного підходу серед інших дослідницьких підходів.

Водночас Б. Ломов, конкретизуючи психологічне ядро системного підходу як напряму в спеціальній методології науки, звертає увагу на такі принципово важливі аспекти:

- багатоплановість розгортання будь-якого психічного явища, в межах якого й існують різні масштаби його організації, намагання цілісно описати це явище в системі інших понять передбачає поєднання всіх граней аналізу;

- багатовимірність психічного явища, що пов'язана з різновидом системи виміру, кожна з яких дозволяє набути певної інформації відносно окремих якостей означеного явища;

- багаторівневість побудови як процесів, станів, так і психіки в цілому;

- з позицій системного підходу властивості людини можуть бути представлені у вигляді піраміди, на верхів'ї якої розташовані загальні з них, підвалинами є деталізовані властивості, що «ведуть» до узагальнених, а грані піраміди становлять різні категорії властивостей;

- динамічний характер психічних явищ відтворює зміну детермінант, що відбувається у процесі розвитку індивіда [253].

Такий підхід і розуміння його психологічної сутності за Б. Ломовим дійсно дозволяє представити увесь різновид витоків психічного розвитку людини, що зумовлений системою наявних протиріч, і спрогнозувати шляхи їх розв'язання. Не менш суттєвим є й урахування важливої складової системного дослідження, що репрезентована і загальною теорією систем, і конкретно-науковим знанням про системи. Так, згідно з останніми, слід виходити з поняття «системостворювальний фактор», під яким розуміють той домінуючий компонент, який і об'єднує решту з них у системі. Наприклад, виходячи з вагомості для педагогічної науки феноменів «особистість» і «діяльність», саме особистість є «вершиною» всієї структури людських властивостей, а індивідуальність – «глибина» особистості і суб'єкта діяльності [253]. Конкретизуємо їх системостворювальні фактори. Так, стосовно особистості йдеться про спрямованість, щодо діяльності, то таким фактором є мотив.

У контексті системного підходу до дослідження педагогічного явища принципово важливо, по-перше, визначення поняття «педагогічна система», по-друге, побудову теоретичної моделі педагогічної системи, по-третє, довести продуктивність запропонованої теоретичної моделі (а тут «працюють» методи математичної статистики) [272].

Якщо «система – це сукупність взаємопов'язаних елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність [402, с. 233], то педагогічна умова – це визначена сукупність взаємопов'язаних засобів, процесів та методів, необхідних для організованого й цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з певними визначеними суспільством якостями» [402, с. 174].



Педагогічною наукою доведені безсумнівні переваги осмислення певних процесів як педагогічної системи (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.). У цьому зв'язку привертає особливий інтерес думка О. Ковальова про те, що педагогічна система «зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що виявляється в підвищенні його ефективності» [187]. Зазначене дозволяє скорегувати дослідницький задум через визнання, що організація навчання у вищому навчальному закладі є педагогічною системою, тож необхідно виходити із характеру ієрархічних зв'язків, його контекстної ролі стосовно досліджуваного процесу [1; 21; 231].

Зрозуміло, наскільки принципово важливо для дослідника відшукати той підхід, який був би спроможний найбільш адекватно, повно і коректно відтворити процес чи педагогічне явище, що вивчається. Натомість, як вже зазначалось, у сучасній науці немає і не може бути єдиного, універсального дослідницького підходу. Так, для наукових уявлень про особистісно орієнтовний підхід – досить надійний стратегічний напрям в освіті – характерні певні акценти, а саме: системно-особистісно-діяльнісний підхід (Л. Деркач та ін.), індивідуально-особистісний підхід (О. Савченко та ін.), особистісно-соціально-діяльнісний підхід (О. Барабанщиков та ін.), діяльнісно-особистісний підхід (В. Андреев та ін.), особистісно-діяльнісний підхід (І. Зимня та ін.). Принагідно конкретизуємо підґрунтя останнього, зокрема, спираючись на доробок О. Леонтьєва. Базового значення набувають такі положення науковця: діяльність як поєднання окремих діяльностей суб'єкта та їх ієрархічної співпорядкованості; результатом ієрархічної співпорядкованості і є сформована особистість; особистість виявляє себе через дії як одиниці діяльності; особистість і є внутрішнім моментом діяльності [241, с. 70].

Особистісно орієнтований підхід вважається чи не найпрогресивнішим у сучасній освіті [187; 272; 333; 347].

Дослідження Г. Сазоненко дозволяють конкретизувати методологічні орієнтації в педагогічній діяльності, які надає особистісно орієнтований підхід. Такі орієнтації дозволяють окреслити технологічну складову, яку репрезентують способи педагогічної діяльності, з одного боку, викладача вищої школи, з іншого – майбутнього фахівця, а саме: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання простору для вільного вибору нею моделі поведінки, застосування ігрових та рефлексивних прийомів фасилітації й педагогічного сприяння її саморозвитку і самореалізації [375, с. 356]. Зазначене спрямовує суто дослідно-експериментальну частину вивчення процесу формування правової компетентності студентів в умовах сучасної вищої педагогічної школи.

Натомість поняття «особистість» трактується по-різному у контексті чисельних психологічних теорій особистості. У цьому зв'язку цікавими є результати аналітичної роботи у зазначеному ракурсі, яку здійснив О. Асмолов. Так, він вважає, що у наявних психологічних теоріях особистості представлено саме такі образи людини: «людина, відчуває» (йдеться про пасивне сприйняття світу); «людина, яка потребує» (де головними визнано притаманні потреби та інстинкти); «людина, яка реагує» (домінантою визнається реакція на стимули); «людина – діяч» (де ключовим є прагнення досягати мети та відстоювати своїми діями обраний спосіб життя) [20, с. 35]. На підставі зазначеного робиться методологічно ціннісний висновок: модель особистісно орієнтованої освіти можна вибудовувати лише з огляду на контекст певної психологічної теорії особистості, в межах якої розуміється як особистість та її розвиток, так і співвідношення понять «освіта» і «розвиток особистості» [20, с. 65].

Існують різні підходи до розуміння особистості, її генези. Розширенню наукових уявлень у цьому плані сприяють концептуальні

підходи щодо тривимірної, поетапно побудованої структури особистості, розроблені В. Рибалком. Науковець доходить висновку, що при побудові психологічної структури особистості доцільно виходити із таких базових вимірів: «вертикальний» – соціально-психолого-індивідуальний; «горизонтальний» – діяльнісний; «віковий» – генетичний [364, с. 144-145]. Всі окреслені параметри поєднуються в систему, а кожен із них має власну підструктуру. Якщо спиратися на концепцію В. Рибалки, то, дійсно, видається за можливе правову компетентність – специфічну особистісно-професійну якість – осмисляти в контексті суцільної особистості.

З огляду на те, що наш дослідницький інтерес сконденсовано на освітній системі педагогічного університету, її суто особистісно-орієнтовану потужність, цілком природною є увага до тих досліджень, які містять концептуальні засади щодо створення у цих вищих навчальних закладах саме освітньої системи. У цьому зв'язку зауважимо принаймні на такі моменти. По-перше, на змісті, який вкладається у поняття «освітня система». Йдеться, зокрема, про «сукупність елементів мети освіти, її змісту, форм і методів, викладачів і тих, хто навчається, освітнього процесу, результатів освіти, коли завдяки зв'язкам між ними виникає ціле і той, хто навчається, може опанувати знання, вміння і навички, накопичені в культурі» [20, с. 63]. По-друге, контекстними для нашого дослідження стали окреслені з позиції діяльнісного підходу принципи, на яких вибудовується саме особистісно орієнтована освітня система педагогічного університету, а саме: спрямованість освіти на розвиток студента як суб'єкта професійної освіти; принцип активності навчання, що «перетворює» майбутнього фахівця в суб'єкта навчальної діяльності; розгортання змісту університетської освіти за логікою «від загального до конкретного»; домінування продуктивних форм навчання студентів, що передбачає зведення до мінімуму

репродуктивних з них; принцип оптимального поєднання, з одного боку, зовнішнього контролю і оцінки із самоконтролем і самооцінкою, а з іншого – індивідуальних і групових форм роботи студентів на підґрунті спільної їх діяльності [20, с. 68-69]. Вищезазначене слугувало науково-методичним орієнтиром у процесі визначення експериментальної моделі формування правової компетентності студентів університетів.

У зв'язку з вищевикладеним посилений науковий інтерес становлять набуті В. Рибалком результати вивчення історичних тенденцій становлення особистісного підходу у вітчизняній психологічній науці [365]. На його переконання, особистісний підхід виступає як певна сукупність концептуальних і методичних засобів, які можна структурувати в такі складові: 1) базова, що репрезентована цілісним, системним уявленням про особистість із певною структурою психічних якостей особи; 2) складає розробку та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення (психодіагностики), стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу людини; 3) пов'язана з опорою на цілісне уявлення про життєвий шлях особистості, що охоплює, по можливості, найбільш важливі, довготривалі, ключові періоди її становлення; 4) віддзеркалює вимогу забезпечувати таке визначення індивідуальних та соціально-психологічних особливостей людини, яке б дозволяло прогнозувати, попереджати, виявляти і розв'язувати гострі особистісні проблеми людини; 5) містить важливість особистісного підходу бути представленим і реалізованим у цілях, змісті, методах навчально-виховного процесу освітнього закладу та професійній діяльності працівника на виробництві.

Отже, безсумнівна актуальність особистісного підходу, що доведена чисельними працями науковців (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), наближає його до

найбільш пріоритетних у педагогіці. У контексті цього підходу, намагаючись поглибити наукове уявлення про феноменологію правокомпетентної особистості, особистість розуміється, за трактуванням М. Бердяєва, «цінністю, яка стає над державою, нацією, людським родом, природою ... вона сама забезпечує загальний духовний розвиток культури» [30]. Суттєве уточнення у зазначене соціально-філософське розуміння особистості вносять науковці, які розглядають цей феномен з позиції розвитку. Так, йдеться про тлумачення процесу розвитку в такий спосіб: зовнішні причини діють через внутрішні умови. Розгортаючи цю тезу, О. Леонтьєв стверджує, що «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим сам себе змінює» [242]. Наполягаючи на викладеному значенні соціального середовища у процесі розвитку особистості, він наголошує на наступному: «Ми звикли думати, що людина являє собою центр, з якого розходяться лінії її зв'язків, її інтеракцій із зовнішнім світом, що цей центр, наділений свідомістю, і є її «я». Справа, однак, полягає не в цьому ... Різноманітні діяльності суб'єкта перетинаються між собою і пов'язуються у вузли об'єктивними суспільними за своєю природою відносинами, в які він обов'язково вступає. Ці вузли, їхня ієрархія і утворюють той таємничий «центр особистості», який ми називаємо «я»; інакше кажучи, центр цей знаходиться не в індивіді, а в його бутті» [242, с. 28].

Отже, стає зрозумілим, у чому саме полягає складність, з одного боку, будь-яких особистісних новоутворень (у тому числі й правової компетентності), а з іншого – процесу формувального впливу правокомпетентного фахівця на особистість і діяльність вихованця. До того ж вищевказані положення актуалізують у цілому роль особистості і професійної діяльності саме фахівця соціальної сфери.

З огляду на викладене, не меншої значущості набуває ще й такий момент: поглибленню наукових уявлень про правокомпетентну

особистість соціального педагога слугує й методологічно ціннісне зауваження дослідників соціально-педагогічної проблематики. Йдеться, зокрема, про такий параметр вияву правокомпетентного фахівця, який фіксується на двох рівнях – діяльності й поведінки вихованця. Уточнюючи зазначене, акцентуємо, по-перше, на сучасному тлумаченні науковцями соціально-філософських категорій «діяльність» і «поведінка». Так, сучасна наука здебільшого «має справу» з діяльністю – саме вона займає чи не центральне місце як категорія психології. Щодо поняття «поведінка», то воно розуміється як зовнішній вияв діяльності особистості і є більш залежним від ціннісної і емоційної сфер її свідомості, а менше – від інтелектуальної. По-друге, зауважимо, що, визначаючи змістове навантаження поняття «правокомпетентна особистість соціального педагога», доцільно спиратися на положення одного з фундаторів соціальної педагогіки як науки – П. Наторпа. Мається на увазі твердження, що жодна людина неспроможна дійсно допомогти іншій – природа і вся історія «голосно говорять»: людина має допомогти собі сама, а найкраще, що можна для неї зробити, так це навчити її цього [288]. Отже, зазначене дозволяє посилити акценти на функціях та педагогічному сенсі саме процесу продуктивного розвитку правової компетентності соціального педагога – формуючи означену особистісно-професійну якість переслідується не самоціль, а задля стимулювання такого регулятора суспільних відносин, як права особистості вихованця.

Особистісний підхід стимулює появу нових наукових напрямів. В останні роки посилюється увага до акмеологічного підходу, в межах якого базовими виступають такі категорії, як людина, розвиток, діяльність, продуктивність, творчість, професіоналізм. Акмеологія як наука виникла на етапі пошуку дослідниками комплексного вивчення людини. Сьогодні ж, коли зростає значення людинознавства – «методології педагогічної діяльності і соціальної роботи», увага

прикута до активізації розвитку особистості на основі синтезу наук про людину [103]. У контексті акмеологічного підходу суттєва роль відводиться таким факторам, як-от: високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення до самореалізації.

Особливий інтерес до такого підходу пов'язаний з його спроможністю розширити наукове знання з проблематики професійної педагогіки. Як зазначає Г. Данилова, «акмеологічні засади зумовлюють розробку педагогом стратегії професійної діяльності й фактично перетворюють його на дослідника ходу й результату своєї роботи» [104].

Зауважимо, що вищеназваний контекст акмеологічного підходу викликає неабиякий інтерес через наявну конструктивність. Остання зокрема прослідковується в представленій у деяких дослідженнях авторській акмеологічній моделі професіоналізму педагога [104, с. 94].

З огляду на предмет нашої дослідницької уваги, що сфокусована на проблемі формування правокомпетентної особистості майбутнього соціального педагога, слухними видаються міркування Г. Данилової щодо окресленої ролі досконалої компетентності у структурі акмеологічної моделі професіоналізму педагога. Професійну компетентність педагога дослідниця розглядає крізь призму різнопланових знань, педагогічних умінь і здібностей, осмислюючи її як основу професійної майстерності фахівця [103, с. 6]. Нам видається така позиція цілком умотивованою, хоча в ній неповною мірою враховано характеристики саме компетентнісної парадигми.

Сучасні науковці (О. Антонова, В. Арешонков, А. Деркач, Г. Сазоненко, А. Філіпенко та ін.) небезпідставно наголошують і на безсумнівних перевагах синергетичного підходу. Наприклад, В. Крижко вважає синергетичний підхід таким, який дозволяє розширити наукове уявлення про особистість як відкриту і водночас динамічну систему. На його думку, до того ж цей підхід «дозволяє

методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки» [222]. Інші дослідники (зокрема, А. Деркач, Є. Князева, Г. Хакен) переваги означеного підходу вбачають у можливості впливати на людину через механізми самоорганізації. Синергетика, з огляду на закономірності еволюції системи будь-якої природи, дозволяє, як уважає О. Антонова, «побачити» самостворення нових систем, «суб'єктивність у її глибинному, базовому сенсі» [16].

Аналіз наукового доробку дослідників синергетичного підходу засвідчує, що, дійсно такий формат осмислення проблем, які виникають у діяльності представників професії типу «людина – людина», є надзвичайно плідним. Якщо враховувати своєрідність діяльності спеціалістів, що опанують «професію захисту», то цілком очевидною є вагомість обізнаності фахівця у процесах самопізнання, саморозвитку, самореалізації. А саме це й перебуває у силовому полі синергетичного підходу – освітньо-виховним процесам властива нелінійна структура. Відтак постає питання такого змісту: як втілити ідеї самоорганізації у цей процес, надаючи йому творчого характеру? Дослідники (О. Князева, С. Мітін, О. Остапчук та ін.), які вивчають синергетичний підхід, здебільшого єдині у визнанні його значного потенціалу щодо управління саме відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Такий ракурс осмислення будь-яких проблем професійної педагогіки є надзвичайно важливим, оскільки навчання майбутнього фахівця з погляду системного підходу виступає складовою педагогічної (навчальної) системи. Остання утворена завдяки дидактичному завданню викладачів-науковців вищих навчальних закладів, конкретним навчальним завданням (наприклад, запитання, тестові задачі, вправи тощо) чи їх системі, адресатом якої є студенти як суб'єкти навчальної діяльності. У цьому зв'язку методологічно ціннісним може бути розцінене твердження тих



науковців (Н. Бушинська, В. Староста), які вважають навчальне завдання складною динамічною системою.

Для сучасного стану науково-методологічного осмислення проблем системи вищої школи є характерним інтенсивне зростання кількості теорій, їх широке розмаїття. П. Фейєрабенду належить теза про «непорівнянність наукових теорій». Вважаємо методологічно ціннісним твердження філософа відносно того, що доцільно орієнтуватися на «непорівнянність наукових теорій», хоча, якщо є намагання якомога більше і глибше визначитись у своїй теорії, то слід не відкидати інші. У цьому зв'язку схвальною нам видається позиція тих дослідників, які стверджують, що, аналізуючи будь-яку теорію, завжди треба зважувати на два аспекти: по-перше, поле найефективнішого застосування, значущість і масштаб проблем, які можуть бути розв'язані в її контексті; по-друге, обмеження, пов'язані з так званим полем непридатності.

Вищезазначені зауваження зумовили підвищений інтерес науковців до персоніфікованого підходу (О. Кульчицький та ін.). І теоретично, і практично в педагогіці доведено його продуктивність через наявний і цілком очевидний значний потенціал закладених у дослідженні ідей огляду на потребу термінологічного оформлення будь-якої проблеми. Не є винятком і проблема формування правокомпетентної особистості фахівця соціальної сфери. Саме цей підхід змінює спосіб сприйняття і пізнання дійсності порівняно з іншими загальнонауковими, особистісно орієнтованими, діяльнісно орієнтованими, професійно орієнтованими методологічними підходами. Його переваги вбачаються у мінімізації розбіжностей, які науковець відстежує у наявних дослідницьких підходах щодо вивчення означеної ним проблеми можливості уникнути вузькості в її трактуванні, сприянню осмисляти обрану проблему дослідження виключно в певному контексті, який «вбирає» колорит певної епохи

[317]. Саме це, на нашу думку, й дозволяє виважено відстежити тенденції вузлових наукових проблем, а також окреслити базові поняття науково-педагогічного дослідження, обґрунтувати його об'єкт.

Зауважимо на значному пояснювальному значенні поняття «методологія», якого набувають положення сучасних філософів про те, що «методологія визначає не тільки і не стільки певну сукупність загальних методів пізнання, навіть у їхньому системному взаємозв'язку і взаємодії, скільки основні принципи здійснення самого процесу пізнання людиною зовнішнього світу та самої себе й додають тлумачення провідної функції методології – «можливість забезпечення внутрішньої організації і регулювання процесу пізнання чи практичного перетворення об'єкта діяльності відповідно до задалегідь визначених цілей» [11; 84; 212].

Отже, узагальнюючи вищевикладене, підкреслимо, що для нашого дослідження принципового значення набуває розуміння методології як складного утворення, яке включає:

- систему цілепокладання;
- цілісну і внутрішню незаперечливу систему вихідних положень;
- вичерпну характеристику провідних форм, методів і засобів дослідницької діяльності та умов результативного їх застосування на практиці.

З опорою на окреслені аспекти й вибудовувалися концептуальні засади дослідження процесу формування у майбутніх соціальних педагогів правової компетентності як особистісно-професійної якості.

Відтак, проаналізуємо етапність розгортання ідеї формування правокомпетентної особистості у філософсько-педагогічній думці.

## **1.2. Правокомпетентний педагог: розвиток ідей у філософсько-педагогічній думці**

Філософсько-психологічний пошук наукових координат дослідження проблеми формування правокомпетентної особистості фахівця соціальної сфери відбувався паралельно і в педагогічній науці. Тому є сенс конкретизувати напрацювання науковців саме в такій площині.

Спираючись на загальноновизнаний науковцями варіант розподілу історико-педагогічного процесу, що в цілому стосувався розвитку саме вітчизняної науки, ми дотримуємося теж таких хронологічних періодів: 1) педагогічна думка Княжої доби та Козаччини (X-XVIII ст.); 2) педагогіка Просвітництва (XIX ст.); 3) педагогіка України у XX ст. [423].

Вмотивованість обраної дослідницької позиції викликана ще з однією обставиною: правова сфера життєдіяльності людини безпосередньо зумовлена конкретикою суспільно-політичного устрою. Так, поглиблення наукових уявлень про генезу правовиховних ідей і роль соціального педагога в їх реалізації дає підстави пов'язувати їх із використанням персоніфікованого підходу, застосованого в межах відповідних етапів розвитку української національної думки. Є підстави виокремити чотири періоди щодо постановки та дослідження проблеми становлення правокомпетентної особистості фахівця соціальної сфери.

*I. Історико-цивілізаційний період*, який хронологічно збігається з періодом X-XVIII ст., що характеризується, по-перше, утвердженням думки про самоцінність особистості, наявність її природних прав, про ціннісні основи права; по-друге, визнання неспроможності наявних інститутів соціалізації (навчальні заклади, сім'я, церква) виховати «істинну» людину, а відтак – зародження ідеї про доцільність

компетентного розв'язання соціально-правових проблем професіоналом-фахівцем; по-третє, у постановочному плані виокремлення питання про взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість цивілізованого устрою держави та дієвість у суспільному бутті морально-правових чеснот особистості.

Так, ідея звернення до людини, до її особистості була провідною в добу Ярослава Мудрого. Цю ідею розгорнуто висвітлено Іларіоном Київським у його «Слові про закон і благодать», що було написано митрополитом у період між 1037 р. та 1050 р. У цьому філософсько-політичному трактаті представлено концепцію загальнолюдської історії. Зміст останньої, на думку Іларіона, складають поняття Закону – нижчого ступеня «осияння» і Благодаті. Якщо темрява асоціюється із «темрявою», то Благодать – зі свободою. За цією доктриною сутність історії людства складає перехід до «єдності», до Благодаті; остання вбачається у світлі християнства. При цьому автор «Слова про закон і благодать» наполягає на особливій ролі активної діяльності у формуванні особистості, а як співавтор «Статуту» Ярослава Мудрого виступає розробником ідеї охорони прав дітей, що є домінантою моральних цінностей під час князювання Ярослава на Русі. Отже, витоки історії юриспруденції, перші спроби юридичного закріплення суспільних норм дослідники (С. Бабишин, Б. Греков, Д. Дорошенко, Ф. Науменко, Я. Падох) віднаходять саме у цей період розвитку давньоруської соціально-правничої думки.

Зародження тенденції спрямування просвітницько-правознавчої роботи на дитячо-підліткову частину молоді як спадкоємців державної влади пов'язане з «повчанням» дітям, а також «инь кто прочтет» Мономаха (1053 -1125 рр.). Тут повага до прав молодших посідає чільне місце серед гуманістичних цінностей. Як зазначають дослідники (С. Литвинов, Є. Карпіловська, Л. Тарновецька), у вітчизняній літературі В. Момах уперше обґрунтовує тезу про

необхідність органічного зв'язку освітніх пріоритетів із потребами життєдіяльності особистості.

Конкретизація первинних прав людини міститься у працях просвітителя початку XVII століття Кирила Транквіліона-Старовицького. Як провідний діяч Львівського братства, він у свої творах, кожен із яких мав чітку соціальну спрямованість і був націлений на моральне вдосконалення суспільства, конкретизує права будь-якої пересічної людини. До того ж уважається (О. Верзилов, С. Голубєв, М. Кашуба, К. Транквіліон-Старовицький), що саме він був одним із перших вітчизняних просвітителів означеного періоду, хто висловив обґрунтоване твердження про потребу в особливому захисті жінки. Ці прогресивні ідеї слугували витокami українського просвітницького руху першої половини XVII століття щодо правовиховних питань.

Слід констатувати, що сучасний соціальний педагог знайде для себе корисні поради П. Могили – видатного діяча української освіти й культури XVII століття – особливо за умов роботи в загальноосвітньому закладі. Визначені ним норми поведінки особи в суспільстві й у школі, визнання вирішальної ролі розуму особистості у виборі форми поведінки, ідея про оцінку людини не за походженням, а за справами – складові реформаторства «Могилянської доби». Не менш цікавими в цьому плані, з педагогічного погляду, є й ідеї С. Яворського (1658 - 1722 рр.), за якими саме «інтелект є коренем свободи і першим началом», а відтак освіченість виступає передумовою особистісного блага людини.

Дослідники доводять, що в зазначений період з'являються перші початки уявлень про правову державу (Д. Благой, М. Висоцький, І. Чистович та ін.). Йдеться про доробок видатного вченого гуманіста Є. Прокоповича (1681 - 1736 рр.), який одним із перших в Україні розробив концепцію суспільного договору і природного права. У

працях «Слово про владу і честь царську», «Духовний регламент», «Правда волі монаршої» вчений конкретизує своє бачення співвідношення держави і права, що будується на поєднанні принципів «божого походження влади» з принципами «домовленості між самими людьми» – суспільного договору. Неоднозначність наукового доробку Є. Прокоповича дослідники вбачають у таких його твердженнях: держава є продуктом договору між народом і монархом, який має право втручання в усі сфери життя; в окремих екстремальних ситуаціях народ все ж таки може виступати активним суб'єктом історичних подій. В історії вітчизняної політичної думки останнє визнається вперше, хоча воно й має віддалене відношення для вибудовування демократичної концепції суспільного ладу.

М. Козачинський (1699 - 1755 рр.) увійшов до історико-педагогічної когорти учених філософів передусім через прогресивне бачення структури чеснот, що утворюють «добру особистість». Його твердження «чеснота не є від природи ... але від вправи; діючи справедливо, ми стаємо справедливими» сприяє поглибленню сучасних уявлень про морально-правову сферу особистості та її поведінки.

Мандрівний філософ Г. Сковорода (1722 - 1794 рр.) із властивим йому критичним мисленням, як доводять дослідники (І. Головаха, Н. Дічек, І. Стогній, Л. Ушкалов та ін.), розмірковує над морально-етичними нормами життєдіяльності людини. Його намагання навчити людей науки щасливого буття торкаються і правових аспектів через деталізацію того, «чого слід уникати на шляху до щастя». У своїх притчах (зокрема, «Благородний Єродій», «Убогий жайворонок») Г. Сковорода називає виховання «спасительним», оскільки всі нещастя, що трапляються у суспільстві, є наслідком «поганого виховання» «істинної» людини. Свою мрію про щасливе суспільство мислитель пов'язує з тлумаченням «тези про «нерівність рівності» –

усвідомленням, що «соціальна рівність усе ж не може бути запорукою рівності розумової».

Ідея громадянського суспільства і місця в ньому правових цінностей міститься й у спадщині сучасника Г. Сковороди Я. Козельського (1729 -1795 рр.). Він обстоював важливу думку про те, що саме в такому суспільстві вчинки людей регулюються через право, тобто юридично. Вчинки впливають із розуміння людиною закону. У роботі «Філософські пропозиції» вчений наводить низку настанов щодо поведінки людини в суспільстві, реалізація яких і сприяє «досягненню загального добробуту, суспільної справедливості». Провідне значення при цьому надається почуттям обов'язку. Дослідники педагогічної спадщини Я. Козельського (В. Дмитриченко, Д. Ніколенко, П. Пелех та ін.) тлумачать його розуміння «добронравія» таким чином: виховання добронравія в дітей «потребує вправ у моральному діянні»; якщо батьки не здатні давати правильне розуміння добра і зла, то вони повинні бути обмежені в цьому відношенні.

Серед перших правознавців України чільне місце посів І. Тимківський (1773 - 1853 рр.), який у результаті вивчення права, систематизувавши російські закони, видав працю «Досвід систематичного зводу законів». Як гуманіст і демократ, він заклав основи подальшого розвитку вітчизняної правничої науки.

II. *Громадсько-просвітницький період* постановки проблеми правокомпетентної особистості фахівця віддзеркалює філософсько-психологічні та громадсько-педагогічні надбання вітчизняних просвітителів ХІХ століття. Цей період характеризується, по-перше, сформованістю почуттєво-моральної психологічної теорії, домінантною якою виступає визнання духовності «верховним законом» життя людини, важливості її соціально-правової активності у процесі життєдіяльності; по-друге, обґрунтування й актуалізація ключового

права особистості – права на школу рідною мовою; по-третє, спрямування громадсько-педагогічної діяльності прогресивно налаштованих українських діячів на просвітництво, що має на меті довести до суспільної свідомості виняткове значення виховання підростаючого покоління – запоруки розвитку української державності, неподільну єдність морально-правових її засад.

Дослідницьке поле психологів у цей період здебільшого репрезентоване низкою напрацювань. Насамперед науковою спадщиною фізіолога і психолога В. Бехтерева, де представлене розуміння вченим особистості «з об'єктивного погляду», яка є «не що інше, як самодіяльна особа зі своїм психологічним складом та індивідуальним ставленням до довкілля» [37, с. 36-37]; саме соціальна сфера особистості виступає в ній об'єднуючою ланкою й розвивається з розвитком суспільного життя. Ще одна складова фундаментальних психологічних досліджень XIX століття пов'язана з доробком О. Лазурського. Йдеться про визначення ним психологічного складу особистості, про класифікацію особистостей за психічним рівнем та психічним змістом – «чисті», «комбіновані», «спотворені» та «перехідні» типи особистостей різних рівнів. Зокрема, розуміння О. Лазурським своєрідності «спотворених» типів особистості має значний пояснювальний потенціал щодо протиправної поведінки, зниження соціальної цінності певної особистості. І тут вирішального значення надається, за твердженням ученого, саме вихованню [235].

Серед вітчизняних науковців, які досліджували феномен особистості як носія моральних ідеалів і обов'язків, особливе місце посідає М. Грот (1852 - 1899 рр.). Учений висуває основні положення розробленої почуттєво-моральної теорії, з-поміж яких такі: «в силу корінної протилежності тимчасової тваринної природи особистості – її вічної і загальної духовної основи людина не має право ставити своє індивідуальне існування вище від інших індивідуальних існувань і



повинна вважати своє щастя не у збереженні себе самої як фізичного організму, а в збереженні і примноженні в цілому світі того ідеального самопочуття, у підсиленні тієї духовної міцності, які вона в собі усвідомлює і в ім'я яких діє морально. Звідси заповідь любові до Бога як верховного, вічно існуючого ідеалу, заповідь любові до ближнього, як до самого себе, тобто як до того самого вищого духовного начала, що людина носить в собі, яке і в інших може здійснити в ім'я Бога – не гірше, ніж у ньому, справу втілення духовних начал у житті, якщо тільки сама вона не подасть приклад самозречення, тобто такого морального підйому духу, за яким тваринне існування цілковито приноситься в жертву вічному і абсолютно духовному буттю». При цьому М. Грот наголошує, що вся справа полягає якраз у тому, щоб «людська особистість усвідомила сповна власну духовну суть, зрозуміла справжній верховний закон свого життя, ... що всяке порушення цього закону рано чи пізно карається жорстким чином, а духовно-моральне життя само в собі містить нагороду і дає повноту задоволення». Отже, розгортаючи своє розуміння моральної особистості, М. Грот «виводить» на правові питання особистості як носія моральних ідеалів і обов'язків. Він стверджує свою істину про безпосереднє завдання кожної особистості – «створити і підтримати, зберегти чи врятувати якомога більше інших життів, хоча б із пожертвуванням свого власного одиничного життя» [413].

Виявом впливовості психологічної теорії М. Грота є розробка основ наукової педагогіки К. Ушинським (1824 - 1870 рр.), де ключовою постає ідея про органічний зв'язок філософських та теоретико-педагогічних положень, пов'язаних із утвердженням ключового права будь-якої людини – права на школу рідною мовою. Ця ідея знайшла відображення у розробленій П. Чубинським (1839 - 1884 рр.) «Програми для вивчення народних юридичних звичаїв у Малоросії», яку визнаний юрист і етнограф склав на базі узагальнення

даних із звичаєвого права. Не менш відчутним було розгортання ідеї «українства», з одного боку, через активізацію шкільного учительства завдяки діяльності організатора перших на Наддніпрянщині видань – видавництва «Український учитель» та педагогічного журналу «Світло» Г. Шерстюком (1882 - 1911 рр.), з іншого ж – через актуалізацію ролі виховання як фактора регуляції поведінки підростаючого покоління – майбутнього «самосвідомого» українського народу, чинника суспільних демократичних перетворень. Останнє віддзеркалено у поєднанні педагогічної й громадсько-просвітницької діяльності О. Барвінського (1847 - 1926 рр.), зокрема у його праці «Тарас Шевченко – апостол правди і науки, вчитель людства. Спроба педагогічно-наукової розвідки». В ній, зокрема, громадський діяч-політолог писав: «... вихованням зазначає народ своє естество і свій розвиток. Виховання є залежне від життя народу і його розвитку та навпаки витворює нове життя і новий дальший розвиток».

III. *Аналітично-синтезуючий період* постановки проблеми формування правокомпетентної особистості фахівця соціальної сфери охоплює початок ХХ століття – 80-ті роки ХХ століття. Його характеризують: 1) розгортання ідеї предметного викладання суспільствознавства, введення шкільного предмета «Громадянство»; 2) надання статусу юридичної норми дієвим законам про народну освіту, що може слугувати одним із обрисів поступу України до правової держави; 3) вияви тенденції до розширення переліку прав і законних інтересів дітей та утвердження поваги й довіри до них.

Концептуальні погляди психологів значно вплинули на осмислення педагогічних проблем науковцями. Зокрема, твердження Л. Виготського про особистість як «соціальне» в людині, про важливість у розвитку особистості двох моментів – набуття мовою соціальних функцій і усвідомленість дитиною свого «я». На погляд

Л. Виготського, всі практичні заходи з «охорони розвитку особистості дитини» потребують усебічної діагностики, на основі якої і можна пояснити як особливості її розвитку, так і передбачити «подальший його перебіг» [77, с. 117].

В. Затонський (1888 - 1938 рр.) – перший нарком освіти Радянської України – ініціював відмову від комплексної системи навчання школярів, дбаючи про поліпшення викладання основ наук, у тому числі й суспільствознавства, створив основи самостійного курсу з правознавства. Сучасні дослідники (В. Морозов, М. Євтух та ін.) доводять його безсумнівно позитивний внесок у розбудову українського шкільництва передусім через реалізацію ним ідей предметного навчання основ наукових знань як підґрунтя формування духовної культури особистості.

Відчутним поштовхом до реалізації законних інтересів та прав дитини стає наполеглива діяльність М. Скрипника (1872 - 1933 рр.), спрямована на визнання за представниками національних меншин права на здобуття освіти рідною мовою. Він довів, що у школах національних меншин «навчання дітей треба починати тією мовою, якою говорить дитина». Визначаючи й обґрунтовуючи найважливіші принципи народної освіти, Я. Чепіга (1875 - 1938 рр.) твердить про «рівне для всіх громадян право на освіту», «право на безоплатне навчання на всіх її ступенях», «право на забезпечення з незаможних родин харчуванням та одягом». Отже, постає питання про реальне розширення прав дитини.

Розробляючи концепцію історичного минулого України, юрист-педагог М. Яворський (1885 - 1937 рр.) спирається на власну дослідницьку працю «Соціальні основи підліткової злочинності» (1912 р.) й обґрунтовує діяльність удосконалення підручників із суспільствознавства.

Проголошенням А. Макаренком (1888 - 1939 рр.) принципу, що немає дітей «морально дефектних», чим і утверджується доцільність не брати до уваги в педагогічній роботі з вихованцями їх протиправне минуле, започатковується тенденція поваги і довіри до кожної проблемної дитини. Зазначеним порушується якісно новий аспект особистості дитини – її самоцінність. Останнє й виступає вихідним у професійній діяльності спеціаліста, що презентує «професію захисту», а обізнаність у засобах практичної реалізації видатним науковцем власної виховної системи, де командирська педагогіка є домінуючою, становить джерело педагогічної творчості й сучасного соціального педагога в роботі з дітьми з проблемною поведінкою. За А. Макаренком, саме педагог є «садівником», «скульптором», «інженером людських душ». Зрозумілим є наскільки важлива сформованість у майбутнього фахівця такої особистісно-професійної якості, як компетентність – спроможність кваліфіковано здійснювати, зокрема, правовиховну діяльність. Параметрами означеної якості виступають не лише знання, вміння, навички в певній сфері педагогічної діяльності, але й ставлення, що дають можливість особистості її успішно здійснювати. Відзначимо, що ефективна педагогічна система А. Макаренка містить плідні ідеї щодо вищезокресленого аспекту проблеми. Зокрема, в роботах «Дисципліна, режим, покарання та заохочення», «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» видатний педагог підкреслює, наскільки є важливим відхід від словесної «моралізуючої педагогіки» на користь наполегливої «організації життя як досвід, що виховує певну групу звичок», «чіткої, до деталей продуманої, системи вправ у правильній поведінці». При цьому він наполягає на важливості виховання «свідомої дисципліни», яка є не засобом, а результатом виховання. Основою такої якості педагог уважав вимогу, яка б не пригнічувала людську гідність: «якомога більше вимоги до людини, якомога більше

поваги до неї» [260]. Відомо, що в одному з листів В. Сухомлинський висловив своє розуміння поняття «творче використання багатішого досвіду А. Макаренка: насамперед втілення його ідей у нові форми, що співзвучні сьогоденню» [410, с. 359]. З огляду на зазначене, нам видається, що є всі підстави вважати домінантою педагогіки А. Макаренка дотично проблеми правової компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери таке положення: «дбаючи про виховання «почуття власної гідності..., підготовленості молоді до життя» доцільно наповнити життя дитини «соціально-значимими справами, організуючи її життя саме у такий спосіб».

Не втрачає своєї дискусійності питання, поставлене Я. Мамонтовим (1888 - 1940 рр.) у програмній статті «Право держави і право дитини»: «Хто має більше прав на дитину, її розвиток – держава чи сама дитина?» Орієнтиром роздумів у цьому плані сучасних педагогів може слугувати твердження ученого: педагогічний ідеал «не може насилувати» натуральний життєвий процес виховання дитини.

Відзначимо, що в межах окресленого періоду відбувалася й педагогічна діяльність, спрямована на пошук шляхів реформування освіти в Україні 20-х років ХХ століття Г. Жураківського (1894 - 1955 рр.), викладача шкільного курсу з громадянознавства, керівника установ Народного комісаріату соціального забезпечення УРСР, у компетенції яких була діяльність дитячих будинків, проблеми охорони дитинства. Відтак публікації ученого не втрачають своєї актуальності й нині, оскільки адресатами їх виступають фахівці соціальної сфери.

Зауважимо, що на окреслені рамки означеного періоду порушення проблеми формування правокомпетентної особистості фахівця соціальної сфери припадає діяльність О. Попова (1891 - 1958 рр.) – автора «Декларації Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей» (1920 р.). В останній, зокрема, зазначалося завдання «покрити всю завойовану робітничо-селянською кров'ю землю «дитячими

будинками», де кожна дитина має одержати «притулок» з усім для неї необхідним. На переконання О. Попова, у процесі підготовки педагога-соціального вихователя необхідно орієнтуватися на те, що він повинен бути «широко освіченою людиною, здатною на основі науково обґрунтованого світогляду підійти, з одного боку, до тих вимог, які висуває перед ним сучасна наукова педагогіка, і з іншого – до тих світоглядних вимог, які ставить перед ним дитина».

IV. *Пошуково-визначальний період* (1991 р. - кінець XX століття) постановки проблеми формування правокомпетентної особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. До провідних характеристик окресленого періоду відносимо такі: 1) актуалізація психологічного підґрунтя соціально-педагогічних явищ; 2) виокремлення певних сфер суспільного буття категорійної дитини, які потребують особистісно-професійного втручання фахівця, спроможного до її соціально-правового захисту; 3) створення і популяризація інноваційного освітянського досвіду випереджувального розвитку правової культури особистості.

Важливими в цей період виявилися психологічні положення, розроблені науковцями. Зокрема, розуміння особистості в контексті «Теорії відношень» В. М'ясищева, тобто як єдине ціле, «вище інтегральне поняття», що характеризується «передусім як система ставлення людини до довкілля». Її ядро утворюють свідомість, самостійність та ініціативність. Учений указує, що правильне розуміння особистості важливе для «керівництва» здорової і хворої людини: за педагогічно правильно сформованих відношень формуються й повноцінні принципи просоціальної поведінки особистості [283]. Вагомою видається розроблена О. Кульчицьким класифікація чинників формування психіки саме української людини (расові, географічні, історичні, суспільні, глибинно-психічні). Так, йдеться про наявні негативні явища у психіці нації (наприклад,

ставлення до ідей та дій з огляду особистої прихильності, домінування почуття «гуртковості») та позитивні (наприклад, здатність до товариськості, емпатійність).

Конкретизуємо деякі аспекти педагогічної спадщини В. Сухомлинського (1924 -1970 рр.), значущість яких, на наш погляд, треба по-новому оцінити у зв'язку з реаліями гуманістичної педагогіки, її сучасним контекстом у процесі поглиблення наукових уявлень про феномен «правова компетентність соціального педагога» [410].

Передусім акцентуємо на методологічно ціннісному постулаті видатного вітчизняного педагога-гуманіста щодо виняткового значення саме особистості вихователя у формуванні будь-яких якісних новоутворень у вихованця, у тому числі й його правової культури. Так, важко переоцінити таке положення В. Сухомлинського: «Розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Батьківщини – діяльним служінням Батьківщині» [410, с. 359]. Педагог помічає ще й таку закономірність успішності соціально-педагогічного впливу на становлення особистості вихованця. «Цю закономірність», – писав він, – «можна сформулювати так: якщо весь час, упродовж якого вчитель перебуває разом зі своїми вихованцями, вважати одним цілим, то дві третини його має бути невимушеним, товариським, дружнім спілкуванням, у якому діти забувають, що вони – вихованці, а вчитель – їхній вихователь» [410, с. 397]. Водночас видатний педагог-класик зауважує, що «не потрібно бути якимось ангелом, щоб мати моральне право виховувати справжню людину, потрібно самому бути справжньою людиною – жити правильно, любити людей, високо зберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника. Якщо ваше слово співзвучне вашому внутрішньому духовному світові, натхнене вашими переконаннями, – воно, ніби магніт, притягує тих, хто засумнівався в людині, ви стаєте для них опорою і провідним

вогником» [410, с. 389]. Отже, не підлягає сумніву твердження, що формування правової компетентності сучасного соціального педагога є не самоціллю; йдеться про розгортання ідеї – «від правокомпетентної особистості фахівця до правокомпетентної особистості клієнта».

Гуманізм В. Сухомлинського полягає у піклуванні про особистість вихованця через пробудження в його самосвідомості утвердження, що він має бути щасливим. Таке відчуття вибудовується на усвідомленні власної потреби людям. Сучасні науковці навіть доводять, що саме В. Сухомлинський є розробником філософії дитячого щастя [410].

Соціальний педагог є представником «професії захисту». Важливим механізмом реалізації професійного призначення виступає його здатність використовувати у цьому відношенні цілком зрозумілі права дитини, в тому числі й права на щастя. При цьому, як радить великий гуманіст В. Сухомлинський, необхідно враховувати природу дитини. «Дитина протестує проти спроб вторгнутися в її серце і одним махом очистити його від зла. Тому протестує, що коріння зла заглиблюється в її ображену людську гідність, і той, хто намагається одним ударом вирвати зло, спричиняє великий біль. Адже коріння зла глибоко сягає в найчутливіші, найзаповітніші куточки серця, їх не вирвеш відразу, серце почне кровоточити і ще більше озлобиться» [410, с. 450-451].

Для поглиблення наукового уявлення про зміст правової компетентності сучасного соціального педагога не менш важливим є ще й такий аспект педагогічної спадщини В. Сухомлинського: актуалізація положення про виняткове значення кропіткої роботи фахівця, спрямованої на розуміння й прийняття на рівні переконань цінностей права. Так, на думку В. Сухомлинського, людина є такою, які в неї утвердились уявлення про щастя. Отже, особливою є систематична робота, що має на меті, з одного боку, переконання



кожної дитини в безсумнівній істині в неможливості «споживацького щастя», а творіння добра, власної потрібності людям, з іншого – принципової ваги власне для фахівця, що репрезентує «професію захисту», положення про віру в дитину. Саме це, як зазначає В. Сухомлинський, і породжує в дитині людську гідність. Навіть у «нестандартній» дитині, тобто якій притаманні певні грані аномальності. Останнє особливо є актуальним для практики діяльності саме соціального педагога, зокрема, який здійснює соціально-педагогічну роботу в загальноосвітніх закладах. У цьому контексті важко переоцінити твердження В. Сухомлинського про школу як найгуманніше місце у світі, де «справедливість, чуйність, висока моральна й емоційна культура вчителя відіграє вирішальну роль...», а виховання дітей, які мають уповільнений розумовий розвиток – «справжній іспит на гуманність» [410, с. 405].

Зауважимо, що вимоги сьогодення актуалізують ще один аспект педагогіки гуманізму В. Сухомлинського – пріоритет особистості вихованця у педагогічному процесі. Саме останнє складає основу сучасного розуміння особистісно орієнтованої освітньої парадигми. Як зазначають дослідники, метою особистісно орієнтованої освіти є: «знати, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм саморегуляції, самозахисту, самовиховання» [410, с. 423]. Отже, саме особистість виступає ціллю соціально-педагогічної системи, а не засобом досягнення якихось інших цілей. Відтак, йдеться про актуалізацію антропологічного підходу, розвиток якого містить педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

Згідно психологічної концепції А. Петровського (1924 - 2006 рр.), доцільно, розглядаючи особистість як суб'єкта активності, діяльності і поведінки, вбачати ще й зовнішню і внутрішню характеристики активності; залежно ж від специфіки соціального середовища (відносно постійне, незмінне та мінливе, змінне) – розрізняти й певні

моделі розвитку особистості. Зазначене суттєво поглиблюється усталеними науковими уявленнями про взаємну трансформацію особистості та групи, що розвивальним чином впливає на потенціал психологічної культури фахівця соціальної сфери [317].

Спираючись на потужне психологічне підґрунтя, що склалось в окреслений часовий проміжок, активізувалась і педагогічна думка щодо проблематики теорії і методики професійної освіти. Так, актуалізується дослідницька увага до просоціальної спрямованої діяльності дитячих та юнацьких рухів, що становить важливий аспект роботи фахівця соціальної сфери. М. Миронов (1901 - 1998 рр.) ініціював створення спартаківського дитячого руху, видав зокрема «Хрестоматію з дитячого руху» (1926 р.), популяризував творчий досвід педагогізації дитячих просоціальних ініціатив.

Проблеми теорії і практики національного виховання складали в окреслений період предмет фундаментальних досліджень М. Стельмаховича (1934 - 1998 рр.), де чільне місце посідають морально-правові цінності та професійна компетентність педагога щодо реалізації виховного ідеалу української народної педагогіки, останнє віддзеркалено в контексті педагогічної деонтології, що відображено в посібнику «Українська народна педагогіка» (1997 р.). За твердженням М. Стельмаховича, саме 90-ті роки ХХ століття в історії української педагогіки – «епоха Ренесансу національної освіти».

Систематизація інноваційної педагогічної практики – домінанта досліджень О. Захаренка (1937 - 2002 рр.). У межах розробленої й апробованої концепції авторської школи значну увагу приділено інтерактивним формам виховання в учнів правової культури, зокрема, через актуалізацію учнівського самоврядування.

Отже, вищезазначені періоди та їх стисла характеристика свідчать про еволюцію розвитку проблеми формування правової компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери на тлі

продуктивних філософсько-психологічних та історико-педагогічних ідей. Дбаючи про методологічну зорієнтованість у конструктивному розв'язанні окресленої наукової проблеми, ми враховували й установлені в педагогічній науці параметри будь-якої проблеми, а саме: розуміння того, що в проблемі є наявний, по-перше, зв'язок знання про незнання, по-друге – припущення про можливість відкриття невідомого закону, закономірності, принципу або способу дії. Методологічну базу започаткованого дослідження склали системноцілісний підхід, який розширює горизонти наукового пошуку; діяльнісний підхід, що передбачає визнання майбутнього фахівця суб'єктом пізнання та навчально-професійної діяльності; особистісний підхід, у контексті якого особистість є суб'єктом, об'єктом і водночас провідним критерієм ефективності конструювання педагогічної системи, евристична стратегія діяльності майбутнього спеціаліста сприяє посиленню студентоцентрованого навчально-виховного процесу сучасної вищої школи.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що при визначенні методологічних координат дослідницького пошуку важливою є систематизація сучасних наукових уявлень про центральне поняття «особистість» саме в контексті сучасного освітнього простору.

Принагідно зауважимо, що у тлумаченні етимології педагогічного знання ми дотримуємося наукової позиції О. Сухомлинської, яка під науковістю педагогіки розуміє раціональність, доказовість, логічність педагогічного знання, «що спирається на наукову картину світу, вибудовує адекватні практичні дії» [412, с. 3].

В останнє десятиліття проблема особистості досить різнопланово розробляється на парадигмальному рівні. В. Кремень, роздумуючи над цією проблемою в площині освітнього простору сучасної цивілізації, зазначає, що вона є проблемою «нових смислів, які закономірно входять у наше життя» [218, с. 9]. На його думку, таким

«наповненням» виступає нова утилітарна мораль, моральність епохи постмодерну, секуляризація інтелекту, втрата одухотвореності, міфологізація знання, зміна історичних акцентів, переорієнтація з об'єктивного на суб'єктивне. З огляду на зазначене, природний інтерес становлять ті атрибутивні ознаки особистості, які дозволяють розширити наукове уявлення про феномен особистості.

Психологами встановлено ключові ознаки особистості (О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.), як-от: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і самореалізація. Причому, як уважає С. Максименко, за сучасних умов «на світло» виходить така фундаментальна характеристика, як унікальність (індивідуальна неповторність). Розгортаючи цю тезу, науковець твердить про наявність двох обставин, що зумовлюють названу змістову ознаку особистості: по-перше, своєрідність динамічної взаємодії таких її витоків, як біологічне, соціальне, духовне, а, по-друге – «постійний саморух, саморозвиток особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальне відображення особистісних проявів ..., залишаючись відкритою до нових змін» [261, с. 4].

На його думку, доцільно розрізняти різні боки особистості: індивідність, під якою розуміється органічне природне начало; індивідуальність, тобто те, що формується під впливом соціального середовища; суто особистість – йдеться про те, якою має стати сама людина. За Г. Гегелем, справжня особистість завжди «тягнеться до досконалості в неперервній діяльності», виявляючись і формуючись у вчинках і діяннях людини [79, с. 120].

У контексті нашого дослідження ключового значення набувають ідеї Г. Гегеля, викладені в його праці «Філософія духу», оскільки вони безпосередньо торкаються правових ознак особистості. Філософ, зокрема, стверджує, що всі тлумачення права «базуються винятково на

вільній особистості, на самовизначенні, що є скоріше протилежністю природного визначення» [79, с. 214].

Неабияк важливо спиратись у дослідженнях правовиховних проблем сьогодення на положення, які віддзеркалюють трактування Г. Гегелем людини через параметри особистості. Так, філософ стверджує: «людина є те (але не так, як у стародавній Греції і Римі і т. ін., тільки деякі люди), що визначається особистістю і має значення такої за законом, – це до такої міри мало існує за природою, що є скоріше лише продуктом і результатом свідомості найбільш глибокого принципу духу, а також всезагальності і культури цієї свідомості» [79, с. 253].

Відтак, вищевикладене уточнення, яке вносить Г. Гегель у розуміння структурної своєрідності особистості, сприяє науковому поясненню і правових явищ.

У процесі окреслення методологічних координат науково-педагогічного дослідження значної ваги набуває визначеність у принципах вивчення особистості. Відповідно до наявних поглядів науковців такими принципами виступають:

- принцип історизму та динамічного вивчення особистості, який вимагає врахування і генези, і динаміки розвитку тієї її властивості, що вивчається;

- принципи об'єктивності, цілеспрямованості та комплексності вивчення, що передбачають, з одного боку, відстеження вияву особистості у різних видах діяльності, а з іншого – врахування того, що саме і для чого вивчається;

- принцип особистісного підходу, що полягає у вивченні особистості як сукупності внутрішніх умов, через які саме зовнішні психолого-педагогічні впливи й відбиваються;

- принцип єдності свідомості та діяльності, який вимагає вивчення особистості – носія свідомості – що виявляється й формується у діяльності [79, с. 309].

Отже, розгортання ідеї формування правокомпетентної особистості може бути відстежено за цілком вмотивованою етапністю. Розширення ж наукового знання про феноменологію особистості передбачає врахування всіх його сучасних атрибутивних ознак.

### **1.3. Сучасна вища школа як відкрита соціально-педагогічна система**

Педагогічна системологія (С. Архангельський, В. Беспалько, М. Ільїна, Ф. Корольов, Н. Кузьміна та ін.) радикальним чином змінила науково-педагогічні акценти пізнання через розширення горизонтів будь-якого дослідження. Як зазначає у цьому зв'язку В. Афанасьєв, провідною ознакою систем є наявність структури як певної внутрішньої її організації; функціональних характеристик і системи в цілому, і окремих компонентів; комунікативних властивостей системи – взаємодії із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого і майбутнього в системі та її компонентах [21, с. 94]. Зазначене актуалізує осмислення сучасної вищої школи принаймні за двома параметрами – системності й відкритості. Стосовно першого параметра зауважимо, що сучасна наука доводить: «системність» є поняттям близьким до цілісності. Так, філософія (В. Афанасьєв, І. Блауберг, І. Зязюн, А. Яблонський та ін.) трактує цілісність людини як єдність прояву всіх її аспектів буття – природного і соціального, індивідуального і колективного, суб'єктивного, свідомого, культурного. Особливо органічне таке розуміння узгоджується з концепцією цілісної особистості

К. Платонова, коли йдеться про такі її підструктури, які віддзеркалюють загальні й особливі властивості, біологічне і неповне індивідуальне [325, с. 107]. Ось чому деякі науковці (Н. Абрамова, І. Блауберг) доходять висновку, що саме вищеозначені поняття характеризуються одними й тими ж ознаками. Навіть існує таке твердження: «загальну теорію систем можна визначити як науку про цілісність». У цих питаннях ми погоджуємося з позицією дослідників, котрі за основу беруть відповідь щодо дилеми: цілісність детермінує систему чи навпаки? Отже, на підставі осмислення здійсненого аналізу наукових праць Р. Зобова, В. Садовського, В. Свідерського, М. Сетрова доходимо узагальнення такого змісту: ціле завжди є системою, однак не будь-яка система є цілісністю. При цьому додається, що «компоненти системи можуть синтезуватися, об'єднуватися, утворюючи цілісність, інтегральну її властивість».

Інтерпретація вищевикладеного стосовно вищої освіти як системи дає можливість зрозуміти, чому в жодній із розроблених в останні роки концепцій вищої освіти означений аспект вважається принципово вагомим. Особливо, якщо виходити, з одного боку, з визнання, що саме системі освіти властива чи не найінерційніша потужність, а з іншого – з намагання здійснити суто прогностичний аналіз основних тенденцій розвитку вітчизняної вищої освіти на рубежі минулого й прийдешнього століття. Зокрема, відомим є погляд, за яким основу нової концепції вищої освіти становлять «виникнення – народження – зростання – формування – розвиток – становлення – розквіт – творіння – організація». Можна погодитися, що таке розуміння «утримує» у полі зору головне – процес становлення професіонала в умовах вищої школи через аналітичну потужність здійсненого підходу. А це не завжди вдається дослідникам, що вивчають різнопланові аспекти проблеми вищої школи, в контексті яких часто-густо губиться основне – об'єкт управління підсистеми

«викладач – студент», динаміка формування особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, феноменологія такого педагогічного явища, яким є «середовище». Щодо останнього, то його статус з-поміж близьких педагогічних понять ще не є остаточно визначеним, хоч у науковий обіг уведено поняття «середовищний підхід» (А. Хуторський), «педагогічно-креативне середовище» (О. Дунаєва). Так, досить широко в науковій літературі як синоніми до поняття «освітнє середовище вищої школи» вживаються поняття «освітній простір», «освітня аура», «навчально-виховна атмосфера» тощо. Нам видається слушною наукова позиція тих дослідників (С. Мартиненко), які осмислюючи саме виховне середовище сучасного вищого навчального закладу схиляються до думки, що доречніше говорити не про «позааудиторну виховну роботу», а про «педагогічну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності», де результатом виступає формування громадянської позиції і соціальної мобільності, культура суб'єкт-суб'єктних стосунків, а також готовність студента до виконання професійної діяльності. З огляду на те, що вищий навчальний заклад, як і будь-яка інша сучасна організована структура, розвивається лише за умов урахування динамічного зовнішнього і внутрішнього середовища, у педагогічну термінологію заангажоване ще й поняття «електронне інформаційно-комунікаційне середовище університету». Через уведення подібного роду понять єдиного синонімічного ряду і педагоги-науковці, і шкільні практики намагаються «відійти від розуміння навчального процесу як лінійної траєкторії» того, хто навчається. Встановлено (А. Каташов, К. Кречетніков, В. Лозова, Г. Троцько, В. Ясвін), що впливовими на характеристики освітнього середовища особистості є макрофактори, мезофактори, мікрофактори.

Освітнє середовище – це система умов, яка створюється з метою досягнення конкретного рівня навчальної компетенції і містить



передумови для особистісного розвитку тих, хто навчається. Йдеться про передумови, що зумовлені соціальним та просторово-предметним оточенням, засобами, які використовуються в навчально-виховному процесі, а також прийомами та технологіями навчання (Л. Зеня, Н. Спичко). Вивчаючи своєрідність освітнього середовища особистісного розвитку саме майбутнього соціального педагога, Р. Вайнола розуміє його зміст як «спеціально організовану, особистісно орієнтовану систему професійної підготовки (мета, напрями, змістово-технологічне забезпечення), у якій створюються умови для ефективного професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця» [60, с. 16]. Факторами ж впливу при цьому розглядаються наступні: активізація ролі в окресленому процесі соціально-виховних впливів, створення конструктивності соціокультурного оточення, відповідність змісту середовища новітнім культурним, духовним, матеріальним запитам сучасного студентства, комплексність процесу педагогізації фахової підготовки соціального педагога, його спрямованість на формування особистості соціального педагога, підвищення якості освітніх послуг у межах вищого закладу освіти.

Для сучасних наукових досліджень такого педагогічного явища як «освітній простір» є властивим уточнити його характеристики через порівняно нове для педагогіки, але «фундаментальне та значуще на перспективу поняття «очікування». Доводиться, зокрема, що очікування є мотиваційною основою будь-якої людини, характеризує і тих, хто навчає, і тих, хто навчається у вищому закладі освіти. Освітній простір вищої школи визначається як «живий соціально-педагогічний організм», що має «внутрішні й приховані» закони відтворення й підтримки. Вважається, що освітній простір, як поняття, включає й те, що «полягає за межами офіційної державної системи освіти» (Б. Коротяєв, В. Курило).

Існує думка про доцільність вкладати в поняття «освітнє середовище» й цілковито однозначний зміст – «чисельність індивідуальних форм розвитку і різновид освітніх можливостей»: самовизначеність, самоуправління, самореалізація. До того ж визнається синонімічність понять «середовище» і «простір». Зокрема, освітній простір охоплює «різні умови, зв'язки і взаємодії суб'єктів освіти, що визначають характер освітнього процесу» вищої школи. Натомість вирішальним в освітньому просторі є навчальний процес, оскільки саме він інтегрує у змісті різні способи засвоєння людиною довкілля – мистецтво, філософію, науку, що й забезпечує, за влучним виразом В. Криса, «багатомірне бачення» нею будь-якої проблеми [224, с. 5]. У сучасній дидактиці вищої школи зміст освіти здебільшого розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за своєю структурою (а не за обсягом) людській культурі в усій її структурній повноті. Зокрема, за В. Краєвським, зміст освіти утворюють такі елементи:

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у її результатах – знаннях;
- досвід здійснення діяльності за допомогою відомих способів – діяти за зразком, тобто через наявні в особистості вміння;
- досвід творчої діяльності, який відображається у вигляді прийняття нетипового рішення у проблемних життєвих ситуаціях;
- досвід реалізації емоційно-ціннісних відносин, які репрезентовано у вигляді особистісних орієнтацій [214, с. 29].

На особливу увагу заслуговує ідея, що має бути врахована у процесі розробки осучасненої концепції вищої школи – трансформації освітнього середовища цього соціального інституту в професійно-освітній простір сучасного фахівця. Екстраполюючи цю ідею на предмет нашого дослідження – формування правової компетентності майбутнього фахівця в умовах вищої школи, освітнє середовище

вищого навчального закладу має створювати, за влучним висловом А. Каспража, «випробувальний простір», де може відбуватися поетапний процес набуття студентом компетентності у відповідній сфері майбутньої професійної діяльності, тобто де учіння (діяльність студента) є домінуючою по відношенню до викладання (діяльності викладача-науковця).

З цього приводу доречно розглянути принципово новий ракурс осмислення освітнього середовища взагалі, що започатковано С. Єрмаковою [125]. На думку дослідників, в освітньо-професійному просторі відбувається «рух особистості» внаслідок взаємовпливу певних факторів; а саме: вікових змін та змін у часі – спочатку формуються професійні інтереси й схильності особистості, а на завершення йдеться про активну професійну її діяльність; фактор безперервності освіти, який набуває суттєвого значення у забезпеченні й підтримці професійного розвитку фахівця; провідна діяльність, що на кожній стадії професійного становлення особистості є різною.

Отже, навіть із фрагментарного висвітлення своєрідності освітнього середовища вищої школи цілком зрозуміло, що ця проблема нині наповнюється новим змістом і набуває нових смислів. Особливо в контексті реформування вищої освіти України, тобто нового бачення її ролі у XXI столітті, де першорядним стає відповідність очікуванням суспільства. А воно, як стверджують науковці (В. Андрущенко, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень), буде «суспільством знань» і отримує назву «наносуспільство». Простежено тенденцію зростання ролі вищої школи в системі освіти: за підрахунками С. Позняка, продуктивність праці людини збільшується на 108%, якщо вона завершила лише загальноосвітній навчальний заклад, і на 300% – з набуттям вищої освіти. До того ж, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО довів: якщо будь-яка країна сучасного світу хоче відповідати світовим

стандартам національного благополуччя, то 40-60% зайнятих у виробництві її громадян повинні мати вищу освіту [331].

Зауважимо, що вища освіта здебільшого асоціюється з поняттям «підготовка спеціаліста». Однак поки що науковці не дійшли згоди відносно співвідношення означених явищ. Одні вважають, що освіта є ширшим від поняття «підготовка спеціаліста» (І. Анаровська), інші (А. Ахмерова) доводять доцільність їх об'єднання, оскільки підготовка фахівця наближена до поняття «професійна освіта», а сучасний професіонал є не вузьким спеціалістом у вузькій галузі. Зберігає свою дискусійність і співвідношення таких педагогічних понять, як «освіта» і «навчання». Деякими дослідниками простежено, що за реалій сьогодення освіта втрачає свою тотожність навчання. При цьому наводиться така аргументація: освіта особистості припускає і навчання, і елементи дослідження нового в пошуку нового, і потреби в розширенні індивідуального культурного простору; досягнення цієї єдності виступає умовою адекватного існування у мінливому сучасному світі. З такими доказами важко не погодитися.

Вища освіта – багатовимірне явище. Це один із соціокультурних інститутів. Вона виступає ще й як педагогічна система, тобто цілеспрямованою, здатною досягти зрілості. Ознаками вищої освіти, як і будь-якої іншої зрілої педагогічної системи, виступають: по-перше, динамічна стійкість педагогічного процесу, коли в основному поставленої мети досягають; по-друге, розширення поля можливостей педагогічної системи з тих чи інших причин сповільнюється; по-третє, креативність переважає над консерватизмом. Зауважимо на важливому, на наш погляд, судженні С. Харченка відносно своєрідності саме педагогічної системи. Професійну підготовку студентів науковець розглядає як педагогічну систему. Зокрема, на його думку, опис педагогічної системи – точний і чіткий опис таких її складників у вищому навчальному закладі, як-от: мета навчання, зміст освіти,

організаційні форми й методи навчання, які структурно утворюють цю систему [438, с. 206]. До того ж, як небезпідставно стверджує В. Кушнір, основним джерелом інформації для педагогічних систем є зовнішнє поле можливостей, що створене суспільством. Принагідно відзначимо, що деякі науковці вважають за доцільне виокремлювати певні етапи в зародженні ідеї інтеграції європейської освіти, в межах одного з яких осмислялась ідея перетворення вищої освіти у високо розвинену галузь економіки [231, с. 25].

Загальноновизнано, що саме вища школа є основним етапом професійного становлення фахівця, а університет виступає домінуючим закладом його бінарної підготовки. До університету як важливого соціального інституту було прикуто увагу дослідників упродовж багатьох століть. Так, К. Ясперс у книзі «Ідея університету» (1946 р.) називає університет місцем, де суспільство і держава виробляють «самосвідомість епохи». Показовим у цьому плані є і судження А. Барблян – генерального секретаря конференції ректорів, президентів та віце-канцлерів університетів Європи, який зауважив, що сенс суспільним діям сучасного людства, реальне сприяння оптимізації його зусиль на шляху до цивілізаційних змін, вплив на вироблення «спільної мови» можуть виробити лише дві інституції – церква й університет. Сучасні вітчизняні довідкові джерела визначають університет як багатопрофільний навчальний заклад. Університет трактується як «місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації», доводиться доцільність розцінювати найважливішим університетським дискурсом «саме дискурс про цінності». Останнє пов'язується з положенням, що університетська еліта покликана запропонувати суспільству «концепцію відновлення моральних засад та рецепти духовного одужання». Ось чому відкритість і свобода – універсальні цінності цієї соціальної інституції.

Після 1992 року в Україні почалося масове перетворення навчальних інститутів в університети, в тому числі й педагогічні, де готують висококваліфікованих кадрів з широкого кола педагогічних спеціальностей.

Аналіз історіографічної літератури, в якій відображено формувальний вплив університету на розвиток суспільства, засвідчує, що витoki вищої освіти пов'язані з переходом пізнання природи (космосу) до пізнання людини (мікрокосмосу), а її ренесанс – із відкриттям перших університетів. Епітет «alma-mater» (ніжна мати) запозичено з канонічного права і літургійної мови, він максимально точно віддзеркалює і своєрідність, і діяльність «вченого братства» (О. Глузман, Н. Ладижець, М. Маковський). Поняття ж «університетський простір» має певний зміст з огляду на природне об'єднання різнопланових соціально-психологічних явищ. Існує думка (М. Викуліна), що університетська освіта – це багаторівнева система, де підсистемами виступають аксіологічна, когнітивна, особистісна, діяльнісно-творча. Світова ж інтерпретація ідеї університету, яка відбита, зокрема, у дослідженнях Н. Дем'яненко, дозволяє стверджувати, що в буквальному перекладі з латини «університет» – це всесвіт. Однак нині в різних країнах по-різному розуміють цей педагогічний феномен: у Великій Британії, наприклад, університетом вважається вищий навчальний заклад, в якому навчається не менш 5 тисяч студентів (у тому числі не менше 3 тисяч – опановують спеціальність, навчаючись на стаціонарі), а у США університетом є заклад, в якому налічується навіть 500 студентів. Складовою Болонського реформування є Велика хартія університетів, а за її визначенням саме університети виступають методологічними центрами розвитку не лише національних систем освіти, але й «новаторами змін, до яких має йти увесь світ» [105].

У кінці минулого століття Роберт Вольф видав книгу «Ідеал університету», в якій описано наукову, професійну, сервісну, соціальні моделі університету [478]. Дж. Ньюмен уважає, що «ідеальним університетом XXI століття» є університет як: аналог світського суспільства, де збираються люди задля спілкування і «циркуляції думок»; «атмосфера інтелекту»; соціальний інститут набуття людиною універсальної освіти, формування особистості з індивідуальними якостями і рисами, нормами поведінки; заклад, де створюється «інтелектуальний світ» чистої та прозорої атмосфери думки, якою «дихають» і студенти, і викладачі. Нині ж в умовах Болонського процесу домінують такі два типи університетів: великий науково-навчальний центр, що є генератором наукового й освітнього продукту світового значення і науково-освітня установа, яка програмується певним соціумом, а відтак є ще й культурним регіональним центром. Доведено, що взаємодія окреслених типів і розв'язує двоєдине завдання: здатність до науково-технічного розвитку людства, зберігаючи при цьому культурне розмаїття – основу повноцінної цивілізації.

У вітчизняних наукових джерелах (О. Глузман, В. Майборода, В. Сагарда, П. Саух та ін.) зазначається, що весь шлях освітніх реформ в Україні, по суті, є свідченням інтерпретаційного розвитку дослідницької та інтелектуальної класичних моделей університетської освіти у зв'язку з соціальним замовленням. Встановлено й таку тенденцію: перетворення університетів в освітні центри, де наукові дослідження вже відходять на другий план; педагогічна ж освіта у класичних університетах розвивається як складова системи вищої педагогічної освіти.

Університетська педагогічна освіта трактується дослідниками по-різному (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Луговий, Л. Нечипуренко, Н. Тализіна, П. Таранов та ін.). Можна виділити такі позитиви

підготовки педагога саме в умовах педагогічного університету, які здебільшого виділяють учені:

- багаторівневність університетської педагогічної освіти сприяє конкретизації цілей освіти для кожного ступеня залежно від регіональних умов;

- фундаментальність становлення майбутнього педагога забезпечується основними навчальними блоками підготовки – гуманітарної та соціально-економічної, природничо-математичної, професійної та практичної, світоглядної, психолого-педагогічної, що й зумовлює більш природний характер процесу адаптації фахівця до швидкоплинних змін у педагогічній діяльності;

- акцентуація дослідницьких функцій педагога, що має місце в університетській педагогічній освіті, забезпечує суттєвий позитивний вплив на формування творчої особистості педагога;

- інтегративний характер змісту університетської педагогічної освіти, що зумовлений прицільним впливом на формування фахівця, який володіє теорією, методологією, історією обраної галузі наукових знань та суміжними галузевими знаннями, опанував загальногуманістичну й психологічну культуру, сприяє мобільності фахівця-педагога.

Натомість, як небезпідставно підкреслюють дослідники означеного педагогічного явища, слід зважати й на негативні аспекти університетської педагогічної освіти: фундаменталізація суто теоретичної підготовки фахівця суттєво і негативно позначається на виконанні ним багатоаспектної повноцінної педагогічної діяльності, яка має практико-орієнтований перетворювальний характер.

З метою локалізації своєрідних питань, пов'язаних зі специфікою суто професійно-педагогічної підготовки фахівця в умовах університетської освіти, створюються підрозділи. Це в США, наприклад, педагогічні школи, в Англії – педагогічні відділення,



інститути педагогіки, у Франції – університетські педагогічні інститути. Щодо вітчизняної практики, то, як справедливо зауважує О. Глузман, спираючись на порівняльний аналіз наявних наукових позицій щодо змісту поняття «університетська освіта», не можна ототожнювати характер підготовки педагогічних кадрів у педагогічних університетах України і педагогічних інститутах, оскільки поки що не визначено загальне й особливе, що має місце в цих двох підсистемах [81].

Нині вважається цілком очевидним, що Болонський процес виступає чи не найпомітнішим і доленоснішим для систем вищої освіти європейських країн. У цьому контексті особливою видається місія педагогічних університетів, які є вирішальним фактором фундаменталізації підготовки педагогів з орієнтацією на європейські стандарти, підвищення якості національної системи вищої освіти. Саме такими вбачаються пріоритети, що вмотивували приєднання України як європейської держави до Болонського процесу, а відтак вона взяла на себе зобов'язання дієво сприяти створенню єдиного європейського наукового і освітнього простору.

Про особливе соціальне призначення педагогічних вищих шкіл свідчить історія розвитку педагогічної думки. Йдеться про особливу місію фахівця, основним етапом професійної підготовки якого є педагогічний університет. Ця місія зумовлена винятковим професійним впливом майбутнього фахівця, який здобуває вищу освіту в умовах педагогічного університету, в гуманізації навчально-виховного процесу, що спрямований на становлення вихованця. Сучасні ж євроінтеграційні процеси актуалізують саме гуманістичну освітню парадигму, тобто погляд на людину «як міру всіх речей», на мету педагогічної діяльності фахівця, що полягає у пробудженні природних задатків вихованця, виявляючи до нього повагу.

Вищевикладене має неабияке значення у зв'язку з проблематикою нашого дослідження – формуванням правокомпетентної особистості фахівця, де збігаються, з одного боку, цільові настанови соціально-педагогічних дій, а з іншого – правозахисна місія, оскільки життя вихованця, як зауважує М. Фуллан, «не підпорядковується прямолінійній лінії».

Саме гуманістична спрямованість педагогічного процесу в педагогічному університеті найбільш повно віддзеркалює органічне поєднання вищевикреслених аспектів професійної діяльності дипломованого його випускника. Гуманістична спрямованість педагогічного процесу виявляється у «людиноцентризмі», утвердженні найвищих духовних принципів, морально-правових цінностей і норм поведінки, гармонійних стосунків цього процесу.

Зміст сучасної університетської освіти є предметом посиленої уваги дослідників (О. Глузман, Н. Гузій, І. Ковчина, В. Краєвський, І. Лернер, А. Фаткович та ін.). Існує думка (В. Ледньов), що визначаючись у цьому аспекті, потрібно спиратися на певні принципи, як-от: 1) ступневості, що передбачає узгодженість, систематичність, послідовність, взаємодію у викладанні навчальних курсів та циклів; 2) диференціації, яка вимагає збільшення ролі окремих навчальних дисциплін; 3) функціональної повноти, що потребує віддзеркалення у змісті всіх компонентів саме педагогічної системи, здатної формувати конкурентоспроможних фахівців; 4) інтеграції змісту, вираженням якої виступає укрупнення навчальних курсів, споріднених за змістом.

Така позиція є слушною, оскільки в ній міститься, на нашу думку, плідна ідея наближення системи університетської підготовки педагогічних кадрів до педагогічної системи, тобто з урахуванням ознак саме останньої. Натомість у такому підході не в повній мірі враховано характер цілком очевидних протиріч, із яких «зіткана» сучасна університетська освіта, і що є джерелом її розвитку. Йдеться

про різнопланові протиріччя (соціально-економічні, методичні, змістово-процесуальні), деталізація яких міститься у науковому доробку О. Глузмана [81].

У цьому ж відношенні не менш продуктивною видається ще одна наукова позиція, котра враховує цілком очевидну неузгодженість між надзвичайно широким різновидом робіт, що має виконувати педагог як фахівець (а їх кількість, за підрахунками соціологів, становить понад 250), і нерозробленістю загальної теорії навчального плану вищої педагогічної школи. Як небезпідставно вважає В. Буряк, з огляду на вищевикладене протиріччя, педагогічна освіта «має бути достатньо універсальною, близькою до університетської у теоретичній частині та одночасно гнучкою, змінною, мобільною, швидко реагувати на прогрес науки та освіти» [59]. Відтак робиться цілковито правомірний висновок щодо моделі педагогічної освіти, яка повинна відбивати інтегрованість університетської та професійної освіти.

Ми поділяємо погляд тих науковців (І. Алексишина, В. Криса, В. Кушнір та ін.), які схиляються до надання ідеї інтеграції пріоритетного значення у зв'язку з осмисленням концептуальних засад сучасної університетської педагогічної освіти. Справа в тому, що таке розуміння дозволяє врахувати принаймні два методологічно ціннісні положення: філософії, де інтеграція розглядається як механізм гуманітаризації освіти та єдиний метод, «спроможний схопити живу дійсність у цілому» (О. Лосєв), тобто йдеться про діалектику як вчення про принцип узагальнюючого зв'язку і єдності світу; психологічної науки, в межах якої встановлена асоціативна природа розумової діяльності, тобто визнання, що розвиток елементарних «асоціацій і є моментом народження думки, початком знань» (Ю. Самарин). Отже, педагогічний сенс інтеграції може бути представлений через її сутність – процес і результат формування цілісного знання в умовах виконання інтегративної діяльності.

Проблема інтеграції є предметом посиленої уваги дослідників, особливо в аспекті інтеграції наукових знань. Встановлені наукові факти дозволяють розширити уявлення про інтегрованість, оскільки можна про говорити «горизонтальний» і «вертикальний» характер зв'язків між певними елементами [94].

Водночас, якщо брати до уваги єдність принципів розвитку педагогічної університетської освіти, то нам видається правомірною позиція в цьому плані О. Глузмана, коли ідея інтеграції пов'язується з фундаменталізацією. Останнє не можна зводити до механічного збільшення обсягу дисциплін, які викладаються у педагогічному університеті. А саме це є досить поширеним явищем у сучасній практиці. Принципово значущою у розумінні ідеї фундаменталізації освіти саме на сучасній основі вбачаємо позицію С. Гончаренка. Так, на думку науковця, «освіту можна вважати фундаментальною, якщо вона є процесом такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, коли особистість сприймає її для збагачення внутрішнього світу і завдяки цьому визріває для примноження потенціалу самого середовища» [86].

Отже, дбаючи про посилення практико-орієнтованої потужності навчально-виховного процесу в площині осмислення принципів випереджувального розвитку педагогічної університетської освіти фахівця, доцільно виходити з параметрів поняття «педагогічна система». При цьому йдеться про термін «університетська педагогічна освіта» в суто науковому смисловому значенні, а саме: підсистема загальнонаціональної підготовки педагогів; підсистема конкретного університету, який здійснює фахову підготовку спеціалістів до педагогічної діяльності; підсистема, що на відміну від інших, в межах яких теж відбувається підготовка педагога (інститут, коледж, училище), має власне цільове призначення, змістове навантаження, структурно-функціональну своєрідність.

Відповідно до сучасних ідей, спрямованих на розширення пізнання своєрідності буття спеціаліста в педагогічній професії, що природним чином впливає на таку інституцію, як університетська педагогічна освіта, може бути розцінена й поява поняття «дидакалогічна освіта». Зауважимо, що сам термін уведено у 2005 р. Н. Гузій у зв'язку з дослідженням феноменології педагогічного професіоналізму. Науковець визначає сутність дидакалогічної освіти/підготовки майбутнього педагога як процес і водночас результат засвоєння студентами знань і теоретичного, і прикладного характеру, пов'язаних зі специфікою, закономірностями, механізмами досягнення ними успіху та високої якості в педагогічній професії «на рівні особистісних цінностей і смислів» [95, с. 116]. Йдеться про нове бачення процесу становлення майбутнього педагога як суб'єкта професійного зростання, а тому може слугувати розвивальною основою університетської педагогічної освіти. Особливо, якщо виходити з актуальності ідеї особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога на етапі університетської освіти. Встановлено [95, с. 117], що компонентами такого саморозвитку виступає взаємозв'язок, самоусвідомлення, самооцінка, самоорганізація, самоврядування. А відтак можна вважати, що за цих умов вибудовування університетської педагогічної освіти стає реальним професійний розвиток майбутнього фахівця як процес самопроекування.

Суб'єктом діяльності у професійно-освітньому середовищі сучасної вищої школи виступає студент, майбутній фахівець. У результаті аналізу наукового фонду в цьому плані (М. Боднар, О. Дмитрієв, О. Жорнова, Ю. Колесников, В. Лисовський, О. Парамонова, Б. Рубін, А. Семашко, В. Чудновський) видається за можливе підкреслити принаймні два моменти. По-перше, загально визнаним параметром якості вищої школи розглядається її

спроможність забезпечити онтологічний і соціальний статус студентів у системі суспільних відносин. Вважається, що цінності сучасної студентської молоді групуються таким чином: соціальної значимості особистості (право на працю, безпеку, здоров'я, працелюбність, моральність тощо); фундаментальні загальнолюдські цінності (справедливість, милосердя, природа, батьківщина, свобода тощо); інструментальні (культура, етика праці, майстерність, професіоналізм, компетентність тощо). Експериментальним шляхом встановлено (О. Парамонова), що кожний третій студент виявляє високу тривожність, найбільш вагомими стають не лише суспільні, але й особистісні орієнтири, процес занурення у суспільне життя відбувається не тільки через освітньо-професійне середовище, а й шляхом формування незалежного від батьків фінансового, майнового й житлового статусу. По-друге, недооціненим фактором полімотивованого професійного навчання сучасного студента є студентська академічна група (М. Бондаренко, І. Котова, О. Семашко, Є. Шиянов). Доведено, зокрема, що рефлексія в студентській академічній групі виступає чинником особистісно-професійного зростання, посилення свідомих мотивів поведінки особистості, прагнення до професійної самоефективності. Відтак професійна спрямованість як риса студентської академічної групи набуває домінуючого значення, при цьому спрямованість розуміється, за К. Платоновим, як одна з підструктур особистості, що є її найвищим рівнем, і за конкретизацією О. Леонтьєва – як системно утворювальна властивість особистості, що виражає мету, мотиви діяльності, суб'єктивне ставлення до професії та визначає її професійно-психологічний склад. Додамо, що коли йдеться про полімотивованість навчання студентів в умовах вищої школи, то маються на увазі такі джерела активності, як: внутрішня мотивація, що забезпечує прагнення особистості до соціально схвальних дій та досягнень; зовнішня мотивація, яка

визначається вимогами особистості, її очікуваннями, можливостями; особистісна мотивація, тобто інтереси, потреби, настанови, ідеали, які стимулюють прагнення особистості до самовдосконалення і самореалізації.

Таким чином, попри те, що вища освіта узвичаєно розвивалася як система передавання знань, умінь і навичок студентам, прищеплення якостей, які дозволяють найбільш повно реалізувати себе в певній професійній діяльності, нині вона набуває нових обрисів. Педагогіка ХХІ століття стає педагогікою цілісного навчально-виховного процесу, де «цілісність є внутрішньою єдністю, яка виникає на основі системостворювального зв'язку», «цілісність здатна до саморозвитку, однак не всім системам це властиво» [22; 53; 105]. Сучасна вища освіта визнається «ключовим моментом» сталого розвитку суспільства, а її якість – умовою інноваційності розвитку держави, що актуалізує перехід вітчизняної вищої освіти до освітніх систем відкритого типу [128; 181; 208; 217]. Пояснимо детальніше таку рису сучасної вищої школи, як відкритість. Ми поділяємо думку тих дослідників, котрі освітній простір навчального закладу характеризують через відкритість. При цьому вони цілком правомірно розуміють останню не тільки сприйняттям зовнішніх інноваційних тенденцій, але й можливістю узгоджувати їх із внутрішніми потребами та резервами суб'єктних змін, тобто тих, хто навчає і навчається.

Таке перетворення складає пріоритетний напрям освітньої політики економічно розвинених країн світу. Зокрема, перехід до відкритих систем освіти у світовій практиці характеризується таким:

- наближенням змісту освіти до тих потреб, що формує сучасний ринок праці;
- актуалізацією педагогічних технологій, які базуються на якісних можливостях найсучасніших телекомунікаційних та інформаційних систем;

- застосуванням педагогічно доцільних практико-орієнтованих підходів до поєднання навчально-методичної діяльності у процесі надання освітніх послуг;

- формуванням нових підходів до організації навчально-методичної діяльності, зокрема, що враховують нові носії наукової інформації;

- створенням освітніх порталів та освітніх консорціумів.

Конкретизації уявлень про сучасний педагогічний університет як відкриту систему сприяє розуміння науковцями специфіку зв'язків системи із навколишнім середовищем. Так, за А. Аверьяновим, будь-яка система за своєю сутністю є комплексом взаємодії, тобто вона пов'язана з іншими системами багатьма своїми властивостями, ознаками тощо [1].

Визнанням кроком до відкритості вищої освіти вважається ранжування її університетського сектору. Науковці здебільшого єдині у розумінні нагальної потреби часу – змістити акценти з освітнього процесу вищої школи на його результат. А виміром останнього слугує саме компетентнісна парадигма.

### **Висновки з першого розділу**

Аналіз концептуально-методологічних підходів, у контексті яких поглиблюються наукові уявлення про професійну підготовку фахівців в умовах педагогічного університету, показав, що принципово важливо розмежовувати поняття «освіта» як ціннісне утворення і «педагогіка». В останньому доцільно розрізняти два рівні – теорію педагогічної діяльності і педагогічну практику. Площина, що складає розбіжність цих педагогічних явищ, виступає теоретичним підґрунтям процесів професійної освіти і підготовки педагогів.



На основі визнаного науковцями (О. Сухомлинська) підходу відносно етапності історико-педагогічного процесу, що характеризує в цілому розвиток української науки, встановлено такі періоди, в межах яких простежується постановка проблеми підготовки правокомпетентного фахівця соціальної сфери. Перший період – історико-цивілізаційний, домінантою котрого є, по-перше, утвердження думки про самоцінність особистості, наявність її природних прав; по-друге, зародження ідеї про доцільність компетентного розв’язання соціально-правових проблем фахівцем-професіоналом; по-третє, визнання взаємозалежності державотворчих процесів і морально-правових чеснот особистості. Другий період – громадсько-просвітницький – характеризується, з одного боку, визнанням духовності «верховним законом» життя людини й актуалізації її ключового права – права на шкільне навчання рідною мовою, з іншого – доведення неподільної єдності морально-правових засад української державності. Третьому періоду – аналітично-синтезуючому – властиве розгортання ідеї предметного викладання суспільствознавства, надання статусу юридичної норми чинним законам про народну освіту, тенденції до розширення прав і законних інтересів дітей та утвердження поваги й довіри до них. Завершальний період щодо постановки проблеми підготовки правокомпетентного фахівця саме соціальної сфери – пошуково-визначальний – має такі провідні характеристики, як-от: актуалізація психологічного підґрунтя соціально-педагогічних явищ; виокремлення тих сфер суспільного буття категоріальної дитини, які потребують професійного втручання фахівця, спроможного до її соціально-правового захисту; створення і популяризація творчого досвіду освітян, який містить випереджувальний розвиток правової культури особистості.

Виявлено основні параметри, за яких сучасна вища школа здебільшого досліджується як фактор підготовки нової генерації

фахівців, здатних до правокомпетентних дій у професійній діяльності, – системність і відкритість. Обґрунтовується прогностичність тих концепцій сучасної вищої школи, де системостворювальною виступає ідея трансформації освітнього середовища в професійно-освітній простір майбутнього фахівця.

Вища освіта розглядається у дослідженні як багатовимірне явище. Виступаючи як педагогічна система, сучасна університетська освіта характеризується динамічною стійкістю педагогічного процесу, розширенням можливостей до перетворення у високорозвинену економічну галузь. Педагогічний університет є основним етапом професійного становлення майбутнього соціального педагога, домінуючим вищим навчальним закладом його бінарної підготовки. Продуктивною визнається така модель педагогічного університету, де є інтегрованість університетської та професійної освіти. З огляду на соціально-педагогічні вимоги сьогодення, актуалізується вагомість зміцнення акцентів з процесуальних аспектів освітнього процесу вищої школи на його результат.

Основні положення, висвітлені у першому розділі, опубліковані у роботах:

1. Кічук Я.В. Динаміка змісту правової освіти учнівської молоді: деякі історико-педагогічні аспекти / Я.В. Кічук // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2003. – Вип. 176. – С. 49-53.

2. Кічук Я.В. Освітній простір вищої школи: вдосконалення підготовки соціальних педагогів до правоохоронної діяльності / Я.В. Кічук // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2006. – Вип. 89. – С. 31-35.

3. Кічук Я.В. Питання реалізації принципу інноваційності у процесі формування правової компетентності майбутнього соціального педагога / Я.В. Кічук // Джерела. – Науково-методичний вісник № 3-4 (51, 52). – Івано-Франківськ, 2007. – С. 37-44.

4. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: методологічні орієнтири сучасного наукового розуміння / Я.В. Кічук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. – Вип. 38. – Київ, 2009. – С. 63-65.

5. Кічук Я.В. Педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у вищій школі / Я.В. Кічук // Вісник Черкаського державного університету. – Пед. науки. Вип. 163. – Черкаси, 2009. – С. 26-30.

6. Кічук Я.В. Сучасна вища школа як відкрита соціально-педагогічна система / Я.В. Кічук // Вища освіта України. – Додаток 4, Том I (13). Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Київ, 2009. – С. 280-287.

## РОЗДІЛ II

### ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

#### 2.1. Педагогічний сенс компетентнісної парадигми освіти

Однією з сучасних світових тенденцій, що характеризує й домінянти вітчизняної освіти в цілому, і педагогічної праці фахівців зокрема, виступає актуалізація компетентнісної парадигми, відтак для розширення й поглиблення наукових уявлень про будь-яке педагогічне явище важливим є її врахування. До того ж існує думка про те, що навіть вимоги до професії нині перетворюються у своєрідні «пакети компетенцій», коли не знання визначають конкурентоспроможність

фахівця, а здібність виконувати певні функції (В. Байденко, М. Шалашова). Це зумовило здійснення аналізу наукового фонду, що дозволить обґрунтованіше підійти до визначення дослідницької позиції.

Життєвий досвід свідчить, що пряма залежність між знаннями людини та її діями спостерігається далеко не завжди. Водночас знання є незмінною складовою дій, діяльності людини. Психолого-педагогічною наукою доведено, що в контексті розв'язання фахівцем професійних завдань особливо переконливим є той факт, що відстежувати дієвість професійно значущих знань можна лише в умовах професійної діяльності спеціаліста. Вважається, що саме вміння слід розглядати як ключовий момент: професійна задача, по суті, виступає передумовою формування умінь застосовувати набуті фахівцем знання у зв'язку з аналізом конкретики професійної ситуації, що склалась. Отже, генеза ідеї компетентнісного підходу міститься у реаліях людського буття, на ньому позначається набуття компетентністю статусу освітньої цінності.

Парадигма (з давньогрец.) – система уявлень, сукупність концептуальних поглядів. Термін «парадигма» введено в наукову лексику Т. Куном і визначено як сукупність переконань, цінностей, технічних засобів і таке інше, що є характерною для членів певного суспільства. Компетентнісну парадигму було ініційовано Європейським Союзом на початку нашого тисячоліття. Така сукупність концептуальних поглядів пізніше була розгорнута у відповідних документах, зокрема, «Про конкретні майбутні завдання систем освіти та підготовки» (Стокгольм, 2001 р.), «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.» (Барселона, 2002 р.). Встановлено, що основними віхами становлення компетентнісного підходу в Європі є: 1) обґрунтування принципів, на яких повинна будуватися сучасна освіта; 2) визначення у загальному вигляді поняття

«компетентність» (зміст якого відбиває здебільшого «знаю як», ніж «знаю, що»), проголошення ключових компетентностей;

3) конкретизація категорій, за яких доцільно виокремлювати ключові компетентності (ефективна взаємодія з довкіллям, «спроможність індивідуумів взаємодіяти в сучасних суспільствах, здатність брати відповідальність за власне життя і життя навколишніх, діючи при цьому автономно); 4) доведення доцільності розробки Європейської довідкової системи для реалізації ідеї «навчання впродовж життя»; 5) окреслення базових для «суспільства знань» навичок – безпечних для життя та роботи, соціальних та особистісних, грамотності читання та лічби, вміння вчитись; 6) розширення переліку означених базових навичок такими, що репрезентують математика, іноземні мови, природознавство, виробничі технології, а також навички використання інформаційно-комп'ютерних технологій; 7) акцентуація загальносоціального і конкретно професійного акцентів визначених базових компетентностей; 8) представлення класифікації ключових компетентностей: а) читання, письмо, арифметика; б) загальні навички; в) особистісні компетенції; г) соціальні (міжособистісні) компетентності; д) компетентності в галузі інформаційно-комп'ютерних технологій; е) іноземні мови; ж) компетентності з науки і технологій; 9) затвердження концептуального документа Європейського Союзу «Європейська довідкова система. Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2005 р.).

Вищеокреслені ініціативи Європейського Союзу спрямували дослідження вітчизняних науковців. Нині, як зазначає О. Локшина, «стартував процес подальшої імплементації компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань і міжнародного досвіду» [252, с. 19]. Отже, парадигмальний вимір наукових ідей щодо розбудови освіти у загальних рисах вимальовується на тлі євроінтеграційних процесів. Водночас вивчення й узагальнення

наукової літератури засвідчує, що найбільш прийнятною для психолого-педагогічного осмислення освітянських проблем є компетентністний підхід. Підтвердженням зазначеного слугує масив проведених останнім часом у його контексті досліджень [252, с. 20].

Якщо виходити із загальноновизнаної сучасними науковцями пріоритетності компетентнісної педагогічної парадигми (порівняно з традиційною знанневою), то зрозумілим стає дослідницький інтерес до самого поняття «педагогічна парадигма» (О. Дахін, В. Краєвський, А. Семенова, П. Суртаєв, А. Шарданов). Не ставлячи за мету конкретизацію наявних позицій щодо змістового навантаження зазначеного поняття, все ж деталізуємо існуючий у сучасній науці погляд відносно, по-перше, найбільш суттєвих ознак педагогічної парадигми як педагогічного явища, а по-друге – вірогідних напрямів змін певної педагогічної парадигми. Згідно з П. Суртаєвим, провідними характеристиками педагогічної парадигми виступають такі: загальноприйнятий тип постановки й розв'язання проблеми; загальнометодологічна настанова пізнання; реалізація нормативної та пізнавальної функцій; базовий характер пізнавальної діяльності та форм її здійснення; виконання ролі, з одного боку, джерела методів, проблемних ситуацій, стандартів розв'язання, визнаних у науці, інструмента аналізу і педагогічного минулого, і сучасного, а з іншого – загальнометодологічного підґрунтя процесу пізнання [408].

Нам видається цілком умотивованим твердження В. Краєвського про те, що домінують два напрями можливих змін чинних педагогічних парадигм: зростання статусу міждисциплінарних досліджень в освітній сфері та посилення функції інтеграції педагогічної науки. У контексті зазначеного й розуміється педагогічний сенс компетентнісної парадигми освіти як такої, що змінила традиційну («знання, вміння, навички») [213].

До того ж стає прийнятним твердження, що, «забезпечуючи успішне вирішення багатьох проблем, парадигми завжди виявляють нові проблеми, які неможливо розв'язати за їх допомогою» [213, с. 115].

Вищеокреслені напрацювання дослідників дозволяють поглибити наукові явлення про своєрідність парадигмальних змін саме в освіті; остання, як відомо, відноситься чи не до найконсервативніших сфер буття людини. Однак сутність імперативу парадигм в освіті окреслюється винятково гуманістичним підходом [213, с. 117].

Розглянемо насамперед змістове навантаження поняття «підхід». Аналіз довідкових джерел та спеціальної літератури в цьому плані доводить, що йдеться про сукупність концептуальних положень і принципів, які, з одного боку, спрямовують дослідження з певної проблематики, а з іншого – визначають його організацію. У суто науковому сенсі вбачаються й певні нюанси у витлумаченні поняття «компетентністний підхід», оскільки в літературі до нього вживається синонім «компетентнісно орієнтований підхід». На наш погляд, в останньому варіанті (наприклад, у напрацюваннях Н. Ігнатенко, О. Овчарук, І. Родигін) більш авансованою є спроможність підходу оцінювати прикінцеві результати взаємовпливу явищ, що вивчаються. А тому така назва підходу видається більш конкретною, котра адекватно відбиває сутність феномена.

Першим кроком у поглибленні наукового пізнання своєрідності компетентнісно-орієнтованого підходу є аналітична робота з довідковими джерелами. Тлумачний словник української мови трактує «компетентністний» як такий, що має «достатні знання в якій-небудь галузі», «з чим-небудь добре обізнаний, кваліфікований». За С. Ожеговим, компетентністний означає знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі, що володіє компетенцією [300].

Слово «компетентність» запозичено з латини, буквально воно має два значення: знаючий, обізнаний у певному виді діяльності; коло повноважень певного органу, посадової особи або коло питань, в яких ця особа володіє пізнанням, досвідом. Це знайшло відображення у визначенні, що подає словник іншомовних слів: «знаючий, поінформований у певній галузі; що має право на основі своїх знань або повноважень робити що-небудь, судити про що-небудь».

З огляду на вищевикладене стає можливим у зв'язку з уточненням сутності компетентності ще й відстежити своєрідність таких близьких понять, як «компетентність», «компетентністний», і зробити узагальнення щодо «сміслових одиниць», які слід ураховувати на етапі визначення сутності компетентнісно орієнтованого підходу. Ними виступають дефініції «знаючий», «кваліфікований», «володіючий компетенцією».

До того ж установлено, що домінантою компетентнісно орієнтованої освіти є розуміння компетентності як певного освітнього результату. Саме в цьому форматі й було започатковано ідею такої освіти у 80-90-х роках ХХ століття, коли вона набула професійного оформлення в американських творчих педагогів[476].

Аналізуючи теорію і практику, що склалась у зазначеному ракурсі, О. Пометун стверджує, що можна говорити про створення певних моделей, на основі яких стає можливим не лише аналітичний погляд на педагогічний досвід втілення компетентнісної ідеї, а й розбудови освітнього процесу в цілому на цих засадах [338]. Інші дослідники, характеризуючи хід розгортання окресленої ідеї, доводять правомірність виокремлення певних особливостей. Перша з них пов'язана з поглибленням теоретичного вивчення понятійно-категоріального апарату компетентнісно-орієнтованого підходу, а друга – зі здійсненням переходу від методології і теорії до реальної організації професійної освіти на засадах цього підходу. Це призвело



до більш розгорнутого подання у довідковій літературі дефініції «компетентність». Так, на рівні психологічного довідника компетентність тлумачиться як «продукт професійної освіти, в основі якого лежить орієнтація на зовнішній результат». Він зводиться не лише до відповідних знань, умінь і навичок, але й пропонує задоволення людиною її потреби досягти «високої майстерності у своїй справі» [394]. Наріжним каменем тут стає високоефективний творчий компонент діяльності за наявності інших високорозвинених складових, компонентний фахівець завжди обмежений досить жорсткими рамками, які, по суті, є не чим іншим, як додатковими соціальними формами регуляції поведінки. Вони не дають змогу працювати нижче від стандартів, визначених статусом висококваліфікованого виконавця своєї соціальної ролі.

Отже, є підстави спостерігати певну динаміку розгортання процесу пізнання феномена, що виступає ключовим у компетентнісно орієнтованому підході. Так, якщо у 80-х роках ХХ століття доводилася правомірність лише виокремлення у професійній освіті з-поміж інших конструктивів і компетентності (Р. Бадер, Д. Мергенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, С. Шо та ін.), то на початку 90-х років ХХ століття, завдячуючи праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», предметом дослідницької уваги стає психологічна природа ключового поняття, й навіть установлено її підґрунтя. Зокрема, вибудовується ланцюжок понять «мотивація – цілепокладання – поведінка», у площині якого й зароджується у надрах психіки людини компетентність. Далі ж, залежно від факторів середовища (сім'я, колектив, мікросоціум), взявши до уваги ціннісні орієнтації людини, і відбувається процес набуття компетентності. При цьому Дж. Равен наполягає на винятковому значенні у цьому процесі мотивації. На його думку, важливою є не стільки здібність як «уміння робити», а мотивація – саме її варто оцінювати в упровадженій моделі. З огляду

на це робиться узагальнення, що компетенція включає не лише інтелектуальну, але й внутрішню мотивацію, яка визначається цінностями особистості [359].

Із вищевикладеного випливає принципово важливе твердження: компетентність особистості виявляється виключно в діяльності особистості, причому лише в такій, що має для неї особистісну цінність.

На наш погляд, за такого розуміння психологічної природи компетентності – явища, що виступає визначальним у зародженні нового підходу до оновлення сталої освітянської практики, можна осягти глибокий смисл тези Л. Пітера: «В ієрархії кожний індивідуум має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності» [476].

Отже, феноменологія компетентності, що відображена на рівні довідкових джерел, здебільшого вбачається у колі поінформованості особи, її знань і авторитетності.

Аналіз наукової літератури, в якій безпосередньо або опосередковано висвітлюється компетентнісна освіта, засвідчує, що проблематика професійної підготовки сучасного фахівця в основному осмислюється саме крізь цю призму [18; 38; 72; 136; 141]. При цьому таким самим є й «зріз» концепцій компетентності й у зарубіжній педагогіці. Зокрема, Е. Шорт, ад'юнкт-професор штату Пенсільванія, у такому форматі аналізує загальні концепції компетентності, що склалися в американській педагогіці. Мабуть, це є свідченням, з одного боку, посилення інтересу дослідників до компетентнісного підходу, оскільки потужність традиційного «знаннєвого» з часом вичерпано; по-друге, – соціально-економічного ракурсу освітянських проблем сьогодення, в якому міститься запит на гарантований результат професійної діяльності фахівця; по-третє, усвідомлення суспільства ролі й самоцінності професійної праці спеціаліста та місця вищої школи у цих процесах. Щодо останнього, то привертає

увагу висновок провідних економістів світового рівня про те, що економічний прогрес безпосередньо пов'язаний із «людським фактором», професійну потужність якого визначає освіта; компетентність відноситься до «відкритих» особистісно-професійних якостей, через призму яких простежується і актуалізація ідеї неперервної освіти, і реальний зв'язок вищої освіти й виробництва. Саме в такому контексті понад усе і міститься відповідь на запитання, чому тяжіння до змін, розвитку є характерною ознакою сучасної системи освіти.

Чи не найрозповсюдженим серед наведених досліджень є намагання науковців дослідити сутність компетентності через феномен «компетенція». Це цілком зрозуміло, оскільки йдеться про єдиний семантичний ряд понять – слово «компетенція» теж запозичено з латини і в перекладі означає «відповідність». Навіть у довідкових джерелах «компетентність» і «компетенція» здебільшого тлумачаться у взаємозв'язку, до того ж проведено спеціальні дослідження етапності їх спільного зародження і становлення. Так, І. Зимня доводить доцільність розрізняти такі етапи.

I етап (1960 - 1970 рр.) пов'язаний із появою поняття через уведення Д. Хаймсон терміна «комунікативна компетентність».

II етап (1970 - 1990 рр.), у межах якого окреслюються риси поняття, уточнюється його зміст; вирішального значення набуває доробок Дж. Равена.

III етап (1990 р. - до теперішнього часу) – посилюється науковий інтерес до компетентнісної парадигми, з'являється поняття «педагогічна компетентність», відбувається його інтерпретація у зв'язку з різними сферами діяльності людини, розмежовуються терміни «компетенції» та «компетентності» [141].

Окреслений підхід до осмислення дихтономії зазначених явищ сприяв активізації наукової думки. Не менш важливим виявився вплив

матеріалів Ради Європи, особливо тих, що були проголошені 1996 року на симпозиумі «Ключові компетенції для Європи» (м. Берн). Дійсно, уведення поняття «ключові компетенції» значно уможливило сфокусування дослідницького пошуку, оскільки додання «ключові» вносить суттєве уточнення у зміст – йдеться про «спроможність бути пристосованим до багатьох життєвих сфер», тобто про універсальність.

Вивчення довідкових джерел засвідчило, що змістове навантаження поняття «компетенція» відбиває здатність особистості, коло їх повноважень, факт окреслених питань, у яких ця особливість має повноваження, знання, досвід. Поглибленню наукових уявлень про компетенції сприяє доробок О. Субетто, де міститься пояснення ключових їх характеристик з позиції таких складових: якість, властивість, майстерність, людина. У згорнутому вигляді міркування науковця полягають у тому, що компетенція виступає компонентом якості людини, групи її властивостей, які визначають здатність (можливість, пристосованість, придатність) виконувати дії (певну сукупність дій або завдань певного виду чи роду діяльності), тобто виходячи з базових навичок діяльності. Сприймається схвальною дослідницька позиція тих авторів, які зводять компетенцію до сфери докладання знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й нових для неї ситуаціях (Р. Мильруд).

Ми поділяємо точку зору тих дослідників, які пов'язують компетенцію з цільовою функцією творчості. Дійсно, якщо виходити з того, що саме творчий характер діяльності особистості є показником продуктивності (В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та ін.), а творча потужність у ній може спостерігатися як на рівні організації, так і результативності набуття творчого досвіду, то останнє і є нічим іншим, ніж компетенція. Таке розуміння

компетенції – як нескінченність процесів відносин, що існують між знаннєвою сферою особистості і її діями – збагачує її пояснювальну потужність. Подібну думку висловлює Е. Зеєр: «Компетенція – це знання в дії, інтеграційні діяльнісні конструктори, що включені в реальні ситуації» [136]. Зрозуміло, наскільки важливим є відбір ключових компетентностей. У цьому зв'язку плідною вважаємо думку про доцільність спиратися на поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатомірність як провідні ознаки ключових компетентностей. Це не лише вносить порозуміння в сутність феномена «ключова компетентність», але й дозволяє більш умотивовано визначитись у питанні класифікаційних явищ.

Водночас у сучасній педагогічній науці наявні й відмінні від вищевикладених наукових позицій думки. Так, деякі дослідники (В. Адольф, В. Ворошилова, В. Моляко, В. Циба) вважають тотожними й взаємозалежними терміни «компетентність» і «компетенція».

Аналітичний аналіз наукового фонду з проблематики компетентнісно-орієнтованого підходу актуалізує питання про ключові компетенції, оскільки наукове тлумачення будь-якого педагогічного явища спрямоване на поглиблення його пізнання.

У літературі здебільшого відображена позиція про доцільність ключових компетенцій особистості називати життєвими (Г. Голуб, О. Пометун, Г. Фрейман, Н. Шиян та ін.). З одного боку, це сприяє прицільності вивчення феномена, хоча, з іншого – викликає певну плутанину в тлумаченні деякими дослідниками стратегій життєвих компетентностей особистості. Зокрема у процесі вивчення педагогічної проблематики життєвого шляху й досвіду та осмислення в цьому контексті питань соціальної психології й уживаються словосполучення «життєва компетенція», «життєва компетентність».

Вважаємо суттєвим те уточнення у зазначене питання, яке вносить О. Пометун. На думку вченої, поняття «ключовий» є тотожним

поняттям «базовий», «основний», а це дозволяє ключові компетентності розглядати як надпредметні (міжпредметні), оскільки саме вони забезпечують здатність людини виконувати складні, поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, успішно розв'язувати життєві проблеми [338]. Отже, слід виходити з того, що відбір таких компетентностей має узгоджуватися з домінуючими сферами життя людини (причому саме тих, де вона максимально реалізовує), провідним видом діяльності особистості, що характеризує її у певний проміжок життєвого шляху. Розвиваючи життєві компетентності, вважає В. Нечипоренко, необхідно виходити з того, що цим процесом можна керувати (особливо на етапі студентсько-шкільного буття особистості), а, розуміючи феномен «керівництво розвитком ключових компетентностей» як створення умов компетентнісно спрямованого життєвого простору, розцінювати провідними засобами формуючого впливу рефлексію та тренування.

Термінологічна невизначеність, що характеризує сучасні наукові уявлення про компетентнісно орієнтований підхід, позначається й на змісті та структурній своєрідності класифікації ключових (життєвих) компетентностей. Можна сказати, що нині у психолого-педагогічній науці склалась думка щодо визнання ключовими тих компетенцій особистості, які сприяють її позитивній соціалізації. Вважається (І. Єрмак, Д. Пузіков) цілком прийнятним такий принцип розвитку життєвої компетентності: «особистість повинна бути мінімально (достатньо) компетентною в усьому житті, але абсолютно компетентною в необхідному життєвому мінімумі. Це насамперед життєтворчість та професійна компетенція». Ось чому доцільно розрізняти функції життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), її структурно-блоковий склад. Це спрямовує пошук оптимальної класифікації життєвих компетентностей

особистості, чим і сприяє процесу розробки авторської концепції формування у майбутніх фахівців суто правової компетентності.

До того ж, на наш погляд, уточнюючи дослідницький підхід до проблеми класифікації ключових компетентностей, необхідно спиратися на методологічно ціннісне положення Дж. Локка відносно того, що завдання освіти полягає не в тому, щоб «дати молоді досконале знання» однієї з наук, а в тому, щоб «дати розвиток розуму». «Ніхто не зобов'язаний знати усе» – стверджував Дж. Локк. Водночас, якщо йдеться саме про ключові освітні компетентності, то все ж вони мають урахувувати, як небезпідставно вважають В. Краєвський та О. Хуторський, те, що вони конкретизуються в межах певних освітніх галузей (предметів).

Натомість, виходячи зі своєрідності ключових професійних компетентностей, до складу яких деякі науковці (Г. Голуб, І. Ішман, О. Коган) відносять інформаційні та комунікативні, доцільно у полі зору тримати загальну типологію професій («людина – людина», «людина – техніка», «людина – художній образ», «людина – природа», «людина – знакова система»).

Узагальнюючи вищевикладене, можна визнати вельми доцільним убачати в кожній із ключових компетентностей такі аспекти, як-от: мотивація, ціннісні орієнтації, емоційний досвід. Окреслені аспекти сприяють системному осмисленню неподільної особистості, а такий підхід породжує педагогічно виважений погляд на проблему моніторингу рівнів досягнення життєвих компетентностей. Принагідно відзначимо висновки, яких доходять вітчизняні дослідники у зв'язку з визначенням тих прогалін, що характеризують зміст сучасної освіти, й осмисленням підходів до його оновлення: ключові компетенції не представлено як результат навчальних досягнень учнівської молоді та не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень школярів.

Огляд наукових джерел, присвячених визначенню обсягу ключових компетентностей – переліку тих із них, що є необхідним і достатнім для того, щоб людина могла б бути успішною, становить одне з дискусійних питань компетентнісно-орієнтованого підходу. Існує позиція (Н. Шиян), згідно з якою розрізняють такі групи ключових компетентностей: соціальні, що пов'язані з соціальною діяльністю особистості; мотиваційні, детерміновані індивідуальним вибором, інтересом, та функціональні, які є відбитком знань і вмінь оперувати науковими фактами. Більш виваженою видається позиція у цьому плані І. Зимньої, оскільки науковець ураховує специфіку феномена «ключова компетентність», намагаючись окреслити й орієнтовні критерії [141].

Виходячи з розуміння ключових компетенцій як нової парадигми результату освіти особистості, І. Зимня пропонує таку класифікацію: перша група об'єднує ті з них, що пов'язані зі ставленням людини до себе як особистості, суб'єкта діяльності; друга група містить ті ключові компетентності, які стосуються взаємодії людини з іншими людьми; третю групу репрезентують ключові компетентності, що мають відношення до діяльності людини, виявляючись у всіх її типах і формах [141].

Оскільки понятійний апарат, що характеризує сучасний стан розробленості компетентнісного підходу, ще не склався у педагогічній науці, звернемося до набутих узагальнених, яких видалось за можливе дійти в результаті аналітичної роботи з джерельною базою наукових напрацювань дослідників.

Зауважимо, що предметом дослідницької уваги залишаються сутнісні характеристики компетентнісно орієнтованого підходу. Так, О. Лебедев розуміє компетентністний підхід як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів. У цьому самому



контексті, на його думку, компетентність – це спроможність особистості діяти в ситуації невизначеності [238]. Деякі інші науковці (Л. Василенко, І. Гришина) сутність компетентнісного підходу вбачають у спроможності подолати елементи абстрактного смислу освіти, ставши фактором вирішення життєвих задач для кожної людини. При цьому стверджується «проблемно-методологічний підхід останніми роками одержав назву компетентнісного». В. Луговий указує, що саме здатність є «найуживаніше слово у визначенні компетентностей» [255, с. 12]. І додає, що за цих умов викладач вищої школи формує результати навчання студентів; останні ж опановують компетентності. Можна стверджувати, що сучасний стан актуалізації компетентнісної парадигми освіти характеризують такі параметри: визнання її потужності як фактора формування успішної особистості (Л. Львов та ін.), як «ключа» до набуття освітою бажаної результативності (О. Овчарук та ін.), як вияв результативності навчально-пізнавальної діяльності особистості (Н. Бібік та ін.), як умова «людиноцентрованості» неперервної професійної підготовки (Н. Шестак та ін.) тощо.

Вищезазначене нам видається принципово вагомим з огляду на педагогічний доробок І. Трофимової. Йдеться про осмислення дисипативної структури компетентності, тобто розгляд останньої як утворення, що «наповнюється» новими ресурсами під впливом підтримуючих факторів і «збіднюється» через дію послаблюючих факторів. До першої групи впливів дослідниця відносить не лише енергетичні характеристики організму, але й вимоги соціально-професійного середовища, функціональні особливості майбутнього фахівця – досвід, настанови, оцінки, навички, стратегії поведінки. Щодо другої групи факторів, до них, на думку І. Трофимової, належать як зниження працездатності особистості під впливом віку, так і

дефіцит відповідного професійно-стимувального середовища [421, с. 54-56].

Трансформація вищевикладеного на предмет нашого дослідження зумовлює природний інтерес до професійної компетентності особистості. Це викликано нашим намаганням розширити наукове уявлення про роль вищої школи як відкритої педагогічної системи у формуванні саме правової компетентності в майбутніх фахівців.

Як уже зазначалось, до базових категорій компетентнісно-орієнтованого підходу віднесено «компетентність». Сучасні науковці по-різному трактують проблему різновиду компетентності особистості.

Незважаючи на наявну розбіжність дослідницьких позицій відносно феноменології компетентності, науковці єдині у визнанні в ньому вагомості знань особистості. У цьому зв'язку важливо виходити з міркувань І. Зязюна щодо якісної своєрідності цих знань, зокрема, про думку філософа і педагога, компетентнісну різноманітність, артикульованість, гнучкість, швидкість актуалізації, категоріальний характер, можливість використання в різноманітних ситуаціях, наявність інформації про власні знання, їх «процедурна потужність» [145]. Зазначене суттєво поглиблює наукове уявлення про «знаннєвий» аспект компетентності особистості: етнокультурна, психологічна, освітня, медіа компетентність, експертно-психологічна компетентність, медико-правова, виховна тощо. Розрізняють ще й компетентності глобальні: саме на них у доповіді Ж. Делора було наголошено в рамках ЮНЕСКО Міжнародною комісією з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб», означені компетенції і були окреслені – «навчитися жити разом», «навчитися здобувати знання», «навчитися працювати», «навчитися жити» [471]. Неодмінно визнаною науковою спільнотою необхідність виокремлення професійної компетентності (О. Акімова, Т. Браже, В. Девисілов, Н. Кузьміна,

А. Маркова, О. Хуторський та ін.). Натомість і тлумачення поняття «професійна компетентність», і його науковий статус з-поміж інших категорій професійної педагогіки ще й досі становлять предмет наукових дискусій (додаток Б).

Деталізуємо результати пошуку тих науковців, проблематика праць яких перетинається із започаткованим нами дослідженням. Зауважимо, що поняття «професійна педагогічна компетентність» вперше було запроваджено в науковий обіг Н. Кузьміною. На її думку, йдеться про «систему знань і вмінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань» [228, с. 112]. Привертає увагу й доробок Е. Зеєра, де в контексті психології професій осмислюється склад професійної компетентності особистості. На його думку, такими складовими є соціально-правова компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність та аутокомпетентність [136]. Позиція вченого видається цілком обґрунтованою, оскільки в ній відбито основні аспекти професійної діяльності й фахівця, який реалізується в професіях будь-якої галузі людинознавства, не є винятком і соціальний педагог. Суттєвим у зазначеному тлумаченні є розуміння наскрізного характеру проблем правової сфери, що відображено в такій «результативній» особистісно-професійній характеристиці, як професійна компетентність.

Наполягаючи на професійній компетентності – інтегральній особистісно-професійній характеристиці педагога, А. Маркова вважає домінуючими такі системні характеристики: 1) мотивація (йдеться про різновид спрямованості особистості); 2) якості – педагогічні здібності, характер та його риси, психологічні стани і процеси; 3) суто інтегральні характеристики особистості, якими є педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність [266].

Існує думка (О. Мартиненко), що професійна компетентність у педагогічній діяльності полягає в умінні особистості не лише самостійно формулювати педагогічні задачі, але й знаходити їх оптимальне розв'язання [267].

Важливим є висновок В. Кричевського щодо ознак, за якими може бути відстежена саме названа особистісно-професійна якість, – наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для застосування на їх практиці; набір операційних умінь; володіння алгоритмами розв'язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Враховуючи це твердження, видається за можливе розробити діагностику сформованості професійної компетентності фахівця на всіх етапах його професійного розвитку.

В. Сластьонін розглядає професійну компетентність педагога через сукупність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, а деякі інші дослідники – через контекстний підхід [389]. Так, А. Вербицький вважає: «щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням» [65, с. 18]. Таке судження висвітлює важливий аспект неподільної єдності процесу навчання студентів і їхнього професійного розвитку.

Слід зазначити, що професійна компетентність особистості виступала предметом дослідницької уваги ще й у такому надзвичайно важливому ракурсі – з погляду на модель поняття «компетентністний випускник». Формулюючи цю модель, Т. Каткова вважає, що це педагогічне явище пов'язане із сукупністю всіх тих особистісних якостей, які характеризують усебічно розвинену людину; йдеться про загальну культуру, творчий підхід, володіння мистецтвом спілкування, а також про суто професійні характеристики й сформовану потребо-

мотиваційну, операційно-технічну (спеціальні знання, вміння й навички) та рефлексивну сфери [160].

Не менш важливого пізнавального значення для поглиблення наукових уявлень про феномен «професійна компетентність» набуває доробок зарубіжних науковців (Є. Джимез, С. Камінські, Т. Кроул, М. Леннон, П. Мерсер, Д. Мунк, Х. Мурей, М. Робінсон). Так, уважається, що саме професіонал і відрізняється від пересічного фахівця рівнем сформованої компетентності щодо прийняття незалежних рішень і вмінь правильно орієнтуватися в усіх питаннях, що безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю. Канадські дослідники доходять висновку, що педагогічна компетенція передбачає не лише змістову складову (тобто знання свого предмета), але й суто педагогічні знання й уміння, вибір ефективних методів викладання, забезпечення зворотного зв'язку з практикою, вміння працювати з різними категоріями вихованців. Отже, акцентується увага на «надпредметній» складовій професійної компетентності, на її місці в неподільному взаємовпливі елементів, що складають зазначене утворення. На погляд Д. Мунка, кваліфікації і компетенції є різними аспектами особистісно-діяльнісного потенціалу фахівця, який повинен стати володарем «портфоліо компетенцій». При цьому вчений справедливо зауважує, що сучасні вимоги до навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах – надати їм більш широку підготовку, ніж цього вимагає обрана ним професія.

Аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури свідчить про можливість конкретизувати різновид і характер взаємозв'язків, що існують між професійною компетентністю та іншими педагогічними явищами (додаток Б). А це сприятиме визначенню статусу професійної компетентності серед найближчих понять, розширити пізнання предмета нашої дослідницької уваги – правова компетентність фахівця.

Зауважимо, що чи не найтісніший зв'язок є наявним між професійною компетентністю і професіоналізмом. Особливо ґрунтовно це доведено в працях Н. Гузій, Н. Кузьміної, Ю. Куницької та ін.

Щодо характеру окресленого зв'язку, то на нашу думку, професіоналізм фахівця саме й виявляється через компетентність.

Існує думка (О. Лебедєв, С. Мартиненко Н. Радіонова, Т. Тряпціна) про прямий зв'язок означеної особистісно-професійної якості з освіченістю особистості: компетентність є вищим рівнем освіченості. Як доводять експериментальним шляхом деякі науковці, через творчу діяльність видається за можливе стимулювання майбутніх фахівців до підвищення професійної компетентності.

Методологічно ціннішим є положення А. Макаренка про те, що педагогічна майстерність виступає найвищим рівнем професійної компетентності педагога. На його переконання, – «це те, чого можна домогтись, і як може бути відомий майстер-токарь, прекрасний майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог... І кожен із молодих педагогів буде обов'язково майстром, якщо не кине нашої справи, а наскільки він опанує майстерність залежить від власного напору» [260, с. 257].

Поглибленню теоретичних уявлень про понятійно-категоріальний апарат компетентісно орієнтованого підходу сприяє окреслення такого аспекту: як співвідносяться поняття «професійна компетентність» та «професіограма» і «професійна кваліфікація», чи можна вважати тотожними дефініції «компетентний» і «кваліфікований фахівець». Сучасна педагогічна наука поняття «кваліфікація» здебільшого пов'язує із поняттям запланованих навчальних результатів студентів після завершення ними певного циклу навчання (перший цикл – бакалаврат, другий – магістріум). При цьому вважається найбільш привабливими описи (дескриптори), що репрезентують датську, шотландську, ірландську системи. До того ж існує практика

поділу описуваних характеристик фахівця на абсолютні та відносні. Щодо вітчизняної структури кваліфікацій, то домінує думка про те, що в Україні лише останнім часом спостерігаються зрушення на шляху усвідомлення важливості «перереформатування національної структури кваліфікацій». Однією з причин ситуації, що склалась, називається «відсутність зваженого політичного рішення з приводу того, яка кваліфікація – академічна чи професійна – має бути системоутвірною у вітчизняній системі вищої освіти».

Аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Байденко, О. Григорович, В. Загвозухін, І. Зимня, Л. Львов, О. Любарська, В. Ростовська та ін.) приводить до таких узагальнень: 1) науковці здебільшого єдині у визнанні подібності, однак не тотожності понять «професійна компетентність фахівця» і «професіограма» – ці поняття є взаємодоповнюючими; 2) змістовне навантаження категорій «компетенція» і «кваліфікація» є різними; як зауважує О. Григорович, кваліфікація характеризує суто професійні знання й уміння особистості, натомість «компетенції, крім професійних знань і вмінь, включають також такі особистісні якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитись, оцінювати, логічно мислити»; 3) можна припустити більшу ємність поняття «компетентний фахівець», оскільки в першому випадку йдеться про наявність у спеціаліста не лише знань, умінь і навичок, але й про спроможність їх реалізовувати, тобто він має внутрішню мотивацію до якісного виконання професійної діяльності, виявляє ціннісне ставлення до неї, а маючи творчий потенціал для саморозвитку, «виходить за рамки» предмета своєї професії.

Дослідження вироблених у процесі розгортання компетентнісної парадигми освіти напрацювань підкреслює її теоретико-методологічне значення для поглиблення наукових уявлень про правокомпетентну особистість майбутнього фахівця, умови її формування у вищій школі.

Одним із важливіших завдань сучасного етапу її становлення, за висловом теоретика американської педагогіки вищої школи М. Ноулза, стає «виробництво компетентних людей – таких, які були б здатні застосовувати свої знання у змінних умовах, і ... яких основна компетенція полягала б у вмінні включатись у постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [295].

Отже, безсумнівні і чисельні переваги компетентнісної парадигми освіти синтезуються у розширенні спектра наукового пізнання педагогічних явищ.

## **2.2. Соціальний педагог як суб'єкт правокомпетентної професійної діяльності**

Видатному французькому філософові-матеріалістові Клоду Гельвецію (1715-1771 р.р.) належить вислів, який дозволяє осягти своєрідне соціальне призначення і специфічний зміст професії «соціальний педагог»: «Гуманізм є людинолюбство, розвинуте свідомістю і освітою».

Упродовж останніх років з'явилась велика кількість досліджень, присвячених вивченню соціально-професійного призначення фахівця вітчизняної соціальної сфери, своєрідності соціально-педагогічної діяльності (І. Богданова, І. Зверева, А. Капська, А. Лякішева, І. Ніколаєску, Ж. Петрочко, В. Поліщук, Є. Хрипова).

Попри різні дослідницькі позиції у тлумаченні окресленого кола питань науковці єдині в тому, що діяльність саме соціального педагога є сильним і невичерпним джерелом емоцій та почуттів, вона стимулює й актуалізує самоєфективність фахівця, його самоцінність, особистісно-професійну значущість у соціальних процесах.



Вивчення й узагальнення передового досвіду вітчизняних та зарубіжних вищих шкіл щодо піднесення правової компетентності майбутніх соціальних педагогів засвідчує безперечні переваги особистісно орієнтованого підходу в цьому плані. Йдеться про збагачення можливостей забезпечення прицільного впливу освітнього середовища університету на оптимізацію процесу розвитку індивідуальної траєкторії соціально-професійного зростання студента. Інноваційність зазначеного підходу може бути представлена, як переконливо доведено в науковому доробку І. Беха, з одного боку, через «правилівідповідальну» потужність виховного середовища, зокрема, вищої школи, а з іншого – через забезпеченість «мотиваційно-ціннісної детермінації вчинку» кожного студента [33, с.144].

У цьому відношенні винятковий інтерес становить досвід Запорізького національного університету, в якому ще з 1992 року започатковано підготовку соціальних педагогів. Одна з випускових кафедр цього навчального закладу – кафедра управління і соціальної педагогіки – темою наукового пошуку обрала саме особистісно орієнтовану підготовку соціального педагога та працівника. На думку науковців цієї кафедри, «соціальна педагогіка по суті і за призначенням є особистісною службою допомоги людям». В діяльності викладачів враховується, що до специфічних особливостей соціальної педагогіки як науки відноситься, за твердженням М. Приходько, «спрямованість на подолання відчуження кожної конкретної особистості від своєї справжньої соціальної природи», а в сучасних умовах ця ідея й конкретизується саме в особистісно орієнтованому підході [347]. Відомо, що в цьому вищому закладі освіти накопичено плідний досвід реалізації такого змісту навчання соціальній педагогіці, який зорієнтований саме на особистісний потенціал студента, що надає цьому змістові ознак особистісно орієнтованого. Причому це спостерігається в контексті всіх основних

блоків, які передбачено навчальним планом підготовки соціальних педагогів як нової генерації педагогічних працівників. Йдеться про такі блоки навчальних дисциплін, як-от: «соціальна профілактика», «соціальне обслуговування», «соціальні послуги», «соціальна допомога», «соціальна реабілітація». Відтак, можна стверджувати про важливість сформованості у соціального педагога якостей менеджера. Виокремимо при цьому щонайменше три принципово важливих, на наш погляд, положення. Перше: своєрідність менеджменту соціальної роботи обумовлена специфікою соціальних явищ, соціальних проблем, професійного призначення фахівця соціальної сфери; якщо акцентується увага на соціально-правовому захисті дитинства – одному з важливих аспектів до того ж і державної політики демократичних країн, то йдеться про свідоме об'єднання зусиль усіх «зацікавлених» сторін як з одного боку представників органів соціальної роботи (вихователів, практичних психологів, лідерів громадських організацій, які здійснюють соціально-правову роботу з дітьми та молоддю), так і суспільства. Ключовою ж фігурою такого систематизованого, структурованого, свідомого об'єднання педагогічно доцільних дій виступає соціальний педагог, а базою – законодавче забезпечення соціально-правового захисту, результативність якого в значній мірі й встановлює ступінь захищеності дитинства. Особливо вразливою у цьому контексті є та особистість, яка позбавлена конституційно закріпленого права мати сім'ю, відчувати батьківське піклування. Отже, йдеться про координуючу роль соціального педагога по об'єднанню дій служби у справах дітей, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, батьківського шкільного комітету, громадських організацій задля соціально-правової підтримки дітей з обмеженими можливостями, дітей-сиріт різних категорій. Друге: дбаючи про виявлення оптимальних способів розв'язання тих чи інших управлінських

проблем принципово важливо соціальному педагогу вміти максимально «задіяти» як зовнішні ресурси середовища (наприклад, місцевої громади, партнерських громадських організацій та благодійних фондів та ін.), так і внутрішні ресурси вихованця. Третє: соціальний педагог, намагаючись обрати оптимальне рішення, спрямоване на свідомий вибір дитиною соціально-правомірних варіантів поведінки, дбає й про збільшення ресурсів самої дитини – зокрема через урахування факторів позитивного впливу на соціально-правове виховання (систематизацію соціально-правових знань дітей, формування поваги до законів і норм моралі, негативне ставлення до правопорушників, розуміння невідворотності покарання за вчинення суспільно небезпечних діянь). Додамо, що вивчення й узагальнення зазначеного досвіду особистісно орієнтованої підготовки соціального педагога та працівника засвідчує, наскільки принципово важливо розуміти таке: спеціалісту, який готується за спеціальністю «соціальна педагогіка» і якому притаманний широкий спектр кваліфікаційних ознак, мають бути властиві чимало ціннісних характеристик, з-поміж яких чільне місце посідає правова компетентність.

Таким чином, задля реалізації принципу інноваційності в сучасну вищу школу особливої вагомості набуває визначення найбільш суттєвих аспектів розв'язання проблеми підготовки фахівця з інноваційним типом мислення, культури і поведінки.

Можна вважати, що до таких аспектів доцільно відносити й запровадження компетентнісного підходу до становлення фахівця в умовах ступеневої підготовки та збагачення особистісно орієнтованої потужності освітнього середовища вищої школи.

На підґрунті здійсненого аналізу психолого-педагогічних джерел було конкретизовано параметри, за яких визнано доцільним констатувати своєрідність соціально-педагогічної діяльності особистості як одного з різновидів суто педагогічної діяльності. При

цьому було враховано принаймні два моменти: по-перше, розуміння, що поняття «особистість» є значно ширшим від поняття «професія» (О. Асмолов); по-друге, в процесі здійснення діяльності змінюється не лише її результат, а розвивається і фахівець як суб'єкт цієї діяльності.

Базовою категорією сучасної науки є діяльність. Це пов'язано із загальновизнаним науковим фактом про те, що людина лише в діяльності формується як особистість [10; 46; 143; 155].

Філософія трактує діяльність як специфічну форму «активного відображення людиною навколишнього світу, зміст якої визначають його зміни та перетворення» [80; 120; 145]. Психологічна наука визначає діяльність у двох ракурсах – внутрішню (психічну) та зовнішню (фізичну) «активність людини, що регулюється свідомістю» [20; 138; 185]. З позиції професійної педагогіки, педагогічна діяльність фахівця має специфічні мету, об'єкт, суб'єкт, результат, а також своєрідним є й її процес [122; 228; 248]. За Н. Кузьміною, педагогічна діяльність структурно виявляється через такі взаємопов'язані компоненти, як-от: гностичний, організаційний, комунікативний, проектувальний, конструктивний [305].

Вищезазначене дозволяє ґрунтовніше зрозуміти сутність понять «правореалізаційна діяльність», «правозахисна діяльність» майбутнього соціального педагога.

Вивчаючи феномен контекстності дотично університетського ступеня професійної підготовки майбутнього фахівця, деякі дослідники навіть наводять базові форми діяльності: навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну й професійну [66]. При цьому, якщо практико-орієнтоване теоретичне навчання визнається квазіпрофесійною діяльністю, то увесь різновид виробничої практики та дослідницької роботи студентів – навчально-професійною.

До того ж ми намагались не виходити за межі педагогічної групи питань, що складають проблематику започаткованого нами

дослідження, зокрема, безпосередньо не торкатися предметної наукової галузі: а ні соціальної педагогіки, а ні правничої науки.

У процесі професійної підготовки майбутній соціальний педагог опановує спеціальність за напрямом «Педагогічна освіта». Тому було здійснено аналітичну роботу, спрямовану на уточнення сфер саме соціально-педагогічної діяльності спеціаліста згідно з логікою «загальне-спільне-особливе». Так, останнє умотивоване визнанням такого: параметр «загальне» віддзеркалює цілковиту очевидність, що професія соціального педагога відноситься (за типологією Є. Клімова) до професій типу «людина-людина», тобто в розрізі всіх характеристик (суб'єкт, предмет, засіб, процедура, зовнішні умови, результат) діяльність пов'язана з «обслуговуванням людей і спілкуванням». Додамо, що йдеться про професії, окреслені вищеподаною моделлю, які охоплюють передусім проблематику людини як особистості в сучасному психологічному її розумінні – людина як суб'єкт життєдіяльності, як суб'єкт предметної діяльності, як суб'єкт спілкування, як суб'єкт самосвідомості.

Параметр «спільне» дозволяє розглядати функції, котрі виконує педагог у процесі суто педагогічної професійної діяльності. При цьому ми спирались на результати дослідження В. Семиченко, яка стверджує доцільність конкретизації цих функцій у певних проекціях і на різних рівнях [379, с. 14-17], а саме: сукупність функцій педагога, що пов'язані з стратегічними напрямками професійної діяльності, тобто ті, які відображають провідні цілі та завдання цієї діяльності («функції-цілі»); комплекс функцій фахівця, що віддзеркалюють тактичні аспекти педагогічної діяльності («функції-засоби»); сукупність операційних функцій педагога («функції-прийоми»).

Як справедливо зауважує В. Семиченко, потрібно враховувати ще й таку обставину – змінний характер функцій педагога залежно від

типу навчального закладу, де він їх реалізує у професійній діяльності (загальноосвітня школа, профільний навчальний заклад тощо).

У процесі аналізу педагогічної літератури (В. Беспалько, Н. Кузьміна, С. Мартиненко, В. Сластьонін, О. Щербаков, та ін.) встановлено, що спостерігається тенденція до виокремлення певних підходів до вивчення педагогічної діяльності як складної динамічної системи, а саме: змістовно-функціональний, управлінський та задачний підходи. В основу такого розуміння покладено своєрідну логіку міркувань, яка в згорнутому вигляді й репрезентована в назві кожного з попередньо зазначених підходів. Натомість спільною є така ідея: педагогічна діяльність, її внутрішнє й зовнішнє функціонування як системи є неможливим без урахування активності об'єкта діяльності. Розмірковуючи над викладеним, прихильники особистісно орієнтовного підходу й убачають його безсумнівну перевагу – воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на її вільне і відповідальне вираження.

Як зазначає М. Каган, «педагогічна діяльність – це практико-перетворювальна діяльність, але одночасно – і науково-просвітницька, й ідеологічна. Разом з тим вона тією чи іншою мірою включає в себе момент спілкування – справжнього спілкування, під час якого учні є для педагога уже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, незважаючи на різницю у віці, розвиток інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду» [155, с. 111].

Поглибленому уявленню про феноменологію педагогічної діяльності особистості сприяє фундаментальний доробок Н. Кузьміної [226]. Науковець розглядає педагогічну діяльність як процес розв'язання нескінченної низки педагогічних задач, що підпорядковані єдиній кінцевій меті – формуванню всебічно розвиненої особистості, її світоглядної позиції і поведінки. При цьому фахівець здатний реалізовувати цю діяльність на різних рівнях (репродуктивний,

адаптивний, локально-модельований, системно-модельованого знання й системно-модельованої діяльності, вищим з них і є, на думку Н. Кузьміної, майстерність. Виявом останньої є не лише уміння в нетривалий проміжок часу досягати високих результатів, але й уміння аналізувати педагогічні задачі, самостійно їх формулювати та знаходити оптимальне вирішення. Згідно концепції Н. Кузьміної, складовими педагогічної діяльності особистості виступають такі компоненти: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

Вважаємо, що авторський підхід Н. Кузьміної у розумінні педагогічної діяльності має принципово важливе й пояснювальне значення для уточнення змісту поняття «соціально-педагогічна діяльність» майбутнього фахівця, своєрідності саме правового характеру такої діяльності. Йдеться про досягнення соціально значущих цілей, які пов'язані з просоціальною поведінкою дитини. Зауважимо на тому, що існує думка (Я. Малигіна) про доцільність говорити й про «здорову поведінку» особистості, тобто таку, яка вписується у концепцію «квітки її потенціалів»; при цьому розрізняють сім аспектів «здоров'я» – інтелектуальний, емоційний, фізичний, суспільний, креативний, духовний та потенціал волі. Вони й складають превентивний ресурс правової поведінки особистості.

Діяльність соціального педагога, як і будь яка інша, включає перетворювальну, пізнавальну й ціннісно-орієнтаційні різновиди, що перебувають у силовому полі суб'єкт – об'єктних стосунків. Мається на увазі загальний контекст окреслених різновидів діяльності – правовий захист дитини, реалізація її прав.

Водночас важко переоцінити уточнення, яке вносить В. Сластьонін у вищеокреслені науково-педагогічні положення. На його думку, варто розмежовувати поняття «загальнопедагогічна діяльність» і «професійно-педагогічна діяльність» на підставі

характеру взаємодії між суб'єктом і об'єктом, своєрідності мети й завдань кожного [389].

Не менш суттєвим вважаємо й уточнення, яке вносить С. Литвиненко відносно того, що не будь-яка діяльність особистості може бути осмислена як практика [250]. Науковець доводить, що останню складає лише така цілеспрямована діяльність, в якій суб'єкт виявляє активність; практика містить об'єкт, на який спрямована активність.

У контексті нашого дослідження вищевикладене має неабияке значення, оскільки йдеться про загальнопедагогічну діяльність соціального педагога, де акцентується увага на усвідомленому втручанні в соціально-педагогічну ситуацію, в якій опинився вихованець, тобто управлінську педагогічну дію. У цьому зв'язку значний інтерес становить погляд Л. Спіріна на сутність управлінських саме педагогічних дій [405]. У загальнопедагогічній діяльності науковець виділяє такі етапи: 1) аналіз стану об'єкта й конкретизація мети педагогічної дії; 2) визначення педагогічної задачі та планування перетворювально-практичної роботи, спрямованої на її розв'язання; 3) аналіз результатів розв'язання виокремленої задачі; 4) встановлення нового стану об'єкта педагогічної дії й «вихід» на новий цикл. Такий підхід розширює наукове уявлення про педагогічну дію соціального педагога у системі його професійної діяльності.

Параметр «особливе» дозволяє уточнити своєрідність професійної діяльності соціального педагога. Йдеться про відмінні від інших педагогів сфери професійної діяльності, а також типи закладів, у яких фахівець реалізує професійне призначення (установи різних сфер – освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, охорони правопорядку, служб для молоді). Функції соціально-педагогічної діяльності фахівця розуміються (зокрема І. Богдановою) як ті основні напрями, в котрих і набуває конкретизації зміст цієї



діяльності. Якщо частина функцій (комунікативна, організаційна, прогностична, діагностична) в основному дублює ті, що виконує і педагог, то деякі з них (корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична) – частково збігаються з напрямками загальної педагогічної діяльності фахівця, а охоронно-захисна та попереджувально-профілактична є специфічними функціями лише соціально-педагогічної діяльності (рис. 2.1).

Доцільність наведення у межах нашого дослідження матеріалу, що подано на рисунку 2.1, пояснюється необхідністю, з одного боку, цілісного сприйняття своєрідності професійної діяльності соціального педагога в підсистемі професій «людина-людина», з іншого – донести системоутворювальну роль правозахисної місії фахівця, який презентує «професію захисту».

Вивчення й узагальнення досвіду діяльності соціальних педагогів Одещини засвідчує, що значна частка з них працює у загальноосвітніх закладах. Будь-який напрям роботи соціального педагога має базуватися на відповідному нормативно-правовому підґрунті. А такими напрямками виступають: охорона дитинства; організація в школі гуманітарних акцій; невідкладна допомога дітям, які потрапили у проблемну ситуацію; соціально-педагогічне обстеження мікрорайону школи задля збагачення педагогічної потужності шкільного середовища; соціально-педагогічне консультування; медико-психологічна консультативна допомога; соціальна паспортизація навчальних колективів та школи у цілому; підтримка дитячих ініціатив, шкільного самоврядування; посередницька діяльність у підсистемі «учень – вчитель – батьки», «учень – шкільний колектив»; сприяння процесу розвитку професійно-орієнтованої додаткової освіти дітей; інформаційно-педагогічна діяльність. Провідним напрямом роботи соціального педагога в сучасній загальноосвітній школі є правове виховання учнівської молоді, керівництво радою з

профілактичної роботи педагогічного колектива, дослідницька діяльність, спрямована на діагностику рівня правової культури учнів. Отже, обізнаність у галузі юриспруденції і права виступає не бажаною, а винятково важливою передумовою його успішної професійної діяльності.

Існує думка (Т. Низова), що в соціально-педагогічній діяльності має бути домінують «стратегія зустрічного руху». Таке розуміння є співзвучним із не директивною, а «клієнтоцентрованою» позицією фахівця, що ґрунтується на ідеях психолога і педагога К. Роджерса.

Для сучасного стану розробленості теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності характерною є відсутність єдиної загальноновизнаної концепції. Натомість підґрунтя для роботи такої концепції вже склалось. На думку науковців (А. Капська, М. Шакурова), його складають насамперед теорія користі особи, яка, зокрема, відноситься до «категорійної» через обмеження можливостей, та теорія психоаналізу. Провідною ідеєю теорії користі є визнання, що між кожною особою і соціумом відбувається постійний взаємозв'язок; теорія виникла на рубежі ХІХ-ХХ ст. Згідно з теорією психоаналізу, що була розроблена у 60-х роках ХХ ст., психологічним поясненням асоціальних дій особи може слугувати невроз. Існує різне тлумачення навіть сутності поняття «соціально-педагогічна діяльність» фахівця. Якщо одні науковці в ньому акцентують увагу на формуванні у клієнтів соціальних якостей, на спрямуванні їхньої спеціалізації через освітньо-виховні заходи (В. Нікітіна), здійсненні соціального виховання і соціального захисту вихованців (М. Шакурова), уніфікації формувального впливу факторів соціального становлення і розвитку

(О. Кузьменко), інші (М. Гур'янова) – цілеспрямований вплив на соціальну підтримку й допомогу за умов участі усіх суб'єктів виховання. Додамо, що соціально-педагогічна діяльність, за П. Наторпом, представником педагогічної течії соціальної педагогіки, «виросла з потреби суспільства компенсувати «природне учіння», лад якого похитнувся в сім'ї»; засобами цієї діяльності утверджувати «освіту спілкуванням» [288, с. 25]. Таке розмаїття наукової думки ми пояснюємо не лише тим, що соціальний педагог як професія є порівняно новим соціальним явищем. Напевно, позначається й той безсумнівний факт, що професія «соціальний педагог», як і педагогічна професія в цілому, потенційно є однією з найбільш творчих видів діяльності особистості.

У будь-якій діяльності, у тому числі й соціально-педагогічній, реалізується інформаційно-комунікативна функція. Що містить у собі комунікативний аналіз? Це й оцінка конкретики соціально-педагогічної ситуації, окреслення проблеми, зокрема, правового характеру, і вибір комунікативної стратегії, і комунікативної тактики, де враховуються можливості для успіху при виборі підходу.

Принагідно відмітимо, що сучасна психологічна наука розмежовує поняття «спілкування» і «комунікація». Особливого пояснювального значення у цьому відношенні набуває, на нашу думку, наукова позиція Б. Ломова [253, с. 266]. Так, виокремлюючи провідні класи функцій спілкування, науковець вважає виключною роль комунікативної з-поміж інших. Він зазначає, що саме в інформаційно-комунікативній, регуляційно-комунікативній та афективно-комунікативній його сторонах специфічним чином проявляється внутрішній зв'язок комунікативної функції психіки з когнітивною і регулятивною.

Зауважимо, що соціальний педагог має бути здатним до роботи з соціально-правовою інформацією. Таку інформацію здебільшого

трактують як таку, що стосується відносин (у тому числі й правових) їх взаємодій, потреб, інтересів. Комунікацію з позиції екзистенціалістської філософії К. Ясперс трактує як «життя з іншими», що здійснюється реально багатьма засобами.

З огляду на своєрідність професійних завдань, соціальний педагог має бути обізнаний і в інформаційно-аналітичних технологіях, зокрема, вміти обробляти технологічно правову інформацію.

Науковці, котрі досліджують такий аспект проблеми комунікативної компетентності особистості, як обізнаність в інформаційно-аналітичних технологіях (О. Валецький, С. Катлип, В. Ребкало), вважають, що доцільно класифікувати ці технології за методом збирання інформації (наприклад, респондентна технологія, в межах якої йдеться про масові опитування, анкетування респондентів), за способом опрацювання інформації (зокрема, автоматизоване опрацювання даних), за ступенем пристосування до вирішення певних професійних завдань фахівцем (наприклад, спеціалізована, коли розв'язується локальне завдання), за ступенем складності технології (зокрема, комплексна, в межах якої незалежні технологічні цикли пов'язуються між собою). Не менш суттєвою є спроможність соціального педагога до комунікативного аналізу.

У довідковій літературі теж по-різному трактується поняття «соціально-педагогічна діяльність» особистості. Одні джерела тлумачать це поняття як педагогічну діяльність, що спрямована на «соціальний захист дитини (підлітка) та надання йому допомоги в самоорганізації, свого психічного стану, на установлення нормальних відносин у сім'ї, школі, суспільстві, на організацію його навчання, реабілітацію і адаптацію» [391, с. 19]. Інші – як «різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів

життєдіяльності людини... Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості...» [392, с. 26].

Як бачимо, в першому випадку домінантою соціально-педагогічної діяльності фахівця визнано соціальний захист дитини, тобто йдеться про дитину як об'єкт діяльності соціального педагога. Отже, окреслено й вікові параметри осіб, з якими працює фахівець. У другому варіанті визначення мети соціально-педагогічної діяльності сконденсовано на створенні умов соціалізації людини, тобто вік якої може сягати 18 років.

Додамо, що науковий статус і базової категорії соціально-педагогічної науки – соціалізація – теж відноситься до неостаточно визначених. У цьому зв'язку привертає увагу й те, що поняття педагогіки «соціалізація» трактується у контексті виховання (А. Мудрик, Л. Новикова); за позицією О. Козлової, «виховання включає в себе соціалізацію, хоча й не зводиться до неї, оскільки передбачає ще й самовиховання» [193, с. 27]. Прикметною у зв'язку з вищевикладеним є позиція Ю. Кривова, який вважає, що «сьогодні можна говорити про «педагогізацію» соціалізації» [220, с. 12].

Відповідно до позиції Т. Поддубної професія «соціальний працівник» вбирає в себе іншу – «соціальний педагог», а соціально-педагогічна діяльність є загальною сферою для фахівця обох професій [330, с. 23].

Таке розуміння не суперечить уже існуючим, якщо виходити з того, що соціальний працівник, здебільшого маючи справу з клієнтами зрілого й похилого віку, все ж стикається із суто педагогічними проблемами – виховного, освітнього й навчального характеру, які є природними на всіх етапах вікового розвитку особистості (при цьому враховуються базові категорії соціальної роботи – соціальне обслуговування, адресна соціальна допомога, заходи соціальної

підтримки тощо). У такому ракурсі, як ми вважаємо, можна схвально поставитися до означеної наукової позиції.

Не ставлячи за мету деталізувати питання про конкретику наукових дискусій, що точаться відносно провідної мети соціально-педагогічної діяльності, оскільки розцінюємо його таким, яке має віддалене відношення до предмета нашого дослідження, все ж звернемося ще до одного погляду. Так, О. Козлова в результаті вивчення деяких аспектів соціально-педагогічної діяльності, доходить цікавого узагальнення про те, що взаємодія соціалізації і самовиховання здебільшого опосередкована процесом професійної діяльності. А далі дослідниця стверджує: «сутність цієї діяльності – в координації процесів соціалізації і самовиховання» [193, с. 130]. Цілком очевидно, що як спеціаліст відповідної кваліфікації, соціальний педагог, об'єктом уваги якого є діти і молодь, через особистісно-професійний вплив має розв'язувати проблеми їх позитивної соціалізації.

Водночас у контексті нашого дослідження суттєвим є уточнення того смислового навантаження, якого набуває професійна діяльність соціального педагога, однією із сфер якої є захист прав дитини.

Термін «соціально-педагогічний захист» сучасні науковці здебільшого трактують як систему умов і засобів, що забезпечують фізичну, психічну та морально-психологічну безпеку окремого суб'єкта, відстоювання його інтересів і законних прав (В. Варивдіна, І. Клемантович, М. Шакурова та ін.).

Щодо розуміння феномена «соціально-педагогічна діяльність», то ми поділяємо у цьому плані думку І. Доценко, яка тлумачить цю діяльність як систему дій, що, з одного боку, підтримують самовизначення і самоосвіту особистості, в різних моментах життя, з іншого, – захищають і розвивають культурний потенціал життєвого середовища» [117, с. 54].

Дбаючи про правокомпетентну діяльність майбутнього соціального педагога, цілком очевидною є потреба в урахуванні методології діагнозу соціально-педагогічних ситуацій правового характеру. Термінологічний аналіз сутності діагностувального «зрізу» соціально-педагогічної діяльності засвідчує, що розпізнавання слугує його базовою ознакою. Можна погодитися з тими науковцями, які розмежовують поняття: діагностика (як галузь педагогічних знань), діагностична діяльність та діагностика (як процес розпізнавання). Саме це дозволяє зрозуміти вагомість твердження німецького дослідника К. Інгенкампа про те, що педагогічна діагностика «слугує теоретичним фундаментом педагогічної діяльності» [153, с. 12].

У цьому смислі значною, як нам видається, є пояснювальна потужність твердження українського дослідника І. Підласого про те, що діагностування – це дієвий засіб проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій [322].

Запобігання помилкових рішень – важливий аспект будь-якого різновиду діяльності фахівця. Не є винятком і соціально-педагогічна. Однак, як уважають деякі науковці (зокрема, С. Мартиненко), педагогічні помилки – це своєрідний «проміжний результат». Дійсно, зазначене пов'язане з сучасним психологічним трактування механізму помилкового рішення. На думку С. Рубінштейна, психологічним механізмом виникнення помилки є таке: «Суб'єктивність перетворюється в хибність лише тоді, коли образ предмета береться окремо від об'єктивних умов, що його визначають. Помилки, прорахунки – це не лише брак істини, а її порушення» [369, с. 64].

Діагностична діяльність спрямована на отримання необхідних наукових критеріїв через використання методів діагностики задля пояснення мотивів поведінки або набуття можливостей спрогнозувати подальший розвиток дій. Як зазначає Н. Кузьміна, з одного боку,



важливо встановити передумови для навчання, а з іншого – конкретизувати ті умови, які необхідні для організації запланованого процесу навчання [228]. Дослідник А. Найн додає, що педагогічна діагностика має на меті не лише оптимізацію процесу, який вивчається, а ще й точне визначення його результатів та запобігання помилок у процесі розв’язання проблем управління таким процесом [284].

Такою і вбачається домінанта процесу професійної підготовки студентів, які набувають «професії захисту», зокрема в умовах університетської педагогічної освіти.

Практика засвідчує, що у вітчизняній вищій школі утвердилась така ситуація, коли здебільшого кожний навчальний заклад розробляє власну концепцію формування у студентів готовності до соціально-педагогічної діяльності у процесі оволодіння спеціальністю «соціальний педагог». Одними з перших вищих навчальних закладів, що розробили провідний задум у цьому плані, де відбито і своєрідність типу вищого закладу освіти (національний, класичний, педагогічний, гуманітарний), а також традиції, були Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Запорізький державний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Йдеться про певний спосіб трактування процесу системного формування фахівця, технологічного забезпечення підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Натомість загальною рисою розроблених концепцій є надання особливого значення засвоєнню студентами принципів соціально-педагогічної діяльності (гуманізм, демократизм, компетентність), Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів), усвідомленню ними на рівні переконань особистісно-професійної відповідальності і причетності до процесу утвердження в соціумі загальнолюдських цінностей. Передовий вітчизняний досвід

(Інститут соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича) та творчі знахідки зарубіжних практиків (факультет соціальної педагогіки Університету прикладних наук ім. М. Ерфурт, Німеччина; Інститут педагогіки університету ім. Марії Складовської-Кюрі, Польща; Шведська школа соціальної роботи м. Лунда, Швеція) засвідчують наявність ще й такого чинника формувального впливу на соціально-правову культуру майбутніх фахівців – їх обізнаність у діяльності регіональних правозахисних організацій.

Незважаючи на деякі відмінності в дослідницьких позиціях науковців відносно формування у майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності в процесі їхньої підготовки у вищій школі (І. Зверєва, І. Каблукова, А. Капська, З. Махмутова, Л. Міщик, Ю. Овод, В. Поліщук, В. Сластьонін), загально визнаною є теза про те, що професійна компетентність виступає результатом професійної освіти студента і його практичної діяльності. Доцільно, як зауважує З. Махмутова, виходити при цьому з таких критеріїв, як-от: когнітивно-оцінний, операційно-діяльнісний, морально-вольовий [270, с. 71]. Не менш суттєвим є й таке зауваження автора: оскільки компетентність базується на компетенціях (хоча й не вичерпується ними), а останні мають інтегративну природу й відносяться до широкої сфери культури і діяльності, то з-поміж інших вони виявляються і в правовій сфері, насамперед у соціально-правових основах поведінки у громадянському суспільстві [270, с. 47]. Отже, вагомість зазначеного вбачається не лише в межах вузькопрофесійних завдань майбутнього соціального педагога, але й за межами професії. Не піддаючи сумніву таке трактування, зауважимо все ж, що в ньому

лише побіжно відображено вагому функцію соціально-педагогічної діяльності – охоронно-захисну, зміст якої відбиває забезпечення для дітей і молоді їхніх прав та соціальних гарантій.

Інший ракурс розгляду проблеми формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога відображено в дослідженнях Н. Максимовської, де домінантою є положення, що соціально-педагогічна діяльність студентів слугує одним із видів виховної роботи у вищому навчальному закладі. Натомість соціально-правовий сегмент означеної діяльності залишився поза увагою вченої. До цієї ж низки досліджень має підстави бути віднесений і доробок Ю. Овод, у якому професійна компетентність соціального педагога вивчається в контексті використання засобів дистанційного навчання. Зокрема, додаючи до відомих уже понад півтора десятка складових цієї особистісно-професійної якості ще й комп'ютерну компетентність, автор обходить питання правового гатунку [298].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої підготовці майбутнього соціального педагога як професійно-компетентного фахівця, підтверджує той висновок, що в зарубіжному досвіді вищих шкіл містяться конструктивні ідеї з означеного кола питань. Аналітична робота, що базувалась на проведених В. Поліщук дослідженнях, дозволила нам виокремити деякі спектри, в межах яких і можна простежити конструктивність обраних підходів [334].

*Перший* із них ми пов'язуємо з підходом до реалізації проголошеної Радою Європи рекомендацією щодо поліпшення підготовки соціальних працівників у сфері захисту прав людини. В цьому відношенні цікавим є досвід навчання студентів у Франції та Німеччині: на основі об'єднання елементів різних навчальних програм з «юридичного і соціального управління; сімейного, молодіжного законодавства у сфері соціального забезпечення, соціальних гарантій,

праці та самоврядування» підвищується рівень підготовки соціальних працівників [334, с. 77-90].

*Другий* спектр пов'язаний із відображенням у змісті професійної підготовки студентів тенденції до зростання у сучасних соціосистемах значущості прав людини, активізації досліджень у сфері розвитку прав людини [334, с. 49-53].

*Третій* спектр є віддзеркаленням ідеї про наскрізний характер правових навчальних дисциплін, які опановують студенти з першого по останній роки навчання у вищій школі. Зокрема, курс підготовки бакалавра – фахівця соціальної сфери в Бельгії передбачає вивчення впродовж першого року навчання студентів курсів «Право», «Соціальне право», на другому – до прикладних суспільних наук додається курс «Підготовка до використання законодавчих актів», а на завершальних етапах навчання майбутнього фахівця у межах практики, одним із завдань якої є надання соціальних послуг і оцінка ситуації, складається не лише іспит, але й здійснюється аналіз реального рівня набутої студентом компетентності в зазначених питаннях [334, 67-69]. У цьому ж плані не менший інтерес викликає і досвід підготовки соціальних педагогів у Великобританії, наприклад, університету Вульверхемптона: практика студентів, по суті, відтворює модель структурованого навчання, що представлено у вигляді модулів. Наприклад, модуль «Важливість дій» оптимізує дії майбутніх соціальних педагогів за таким алгоритмом: збір інформації відповідно до соціальної ситуації, яку спостерігає практикант, її опис та конкретизація мети власної діяльності; спираючись на власні ціннісно-правові орієнтири, він має описати своє бачення напрямів втручання; практична реалізація «антидеспотичної» дії щодо власних повноважень у ситуації «влада і гноблення»; окреслення меж власної компетентності, шляхів професійного самозростання. Відтак у такий

спосіб розвивається рефлексія майбутнього фахівця у сфері захисту прав вихованців.

Отже, творче втілення ідей, що містить зарубіжний досвід формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога в аспекті виконання ним правозахисної функції сприятиме винайденню шляхів удосконалення професійної підготовки студентів вітчизняних вищих шкіл.

Дослідження, що становлять сучасний науковий фонд із вищеокресленої проблеми, виявили правомірність розгляду мети професійної підготовки сучасного фахівця як очікуваний результат, котрим є всі підстави розцінювати саме формування правокомпетентної особистості майбутнього соціального педагога.

Якщо виходити з сучасних психолого-педагогічних уявлень про поняття «підготовка майбутнього фахівця до певної діяльності» (зокрема, визнання її результатом – готовність особистості до означеної сфери праці), то природний інтерес складає тлумачення самого поняття «готовність». Відзначимо наявність різних наукових позицій щодо останнього. Так, «готовність» трактується як настанова (Д. Узнадзе), наявність в особистості здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), особистісна якість (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух) та ін. Фундаментальне дослідження А. Ліненко поглиблює наукове знання про феноменологію готовності – слід не лише розрізняти ситуативну і тривалу готовність, а доцільно останню вивчати за двома параметрами («особистісна» і «когнітивна»); йдеться про готовність і як процес, і як результат [248]. Різними є дослідницькі позиції й щодо різновидів готовності: йдеться про мотиваційну (Є. Томас), суто психологічну (В. Дорохіна, Л. Карамушка, В. Моляко, О. Проскура), морально-психологічну (Г. Штельмах) тощо. Достатньо переконливим нам видається погляд М. Дьяченко і Л. Кандибович, коли поняття «настанова» і «готовність» розводяться. При цьому

додається, що тільки в окремих випадках окреслені стани збігаються. Поняття ж «готовність» розуміється як активнодіючий стан особистості, як настанова на певну поведінку, як змобілізованість сил задля виконання завдання.

Зрозумілим є також підвищений науковий інтерес, який виявляють сучасні дослідники до концепції «усталених індивідуальних рис особистості» І. Вільш [68, с. 21], особливо в контексті уточнення вимог, що висуває певна професійна діяльність до особистості фахівця. Згідно з цією концепцією найбільша здатність людини до певної професії виявляється за відповідності всіх сталих індивідуальних рис особистості та змінних рис вимогам цієї професії. Причому науковець вважає, що до індивідуальних якостей енергетичного характеру відносяться толерантність і гнучкість. Йдеться про те, що толерантність визначає діапазон зовнішнього впливу на людину, якому вона не противиться, а з примусовими ситуаціями вона погоджується винятково в межах своєї гнучкості.

Вищевикреслені концептуальні ідеї мають особливе значення для фахівця соціально-педагогічної сфери.

Аргументацією вищевикладеного слугують доробки тих науковців, які безпосередньо торкалися певних питань окресленої проблеми. Так, привертає увагу фундаментальне дослідження І. Ковчиної, яке присвячене підготовці соціальних педагогів до соціально-правової роботи [189]. В ньому розширено наукові уявлення про феноменологію «підготовка соціального педагога до соціально-правової діяльності» завдяки встановленим критеріям (змістовий, процесуальний, комунікативний, соціально-правовий), визначення рівневої характеристики цього феномена [189, с. 13-15]. Зокрема, встановлено такі рівні підготовки майбутнього соціального педагога до соціально-правової роботи: теоретично-пояснювальний, діагностичний, прагматичний, практично-проективний. Ключового

значення науковець надає такому малодослідженому в професійній педагогіці явищу, яким є соціально-правовий захист населення [189, с. 11].

З поглибленням наукового пізнання правозахисної діяльності соціального педагога пов'язане дослідження О. Шульги [456]. У ньому, зокрема, правозахисна діяльність фахівця соціальної сфери визначається як «професійна діяльність, спрямована на захист прав дитини, сприяння реалізації правових гарантій різних категорій дітей, підвищення правової культури дітей, їхніх батьків і педагогів, а також формування їхніх переконань, ціннісних орієнтацій і світосприйняття на основі поваги до прав людини і громадянина за умов дотримання законодавчо регламентованих процедур» [456, с. 11]. На наш погляд, значний практичний інтерес становить уявлення дослідника про педагогічний правозахисний процес, у якому розрізняється ним суб'єктивне й об'єктивне забезпечення соціально-правової захищеності дитини [456, с. 38-40].

Визначаючи наукову позицію щодо змістового навантаження понять «правореалізаційна», «правозахисна» діяльність майбутнього соціального педагога, підкреслимо таке. По-перше, ці види діяльності є специфічними формами активного ставлення студента до соціально-педагогічної дійсності, мають усвідомлений характер, оскільки в них простежується і мета, і засіб, і результат та сам процес діяльності. Отже, йдеться про свідому зміну й перетворення, про спрямовану активність суб'єкта означених видів діяльності. По-друге, виходячи із намагання в умовах університетської підготовки студента забезпечити його спроможність організувати правореалізаційну, правозахисну діяльність, слід враховувати існуючі у цьому відношенні методологічні орієнтири. Зокрема, розуміння процесу організації діяльності як впорядкування цієї діяльності у цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою (суб'єкт, об'єкт, предмет,

форми, засоби, методи, результат діяльності) та самим процесом її здійснення через етапність. По-третє, врахування провідних особливостей кожного із означених видів діяльності. Так, у правозахисній діяльності базовою характеристикою виступає здатність студента приймати обґрунтовані законодавчими нормами професійні рішення, підґрунтям яких є його спроможність орієнтуватися у правових явищах – основі вчинення дій, спрямованих на встановлення і захист правових відносин. Якщо йдеться про правореалізаційну діяльність, то в ній домінують здатність майбутнього фахівця встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, накопичуючи при цьому досвід розв'язання правових проблем, що містять соціально-педагогічні ситуації.

До вищезазначеного додамо, що правореалізаційна, правозахисна види діяльності майбутнього соціального педагога обумовлені такими його функціональними сферами, як охоронно-захисна і попереджувально-профілактична. Реалізація цих функцій вимагає від фахівця компетентного втручання.

Отже, спираючись на логічну структуру будь-якої діяльності особистості, правореалізаційна, правозахисна види діяльності мають: суб'єкт-об'єкт (майбутній соціальний педагог і вихованець), предмет (правові відносини), форми, засоби (провідним із яких є формування ціннісного ставлення до права), прогнозований результат (розв'язання складної життєвої ситуації вихованця правовими шляхами). Правозахисна і правореалізаційна види діяльності майбутнього соціального педагога розуміються як сукупність планомірних соціально-педагогічних його дій, спрямованих на утвердження правових цінностей у соціумі.

Не менший інтерес викликає й практико орієнтований висновок, якого експериментальним шляхом доходить І. Бойко відносно безпосереднього зв'язку, що має місце між продуктивною



професійною діяльністю соціального педагога і рівнем сформованості його громадянськості. Такий кут зору відкриває нові грані підсистеми «держава – громадянин – соціальний педагог як фахівець».

Психолого-педагогічні праці (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, С. Литвиненко, Р. Хмелюк, Л. Хомич, О. Щербаков) виявили своєрідний і вирішальний вплив вищої школи на процес становлення майбутнього спеціаліста. З огляду на проблемне поле започаткованої нами роботи особливої ваги набувають результати дослідження тих науковців, які вбачають нові ракурси осмислення сучасної вищої школи.

Привертає увагу ідея випереджувального розвитку особистісно-професійних якостей студентів через актуалізацію ресурсів у цьому плані університетського середовища в цілому. Як уважають деякі вчені (зокрема, О. Певцова), є сенс говорити про правове освітнє середовище. Останнє варто розуміти як сукупність об'єктивних і суб'єктивних умов, що впливають на правову освіту особистості; ці умови врегульовані правом. Якщо створено таке середовище у вищій школі, то природним є формувальний вплив на правові почуття студентів, їх правове мислення та соціально-правову активність.

Згідно з теорією тривекторного освітнього простору як парадигми професійної підготовки соціального педагога (О. Безпалько), де провідною є ідея «горизонтальної інтеграції», яка вимагає організаційного поєднання навчального процесу у вищій школі й залучення студентів до розробки і реалізації соціальних програм, «вертикальної інтеграції», що пов'язана з розширенням сфери професійної самореалізації майбутнього фахівця, «інтеграції вглиб», спрямованої на активізацію процесів самопізнання й самовдосконалення студентів на етапі їхнього професійного навчання, стає можливим пізнання предметної специфіки діяльності саме соціального педагога [28]. До того ж уважаємо, що така площина

наукового осмислення забезпечує, з одного боку, окреслені ролі вищої школи у професійному становленні спеціаліста, який репрезентує «професію захисту», а відтак актуалізується суто соціально-правовий аспект цієї підготовки; з іншого – спрямовує пошук оптимального поєднання спеціальності і спеціалізації. У цьому відношенні є плідним доробок науковців, який дійсно сприяє запобіганню наявної на теперішній час проблеми – надмірної кількості спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка у вітчизняній вищій школі соціальних педагогів та «змістове дублювання» цих спеціалізацій.

Таким чином, науковий фонд з проблематики формування у вищій школі професійно-компетентного соціального педагога актуалізує потребу в розширенні наукового пізнання феномена «правова компетентність майбутнього соціального педагога».

### **2.3. Феноменологія правової компетентності майбутнього соціального педагога та наукові підходи до її вивчення**

Виходячи з логіки започаткованого дослідження, зупинимося на працях тих науковців, які безпосередньо або опосередковано висвітлювали проблематику правової компетентності фахівця.

Аналіз доробку вчених, предметом наукового пошуку яких є генеза науково-педагогічних поглядів стосовно вимог до педагогічної професії, засвідчує, що їх конкретизація до особистості вихователя еволюціонувала під впливом насамперед античної культури. Ще до Сократа – «вихователя учителів» віднаходимо цінні ідеї, які пов'язані з піклуванням про душу вихованця, а на думку К. Ясперса, саме в період від VIII до II ст. до н. е. й було закладено основи сучасної цивілізації.

Чи не найсистемніше першим серед філософів окреслює вимоги до вихователя Демокрит. Його літературна спадщина («Про природу

людини», «Про ідеї», «Про цілі» та ін.) містить думку про те, що добро полягає не в тому, щоб не робити несправедливості, а в тому, щоб навіть і не бажати цього. Розгортаючи цю тезу, філософ називає виховання – «ризикованою справою», де творити добро досягається «ціною боротьби і клопоту», натомість «недобре засвоюється само по собі». Щодо виховних пріоритетів, то філософ розмірковує: «Ті, кому доставляє задоволення нещастя близьких, не розуміють, що зміни долі можуть торкатися усіх».

Неоціненний внесок у розвиток соціально-педагогічних ідей зробив Сократ. Його визначна теза «пізнай самого себе» поглиблює уявлення про мету виховання і призначення вихователя в її досягненні. Розмірковуючи над проблемою законслухняності, філософ стверджує, що «багатство й знатність не додають жодних переваг».

Вивчення й аналіз спадщини філософів античності засвідчує, що саме Платон був автором ідеї про співвідношення держави і виховання. Держава, на думку філософа, має розцінювати виховання як провідне завдання. У діалогах «Протагор» Платон зауважує, що «життя людини потребує ритму і гармонії», а в «Законах» стверджує: «визнати вихованням можна те, що з дитинства веде до добродійності, примушуючи людину щиро бажати і намагатися стати досконалим громадянином...» [324, с. 98]. Узагальнюючим гаслом Платона є заклик до дотримання справедливості [324, с. 438]. Таке розуміння пріоритетів виховання актуалізує охоронно-захисну функцію вихователя. А оскільки, за Платоном, «лютивний початок душі краще піддається відтворюванню, ніж розумне», тому не менш значущою є й попереджувально-профілактична роль педагога [324, с. 419].

Серед видатних філософів античності саме Аристотель створив найбільш досконалу теорію виховання того періоду. У контексті його соціально-педагогічних поглядів домінує ідея про доцільність осмислення процесу виховання людини не як повне підкорення

інтересам держави, а інтересам самої людини, її розвитку. У праці «Політика» учений-енциклопедист доводить, що «найкращий характер державного устрою зумовлює й найдосконалішу форму виховання»; кожний громадянин є часткою держави, а тому «турбота про кожного має відбиватися у піклуванні про всіх» [17, с. 444]. Підсумовуючи своє бачення виховних цілей, Аристотель пише: «виховання повинно мати загальнодержавний характер», спрямовуватися відповідними законами; «провідним у вихованні має стати прекрасне, а не дико-тваринне» [17, с. 249].

Відзначимо, що філософська спадщина Аристотеля поглиблює ключові поняття, що становлять своєрідний каркас правокомпетентної особистості вихователя, – «право», «справедливість», «закон». Так, за Аристотелем, «поняття справедливості пов'язане з уявленням про державу, оскільки право, слугуючи мірилом справедливості, є регулюючою нормою політичного спілкування» [17, с. 445].

Отже, можна стверджувати, що думки Аристотеля слугують підґрунтям для більш повного відтворення сукупності положень філософів античності про охоронно-захисну функцію педагога-вихователя, творче осмислення яких сприятиме поглибленню уявлень не лише про виховання і вихователя, але й про феномен «правокомпетентна особистість», механізми її формування. Так, на основі аналізу позицій Сократа і Платона Аристотель у праці «Політика» (книга восьма) стверджує:

- законодавець має ставитись із винятковою увагою до виховання молоді;

- виховання повинно бути загальним і відносно його реалізації мають існувати певні закони;

- забава не може слугувати вищою метою – важливо привчати молодь вчитися корисному в дозвіллі;

- у справі виховання доцільно керуватися такими правилами: «триматися середини, доцільного, пристойного» [17, с. 383].

Отже, глибинний філософський смисл, закладений у спадщині мислителів античності, слугує подальшому розвитку наукових уявлень про особистість і діяльність соціального педагога, захист дитини і дитинства, який є основою професії.

Узагальнення аналізу результатів наукової літератури свідчить про те, що означена проблема майже не розглядається стосовно специфіки процесу підготовки майбутнього соціального педагога, хоч окремі аспекти були досліджені. Їх своєрідність здебільшого пов'язана з предметною специфікою. Так, М. Персицька, вивчаючи роль правової компетентності як самостійного фактора в соціальному управлінні, контекстними розглядає теорії «соціального поля» і вводить поняття «неповнота правової компетентності», зміст якого сприяє опису рівнів правової відповідальності особистості.

Дослідники, які вивчають феномен правової компетентності фахівця у зв'язку з виконанням ним професійних функцій (В. Варуков, Т. Волох, О. Панова, В. Олейник), цілком правомірно пов'язують його, по-перше, зі ставленням особистості до права «як соціальної, державної та особистісної цінності, що зумовлює намагання постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем»; по-друге, з правовою освіченістю «як сукупністю знань із проблем права»; по-третє, з правовою готовністю – наявністю «вмінь щодо вирішення конкретних правових питань» [72, с. 16]. Існує думка про безпосередній зв'язок правової компетентності з деонтологічними якостями педагога – з морально-етичними нормами, яких він має дотримуватися (О. Панова). Виявляючи функції правової компетентності службовців, деякі вчені (зокрема, В. Варуков) доводять, що ця якість є складовою професіоналізму.

Правова компетентність вивчається й у контексті підготовки фахівця у вищій школі (М. Горбушина, С. Гурін, І. Серяєва). Цілком умотивованим є висновок, якого доходять науковці: наявність правової культури особистості передбачає існування правової компетентності в будь-якій її діяльності. Ми поділяємо таке судження, оскільки саме культура особистості є, з одного боку, відбиттям її рівня оволодіння правовою галуззю знань або діяльності, а з іншого – втілюється в результатах її діяльності правового характеру; виняткова значущість цього утворення у суцільній особистісній структурі пов'язана з її функцією регуляції процесу пізнання, поведінки, комунікації, оцінки.

Складовими правової культури особистості сучасні дослідники виокремлюють її правову свідомість та правову поведінку. Деякі з них проблему «компетентності носіїв» правової свідомості і правової культури називають проблемою «компетентної правової свідомості». Вважається, що саме осмислення правової свідомості в цьому контексті зумовлює визнання, що в структурі цього явища домінуючого значення набуває правове мислення, яке разом з правовими знаннями і складає основу «компетентної правової свідомості».

Вищевикладене вимагає зміни акцентів в освіті студентів. Ось чому можна погодитися, що правова компетентність припускає знання про роль, основні сфери і механізми правового регулювання суспільного життя; уміння виділяти правові аспекти життєвих ситуацій і визначати доцільність їх вирішувати саме правовими шляхами; виявлення оптимуму правової інформації, уміння бачити правові наслідки схвалювальних рішень і здійснювальних дій, здатність до аналізу правових ситуацій життєдіяльності; готовність і вміння використовувати механізми і засоби правового вирішення проблем, зокрема правової дії на іншу людину. Якщо це трансформувати на умовно окреслене «ядро» компетентності як педагогічного явища, то

видається за можливе прогнозувати прицільний вплив на правову освіченість майбутнього фахівця, вміння й досвід, здатність до правозахисних дій та їх оцінки, на збагачення мотиваційної сфери і професійної готовності до правозахисної діяльності.

У процесі з'ясування структурно-компонентного складу правової компетентності майбутнього соціального педагога враховувалися результати проведених досліджень, які торкаються певних аспектів означеного явища. Так, вивчаючи процес фахової підготовки соціального працівника до соціально-правової діяльності, І. Ковчина стверджує, що слід при цьому виходити з певного різновиду знань – соціальні, правові та соціально-правові знання [189; 190]. У процесі ж підготовки студентів до діяльності у соціально-правовому захисті клієнтів є сенс на початку їхньої університетського навчання орієнтуватися на низку підходів, а саме: технологічний, у межах якого акцентується не на навчальному предметі, а на особистості студента; гуманістичний, що спрямований на сходженні у знаннях до ідеалу; культурологічний, за котрим соціально-правові знання розглядаються у контексті загальної культури майбутнього фахівця як процес входження у світову культуру; аксіологічний, що визначає соціально-правові знання як сукупність засвоєних та створених цінностей, які потрібно формувати у студентів; креативний, за котрим діяльність особистості є передумовою реалізації її творчих можливостей [189, с. 154-155].

Тісним є зв'язок правової компетентності із соціальною. Цей аспект вивчався О. Любарською, зокрема, через трактування соціальної компетентності як «набутої особистістю здатності гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем». Окреслюючи багатогранність соціальної компетентності особистості, дослідниця доходить висновку про те, що означена особистісна якість передбачає знання правової

бази, морально-правових норм. Інші вчені обґрунтовують доцільність не лише розмежовувати такі видові поняття, як «соціальна компетентність» і «правова компетентність» (О. Теров).

Соціальна компетентність як педагогічне явище має ключовим поняття «соціальне», що є наближеним у сучасних трактуваннях до «соціалізації». Натомість, навіть уже на рівні довідкових джерел видається за можливе їх уточнення. Так, поняття «соціальне» тлумачиться як «суспільний», «пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві» [63, с. 1164]. Щодо змістового навантаження поняття «соціалізація», то сучасні науковці його здебільшого розуміють як «процес залучення індивіда до суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості» [48, с. 314]. Стає зрозумілим, чому феноменологія соціальної компетентності полягає у вищевикладеній площині – оскільки йдеться про здатність особистості (на підґрунті набутих знань про життєдіяльність у соціумі, про функціонування різних соціальних систем, їх пріоритетів розвитку) вибудовувати своє діяльнісне ставлення до оточуючої дійсності, а через пізнання цінностей суспільства, виробляти індивідуальну траєкторію соціальної взаємодії. Отже, соціальне формується в особистості в результаті її соціалізації; соціальна компетентність виступає як особистісна якість, яка акумулює і відповідну мотивацію, і цінності, і ставлення, де засновничу роль набувають соціальні знання, вміння, навички та досвід, а загальна культура особистості виступає в якості своєрідного «сміслового орієнтира». До того ж, як небезпідставно вважає А. Брушлинський, необхідно розрізняти поняття «соціальне» та «суспільне» [57, с. 5-6]. Якщо «соціальне» слугує вихідною й найбільш абстрактною характеристикою особистості та її психіки у загальнолюдських якостях, то «суспільне» виступає більш конкретною



типологічною характеристикою нескінченно різних окремих проявів загального.

З огляду на зазначене, суттєвим стає параметр, за яким можна спостерігати перетинання явищ соціального і правового характеру. Зокрема, визнання того, що окрему групу суспільних відносин людини складають ті, які врегульовані за допомогою правових норм. Уточнюючи останнє, С. Алексєєв, зокрема, стверджує, що йдеться про загальнообов'язкові, закріплені у відповідних джерелах, правила поведінки, спрямованих на відбудову стійких відносин між людьми [4]. Правовідносини ж розуміються як «врегульовані нормами права суспільні відносини, учасники яких є носіями суб'єктивних прав і обов'язків» [4, с. 59]. При цьому правова наука доводить, що суб'єктивне право є гарантованим законом різновидом та мірою можливої або дозволеної поведінки особи (В. Лучин, М. Рассолов, Б. Єбзєєв). Відтак, саме правові відносини мають принципово важливе значення не лише у ракурсі інтересів окремої людини, а й суспільства, держави; вони ніби «визрівають у надрах суспільного життя» й детермінуються потребами (Н. Матузов, О. Малько, В. Нерсєсянц, О. Скакун та ін.). Соціальний педагог як фахівець має бути здатним захищати і впроваджувати правові відносини у соціально-педагогічну дійсність. Його правова компетентність і виявляється через відповідну компетенцію.

Вивчаючи феноменологію правової компетентності в структурі акмеологічної культури службовців, В. Варуков так тлумачить правову компетентність: «зміст структурних моментів його діяльності, що встановлюється правовими нормами, й урегульована цими нормами активна професійна діяльність, яка виступає в єдності з внутрішньою (розумовою, мотиваційною) діяльністю, від котрої залежить відповідність професійних дій правовим актам». На основі проведеного теоретичного аналізу існуючих наукових позицій

В. Олійник стверджує, що правова компетентність керівника навчального закладе містить три складові – правову освіченість, правову спрямованість, правову готовність [302, с. 7]. На думку ж О. Тєрова, взагалі доцільніше виходити з поняття «соціально-правова компетентність», що трактується ним як «здатність людини у процесі розв’язання проблем взаємодії із суспільством виокремлювати їх соціально-правову складову (підпроблему), визначати її сутність і активно вирішувати в межах правового поля, на основі актуалізації знань і досвіду в цій галузі життєдіяльності, подальшій інтеграції соціально-правових дій у загальний процес розв’язання проблеми, що виникає» [417, с. 39]. Нам видається правомірним такий кут зору, оскільки в ньому відображається намагання цілісно осмислити аксіологічний аспект просоціальної поведінки особистості, акцентувати увагу на правовій компетентності як її регулятора.

Оскільки в межах нашого дослідження виникає необхідність не лише з’ясувати взаємодію професійної компетентності та правової її складової, але й визначити статус досліджувального явища по відношенню до тих, що перебувають в єдиному «смисловому полі», то постає завдання докладніше окреслити наукові позиції дослідників щодо розуміння громадянськості на зрізі «видове-родове» стосовно правової компетентності особистості.

Відомо, що згідно з європейською довідковою системою найважливіших компетентностей для навчання особистості впродовж життя названо соціальну і громадянську; остання «ґрунтується на обізнаності з концепціями демократії, громадянства і громадянських прав». Платформа для активного ставлення до громадянських цінностей складається з повної поваги до прав людини, охоплюючи рівність як основу демократії, позитивної оцінки й розуміння відмінностей між системами цінностей різних релігійних або етнічних груп.

Проведена аналітична робота в зазначеному ракурсі засвідчує, що важливою складовою громадянськості є правова культура. Громадянин розуміється як вільна людина, котра знає свої права і не ущіплює прав інших, а громадянська позиція – ціннісно-правовий зв'язок особистості й суспільства, який базується на знанні й додержанні певних прав і обов'язків (В. Андрущенко, М. Боришевський, О. Вишневський, Д. Пашенко, В. Сухомлинський). В. Сухомлинський визначає громадянськість через категорії «відповідальність», «обов'язок». Учений стверджує, що вони є вищими сходинками в духовному житті людини [410]. В його розумінні обов'язок – це «моральна серцевина» етичних принципів і норм поведінки людини. На його думку, «без будь-кого з нас Батьківщина може обійтися, але будь-хто з нас без Батьківщини – ніщо» [410, с. 359].

Значення громадянської освіти становить потужний напрям сучасних психолого-педагогічних досліджень (В. Бортніков, Т. Ладиченко, Д. Михайлович, С. Позняк, С. Тернов). Визначеності в цьому спектрі питань сприяла реалізація проекту «Громадянська освіта – Україна» (2005-2008р.р.), де ключовою є підсистема «мораль – політика – право». На думку Т. Маршалла, доцільно розрізняти в громадянстві політичну, соціальну і суто громадянську складові. Останню складову науковець і розуміє як права, необхідні для індивідуальної свободи, а соціальний елемент складає, на його думку, весь спектр прав людини (від права на малу частку економічного добробуту й захищеності до права повністю поділяти соціальну спадщину та жити життям цивілізованої людини відповідно до стандартів суспільства). З цього робиться логічне узагальнення про те, що можна говорити про активне громадянство лише за умов єдності його складових.

Державно-правові явища, до яких відноситься і правова компетентність, можливо досягнути лише в комплексі. Як доводить практика, усвідомлення зазначеного слугує запобіганню правового невігластва і правового нігілізму, які притаманні частині сучасної учнівської молоді, навіть за умов запровадження у багатьох школах України курсу «Права людини», який сприяє «трансформації юриспруденції з галузевого на функціональний рівень». Дослідниками (Б. Андрушин, А. Гуз) встановлено, що на етапі допрофесійної підготовки молоді у вищеокреслених питаннях правового виховання краще спиратись на певні принципи, а саме: поєднання переконання з примусом, єдності прав і обов'язків, принципу законності. Ґрунтуючись на вищевикладеному вважаємо, що більш умотивовано говорити не про громадянську, а про громадянсько-правову освіту особистості [14].

Отже, є підстави стверджувати, що процес формування у вищій школі майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлений потужністю впливу шкільного нормативного правового курсу. На етапі ж професійного становлення фахівця принципової вагомості набуває системостворювальне значення «Основ правознавства» серед усіх навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, при цьому найважливіші правові поняття – мораль, право, законність, правова норма, відповідальність – мають бути трансформовані в навчальні дисципліни природничо-наукової та професійно-орієнтованої підготовки.

Визначаючи авторську концепцію щодо поглиблення педагогічного знання про феномен «правова компетентність особистості», ми враховували доробок науковців щодо системного підходу (В. Афанасьєв, Л. Миротин, І. Ташбаєв та ін.). Домінантою останнього є визнання провідної ролі цілого по відношенню до його частини, а відтак вважаються доведеними всі переваги системного

підходу, що вбачаються у можливості реалізувати такі принципи, як: єдності, глобальної цілі, ієрархії, організованості, функціональності, розвитку, поєднання децентрацій й центрацій. Науковці стверджують, що безсумнівними є переваги системного підходу стосовно саме педагогічного процесу – він дозволяє структурувати останній, передбачає аналіз і синтез, створює умови одночасно здійснювати дослідження з позицій диференціації і цілісності (тобто взаємодоповнювальності) тощо. Отже, видається за можливе через застосування у науковій роботі системного підходу досягати принципово важливого ефекту – вивчати об'єкт дослідження у вигляді ієрархічної моделі.

У процесі визначення поняття «правова компетентність» ми виходили з важливості врахування ідей, укладених у моделюванні як теоретичному методі дослідження. На цьому етапі ми взяли до уваги доробок тих науковців (О. Гісетерський, В. Завязинський, О. Сердюк), які в контексті системного підходу висвітлюють прийом згортання категоріального ряду.

Йдеться про пошук об'єктивно існуючого знання, що становить своєрідне ядро поняття, яке ми намагаємося визначити, через особливу теоретичну процедуру – «мисленнєвий експеримент». Суть останнього полягає «в отриманні нових знань або перевірці наявних шляхом конструювання ідеалізованих об'єктів і маніпулювання ними в штучно (умовно) створених ситуаціях». Враховано й судження В. Кузнєцова про те, що побудова моделі поняття – це, по суті, теоретична реконструкція тексту з метою найбільш точного сприйняття його смислу, наділення останнього додатковим (новим) смислом. Якщо вищезазначене складає процедурні аспекти, що пов'язані з розкриттям сутності, поняття «правова компетентність майбутнього соціального педагога», то технологічні аспекти відтворюють суто «герменевтичну логіку процесу пізнання», а саме: перший етап – вибір тексту, другий –

входження в ситуацію непорозуміння, третій – висування реконструкційної гіпотези, четвертий – доповнювальна інтерпретація, п'ятий – побудова теоретичної моделі поняття, шостий – розуміння тексту. З урахуванням вищевикладеного конкретизуємо логіку розгортання судження щодо моделі поняття «правова компетентність майбутнього соціального педагога».

Перший етап дає підстави вважати, що правова компетентність як феномен соціальної педагогіки є «текстом невідомої інформації». А всебічність аналізу об'єкта вивчення й побудови моделі зумовлюється поміркованим вибором у систематизації та класифікації даних, тобто способом організації в опрацюванні інформації. Ми розуміли, наскільки вагомою є чіткість у визначенні фокальних об'єктів, тобто тих осередків, що перебувають у центрі дослідницької уваги. Важливість такої процедури, на думку О. Мариновської, пов'язана з принциповою значущістю до визначеного нами поняття, «які при перенесенні сутнісних ознак з окремих частин на ціле здатні розширити горизонт розуміння тексту». У нашому випадку фокальними об'єктами були такі вже науково доведені поняття, як професійна компетентність та правова культура.

Другий етап дозволяє уточнити сутність поняття через систему наявних протиріч. З цього приводу М. Мамардашвілі зауважує, що «розуміння є відповіддю на нерозуміння», а якщо немає незрозумілого, то не може виникнути й розуміння [264].

Третій етап актуалізує таке: невідповідність між традиційною практикою соціально-педагогічної діяльності фахівця й вимогами щодо збагачення її правокомпетентнісного спрямування – ключове протиріччя. Відтак, сформованість правової компетентності майбутнього соціального педагога слугує підходом до розв'язання означеного протиріччя. Таке твердження узгоджується з логікою наукового пізнання.

Четвертий етап пов'язаний з виокремленням у тексті щодо визначення поняття «відомого» й «невідомого» у фокальних об'єктах.

П'ятий етап може бути осмислений за аналогією творчого втілення ідей, покладених в основу теорії процесу формування понять, розробленого Г. Шефером і апробованого О. Малиновською. Зокрема, виокремлюються інваріантні ознаки поняття «правова компетентність» через конкретизацію двох параметрів: інваріантні ознаки та логічні відносини між ними.

Шостий етап дає уявлення про ознаки, що «приєднані до поняття певним збігом обставин; ці ознаки дають підстави для його розгляду як багатогранного» (тобто може тлумачитися як якість, як спосіб діяльності соціального педагога, як соціально-педагогічне і правове явище, як модель вирішення проблем соціально-педагогічної практики, як засіб самореалізації фахівця тощо). Отже, може бути визначене ядро моделі поняття «правова компетентність» соціального педагога й відповідно надане робоче тлумачення цього поняття.

Прикінцевий, сьомий етап, дозволяє зрозуміти текст – йдеться про процедуру мовленнєвої перевірки теоретичної моделі поняття з урахуванням доробку науковців у цьому плані, а саме: наскільки узгоджено такі параметри в ньому, як суб'єкт (об'єкт), мета, процес, результат тощо.

Ми виходили з уже апробованого (зокрема, О. Любарською) в педагогічній науці підходу щодо вивчення будь-якого різновиду компетентності особистості (наприклад, соціальної) в розрізі тих параметрів, які максимально наближені до етимології ключового слова – «компетентний». Отже, правову компетентність особистості ми вивчаємо за такими параметрами: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати».

Тож, перший параметр передбачає не лише деталізацію знаннєвого компонента, але й наявність цінностей, що «скеровують»

використання цих знань; другий – передбачає не тільки спроможність реалізувати набуті знання у практичній професійній діяльності соціально-правового характеру, а й осмисляти цей аспект ще й у внутрішньому плані – особистісно-професійному зростанні, збагаченні духовного досвіду, актуалізації творчого потенціалу особистості та його реалізації у професійній діяльності через самоздійснення в ній; третій параметр дозволяє здійснити «зріз» у досліджуваному явищі з позиції не лише результативного впливу на соціально-педагогічну дійсність, а й того, наскільки скоєне особистістю перебуває у правовому полі, тобто узгоджується з морально-правовими нормами, вимогами, що зумовлені достатнім і необхідним рівнем соціально-педагогічної та правової культури майбутнього соціального педагога; згідно з параметром «відповідати» фіксується ступінь адекватності діяльності і поведінки студента вимогам, що висуваються перед соціальним педагогом підсистемою «правова держава – громадянське суспільство – виконавець професійної ролі».

Принагідно зауважимо, що відповідальність трактується нами з урахуванням сучасних психологічних уявлень про цей феномен. Тож, на нашу думку відповідальність слід розуміти як смисловий центр психологічного простору, як «просторово-часову координату життєвого світу особистості», тобто йдеться про відповідальність за себе, за своє життя, що й дає змогу відчувати справжню особистісну свободу, «без якої легко виникає групова безвідповідальність». До того ж було враховано, що студенти сучасної вищої школи визнають відповідальність не як юридичну, а як моральну категорію. Так, практика підтверджує, що здебільшого сучасна молодь розглядає закон як обов'язок, а відповідальність – як примус.

Дослідники переважно єдині у визнанні, що виявом розвитку правової компетентності особистості треба вважати правову активність (В. Варуков, В. Олейник, І. Серяєва, О. Теров). Причому



правова активність виявляється як у сферах правового регулювання і реалізації права, так і у відповідній діяльності та поведінці особистості, де й відбувається її переконання у необхідності служіння закону як найвищій цінності.

Доведено й *фундаментальне значення у правовій компетентності – правової свідомості*, що включає правову ідеологію і правову психологію – своєрідні «фільтри» всіх факторів, які впливають на право взагалі і правову поведінку особистості.

Правосвідомість є важливою складовою механізму правового регулювання – впливового засобу взаємовідносин у суспільстві.

Як зазначалося, правова свідомість особистості та її поведінка є виявом правової культури. Тлумачити поняття «правова компетентність» майбутнього соціального педагога означає розкрити його зміст на вищому рівні узагальнення, уточнивши суттєві риси. Вихідними положеннями при цьому були такі:

- генеза правової компетентності особистості міститься в площині її правової і професійної культури;

- правова компетентність – інтегративна особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, який репрезентує «професію захисту»; виявом цієї якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого становлять соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковано – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства;

- виходячи зі співвідношення понять «компетентність», «компетенція», «ключова компетенція», розглядаємо правову компетентність особистості як інтегровану за характером і з наявними ознаками «ключової» (багатофункціональність, багатовимірність, надпредметний і міждисциплінарний характер), що зумовлено, по-перше, винятковістю притаманних праву управлінських функцій як для особистості, так і суспільства; по-друге – невід’ємним виявом

упродовж усього життя людини, оскільки у процесі взаємодії особистості й суспільства завжди наявні соціально-правові аспекти;

- правова компетентність осмислюється нами в контексті поняття «діяльність особистості» – соціально-правові задачі, що розв'язуються майбутнім фахівцем соціальної сфери в соціально-педагогічній діяльності, з точки зору її суб'єкта є цілями діяльності; будучи правокомпетентним, суб'єкт соціально-педагогічної діяльності результативно досягає її цілей, виявляючи мобільність, спрямованість, критичність мислення;

- процес набуття студентом правової компетентності ще, під час навчання у вищій школі вже сприяє створенню у соціумі єдиного реабілітаційного простору у зв'язку з порушенням прав дітей; правокомпетентна діяльність майбутнього соціального педагога виконує прогностичні функції у зв'язку з орієнтацією на перспективні потреби правової держави;

- передумовою розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога є ціннісне його ставлення до соціально-педагогічної діяльності, усвідомлення своїх повноважень вирішувати правові питання вихованців через переконання у справедливості, розумності, доцільності того правового поля, що створює чинне законодавство;

- правова компетентність формується і виявляється лише в діяльності, вона здійснюється як правореалізаційна, правозахисна й може бути активною, деструктивною, пасивною залежно від набутого майбутнім соціальним педагогом «порога» правової компетентності («неусвідомлена некомпетентність» становить найнижчий поріг правової компетентності; «усвідомлена некомпетентність» – мінімальний поріг; «неусвідомлена компетентність» – середній поріг; «усвідомлена компетентність» – стартовий поріг, на якому здебільшого

можна і доцільно цю особистісно-професійну якість сформувати у студента на етапі його університетської професійної освіти);

- правова компетентність як утворення має компонентну структуру, що характеризується взаємозв'язком, взаємодією і взаємовпливом із духовністю особистості, її професійною і правовою культурою; в цьому утворенні значною мірою відбивається й соціально-політичний зміст суспільної свідомості.

Таблиця 2.1

**Опорні знання майбутнього соціального педагога  
в межах правової компетентності**

<b>Загальнопедагогічні</b>	<b>Фахові</b>	<b>Спеціальні</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- методологічних засад і категорій педагогіки;</li> <li>- закономірностей соціалізації і розвитку особистості;</li> <li>- суті, цілей і технологій навчання і виховання;</li> <li>- законів вікового анатомофізіологічного і психічного розвитку дітей;</li> <li>- основи інноваційних процесів в освіті;</li> <li>- сучасного стану і тенденцій розвитку дитячих та молодіжних об'єднань</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей і молоді;</li> <li>- специфіки потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді;</li> <li>- специфіки роботи в різних мікросоціумах;</li> <li>- особливостей діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді;</li> <li>- функцій державних та недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- тезаурусу юридичних термінів;</li> <li>- зміст базових міжнародних і вітчизняних документів з основ демократії і прав людини;</li> <li>- понятійно-категоріальні виміри права;</li> <li>- загальних основ права та профільних розділів;</li> <li>- соціально-правових основ створення єдиного реабілітаційного простору у зв'язку порушенням прав дітей;</li> <li>- основ правової психології та превентивної педагогіки;</li> <li>- засад ювенальної юстиції як основи</li> </ul>

		правосуддя для дітей
--	--	----------------------

Таблиця 2.2

**Базові вміння майбутнього соціального педагога  
в межах правової компетентності**

<b>Загальнопедагогічні</b>	<b>Фахові</b>	<b>Спеціальні</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- інформаційні;</li> <li>- мобілізаційні;</li> <li>- розвивальні;</li> <li>- орієнтаційні;</li> <li>- вміння педагогічного спілкування;</li> <li>- перцептивні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інтегрований характер організаторських умінь;</li> <li>- комунікативні;</li> <li>- вміння конструювати продуктивно-орієнтовну власну поведінку й інших учасників;</li> <li>- вміння перевести проблемну ситуацію в педагогічну;</li> <li>- вміння проектувати свою позицію в проблемній соціально-педагогічній ситуації;</li> <li>- вміння виявляти конфіденційність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння виявляти активність у сфері правового регулювання реалізації прав дітей;</li> <li>- вміння встановлювати правові відносини з суб'єктами зовнішнього середовища;</li> <li>- вміння розпізнавати ознаки правових явищ у соціально-педагогічній діяльності;</li> <li>- вміння творчо тлумачити норми права;</li> <li>- вміння професійно здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність;</li> <li>- вміння приймати правове рішення і здійснювати правові дії відповідно до закону</li> </ul>

Отже, правова компетентність є цілісним інтегрованим утворенням. Як особистісно-професійна якість, вона відбивається через характер ставлення до діяльності та певні компетенції.

Правова компетентність майбутнього соціального педагога параметрами вияву має:

- 1) ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності;
- 2) компетенції, що умовно можна об'єднати в групи: «інструментальні» («знання», «уміння») та «термінальні» («досягнення», «відповідальність»).

Зауважимо, що принципової ваги з-поміж інших якостей знань (повнота, правильність, міцність, усвідомленість, гнучкість) набуває їх мобільність.

Підкреслимо, що з-поміж визнаних у психолого-педагогічній науці критеріїв оцінки вмінь і навичок (точність, згорнутість, широта застосування, автоматизм, уміння визначати дію за взірцем, аналогією, здатність застосовувати вміння в новій ситуації) у зазначеному контексті виключного значення має гнучкість умінь – індикатора вияву особистістю творчості.

Компетенції, що умовно виокремлено в групу «термінальні», конкретизовані в табл. 2.3.

Матеріали, що подані в табл. 2.3, містять наскрізною провідну ідею діяльнісного підходу до педагогічних явищ – осмислення соціально-педагогічної діяльності як вирішального фактора формування правової компетентності особистості.

**Компетенції соціального педагога, пов'язані з  
досягненнями у професійній діяльності**

<b>Морально-правові норми</b>	<b>Вияви педагогічної культури</b>	<b>Вияви правової культури</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «не завдай шкоду вихованцю»;</li> <li>- вивчаючи права, навчай обов'язків;</li> <li>- моральна відповідальність перед суспільством;</li> <li>- моральна відповідальність перед професією, колегами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- толерантне ставлення до об'єктів соціально-педагогічної діяльності, вияв «вимогливої доброти»;</li> <li>- самоцінність вихованця – домінанта професійної діяльності;</li> <li>- досягнення досконалості у володінні соціально-педагогічними технологіями;</li> <li>- прийняття і творче втілення у професійній діяльності ідей деонтології</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- через культування правового поля життєдіяльності вихованця;</li> <li>- прискорення поступу країни до правової держави;</li> <li>- права людини починаються з прав дитини;</li> <li>- правова норма є регулятором соціально-педагогічної діяльності;</li> <li>- усвідомлене виконання не лише правозахисних функцій професійної діяльності, а й правореалізаційних</li> </ul>

Намагаючись конкретизувати своєрідність компетенції «відповідальність», розглянемо її в межах певних вимог, оскільки ця компетенція виявляється у правовій позиції особистості (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Обсяг компетенції**  
**«здатність брати на себе відповідальність»**  
**в межах підсистеми «професійна роль – громадянське**  
**суспільство – правова держава»**

Блоки вимог	Компетенції
«професійна роль»	- соціально-правове втручання має бути тільки успішним; - справедливість і розумність правового поля виконуваної правозахисної та правореалізаційної діяльності
«громадянське суспільство»	- самоідентифікація із статусом громадянина; - задіяність міжнародних, державних, регіональних механізмів захисту прав дітей, використовуючи потужність існуючих інститутів громадянського суспільства
«правова держава»	- служіння закону як найвищій цінності; - утвердження закону як універсального механізму права

Як засвідчують матеріали, що подано в табл. 2.4, джерелами розвитку життєвих компетенцій особистості (у розрізі «відповідальність») виступають її критичне мислення, саморефлексія, самооцінка.

Узагальнюючи вищевикладене, беремо до уваги, що компетенцію розрізняють як можливу і реальну (С. Панова) [309]. Якщо можлива компетенція є об'єктивною, то реальна в значною мірою залежить від формувального впливу факторів, вияву активності особистості. По суті, будь-яка компетентність особистості є віддзеркаленням її уявлень

про власні компетенції, вміння використовувати можливості кожної з них. Не є винятком і правова компетентність, де репрезентовані компетенції «інструментальні» («знання», «вміння») та «термінальні» («досягнень», «відповідальності»). Отже, цей різновид компетентності студента «вибудовується» на базі використання відповідних знань, умінь, досвіду, наявних її цінностей і життєвої позиції щодо означеної сфери майбутньої професійної діяльності – соціально-педагогічної за змістом і правовою за характером. Правова компетентність як особистісно-правова якість інтегрує не лише відповідні компетенції, але й ставлення особистості до сфери майбутньої професійної діяльності. Як і будь-яка інша якість, вона може мати вияв на нижчих порогах сформованості рівень «властивості», «якості», а на найвищому порозі – «особливості» особистості.

Виходячи з установленого в педагогічній науці уявлення про поелементний склад будь-якої якості (Л. Кочетков), тобто «сутність», «зв'язок з іншими елементами», «спрямованість», «дієвість», «ставлення людини до цієї якості», ми й розуміємо правову компетентність як складне, цілісне й інтегроване утворення.

Правову компетентність майбутнього соціального педагога складають такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий.

*Мотиваційний компонент* характеризує саморегуляцію суб'єкта соціально-педагогічної діяльності правової сфери. Йдеться про спонукання, що включають активність індивіда, – її потреби, інтереси, переконання, ідеали (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Мотив не лише передуює діяльності, а й спрямовує її; мотивація свідчить про особистісний смисл, якого набуває саме цей вид діяльності для особистості. Мотиваційно-настановча складова правореалізаційної, правозахисної різновидів діяльності має особливе значення у структурі правової компетентності студента через особливу



«мову мотивів» (В. Шкуркіна). Остання полягає у тому, що лише мотив дає відповідь на ключове запитання: заради чого особистість здійснює певну діяльність?

Аналіз наукової літератури засвідчує, що мотиви науковці трактують, по-різному: як вищі соціальні потреби (В. М'ясищев), як настанову (Д. Узнадзе), як потреби, інтереси, ідеали (С. Рубінштейн); за Л. Виготським, лише те, що має особливе значення для особистості й виступає і мотивом, і метою діяльності, визначаючи «істинний стрижень» її, як особистості [75, с. 160].

Природа правової компетентності пов'язана з конкретизацією спонук поведінки особистості, таксономією цілей діяльності. Сьогодні науковці стверджують, що склалась «педагогічна таксономія» (Б. Блум, Д. Кратвол, П. Крейтсберг та ін.). Водночас відома й така дослідницька позиція, за якою «насправді жодних мотивів немає. Вважаємо, що терміном «мотив» позначають специфічну функцію, яку може представляти й реалізовувати будь-що» [152; 141].

Попри наукових дискусій, цілком очевидним є те, що в такому складному утворенні, яким виступає правова компетентність, саме мотиваційний її компонент «концентрує» і ставлення особистості до соціально-педагогічної діяльності, і усвідомлення цілей та потреби в ній, і оцінку такої діяльності. Це й осмислялося нами як показники й ознаки прояву саме мотиваційно-цільового компонента правової компетентності майбутнього фахівця. Мотиваційний компонент, по суті, наближений до назви «позиційного».

*Когнітивний компонент* вказує на сукупність правових знань, яка створює своєрідний кістяк правової компетентності. Мається на увазі інтеграція знань правничої науки, психолого-педагогічних наукових галузей та знань із фаху. Через змістові характеристики цього компонента видається за можливе судити про правову освіченість студента, його налаштованість на неперервну правову самоосвіту,

правову поінформованість як результат вияву ним пізнавальної самостійності. При цьому враховувалось, що правова інформація може бути засвоєна ним на різних рівнях – розуміння, впізнання, відтворення, застосування, творчості. До того ж згідно зі сталими науковими уявленнями про такий аспект, як «динаміка самозмін в особистості», зазначене пов'язане з феноменологією «Я-концепції» (О. Гуменюк, З. Курлянд, А. Фурман), тобто з переконаннями, оцінками, тенденціями поведінки особистості. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.) вважають її інтегруючою особистісною домінантою. За Р. Бернсом, «Я-концепція» – це стрижень розвитку особистості, включаючи усвідомлення нею самої себе, орієнтації відносно життєвих цінностей.

*Аксіологічний компонент* правової компетентності розкриває зумовленість цієї особистісно-правової якості ціннісними орієнтаціями – «домінуючим в особистості». За Е. Шпрангером, ціннісні орієнтації виступають тим духовним началом, яке визначає світобачення і є «похідною частиною загального людського духу». Відомо, що саме ціннісні орієнтації були покладені науковцем в основу класифікації людини, оскільки цінності духовної орієнтації утворюють «духовну індивідуальність особистості, її духовну цінність». Вивчення методологічних позицій науковців, які досліджують феноменологію цінностей, засвідчує: попри різномаяття філософських шкіл (зокрема, Ф. Ніцше, Р. Перрі, М. Шелер та ін.), усі здебільшого єдині у визнанні, що цінності скеровують дії людини. Це слугувало підґрунтям виокремлення аксіологічного компоненту в досліджуваному нами педагогічному явищі. Особливо плідним у цьому ракурсі розцінюємо доробок А. Ручки, де міститься аналіз існуючих у зарубіжній філософії наукових позицій щодо природи цінностей через соціальні норми; до того ж дослідник простежує соціальну природу ціннісно-нормативних регулятивів [371]. Так, на його думку, «як тільки уявлення про цілі дій

будуть з'ясовані, можна сміливо вважати, що перед нами факт автономної регуляції, яка демонструє певний тип ціннісної орієнтації» [371, с. 90]. За Т. Бутківською, якщо йдеться про уявлення про мету і норми поведінки як орієнтири, що слугують у свідомості особистості, то це – соціальні цінності, тобто те, що створює фундамент її світогляду. Зазначене набуває суттєве пояснювальне значення у зв'язку з конкретизацією змісту аксіологічного компоненту правової компетентності майбутнього соціального педагога. З огляду на викладене й конкретизовано критерії, за яких умотивовано «виміряти» правову компетентність особистості – сприйняття соціально-педагогічної діяльності як особистісно-професійної цінності, ціннісне ставлення до права, соціальна активність в утвердженні змін, що характеризують суспільство як громадянське, державу – як правову.

Отже, можна вважати, що саме аксіологічний компонент віддзеркалює правову оцінку об'єктивної дійсності, гуманістичну цінність права.

*Діяльнісно-творчий компонент* окреслює дієвість правової компетентності особистості через феноменологію «суб'єктної активності» (К. Абульханова-Славська, В. Романець, В. Татенко). У цьому контексті особистість розуміється як змістова характеристика людини, а суб'єктність – функціональна. Якщо йдеться про студента як суб'єкта соціально-правової діяльності, то, по суті, здійснюється його «звернення» (О. Осницький) до наявних внутрішніх можливостей. Відтак цей компонент явища, що нами вивчається, дозволяє вимірювати не лише характер здійснюваної майбутнім соціальним педагогом правової діяльності (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий), а й вияв самодіяльності, здатності до самозмін.

Визначаючись у змістових характеристиках компонентів правової компетентності майбутнього соціального педагога, ми звернулися до

напрацювань А. Маркової щодо розробки групи психологічних критеріїв і ступеня професійності педагога [266]. Нами було враховано психологічно-педагогічну своєрідність соціально-правової компетентності особистості, зміст, який вкладається у поняття «критерій». Зокрема, довідкові джерела тлумачать це поняття як «мірило для досягнень чогось». Зазначене й зумовило окреслення певної сукупності критеріїв, за якими розроблялись і процедурні питання щодо моніторингу сформованості у студентів правової компетентності, а саме: критерій професійної прихильності, професійної навченості, об'єктивно-результативний критерій. У розрізі виявлених компонентів і здійснювалася їх конкретизація, змістова характеристика відповідно до критерію та ознаки, за яких відстежувалася динаміка сформованості у студента правової компетентності як особистісно-професійної якості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Структурно-компонентний склад правової компетентності  
майбутнього соціального педагога**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії сформованості</b>	<b>Показники вияву</b>
1	2	3
мотиваційний	- ставлення до соціально-педагогічної діяльності; - потреба в удосконаленні сталого правовиховного процесу в суспільстві; - намагання сприяти розв'язанню соціально-	- сформованість інтересу до соціально-педагогічної діяльності, потреби в особистісно-професійній самореалізації в ній; - ступінь усвідомлення власної невідповідності до

	правових проблем	вирішення правових питань соціально-педагогічної роботи; - потреба в збагаченні власного досвіду правореалізаційної, правозахисної діяльності
когнітивний	- правова грамотність; - адекватність «Я-концепції»; - настанова на правову самоосвіту	- якість правових знань, умінь і навичок; - ступінь задоволення самореалізацією у соціально-педагогічній діяльності; - вияв інтелектуальної ініціативи у правоосвітньому самовдосконаленні

Продовження табл. 2.5

1	2	3
аксіологічний	- сприйняття соціально-педагогічної діяльності як особистісно-професійної цінності; - ціннісні правові орієнтації особистості; - соціальна активність в утвердженні позитивної динаміки розвитку правової держави, громадянського суспільства	- ступінь переконливості в вагомості професійного впливу на розв'язання правових проблем вихованця; - ціннісне ставлення до права; - участь у правозахисній, правореалізаційній діяльності; - включеність правових норм у систему цінностей особистості
діяльнісно-	- обізнаність у продуктивних	- практична готовність до

творчий	технологіях розв'язання правових проблем вихованців; - здатність до творчості у соціально-педагогічній діяльності; - відкритість до інновацій у соціально-правовій сфері	розв'язання правових питань вихованців, що мають проблеми: - зі здоров'ям; - з працевлаштуванням; - у сімейних стосунках; - з відхиленням у поведінці; - з насиллям; - із сирітством
---------	--	--

Як бачимо із табл. 2.5, правова компетентність особистості є складною динамічною якістю, виступає як здатність практично розв'язувати правовий спектр питань, що виникають у процесі її соціально-педагогічної діяльності. Ця компетенція, пронизуючи весь життєвий шлях особистості, взаємодіє з властивостями інших якостей, особливостями, впливає на всі соціальні ролі, що виконує особистість (громадянин, фахівець, студент тощо). Наприклад, у нашому розумінні важливим критерієм сформованості когнітивного компоненту правової компетентності особистості слугує адекватність «Я-концепції». Сучасні наукові уявлення про феномен «Я-концепція» здебільшого пов'язані з психологічною позицією Р. Бернса – йдеться про «реальне Я», «ідеальне Я», «дзеркальне Я». Отже, поняття «Я-концепція» розуміється як сукупність усіх уявлень, яка включає переконання, оцінки і тенденції поведінки [31, 66]. Для представника «професії захисту» сформованість правової компетентності на достатньому рівні є не бажаною, а професійно необхідною і соціально значущою якістю соціального педагога.

Отже, правова компетентність майбутнього соціального педагога *розуміється як особистісно-професійна якість, що виявляється у здатності до пізнання соціально-правової дійсності, усвідомленні*

*ціннісного впливу права на вихованців, спроможності відповідально здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність. Підкреслимо аргументацію того, чому правова компетентність є ключовою для соціального педагога?*

Науковці (О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) визнають, що ключові компетентності мають певні ознаки, з-поміж яких «системна осмисленість» тих процедур і функцій щодо «транспредметного» використання набутих знань, умінь, навичок, а також характер ставлень особистості, що склались, є чи не найсуттєвішими. З урахуванням існуючих наукових позицій, а також педагогічної сутності поняття «правова компетентність», відмітимо, чому саме видається за можливе досліджувану особистісно-професійну якість вважати ключовою компетентністю. Цей аспект конкретизуємо за такими параметрами будь-якої ключової компетентності як поліфункціональність, надпредметність та міждисциплінарність, багатомірність, забезпечення розвитку особистості. Саме на них, зокрема, наполягає О. Пометун [338]. Окреслимо своєрідність правової компетентності майбутнього соціального педагога як ключової:

- поліфункціональність полягає у здатності особистості протягом усього життя розв'язувати спектр соціально-правових проблем, які її «супроводжують»;

- надпредметність та міждисциплінарність означеного явища простежується, з одного боку, через «широту переносу» практично на всі сфери життєдіяльності особистості (а не лише в площині її професійних ролей); з іншого – через різнорівневий та різнохарактерний поелементний склад, де змістовим ядром виступають компетенції «знати», «вміти», «досягати», «відповідати», а безпосередній і опосередкований вплив чинять відмінні за природою явища як особистісного «зрізу» (професійна культура, духовність,

правова культура), так і суспільного (соціально-правовий зміст суспільства);

- багатомірність правової компетентності зводиться до її наскрізного характеру через «задіяність» і правових знань, і розумових процесів, і соціально-правових оцінок, і інтелектуального потенціалу, і творчих надбань – всього різномаїття показників, що віддзеркалюють критерії сформованості кожного з компонентів, які складають означене явище (мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий);

- забезпечення розвитку особистості полягає у суттєвій ролі правової компетентності у збагаченні пізнавальної, емоційно-вольової сфери майбутнього фахівця, його індивідуально-типологічних особливостей – всього того, що робить особистість самокерованою системою, сприяючи самопізнанню, самовизначенню, самовихованню, самореалізації.

До того ж, наше уявлення про правову компетентність як ключову узгоджується із програмою «Визначення та вибір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади». Так, згідно цією програми доцільно розрізняти такі категорії ключових компетентностей: автономна діяльність, інтерактивне використання засобів, уміння функціонувати в соціальних гетерогенних групах [199, с. 9]. Правовій компетентності як педагогічному явищу властива універсальність щодо різних видів діяльності особистості. Це явище вбирає «здатність до діяльності», відноситься до результативно-діяльнісних особистісних характеристик.

Перш за все зауважимо на тому, що ключовий рівень вимагає адекватності змісту поняття «здатність до діяльності». Отож не може бути здатним соціальний педагог до успішної професійної діяльності, якщо йому бракує правової компетентності – універсальної для правореалізаційної, правозахисної видів професійної діяльності.



Правова компетенція, як зазначалось, є інтегральною якістю, оскільки проектується на:

- спроможність студента до цілепокладання у соціально-педагогічній діяльності правового характеру;
- готовність до правових дій у цій діяльності;
- спроможність оцінити відповідність правовим нормам;
- готовність до рефлексії, правова компетентність набуває узагальнюючого характеру щодо застосування правових знань і умінь у соціально-педагогічних ситуаціях, «стартовість» щодо активного застосування в умовах їх нестандартності.

Відтак, правова компетентність особистості студента демонструє його здатність пристосовуватися до різних соціально-професійних ситуацій, набувати власний досвід. Як уважають деякі науковці, «найбільш цінним, інтегруючим змістом досвіду є досвід компетентності» [146; с. 318]. Уточнюючи зазначене, І. Зязюн підкреслює, що досвід компетентності найбільш активно складається в особистості в ситуаціях реальної педагогічної дійсності. У цьому сенсі видається за можливе вважати базовою правову компетентність особистості майбутнього фахівця, який опанує «професію захисту». До того ж соціальний «контекст» означеної компетентності особистості теж є очевидним – сформована в особистості правова компетентність виявляється в її здатності «задовольняти» особистісні, соціальні, професійні потреби, діяти з огляду на окреслені завдання. Така компетентність має своєрідну внутрішню структуру.

Зрозуміло, що як і будь-яка інша ключова компетентність, правова формується та має надпредметний (міжпредметний) характер, хоча й найбільш повно формується як спеціальнопредметна. Йдеться про навчальні дисципліни правового циклу та суто педагогічні навчальні курси. Розгортання ж процесу формування означеної

компетентності відбувається за певними стадіями (навчальний рік, семестр) та рівнями («порогами») набуття.

Як важливіша складова професійної компетентності майбутнього фахівця, правова компетентність формується на всіх етапах його професійного становлення. Університетський період професійної підготовки студентів у цьому відношенні має специфічний і водночас вагомий формувальний вплив.

### **Висновки з другого розділу**

Аналіз наукової літератури довів, що педагогічний сенс компетентнісної парадигми освіти полягає у визнанні її домінантою освітнього результату. Аналітична робота, проведена в цьому ракурсі, засвідчує розгортання процесу науково-педагогічного пізнання ключових питань компетентнісного підходу. Цей підхід центрує дослідницький пошук сучасних науковців на уточненні змістових характеристик насамперед таких ключових понять, як «компетенція», «компетентність». Установлено етапність спільного зародження цих понять та визначеності їх змістового навантаження. У дослідженні приймається наукова позиція, за якою компетенція безпосередньо пов'язана з цільовою функцією творчості, розглядається як нескінченність процесів, що відбуваються між знанневою і діяльнісною сферами особистості, уточнюється своєрідність саме ключової компетенції через виокремлення її домінуючих ознак – поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність. У цьому контексті деталізується педагогічна сутність правової компетенції особистості. Базовим для дослідження визнано положення про те, що компетентність особистості виявляється винятково в

діяльності, яка має особистісну цінність. Дотично особистості педагога розумілося, що професійна компетентність має надпредметний характер. Цій особистісно-професійній якості властивий найтісніший зв'язок із професіоналізмом, який і виявляється через компетентність. Суттєвим визнано зв'язок компетентності з освіченістю, а його характер розуміється в тому, що компетентність виступає вищим щабелем освіченості; подібним є й співвідношення з майстерністю.

Аналіз наукових джерел з професійної педагогіки довів своєрідний зв'язок понять «професіограма», «кваліфікація», «професійна компетентність». Встановлено їх не тотожність, а взаємодоповнювальність; поняття «компетентний педагог» розглядається як ширше від поняття «кваліфікований педагог», оскільки йдеться не лише про визнання наявності знань, умінь і навичок, але й про спроможність їх реалізувати, що передбачає внутрішню мотивацію до якісного здійснення педагогічної діяльності, виявляючи при цьому ціннісне ставлення.

Аналітична робота, параметрами якої були «загальне – спільне – особливе», довела своєрідність саме соціально-педагогічної діяльності фахівця. З'ясовано, що за першим параметром – «спільне» – репрезентується окреслена діяльність у контексті типу професій «людина – людина», тобто людина виступає як суб'єкт предметної, соціально-педагогічної діяльності, як суб'єкт спілкування у професійно вагомих підсистемах, як суб'єкт самосвідомості – прийняття на рівні переконань правозахисної й правореалізаційної професійної ролі.

За параметром «спільне» уточнюються педагогічні функції представника «професії захисту» через визнання педагогічної діяльності складною динамічною системою. Конкретизації змісту, який вкладається у поняття «соціально-педагогічна діяльність», слугує

відстеження його своєрідності за параметром «особливе». Виявлено, що охоронно-захисна й попереджувально-профілактична функції є специфічним полем діяльності саме соціального педагога, яке вимагає компетентного втручання.

Соціально-педагогічна діяльність фахівця розуміється як система правореалізаційних, правозахисних дій, спрямованих на підтримку самовизначеності й самоосвіти особистості, розвиток педагогічного потенціалу її життєвого середовища. Результатом підготовки майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності є його готовність до зазначеної діяльності і перш за все її сформованість на основному етапі професійного ставлення – в умовах вищої школи.

Доведено, що феноменологія правової компетентності особистості перебуває у полі зору сучасних дослідників, однак залишає свою дискусійність, особливо у контексті проблематики вищої школи.

З'ясовано сутність поняття «правова компетентність соціального педагога», яку з урахуванням специфіки його університетської професійної підготовки розуміємо як складну особистісно-професійну якість, змістовим ядром котрої є ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, компетенції: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати». Виявом цієї якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого становлять соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковане – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства.

Встановлено структурно-компонентний склад правової компетентності майбутнього соціального педагога, що представляється як взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, аксіологічного й діяльнісно-творчого компонентів. Критеріями мотиваційного компонента досліджуваної особистісно-професійної якості визначено ставлення до соціально-педагогічної діяльності, потреба в

удосконаленні сталого правовиховного процесу в суспільстві, намагання сприяти розв'язанню соціально-правових проблем; мотиваційного-правова грамотність, адекватність «Я – концепції», настанова на правову самоосвіту; аксіологічного – сприйняття соціально-педагогічної дійсності як особистісно-професійної цінності, правові орієнтації, соціальна активність в утвердженні позитивної динаміки розвитку громадського суспільства, правової держави; діяльнісно-творчого – обізнаність у продуктивних технологіях розв'язання правових проблем вихованців, здатність до творчості у соціально-педагогічній діяльності, відкритість до інновацій у соціально-правовій сфері.

Основні положення, висвітлені у другому розділі, опубліковані у роботах:

1. Кічук Я.В. Соціолого-педагогічний словник // За заг. ред. В.В. Радула / Я.В. Кічук. – Київ: Ексоб, 2004. – С. 114, 172-173, 191.

2. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього фахівця як показник результативності громадянської освіти у вищій школі / Я.В. Кічук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2006. – Вип. 20. – С. 107-114.

3. Кічук Я.В. Формування компетентності саморозвитку студента в процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / Я.В. Кічук. – Ізмаїл: Сміл, 2007. – С. 40-75.

4. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я.В. Кічук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2008. – Вип. 23. – С. 141-147.

5. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика: Монографія / Я.В. Кічук. – Ізмаїл: Сміл, 2009. – 232 с.

### **Розділ III**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

### **3.1. Характеристика моделі і принципів її функціонування у вищій школі**

Моделювання педагогічного процесу в останні роки – досить активно вживаний підхід у педагогіці вищої школи. Як зауважує С. Архангельський, методологічна потужність такого ракурсу осмислення педагогічних явищ зумовлена розглядом об'єкта дослідження як елементів взаємопов'язаних систем [19]. Будучи аналогом соціальної реальності, модель, з одного боку, відтворює об'єкт дослідження, з іншого – надає нової інформації про цей об'єкт. При цьому припускається «навмисно обмежений вибір характеристик об'єкта, що вивчається» [19, с. 112].

Аналіз філософських джерел (Л. Ілічова, С. Ковальов, В. Панов, П. Федосєєва та ін.) засвідчує досить різнопланове трактування моделі – «схема», «взірець», «структура», «знакова система», «аналог», «подоба». Вважається, що модель може виступати як

ілюстрація методики, спрямованої на досягнення мети дослідження. Розрізняють моделі-проекти, схематичні, структурно-системні та ін.

Існує думка (В. Штофор), що поняття «модель» є близьким, але не тотожним поняттю «теорія». Розбіжності вбачаються не в рівні спрощення, ступені абстракції, а саме в способі вираження у моделі цих спрощень і абстракцій.

Отже, йдеться про певну «спеціальну форму кодування інформації», причому тієї, яку ми раніше не знали, тобто про відображення потенційного знання. Останнє й зумовлює здатність модельного опису до передбачення. Відомою є й наукова позиція, за якою слід виходити з чотирьохчастинної конструкції моделі, а саме: суб'єкт; задача, що ним розв'язується; фрагмент реальної дійсності – об'єкт – оригінал; спосіб опису «матеріального» відтворення моделі.

Аналіз наукових позицій педагогів щодо розуміння процесу моделювання (Л. Апостель, А. Гостєв, А. Дахін, М. Дуранов, Г. Клаус та ін.) свідчить про ідеалізоване уявлення про «відповідність» реальному об'єктові дослідження.

У педагогічних дослідженнях набуло широкого визнання правомірності суджень Н. Кондакова щодо модельного уявлення будь-якого педагогічного явища або процесу: «Конструюючи моделі, необхідно весь час пам'ятати, якою б досконалою модель не була, вона лише частково, приблизно відображає досліджуваний об'єкт, спрощує його. Модель і оригінал не тотожні, а лише схожі між собою об'єкти. Але аналогія корисна вже тим, що вона наштовхує на здогадку, а в цьому й полягає мета моделювання» [200, с. 54].

Якщо виходити з призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, який є предметом нашої дослідницької уваги, то принципово важливим вважаємо зауваження В. Краєвського: «Модель – це наступний результат абстрактного

узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [213, с. 268].

Щодо функцій моделювання у педагогічному процесі, то здебільшого називаються пізнавально-дослідницька, науково-теоретична, конструктивно-технічна та нормативна. У проведених дослідженнях (Ю. Гентуш, Є. Гусинська, Є. Заір-Бек, О. Козакова) моделювання розуміється як організаційна система, що розвиває теорію і практику певного процесу, в якому по-різному визначають його блоки – за М. Розовим, це змістовний, проблемно-практичний, комунікативний; за М. Забрудським мотиваційний, пізнавальний, блок діагностики та самодіагностики.

Попри наявні серед учених неоднозначності в розумінні переваг модельного підходу, слушною є думка Б. Гершунського відносно незаперечності граней моделі підготовки майбутнього фахівця – відкритість, стабільність, динамічність. До того ж, як уважає науковець, вона повинна бути «спадкоємопов'язаною» (і за вертикалі, і за горизонталі) з суміжними, освітніми ланками та з зовнішнім соціальним середовищем, бути «чуттєвою» до змін у ньому, вчасно з необхідними корективами «відзиватися на ці зміни» [80].

У зв'язку із зазначеним підкреслимо, що прицільної уваги ми надавали посиленню ознак динамічності моделі, оскільки, згідно з дослідницьким задумом, розширенню наукових уявлень про процес формування правокомпетентного фахівця сприятиме його вивчення в логіці підсистеми «бакалавр – магістр», тобто в умовах бінарної підготовки. Такий ракурс позначається і на властивостях побудови моделі – ієрархічність структури, і на її функціональних властивостях – системній ефективності.

Зауважимо на конструктивних ідеях, пов'язаних із моделюванням нової системи підготовки саме майбутнього педагога, що містяться в доробку, зокрема, польських дослідників. Витоками ідей було



осмислення рекомендацій, вироблених країнами-учасницями Європейської спілки педагогів-практиків: основою моделювання нової системи підготовки педагогів є академічна підготовка; творча, інноваційна постава; зростання цінності та верифікація знань, формування професійних умінь педагога у процесі базової підготовки. Здебільшого акцентується увага саме на функціональній моделі (а не на технологічній), оскільки вважається, що підготовка фахівця педагогічної сфери має бути осмисленою як педагогічний процес, що передбачає, з одного боку, «інтерпретацію вражень, досвіду», «креативність», а з іншого – «рефлексію практики».

Отже, йдеться про вагомість не лише набуття студентами знань у процесі підготовки, але й «реалізаційних компетенцій», здатності до аналізу й оцінки педагогічних явищ – «інтерпретаційні компетенції»; останні становлять основу реалізаційних компетенцій майбутнього педагога. А це, на думку дослідників, дозволяє визначати професійно-творчий розвиток педагога як взаємопов'язану еволюцію інтерпретаційних і реалізаційних компетенцій, зокрема, в розрізі певних стадій, а саме: стадія входження у професійну роль, адаптації особистості до цієї ролі, фази творчого перетворення професійної ролі. Таким чином, робиться узагальнення про те, що, моделюючи процес підготовки майбутнього педагога, варто виходити з недоцільності зведення цього процесу до базової чи загальної підготовки, а доречніше мати на меті професійно-творчий розвиток майбутнього педагога задля набуття ним професійної майстерності безпосередньо у фаховій діяльності.

Теоретична модель істотних зв'язків, що мають місце в науковому знанні, вважається методологічним центром теорії. До того ж є сенс ураховувати, що модель розуміється у двох смислах – у широкому значенні йдеться про певне спрощення дійсності, її ідеалізацію, а в більш вузькому смислі це поняття застосовується тоді,

«коли хочуть зобразити деяке явище за допомогою іншого, більш вивченого, що легше розуміється». Довідкові філософські джерела містять таке тлумачення «знання»: адекватне віддзеркалення свідомості реальної дійсності у вигляді уявлень, понять, думок і теорій; «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання (процесу відтворення дійсності), яка характеризується усвідомленням їх істинності» [432].

Окремі науковці (М. Мазниченко, О. Сухомлинська) наполягають на тому, що саме наукове знання має певні ознаки. Ними, зокрема, є опис, пояснення, передбачення. Неординарним видається й судження (О. Співаковський) про те, що наукове знання може бути осмислене як найвища форма інформації. Відтак, намагаючись окреслити базу формування певної теорії, вважаємо за доцільне виходити з первинної пояснювальної схеми, тобто процесу створення початкової моделі явища, котре вивчається, з використанням наявного знання про нього. Визнано, що модель дозволяє відобразити найістотніші, стійкіші властивості об'єктів щодо яких є принципово неповні знання.

Як було вже зазначено, правова компетентність майбутнього соціального педагога є складним педагогічним явищем, що структурно представляється мотиваційним, когнітивним, аксіологічним та діяльнісно-творчим компонентами, виявом взаємодії яких і виступає ставлення до соціально-педагогічної діяльності та відповідні компетенції (рис. 3.1). Значним пояснювальним потенціалом щодо розуміння переваг модельного підходу слугує таке судження: «при моделюванні для вивчення об'єкта застосовується допоміжний штучний або природний проміжний «об'єкт» (модель), що має ту чи іншу об'єктивну відповідність з об'єктом (оригіналом), що вивчається, заміщує оригінал на певних етапах дослідження і дозволяє у результаті проведеного дослідження здобути певні відомості (інформацію) про об'єкт (оригінал), що вивчається» [64, с. 76]. Відомою у педагогічній

науці є позиція, за якою в залежності від мети використання моделі у навчально-виховному процесі доцільно розрізняти модель-замісник, модель-уявлення, модель-інтерпретацію та дослідницьку модель [435].

Отже, модельне уявлення про процес формування у студентів правової компетентності на етапі їхньої професійної підготовки у вищій школі центрується на визначенні педагогічної сутності досліджуваного явища, що вивчається.

Створюючи модель процесу, що досліджується, ми спиралися на загальновизнані у педагогічній науці методологічні орієнтири, з-поміж яких, зокрема, такі:

- важливість урахування динаміки змін не лише на рівні компонентів правової компетентності майбутнього соціального педагога, але й педагогічної системи в цілому;

- необхідність диференціації факторів, що впливають на досліджуваний процес, на основні й другорядні;

- доцільність охопити найбільш суттєві аспекти, відобразити в моделі цільову складову; оскільки без з'ясування мети не можна прогнозувати управління досліджуваним процесом, саме мета виконує ще й функції системи утворення, мотивації; функціональну своєрідність, що пов'язана з етапністю моделі; структурну відмінність, яка зумовлює визначення змісту експериментального підходу.

Додамо, що суттєвим вважався й аспект прогнозованої результативності процесу формування правокомпетентної особистості студента. «Ефективність» і «результативність» як поняття ніколи не зникали з кругозору педагогічної науки. У цьому питанні ми приймаємо позицію тих науковців (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Петровський, М. Ярошевський), які вважають, що відносно педагогічної сфери діяльності фахівця потрібно виходити не лише з кількісних критеріїв (наприклад, з результативного засвоєння знань), але й ураховувати психологічний критерій – зокрема, ступінь вихованості фахівця як особистості. В цілому ж, ефективність є і філософською категорією, і категорією педагогічної науки. У першому

випадку йдеться про міру діяльності і якості об'єкта, а в другому – ефективність свідчить про ступінь близькості дійсності до запланованого результату, що передбачено метою.

Визначаючи принципи структурно-функціональної моделі процесу формування у майбутніх фахівців правової компетентності, ми враховували насамперед результати досліджень з проблематики педагогіки вищої педагогічної школи та правовиховної діяльності студентів (Є. Барбіна, І. Богданова, В. Гриньова, Н. Гузій, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Лещенко, С. Литвиненко, В. Сластьонін), юридичної педагогіки та правничої науки (М. Городинський, І. Кришийок, В. Нерсисянц, Ю. Оборотов, Л. Петражицький, М. Подберезський, М. Рябенко, В. Синьов, М. Цвітко, Г. Яворська). Зокрема, ми проаналізували доробок В. Сластьоніна щодо принципів відбору змісту професійної підготовки майбутнього педагога в умовах вищої школи [389]. Екстраполюючи принципи правового виховання учнівської молоді та специфіку правовиховного впливу (єдність правового та морального усвідомлення, поєднання перевиконання і примусу, принцип законності, єдність прав і обов'язків) на соціально-педагогічну діяльність майбутнього фахівця, ми спирались на доробок В. Синьова, де розгорнуто ідею взаємозв'язку правореалізаційного, правозахисного видів діяльності педагога [383; 384]. Вищезазначене й дозволило нам виокремити сукупність принципів досліджуваного процесу.

Зауважимо, що при цьому значна увага приділялася фундаментальним положенням, котрі містить історико-правнича спадщина (Платон, Аристотель, Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін.), які актуалізуються у зв'язку з осмисленням першооснов національних освітянських реалій. Зокрема, кантівський імператив, котрий означає, що одна людина не може розглядати іншу лише як засіб досягнення власної мети або як предмет, за І. Кантом, це – «царство цілей»;

пріоритет невідчужуваних прав людини, їхня соціальна зумовленість, домінуюче значення загальносвітових принципів права (Статут ООН, Загальна декларація прав людини).

Не менш важливим було й уточнення того змісту, який вкладає сучасна наука в поняття «принцип». Його етимологія пов'язана з позначенням основного вихідного положення будь-якої теорії, навчання, науки, світогляду, теоретичної програми. У філософії принцип розуміється у двох значеннях – як першопочаток, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки в цілому, і як внутрішні переконання людини, котрими вона керується в житті [144].

Психологічна наука трактує принцип як загальне вихідне положення, яке зумовлює всі сторони психологічного змісту явища [394]. Український педагогічний словник тлумачить принцип як вихідне положення, що впливає з педагогічних закономірностей, і визначає вимоги до змісту, методики та організації педагогічного процесу [85]. Існує думка, що принцип дії можна розуміти як «максимум» тієї етичної норми, яка характеризує відносини людей у суспільстві.

Узагальнюючи вищевикладене, слід вважати, що принцип – важливіша педагогічна категорія – віддзеркалює найбільш вагомі підвалини процесу, що вивчається, відбиваючи його найсуттєвіші відмінності. У контексті проблеми нашого дослідження йдеться про основні положення, які враховують наукову природу феномена «правова компетентність майбутнього соціального педагога», й мету формувального впливу навчально-виховного процесу в цьому плані.

Підкреслимо той факт, що на процес, який вивчається й моделюється, природний суцільний вплив має навчально-виховний процес вищого навчального закладу, де іманентно властивими виступають загальнопедагогічні принципи. Поміж них провідні науковці (А. Барабанщиков, С. Вітвицька, І. Кобиляцький,

Ф. Науменко, М. Фіцула) здебільшого називають принципи науковості, культуровідповідності, народності, природовідповідності, гуманізації і гуманітаризації, забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності студентів, професійної спрямованості. Педагогічний важіль принципів навчання і виховання детермінований відповідністю змісту педагогічного процесу сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки і предметної галузі майбутніх фахівців.

Конкретизуємо все ж *специфічні принципи процесу формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської освіти.*

*Універсальність* як принцип актуалізує особливу вимогу до осмислення процесу підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери. Ця вимога ґрунтується на багатоаспектному предметному змісті соціально-педагогічної діяльності – з одного боку, забезпечення ефективної адаптації дитини в навколишньому середовищі, а з іншого – сприяння гуманізації цього середовища. Універсальність професійної ролі соціального педагога все ж обмежена параметрами змісту тих соціально-правових проблем, які має вихованець, а також соціально-педагогічними можливостями їх розв'язання.

Поняття «універсальність» вирізняється широтою смислових значень, багатогранністю аспектів, що становлять його сутність. Як зауважував А. Макаренко, «людина не виховується вроздріб». У зазначеному контексті окреслений принцип вимагає:

- усвідомлення на рівні переконань всеохопленості соціально-педагогічної дійсності в її єдності, повноті, спроможності майбутнього педагога бачити і наявні, і можливі фактори, що зумовлюють існування у вихованців соціально-педагогічних проблем, а також прогнозування вірогідних; йдеться про такий аспект його особистісно-професійної здатності педагога, яку видатний німецький учений XV століття М. Кузанський називає «потенційною максимальністю»;

- вироблення цілісного бачення особистості категорійної дитини як об'єкта соціально-педагогічної діяльності, її самоцінності попри наявних виявів, наприклад, протиправної поведінки, визнання її як «єдино цілою мірою всіх речей»; усвідомлюючи цілісність індивідуальності вихованця, соціальний педагог набуває винятково важливої здатності до «вростання» в суть її соціально-правових проблем;

- актуалізація потреби в особистісно-професійному самовдосконаленні майбутніх фахівців, які репрезентують «професію захисту» через задіяність у розмаїтті видів соціально-педагогічної діяльності, сфер і напрямків її здійснення – соціальна профілактика, соціальні послуги, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальна реабілітація.

До того ж соціальний педагог виконує різнопланові професійні ролі – захисника, адвоката, посередника-помічника, носія соціальної справедливості, організатора правомірної поведінки вихованця, аніматора, експерта просоціальних дій.

Отже, реалізація принципу універсальності в розрізі всіх вимірів професійної ролі соціального педагога, де його правова компетентність має наскрізний характер, набуває значення методологічного орієнтиру розробленої моделі досліджуваного процесу.

*Контекстуальність* слугує важливим принципом професійної підготовки майбутнього соціального педагога, що вмотивовано таким: по-перше, своєрідністю професійної ролі фахівця, пов'язаного з винятковим значенням, якого набуває сенс будь-якої його дії залежно від конкретики соціально-педагогічної ситуації вихованця; неповторність соціально-правових питань, що постають і потребують розв'язання фахівцем, зумовлені природною специфікою тих нюансів, які характеризують унікальність соціального буття певного вихованця; по-друге, різноплановістю обставин, що спричиняють появу



соціально-правових проблем виховання, зумовлюють і обґрунтування природи соціального втручання фахівця, а це актуалізує важливість набуття студентами у процесі професійної підготовки досвіду розв'язання соціально-педагогічних задач, ситуацій тощо. Однак різні практико-орієнтовні навчальні завдання мають і різні ресурси в зазначеному контексті, тому постає проблема педагогічно доцільного їх запровадження у процесі університетського навчання студентів.

Отже, принцип контекстуальності передбачає спрямованість і націленість навчально-виховного процесу університету на здатність майбутнього фахівця розуміти соціально-педагогічну дійсність.

Для розширення наукових уявлень про ідею контекстності деталізуємо широко відому концепцію контекстного навчання, розроблену А. Вербицьким [65]. Конкретизуємо її базові характеристики:

- активність навчання забезпечується динамікою моделей – від традиційних через ігрові форми (тобто квазіпрофесійну діяльність) навчально-професійні види робіт студентів до суто професійної діяльності (згідно з авторським тлумаченням йдеться про перехід від семіотичної навчальної моделі до відтворення в умовах аудиторного навчання студентів імітаційної навчальної моделі, а надалі за допомогою професійно спрямованих завдань відтворення реальної професійної дійсності, тобто втілення соціальної навчальної моделі);

- динамізм навчальних дій студента у процесі навчання зумовлений створенням проблемної ситуації, якій властива не лише соціально-професійна неоднозначність, але й конкретна предметність; розв'язання такої ситуації природним чином вимагає інтегрованих знань міжпредметного характеру.

Отже, переваги контекстного навчання взагалі й практичного розгортання ідеї контекстності зокрема сконденсовано на максимально наближеній до реальної професійної ролі, яку виконує майбутній

фахівець в умовах цілісного університетського навчально-виховного процесу.

*Інтегрованість* як принцип побудови моделі процесу формування у майбутніх соціальних педагогів правової компетентності зумовлює своєрідну специфіку його соціально-педагогічної діяльності, яку можна відстежити в таких площинах. Перша – на всіх етапах її здійснення фахівцем вона пов'язана з вирішенням багатоаспектних проблем людей, які вимагають інтегрування наукових знань з різних предметних галузей (соціальна, філософія, психологія, логіка, соціологія, юриспруденція, педагогічна тощо). Зміст професійної роботи акумулює в собі елементи суміжних професій, що взаємозбагачує їх інформацією, інструментарієм, технологіями [65]. Друга площина осмислення своєрідності соціально-педагогічної діяльності пов'язана з необхідністю запровадження інтегрованих умінь, що детермінована одночасними його діями в різних підсистемах «вихованець і соціальні інституції», «вихованець і особистість дорослого», «вихованець і фахівці, котрі причетні до конкретики проблемної ситуації», «вихованець – неформальне об'єднання» тощо.

Зауважимо, що, характеризуючи правові знання, яких має набути сучасний соціальний педагог у процесі університетського навчання, ми враховували наукові уявлення, зокрема, про рівні індивідуальної профілактики злочинів неповнолітніх. Це має виняткове значення в умовах наявної у суспільстві тенденції «омолодження злочинності». Так, встановлено доцільність розрізняти ранню індивідуальну профілактику злочинів неповнолітніх, коли акцент робиться на оздоровленні умов їх життя; усунення факторів, які спричинили злочин дитини; профілактичні заходи, спрямовані на боротьбу з рецидивною злочинністю (перевиховання, соціально-педагогічний супровід тих неповнолітніх, які звільнені з місць відбування покарань тощо).

Визнаючи за правовими знаннями системоутворювальну роль, акцентуємо на інтегрованому характері їх змісту; саме на цей аспект сконцентровано увагу деяких сучасних дослідників. Йдеться про такі аспекти цієї інтеграції: суто теоретичних правових знань, знань про способи діяльності, знань, що регулюють і правову поведінку майбутнього фахівця, і технології реалізації таких інтегрованих знань в умовах, що наближені до реальних професійних ситуацій. Встановлені й різні інтеграції правових знань, а саме: збагачення, поглиблення, сприйняття взаємозв'язку між окремими навчальними модулями і практичним використанням отриманих правових знань, умінь, навичок.

Інтеграція, зміст якої пов'язаний «із об'єднанням у ціле різномірних частин та елементів», забезпечує «надбудування» нових рівнів керівництва процесами стимулювання правомірних дій клієнта, оптимізації правореалізаційної, правозахисної видів діяльності соціального педагога.

Проблема інтеграції досить широко осмислена в сучасних дослідженнях (А. Беляєва, Р. Гуревич, Б. Каминський, І. Казловська, І. Яковлев та ін.). Відомою є, наприклад, концепція інтеграції знань як вияв творчості в діяльності людини (Я. Собко).

Білоруські вчені (А. Конопльова, Т. Лещинська) інтеграцію саме в системі освіти розуміють як створення єдиного освітнього простору, як багатоаспектну проблему, що відображає «синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем». Більш докладно проблему інтеграції висвітлюють німецькі дослідники, зокрема, осмислюючи її як багаторівневий освітній процес. Так, внутрішні умови інтеграції вони розглядають у контексті соціально-комунікативного, курикулумного та навчально-методичного рівнів, а зовнішні – психолого-педагогічного, понятійно-термінологічного та

правового. Курикулумний рівень інтеграції передбачає створення єдиного навчально-методичного комплексу.

Принцип інтеграції зобов'язує у процесі формування будь-яких якостей студента (не є винятком і його правова компетентність) визнати за доцільне активізацію педагогічних знань, спрямованих на «відновлення», «заповнення», «на об'єднання у ціле» наукових знань із різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості. Вважаємо, що саме реалізація зазначеної вимоги чи не найбільш природним чином ураховує своєрідність «професії захисту» – інтеграцію передусім педагогічних, соціально-педагогічних і правових знань, що становить підґрунтя професійної компетентності соціального педагога. Ми виходили з розуміння процесу саме в такому смислі, як трактують це поняття довідкові джерела – відновлення, поповнення, тобто «об'єднання певних частин у ціле», «взаємне пристосування та об'єднання», «проходження», «просування» [353, с. 11]. Якщо йдеться про процес формування, то варто уточнити смислове навантаження саме такої характеристики досліджуваного процесу.

Вивчення наукової літератури в аспекті співвідношення таких понять, як «розвиток», «формування», «становлення», засвідчує їх близький, однак різний за змістом зміст. Зокрема, поглиблений психологічний аналіз цих понять, здійснений В. Давидовим, сприяв поглибленню нових уявлень щодо їх співвідношень. Науковець переконливо доводить, що формування не виключає вияву суб'єктом активності, власної орієнтовано-пошукової діяльності, проте рівень її здійснення має бути створений, наприклад, педагогом вищої школи «згідно з історично доведеним взірцем» [100]. Сучасна педагогічна наука визнає формування одним із різновидів розвитку, а властивістю – зміну якості під впливом зовнішніх факторів.

Отже, намагаючись подати модельне уявлення про процес формування правової компетентності майбутнього фахівця, важливо не лише спиратися на структурно-компонентний склад феномена, що досліджується, критерії та показники його вияву (табл. 2.5), але й окреслити поле функціонування – педагогічні умови, що сприяють результативності.

Починаючи з часів І. Канта, коли філософ звернув увагу на взаємозв'язок понять «причина» і «умова», тривають дискусії відносно змісту, який доцільно вкладати в поняття «умова», статусу останнього серед близьких. На думку З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли ж явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [230, с. 9]. Довідкова література з цього питання конкретизує це поняття в контексті категоріального апарату певної наукової галузі. Так, філософія розглядає тотожними поняття «умова» і «вимога». При цьому трактує філософську категорію «умова» як те, від чого залежить щось інше, вагомий компонент комплексу об'єктів (речей, їх склад, взаємодія), за наявності яких «виходить існування даного явища» [401]. Педагогічні довідкові джерела дозволяють визначитись у цьому плані через уточнення таких категорій, як-от: «умова», «фактор», «засіб» [393]. Йдеться про два моменти: 1) кожна з наведених категорій має різний ступінь узагальнення – найбільший ступінь узагальнення репрезентує поняття «фактор», найменший – «засіб»; 2) оскільки будь-який педагогічний процес є надзвичайно складним, а його осмислення як педагогічної системи зумовлює можливість того, що фактор виступатиме умовою для педагогічного явища іншого рівня, а умова послужить ініціатором інших процесів. Поки що не склалося єдиної думки серед науковців відносно змісту поняття «педагогічна умова».

Так, за Ю. Бабанським, педагогічні умови – це ті необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [23]. На думку ж інших дослідників (М. Горліченко, В. Стасюк), мається на увазі обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес (наприклад, професійної підготовки фахівця), що опосередковується активністю особистості або групи людей. В. Андреев педагогічні умови розуміє як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (приймів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей [11]. Переконливою в цьому відношенні є позиція І. Беха, який розуміє педагогічні умови як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу [34].

*Отже, визначення педагогічних умов є важливим параметром наукового дослідження, оскільки йдеться про окреслений ресурс, реалізація якого в контексті заздалегідь виявленої мети сприятиме позитивній динаміці процесу (явища), що вивчається. Важливим аспектом поглиблення наукових уявлень про результативне формування у студентів правової компетентності становить з'ясування педагогічних умов, які є необхідними і достатніми щодо означеного процесу. Для експертного ранжування таких педагогічних умов нами було обрано групу з 62 експертів. Репрезентативність вибірки забезпечувалась, по-перше, представництвом осіб, які мають найбільш професійно значущий фаховий статус, тобто це суб'єкти соціально-педагогічної діяльності та фахівці вищого навчального закладу, які викладають і соціально-педагогічні, і правові навчальні нормативні дисципліни. Це, зокрема, керівники системи соціальних служб, соціальні педагоги-практики, фахівці вищих навчальних закладів. По-друге, наявністю у суб'єктів досвіду роботи з фаху, що перебільшує*

п'ять років, а для науково-педагогічних працівників – ще й наукового ступеня чи вченого звання.

Діагностувальна процедура здійснювалася за допомогою побудови шкали Л. Гуттмана та за методикою В. Ядова. Щодо послідовності операцій, то вона була такою: на окремих картках експертам було запропоновано присвоїти кожний із пронумерованих заздалегідь карток, відповідний бал виставлявся за 10-бальною шкалою (10 – найвища оцінка); оцінка суджень експертів з точки зору їх узгодженості була здійснена як операція накопичення натуральних чисел (згідно із запропонованою Л. Гуттманом шкали – вона вибудовується і для вимірювання соціальних настанов, і для встановлення характеру ставлення до соціальних об'єктів). Отже, виявилось за можливе підсумувати узгоджено-однакові відповіді експертів у розрізі кожної з окреслених умов, а також представити їх у вигляді матриці – від найменш значущої до найбільш значущої (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Матриця підпорядкування умов від найменш  
значущої до найбільш значущої**

Умови	Значущість													
	майбутніх фахівців	Актуалізація правової освіти	у відповідних підсистемах	Організація позитивного спілкування	у відомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності	Стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання	Створення соціально-правничого середовища	новітніх технологій	Втілення у навчально-виховний процес	соціально-правового характеру	Ініціювання науково-дослідної діяльності	Запровадження правових акцій і у рамках діяльності органів студентського самоврядування	Організація телевізійних студій, участі у регіональних програмах, дебатах на правову тематику	Ініціювання творчих зустрічей з фахівцями правозахисної і правоохоронної діяльності
I	26	12	7	12	11	0	1	0	0	0	0	0	0	0
II	16	22	12	11	16	0	0	0	0	0	0	0	0	2
III	7	14	22	16	20	2	0	0	0	0	0	0	0	0
IV	9	6	8	20	13	8	5	1	0	3	5	2	1	8
V	1	3	2	5	13	8	17	15	3	2	11	3	2	11
VI	0	2	0	1	8	12	10	18	5	5	7	5	5	7
VII	1	1	0	2	12	10	18	5	20	12	8	20	12	8
VIII	0	1	1	1	7	8	5	20	16	25	5	16	25	5
IX	1	0	0	0	6	2	5	16	16	25	5	16	25	5
X	1	1	0	0	6	6	2	16	16	14	16	16	14	16

Відповідно до даних, що представлено у вигляді табл. 3.1, перші чотири рангові місця посідають такі умови: актуалізація правничої



освіченості; позитивне спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог – практик – супервізор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець»; усвідомлення на рівні переконань соціально-професійної значущості власної правової компетентності в успішному виконанні соціально-педагогічної діяльності; розвиток рефлексивної складової взаємодії студента з категорійною дитиною через соціальне втручання у період соціально-педагогічної практики.

Відтепер виявилось за можливе виконати обчислювання просентилю ранжування педагогічних умов. Як відомо, просентиль, за методикою В. Ядова, це відносний ранговий показник, який визначається за формулою:

$$PR = \frac{2R - 1}{2N} \times 100\%$$

(3.1)

де PR – просентиль,

R- відносне рангове місце,

N- кількість видів умов.

Одержані дані представлено у вигляді табл. 3.2.

Отже, є підстави вважати, що вищевикреслені педагогічні умови доцільно розцінювати як необхідні і достатні з огляду на випереджувальний розвиток правової компетентності майбутнього соціального педагога на етапі його професійної підготовки у вищій школі.

Таблиця 3.2

**Результати обчислення просентилю за методикою В. Ядова**

<b>Педагогічні умови</b>	<b>Кількість балів (опосередковано)</b>	<b>Абсолютне рангове місце</b>	<b>Відносне рангове місце</b>	<b>Прогентиль %</b>
1	2	3	4	5
Актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців	2,4	1	1	5
Організація позитивного спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог-практик – супервізор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець»	2,5	2	2	25
Усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності	2,7	3	3	15
Стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання	3,4	4	4	35

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5
Створення соціально-правничого середовища	6,5	5	6	55

Втілення у навчально-виховний процес новітніх технологій	6,5	6	6	55
Ініціювання науково-дослідної діяльності соціально-правового характеру	6,5	7	6	55
Запровадження правових акцій у рамках діяльності органів студентського самоврядування	8,5	8	8,5	80
Організація телевізійних студій, участі у регіональних програмах, дебатах на правову тематику	8,5	9	8,5	80
Ініціювання творчих зустрічей з фахівцями правозахисної і правоохоронної діяльності	7,2	10	10	95

Методологічні орієнтири, що були покладені нами в основу і вивчення феномена «правова компетентність особистості», і дослідження своєрідності процесу формування означеної особистісно-професійної якості майбутнього соціального педагога на етапі його професійної підготовки в університеті, спрямували пошук сукупності тих педагогічних умов, за яких є можливим прогнозування стійких позитивних результатів. Конкретизуємо педагогічно обґрунтовану сукупність.

1. *Усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності.* Домінуючими шляхами реалізації окресленої педагогічної умови були: актуалізація гуманітарного знання у процесі засвоєння студентами нормативних навчальних дисциплін; накопичення первинного досвіду й ціннісне ставлення до правозахисної і правореалізаційної роботи у практико-орієнтовних видах навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Йдеться про інтерактивні форми засвоєння студентами суті гуманістичних ідей на різних етапах її розвитку. Як уважають деякі практики вищої школи і науковці (В. Головчук, І. Голубович, Т. Пащенко, О. Чернецька), викладання гуманітарних наук у вищій школі має спиратися на такий імператив: розглядати разом зі студентами історію ідей, концепцій, теорій як «особистісну драму, яка розігрується в конкретній історичній ситуації». До того ж існує думка (Л. Дротянко, В. Загляда), що розбіжності між фундаментальним і прикладним у науці є багато в чому відносними – за рахунок фундаментальних дисциплін наукова думка «йде ніби вглиб», а за рахунок прикладних – ушир.

Своєрідність гуманітарного знання фундаментально вивчена М. Бахтіним [24, с. 39]. Сучасні ж дослідники зауважують, що особливий сенс гуманітарного знання полягає в тому, що воно найбільш повно пізнає самоцінність людини, соціокультурну реальність.

У цьому контексті виняткове значення нині має положення А. Макаренка про те, що «проблема особистості може бути вирішеною, якщо в кожній людині бачити особистість. Якщо ж особистість проектується лише в окремих людях, за якимось особливим вибором, проблеми особистості не існує» [260, с. 210].

До того ж принципової ваги набуває такий параметр запровадження вищеокресленої вимоги: наскільки студент усвідомлює, що продуктивним, з точки зору професійної місії, може вважатися соціальне втручання лише правокомпетентного соціального педагога. Саме такий «зріз» посилюється встановленим сучасною когнітивною психологією (зокрема, І. Скотниковою) фактом про те, що правокомпетентні дії фахівця сприяють стимулюванню впевненості вихованця, яка пов'язана з «правильністю – помилковістю» на етапі прийняття рішення особистості відносно власної поведінки.

## 2. *Актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців.*

Насамперед зауважимо на змістовому навантаженні ключового поняття – «освіченість», яке є наближеним, але не тотожним грамотності. Так, для сучасного наукового уявлення про освіченість характерно розуміння як особливої грамотності, зокрема тієї, що доведена і до особистісного, і до суспільного максимуму. У зв'язку з цим вважаємо, що суттєвим є пояснювальне значення позиції у цьому відношенні Є. Ільїна [152]. Зокрема, освіченість – не лише широкий кругозір (наприклад, особистості) у різноманітних питаннях, які стосуються і особистісного, і суспільного «зрізів». Йдеться ще й про певну вибірковість у розумінні цих питань особистістю. Якщо ж говорити про професійно-орієнтовану освіченість, то вона зумовлена як особистісними, так і суспільно-державними потребами. Знання ж становлять своєрідне ядро освіченості. Поясненням у цьому плані виступає фундаментальне положення психолого-педагогічної науки про те, що важливішою передумовою усвідомленої регуляції діяльності виступає адекватна обізнаність суб'єкта відносно залучених до неї об'єктів і можливість вільно оперувати ними [9; 52; 57]. Ми виходили з визнання, що знання є тим інструментом, за допомогою якого видається можливим процес формування правових уявлень студентів, завдяки яким і здійснюється переосмислення морально-правової і соціально-психологічної схеми світобачення, тобто те, що називають «осмисленими знаннями» (І. Дідук, І. Жадан, Т. Мартинюк, С. Московічі, В. Циба).

Правова освіченість майбутніх соціальних педагогів передбачає засвоєння ними нормативно-правових матеріалів, що регламентують правозахисну і правореалізаційну діяльність фахівців соціальної сфери. Серед базових виступає концепція загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки», схвалену Кабінетом Міністрів України 22

квітня 2006 року; саме в ній конкретизовано організаційно-процесуальні аспекти регулювання питань ефективного забезпечення та захисту прав дітей з урахуванням стратегії підсумкового документа спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей».

Базовими правовими знаннями, котрі детермінують правову компетентність фахівця соціальної сфери, виступають знання прав людини. Вироблено різні підходи щодо їх вивчення. Як вважає І. Серяєва, ці підходи можна вже й класифікувати – на ціннісний (у межах якого права людини визнаються системою взаємопов'язаних поведінкових цінностей), історичний (право як цінність розглядається в історичній ретроспективі), міжнародний контекстний підхід вивчення прав людини. Натомість досвід переконує особливу продуктивність поглиблення правових знань у цьому відношенні на підставі аналізу тих соціальних змін, що відбуваються. Заслужує на увагу підхід, що має на меті запобігання суто побутових уявлень особистості про права людини, під якими розуміють «колективні та індивідуальні ментальні конструкції стосовно прав людини, характерні для громадян України».

Суттєвим шляхом реалізації вищезазначеної умови вважалась систематизація різновиду правових знань студентів (поняття, терміни, знання про факти, теорії, методи і способи правозахисної та правореалізаційної діяльності). Особлива увага приділялася привчання майбутніх фахівців ухвалювати правові рішення і здійснювати інші правові дії у точному співвідношенні із законом. А тому через систему індивідуально-творчих завдань студенти засвоювали алгоритми роботи із законами та правовими нормативними актами. Необхідним уважалось вироблення у них інтелектуальної ініціативи у когнітивній сфері, що сприяє «здатності до перенесення знань» (Д. Богоявленська, М. Гінзбург, Л. Головіна, О. Кабанова-

Меллер, О. Тихомиров). Саме поняття «інтелектуальна ініціатива» розумілось нами в тому смислі, в якому воно тлумачиться в межах наукової школи Д. Богоявленської – як передумова формування інтелектуальної активності, що пов'язана з інтелектуальними здібностями та розумовою діяльністю особистості [43].

Отже, правова освіченість майбутнього соціального педагога межує з окремими кваліфікаційними вимогами, що висуваються до професіонала-юриста – такої думки доходять деякі дослідники.

Якщо умовно поділити ці вимоги на особистісні й суто професійні, то до першої групи можна відносити якості, пов'язані зі здатністю ухвалювати правове рішення та здійснювати інші правові дії у точному співвідношенні з чинним законодавством, – відповідальність, рішучість, наполегливість тощо. Суто професійні вимоги пов'язані зі спроможністю не лише орієнтуватися у спеціальній літературі, дотримуватися певного алгоритму в поведінці (за висловом А. Гутникова – «технологічного ланцюжка»), а й у практичній діяльності здійснювати правове виховання вихованців – споживачів соціально-правових послуг – та правову просвіту.

3. *Організація позитивного спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог-практик – супервізор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець».* Соціально-педагогічна діяльність, як різновид педагогічної, будується «за законами спілкування» (Н. Кузьміна). Зауважимо, що ця обставина зумовила появу у науковій літературі поняття «комунікативна поведінка» (В. Кан-Калик, Є. Клімов). Мається на увазі така організація мовлення особистості й відповідно до неї поведінку, яка впливає, з одного боку, на атмосферу учасників педагогічного процесу, а з іншого – на стиль їхньої спільної діяльності. Йдеться про врахування усіх складових спілкування, що розуміється як обмін інформацією (комунікативний бік спілкування),

як взаємодія (інтерактивний бік спілкування), як сприйняття людьми один одного (перцептивний бік спілкування). Адже ж професійна діяльність соціального педагога цілком спирається на спілкування.

Науковці, які вивчали діалогічну структуру, дійшли згоди щодо іманентної можливості діалогу «входити» у світ іншої людини і відчувати той «екзистенційний момент, коли зникають межі між «Я» і «Ти» (М. Боуен, З. Карпенко, М. Лісіна, О. Сергієнко, С. Смирнов). Існує думка, що діалог – «це досвід встановлення відносин, які сприяють взаємозбагаченню, саморозвитку і самоуправлінню, досвід встановлення цілісності людини». Обираючи шляхи реалізації вищеназваної педагогічної умови, ми широко використовували прийом – «логіка діалогу» (за Г. Гегелем), а також практико-орієнтований підхід, розроблений І. Бехом, де закладений алгоритм виховання культури дискусій [34, с. 57]. Додамо, що особлива увага приділялась висвітленню такого аспекту: соціальний діалог як важлива передумова соціального партнерства.

4. *Стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання.* Реалізація цієї педагогічної умови розв'язує низку завдань професійної підготовки майбутнього фахівця, як-от: активізація вчинку самобачення, розширення життєвого і професійного досвіду, розгортання вчинку самопізнання. Таке розуміння обґрунтоване встановленою М. Боришевським психологічною закономірною залежністю, сутність якої полягає у тому, що «чим більше людина в оцінці своїх якостей спирається на усвідомлені відомості про себе, логічні міркування, доведення, тим реальніше її самооцінка, що, у свою чергу, підвищує її позитивний вплив на саморегуляцію поведінки» [52]. Отже, зазначене дозволяє поглибити педагогічне уявлення про механізми впливу окресленої умови. До того ж, актуалізується питання щодо змісту поняття «рефлексія».



Як стверджує Р. Вайл, процес рефлексії – це «комплексна мисленнєва здатність до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності», що й дозволяє вважати її важливішою передумовою результативної педагогічної діяльності [477]. Цю позицію поділяють і сучасні дослідники (О. Бездухов, О. Бойдарова, І. Кон, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), зокрема, поглиблюючи наукове пізнання феномена «самосвідомість», розрізняючи в ньому процеси, як-от: самовизначення (пошук позиції), самореалізація (активність у певних сферах), самоствердження (досягнення) й самооцінка. Додамо, що ідею постійного звернення до себе, аналізу і перебудови досвіду неординарно представляє А. Познер у вигляді формули: розвиток = досвід + рефлексія цього досвіду.

Конкретизуючи зміст, який вкладаємо у поняття «рефлексивна домінанта», звернемося до напрацювань тих дослідників, що доводять виключне значення рефлексивної компоненти у педагогічній діяльності взагалі. Так, доведено (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк), що здатність майбутнього соціального педагога до рефлексії – «розуміння себе через розуміння інших» (М. Келесі), «здатність до переосмислення змісту власної діяльності через самоусвідомлення та усвідомлення інших» (В. Єлисеєв) – становить суттєву передумову успішності його професійної діяльності.

Отже, втілення названої педагогічної умови сприятиме стимулюванню особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення майбутнього фахівця, без чого є неможливою позитивна динаміка його правової компетентності.

Створюючи модель процесу формування правокомпетентної особистості майбутнього фахівця у вищій школі, ми спиралися на методологічно ціннісне положення про важливість окреслення і функціонального аспекту модельного уявлення. У цьому зв'язку підкреслимо, що вбачалось відбиття в моделі і відповідної етапності

досліджуваного процесу, а саме: *етап цілепокладання, фахово-збагачувальний, репродуктивно-відтворювальний та продуктивно-творчий.*

Таким чином, у створеній моделі представлено основні цільові орієнтири запровадженої дослідно-експериментальної роботи.

### **3.2. Діагностика сформованості правової компетентності студентів в умовах університетської освіти**

У діагностичній частині проведеного дослідження було умовно виокремлено дві складові: здійснення дослідницької роботи пошукового характеру і проведення констатувального експерименту.

Метою першої з них було визначення стану проблеми у практиці сучасної вищої школи за низкою параметрів:

- уточнення характеру уявлень студентів, які здобувають «професію захисту про зміст поняття «правова компетентність», особистісно-професійної причетності до процесів державотворення, вагомості саме правових знань у розв'язанні професійно значущих завдань соціального педагога; самооцінних суджень майбутніх соціальних педагогів щодо власної правової компетентності, ступеня готовності до розв'язання правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі;

- вивчення думки викладачів правового циклу університетських навчальних дисциплін відносно складових правової компетентності студентів і наявного рівня сформованості цієї особистісно-професійної

якості у випускників, суджень щодо власної готовності до формуючого впливу в цьому аспекті на особистість студента та заходів, яких доцільно вжити у вищій школі для активізації процесу формування у майбутніх фахівців правової компетентності;

- узагальнення досвіду соціально-педагогічної роботи практиків, їхніх самооцінних суджень щодо наявного порога правової компетентності й ролі вищої школи як фактора випереджувального розвитку означеної якості у студентів, котрі опановують професію соціального педагога, а також суджень лідерів правозахисних організацій щодо ролі інституції соціальних педагогів у розв'язанні правових питань суб'єктів права.

Базу проведення вищеокресленого етапу дослідження склали чотирнадцять вітчизняних вищих шкіл, що здійснюють підготовку соціальних педагогів, а також Велико-Тирнівський університет «Св. Кирил і Мефодій» (Болгарія), Краківська педагогічна академія імені Комісії Народної Освіти (Польща), Смоленський та Російський державний соціальний університети (Росія). У вибірці українських державних вищих навчальних закладів було представлено не лише всі регіони, але й різні типи вищих навчальних закладів – два національні (м. Тернопіль, м. Чернівці), три класичні (м. Луцьк, м. Миколаїв, м. Ніжин, м. Херсон), дев'ять педагогічних університетів (м. Вінниця, м. Кіровоград, м. Кривий Ріг, м. Одеса, м. Переяслав-Хмельницький, м. Полтава, м. Суми, м. Умань) та один гуманітарний (м. Ізмаїл). Вибір географії базових вищих навчальних закладів умотивовано намаганням забезпечити репрезентативність одержаних даних. Загальна кількість респондентів – 1256 осіб; її склали, крім студентів (1165 осіб) і викладачів вищих навчальних закладів (32 особи), ще й соціальні педагоги-практики Одещини (30 осіб), лідери українських правозахисних організацій (29 осіб).

Аналіз набутого емпіричного матеріалу дозволив зробити певне узагальнення, оскільки суттєвих розбіжностей у отриманих відомостях у розрізі «тип вищого навчального закладу – статус вищого навчального закладу – місце розташування вищого навчального закладу» не було встановлено.

1. Студенти мають нечітке уявлення про поняття «правова компетентність соціального педагога», у їх судженнях домінують такі його складові, як правові знання й уміння («знання чинного законодавства»). Водночас можна стверджувати, що переважна частина респондентів аргументує власну особистісно-професійну причетність, зокрема, через розв'язання соціально-правових проблем, до набуття своєю країною ознак правової держави («соціальний педагог, здійснюючи правозахисну функцію, сприяє підвищенню правової культури суспільства», «піднесенню демократичних зрушень», «утвердженню пріоритетів громадянського суспільства» і т. ін.).

Аналіз самооцінних суджень респондентів щодо наявного рівня сформованості правової компетентності засвідчує таку тенденцію: студенти молодших курсів значно вище оцінюють рівень наявної в них правової компетентності (за десятибальною шкалою – у 7-9 балів), випускники ж бакалаврату менш оптимістичні в оцінці цієї особистісно-професійної якості (самооцінка перебуває в межі 5-7 балів), а студенти V курсу і магістранти засвідчують незначну позитивну динаміку щодо самооцінки власної правової компетентності – середній бал оцінки п'ятикурсників становить 6-7 балів, а магістрантів – 7-8 балів. Установлені тенденції, на наш погляд, пов'язані з фундаментальною роллю практики й особистісно-професійного досвіду майбутнього соціального педагога – інтегрального критерію сформованості будь-якої особистісної якості. При цьому «якість» ми розуміємо в тому смислі, як трактують довідкові джерела, тобто «як категорію, що виражає суттєву

визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим» [401, с. 302]. До того ж можна припустити, що вища школа має значні резерви у прицільному впливі на розгортання процесу формування правової компетентності майбутніх спеціалістів. Наші дані перегукуються з матеріалами моніторингових досліджень, респондентами яких були й майбутні фахівці, що набувають спеціальності в межах професій «людина – техніка».

Аналітична робота, проведена нами з базою набутих емпіричних даних, дозволяє констатувати таке:

- згідно із самооцінкою *власної спроможності розв'язувати правові питання з певними об'єктами соціально-педагогічної роботи* (яку зазначили студенти-старшокурсники і магістранти) є підстави вважати, що *найнижчий* їх поріг правової компетентності пов'язаний з клієнтами, які мають проблеми з насиллям, із сімейними стосунками, з працевлаштуванням, а *найвищий* – із проблемами здоров'я, з відхиленням у поведінці, із сирітством. Поясненням цьому слугують принаймні два моменти: домінування уваги до одних проблем з боку соціальних інститутів (навчальні заклади, засоби масової інформації, молодіжна субкультура, церква тощо) у порівнянні з іншими; своєрідність студентського вікового періоду особистості, що актуалізує певні її *соціальні зв'язки* та зумовлює зміст досвіду, який вона набуває. Припускаємо, зокрема, що з набуттям молодого людиною власного сімейного досвіду природним чином спрямовуватиметься і процес розвитку правової компетентності соціального педагога в окресленому колі соціально-правових проблем;

- самооцінні судження студентів бакалаврату, п'ятого курсу навчання і магістрантів засвідчили різний ступінь *вагомості правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі* – 15 % бакалаврів (загальна кількість респондентів становила 243 особи) вважає вагу цих питань «виключною», 80% – «важливою поряд з іншими», 4% –

«незначною», 1% – «мінімальною»; приблизно кожний третій студент п'ятого курсу (29%) визнає вагу правових питань «виключною», 70% – «важливою поряд з іншими», 1% – «незначною»; щодо магістрантів, то їх судження в означеному аспекті досить локалізовані, а саме – 62% респондентів уважає вагу «виключною», решта ж – «важливими поряд з іншими питаннями». Поясненням описаної ситуації можуть слугувати такі міркування: по-перше, цілком очевидна зумовленість характеру суджень респондентів ступенем їхнього занурення у «професію захисту»; по-друге, розширення власного досвіду соціально-педагогічної діяльності в логіці підсистеми «бакалавр – магістр», що є підтвердженням актуалізації проблеми формування у студентів правової компетентності;

- респонденти по-різному оцінюють власну готовність до розв'язання правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі – якщо студенти бакалаврату констатують, що приблизно кожний другий (45%) «більше не готовий, ніж готовий», а кожний третій (37%) «більше готовий, ніж не готовий», лише 9% вважають себе «практично готовими» і стільки ж «не готовими», то ситуація дещо змінюється на п'ятому і шостому курсах навчання (практично готовим є відповідно 3% і 24%, «більш готовим, ніж не готовим» – 44% студентів і 52% магістрів, «більш не готовим, ніж готовим» відповідно називає себе приблизно кожний другий студент п'ятого курсу (47%) і кожний сьомий (14%) магістрант, «не готовим» вважають себе 6% студентів і кожен десятий магістрант. Подані дані свідчать щонайменше про дві обставини: в підсистемі «бакалавр-магістр» спостерігається тенденція до збільшення кількості випускників, які називають себе «більш готовими, ніж не готовими» до розв'язання правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі (відповідно – 37%, 44%, 52%), однак навіть на рівні магістріуму лише кожен четвертий уважає себе «практично готовим» до означеної сфери

діяльності (таких серед випускників бакалаврату лише 9%). Викладене підтверджує актуальність проблеми педагогізації процесу формування правової компетентності студентів на етапі їх професійної підготовки у вищій школі.

Принагідно зауважимо, що в судженнях респондентів зарубіжних вищих шкіл наявна акцентуація, зокрема таких аспектів досліджуваної проблеми. По-перше, щодо уявлень про зміст правової компетентності, то основне змістове навантаження надано спроможності забезпечити «практичний захист дитинства» (Болгарія), «здатності розв'язувати правові питання з опорою на чинне законодавство» (Польща), «усвідомленню законодавства та дієвому його виявленню» (Росія). По-друге, оцінюючи в цілому свою готовність до розв'язання у соціально-педагогічній діяльності проблем правового характеру, не готовим себе вважає кожен шостий майбутній соціальний педагог болгарської і російської вищих шкіл. По-третє, за отриманими даними щодо самооцінки спроможності розв'язувати в соціально-педагогічній діяльності певний спектр правових питань респонденти Польщі найнижчим балом (за десятибальною шкалою, у 5,1 бала) оцінили «проблеми з насиллям», а студенти Смоленського державного університету (Росія) – «проблеми зі здоров'ям» (усереднений бал 5,65).

2. Вивчення й узагальнення думки викладачів правового циклу навчальних дисциплін вищої школи («Теорія держави і права», «Основи конституційного права України», «Історія вчень про державу і право» та ін.), анкетування яких відбувалось у процесі роботи всеукраїнських семінарів «Методика викладання «Права людини» (2007 р.) та «Особливості викладання курсу «Право Європейського Союзу» (2007 р.), дозволяють констатувати таке:

- фахівці здебільшого єдині у визнанні правової компетентності багатокomпонентним поняттям: це і «знання принципів права»,

«тлумачення актів» і вміння «чітко висловлювати свою думку», «тлумачити норми права», і «володіння категоріальним апаратом правничої науки» та ін.;

- щодо наявного у випускників рівня сформованості правової компетентності, то за десятибальною шкалою йдеться про усереднену оцінку в межах 5-7 балів;

- відносно самооцінних суджень респондентів про наявний ступінь готовності до розвитку правової компетентності студентів, то в результаті аналізу емпіричного матеріалу вдалось за можливе поділити їх на дві умовні групи – першу групу склали фахівці, які мають науковий ступінь й учене звання (таких виявилось 14 осіб), а решта були об'єднані в другу групу (18 осіб); встановлено, що всі респонденти першої групи вважають себе або «практично готовими» (43%), або «більш готовими, ніж не готовими» – відмінною є ситуація в другій групі («не готовими» себе визнають 11%, а 6% ухилилися від однозначної відповіді);

- ранжування висловлених респондентами думок відносно заходів, яких доцільно вжити з метою підвищення продуктивності педагогічних зусиль, спрямованих на формування правової компетентності майбутніх фахівців, виявило таку картину: перше рангове місце посіли інтерактивні технології викладання теоретико-правових навчальних курсів, друге – заохочення студентів до моделювання судових процесів, а на третьому ранговому місці опинилася розгалужена система індивідуально-творчих завдань студентам та елективних курсів.

Вищевикладений емпіричний матеріал підтверджує наявність у сучасній вищій школі значних резервів, використання яких слугуватиме оптимізації процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів.



3. Узагальнення досвіду правозахисної і правореалізаційної діяльності соціальних педагогів та суджень лідерів громадських організацій (що були одержані методом анкетування в рамках участі автора у «Школі з прав людини», м. Харків, 2007 р.) засвідчило, по-перше, цілком очевидний факт про значний відсоток проблем правового характеру в структурі професійної діяльності і фахівців соціальної сфери, і лідерів правозахисних громадських організацій: кожний другий респондент відзначає, що «дуже часто», а 47% – «часто» стикаються із зазначеною проблематикою у повсякденній професійній праці; щодо змістового навантаження поняття «правова компетентність фахівця соціальної сфери», то судження соціальних педагогів переважно зводяться до його гносеологічної складової («фундаментальні правові знання», «усвідомлення, що немає прав без обов'язків»), а лідерів правозахисних організацій – на оцінювальному аспекті («нетерпиме ставлення до порушень законності і порядку», «загострене почуття відповідальності за власне порушення прав і порушення прав оточуючими»). З огляду на набутий емпіричний матеріал можна стверджувати, що з-поміж провідних факторів впливу на динаміку процесу формування правокомпетентного фахівця віднесено і вищу школу, де головне – у процесі вивчення правових дисциплін спиратися на «яскраві життєві приклади, коли правослухняна поведінка фахівця є найбільш продуктивною і для нього особисто, і у зв'язку з розв'язанням професійно значущих завдань».

Вважаємо, що поясненням розбіжності думок соціальних педагогів і лідерів правозахисних організацій у певних питаннях слугує факт виконання ними різних соціально-професійних ролей. Натомість цілком очевидною є актуалізація соціально-педагогічної потреби у вчиненні практиками винятково правокомпетентних дій.

Зауважимо, що на цьому ж етапі теоретико-експериментального дослідження нами вивчалися й деякі аспекти цілеспрямованого впливу на формування правокомпетентного фахівця, що іманентно властиві педагогічному процесу вищої школи. Змістові його складові відбито в чинних навчальних планах і варіативних програмах навчальних дисциплін, що викладаються в межах університетської освіти майбутнього соціального педагога.

Оскільки йдеться про тип професій «людина-людина», то, звісно, посиленою має бути увага до психолого-педагогічного циклу навчальних дисциплін. Як зауважує Л. Хомич, саме цей цикл «у педагогічному закладі інтегрує сукупність усіх тих знань, які можна умовно назвати «людинознавчими» [440, с. 131].

Існує думка (А. Бойко), що у здійсненні загальнопедагогічної підготовки майбутнього фахівця на компетентністному і культурологічному підґрунті важливо спиратися на інтегрований курс теорії та історії педагогіки.

Суто професійна підготовка майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі є об'єктом фундаментального дослідження Р. Вайноли. Акцент робиться на педагогічних засадах особистісного розвитку майбутнього соціального педагога, домінантою якого розглядається досягнення студентом у певний період навчання у вищому навчальному закладі рівнів соціальної професійної та особистісно-моральної зрілості [60].

Натомість, виходячи з предмета нашого дослідження, цілком зрозумілою є посилена увага й до блоку теоретичного навчання студентів, що репрезентований циклом гуманітарної та соціально-економічної підготовки (зокрема, «Політологія», «Правознавство», «Соціологія», «Культурологія», «Філософія»).

Зауважимо, що і бакалаврські, і магістерські програми підготовки соціальних педагогів наявні не лише в профільно-педагогічних і

гуманітарних вітчизняних університетах (наприклад, Житомирським інститутом Міжрегіональної академії управління персоналом у межах підготовки фахівців за спеціальністю «соціальна робота» присвоюється спеціалізація «соціально-правова робота»). Зазначене й умотивувало проведення аналізу чинних навчальних планів підготовки соціальних педагогів.

Аналітична робота, проведена на базі доступних нам джерел, засвідчила, що за параметром «нормативна частина» не спостерігається суттєвих розбіжностей у чинних навчальних планах. Натомість набір дисциплін, які встановлює певний навчальний заклад (тобто варіативна частина), містить деякі відмінності: наприклад, у межах циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки передбачено курси «Основи технології у професійній діяльності» (Миколаївський державний університет ім. В. Сухомлинського), «Соціально-педагогічне спілкування» (Ізмаїльський державний гуманітарний університет); у межах циклу професійної та практичної підготовки вивчаються курси «Соціальна конфліктологія» (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка), «Самопізнання і саморегуляція особистості» (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини). Подібна ситуація спостерігається й у зарубіжній практиці вищої школи, коли навчальним планом передбачено, наприклад, такі дисципліни, як-от: «Технологія роботи з дітьми, які перенесли ситуацію насильства», «Соціальна статистика» (Челябінський державний університет, Росія).

Як засвідчує вітчизняна практика, реалізація Державних освітніх стандартів є критерієм результативності освіти, зокрема щодо підготовки фахівця зі спеціальності «соціальна педагогіка», й водночас слугує організаційно-методичним орієнтиром активізації інноваційно-технологічних аспектів педагогічного процесу.

Аналіз навчальних програм викладання у вищій школі нормативних навчальних дисциплін зумовлює їх об'єднання у певні умовні групи за наявним потенціалом педагогічного впливу на процес формування у студентів правової компетентності. Йдеться про нормативні курси, які безпосередньо й позитивно позначаються на ставленні майбутніх соціальних педагогів до правореалізаційної, правозахисної сфер професійної діяльності (у бакалавраті – «Політологія», «Методи соціально-педагогічної роботи з групами ризику», «Соціально-молодіжна політика»; у магістріумі – «Соціальна робота в Україні», «Організація діяльності державних і спеціалізованих служб»), а також має опосередкований вплив у зазначеному аспекті (у бакалавраті це – «Вступ до спеціальності», у магістріумі – «Актуальні соціально-педагогічні проблеми професійної соціалізації особистості»).

Натомість, як переконливо доводить практика, ключового значення у процесі формування саме правових компетенцій студентів має соціально-правовий цикл навчальних дисциплін, де системостворювальною є роль курсів «Основи правознавства» (бакалаврат, обсяг – один кредит), «Організація роботи з різними соціальними групами (магістріум, обсяг – два кредити). Не менш вагомою є стимулююча й компенсаторна роль усіх видів соціально-педагогічної практики майбутніх фахівців (соціально-діагностичної, соціально-технологічної, соціально-дозвіллевої, соціально-правової та стажерської), а також науково-виробниче стажування магістрів.

Предметом аналізу навчальних книг виступав такий параметр: наскільки представлений у них навчальний матеріал сприяє розв'язанню принципово важливого питання, пов'язаного з усвідомленням студентами на рівні переконань *особистісної професійної ролі посилювача координаційного аспекту правореалізаційної, правозахисної діяльності відповідних*

*правозахисних і правоохоронних органів.* Йдеться про особистісно-професійну причетність до об'єднання їх зусиль, координації впливу, використання потенціалу прямих зв'язків між ними [169].

Підкреслимо, що для сучасних наукових уявлень про підручник характерно визнання вагомості, зокрема, таких його аспектів:

а) дотримання психологічних вимог до вибудовування навчального матеріалу (відображення основних етапів процесу навчання та психологічних його особливостей, урахування психологічної характеристики тих, хто навчається);

б) врахування сукупності функцій сучасного підручника (інформаційна, трансформаційна, функція закріплення і контролю, систематизації, самоосвіти, розвивально-виховна, функції інтеграції та координації), своєрідності їх утілення;

в) реалізація визначальної ролі підручника у системі навчально-методичного комплексу з відповідної предметної галузі (зокрема, з основ правознавства).

Останнє зумовлене тим фактом, що саме підручник (або варіативна література) є, з одного боку, відбиттям «дидактично обробленого», «змістовно і процесуально» науково вивіреного та представленого «ядра» відповідних наукових знань із певної предметної галузі, а з іншого – методичним орієнтиром, зокрема, для педагога вищої школи. Саме такий ракурс сучасного розуміння феноменології підручника, підґрунтя якого закладене класичною педагогічною спадщиною Я. Коменського та К. Ушинського щодо підручникотворення. Такої позиції дотримуються й ті дослідники (зокрема, М. Даденков), наукові інтереси яких перебувають у проблемному полі підручникотворення для студентів вищих навчальних закладів.

Вважаємо, що аналіз структури підручників із правознавчого циклу навчальних дисциплін, вивчення яких у вищій педагогічній

школі передбачено чинним навчальним планом, доцільно здійснювати з опорою на доробок у цьому плані Д. Зуєва, а саме: розрізняючи такі складові, як текст (основний, додатковий, пояснювальний), та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). При цьому, якщо акцентувати увагу на апараті організації, то слід також спиратися й на запропоновану В. Онищуком загальнодидактичну класифікацію навчальних завдань, підґрунтям якої слугує провідна дидактична мета. Йдеться, зокрема, про вправи пропедевтичного характеру, вступні, пробні, тренувальні, творчі.

У контексті вищевикладеного не менш суттєвим є судження І. Лернера відносно важливості того, щоб навчальний текст підручника віддзеркалював сучасні методи навчання особистості, якими є: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад знань, частково-пошуковий, дослідницький [243]. До того ж, як уважають деякі дослідники (зокрема Я. Кодлюк), принципово необхідно виходити з усього різновиду навчальних текстів, що виступають одночасно і як конкретизація змісту навчальної програми, і як потужний носій інформації, а саме: предметно-орієнтовані, інструментально-орієнтовані, ціннісно-орієнтовані тексти.

Зауважимо, що правова сфера життєдіяльності будь-якої людини органічно пов'язана із системою права і системою законодавства, із пануючими в суспільстві концепціями держави та оновленими концепціями права. Це цілком зрозуміло, оскільки право невіддільне від культури суспільства. Зазначене зумовлює потребу принаймні у трьох попередніх зауваженнях.

1. Не є соціально-педагогічно виправданим підхід, коли аналізуються навчальні книги з погляду їх формувального впливу безпосередньо на правову компетентність майбутнього фахівця, якщо не враховується контекстність наявної у суспільстві (на конкретному

етапі його розвитку) системи права і системи законодавства, а також новацій у правовій сфері буття і людини, і суспільства.

2. Є сенс у процесі аналітичної роботи акцентувати увагу на найвизнаніших і науковцями, і практиками вищої школи науково-методичних виданнях. Це пояснюється стрімким динамізмом правових проблем, підходів до їх розв'язання.

3. З огляду на розуміння правової компетентності майбутнього соціального педагога, з одного боку, як інтегрованого педагогічного явища, структурно-компонентний склад якого містить елементи мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісно-творчого ґатунку, а з іншого – як особистісно-професійної якості, що формується і виявляється у правореалізаційній, правозахисній діяльності, принципово важливим є уточнення такого змісту: наскільки прицільно навчальний матеріал підручників (альтернативної навчальної літератури) сприяє формуванню правової компетенції студентів саме в окреслених сферах соціально-педагогічної діяльності.

Вищезазначеним і вмотивувалася логіка викладу результатів здійсненого нами аналізу навчальних книг із правознавчих навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом університетської підготовки фахівців зі спеціальності «соціальна педагогіка».

Підкреслимо, що суттєве значення мають збірки нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей, видання яких ініційоване Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ). Як доводить досвід практичного застосування таких видань безпосередньо у процесі організації навчально-професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, важко переоцінити вагу тих із них, що структуровані в такий спосіб: 1) «Конституція України та міжнародно-правові акти, спрямовані на охорону прав дітей»; 2) «Національні закони та нормативно-правові акти, спрямовані на охорону основних прав дітей».

Відзначимо, що базовий підручник із правознавчих навчальних дисциплін (зокрема, «Теорії держави і права») в основному забезпечує взаємозв'язок викладання й процес учіння студентів з орієнтацією на компетентнісну парадигму освіти. З огляду на феноменологію правової компетентності, ключового значення набуває, зокрема, навчальний матеріал з таких блоків: «Міжнародні стандарти прав людини. Права людини в умовах правової соціальної держави»; «Право як основа публічно-правового союзу. Єдність та відмінність права і моралі»; «Провідні функції права. Правове виховання: поняття, принципи, засоби та критерії виміру ефективності»; «Поняття, механізми та форми реалізації права. Правозастосування як особлива форма реалізації права»; «Принципи законності. Права, законність, правопорядок»; «Поняття і загальна характеристика правової культури. Види і функції правової культури».

Спрямуванню практико-орієнтовного навчання майбутніх соціальних педагогів, з огляду на пріоритетність їх готовності до правозахисної і правореалізаційної видів діяльності, сприяє альтернативна література. З-поміж останньої чільне місце посідають навчальні посібники.

У нашому досвіді активно використовуються ті з них, які оптимізують процес систематизації правових знань студентів щодо діяльності правозахисних і правоохоронних органів. Зокрема, йдеться про навчальну літературу, яка, з одного боку, сприяє усвідомленню студентами, що «в тоталітарній системі державні органи культивують нічим не обмежену заборонну правоохоронну діяльність», натомість демократична система соціальних відносин має домінантою «заборонено те, що недозволено законом». З іншого, поглиблює правові уявлення про запобіжне призначення впливу правоохоронних органів, про специфічну роль інституту уповноваженого з прав людини.



Як засвідчує практика оптимізації процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів на основному етапі їх професійної підготовки – у період навчання в університеті, важливим є використання тих навчальних посібників, матеріал яких сприяє вдосконаленню умінь і навичок студентів щодо подолання правового нігілізму учнівської молоді, систематизації знань про правову поведінку особистості.

Активізації пізнавальної самостійності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери слугують також ті науково-методичні видання, які забезпечують випереджувальний розвиток як їх професійної педагогічної культури, так і правової культури. Йдеться про опрацювання процесуальних аспектів самопідготовки студентів у межах засвоєння ними навчальних дисциплін правознавчого циклу, зокрема, таких ключових правових явищ, як-от: правопорушення, юридична відповідальність, система законодавства і система права, структура і види правових норм, поняття правовідносин тощо.

Практика професійної підготовки фахівців, які опановують у вищій школі спеціалізацію «соціально-правовий захист дітей та молоді», засвідчує, що студенти виявляють значні утруднення в засвоєнні таких правових понять, як «соціальний захист дитини» та «правовий захист дитини», їм бракує умінь використовувати освітні дії з метою захисту прав людини, навичок застосування інноваційних технологій (наприклад, «жива бібліотека», «коло ідей», «навчання для дії», «правовий проект», «свобода вибору», «сцена-скетч», «флеш-моб», «мобільні фокус-групи», «форум-театр», «ярмарка освітніх ініціатив з прав людини» та ін.). Відтак значний інтерес становлять ті видання навчальної літератури, яким притаманні більш об'ємні позатекстові компоненти. Йдеться, згідно з класифікацією Д. Зуєва, по-перше, про апарат організації засвоєння (вправи, завдання, запитання, пам'ятки та ін.), по-друге, про апарат орієнтування

(передмова, шрифти, сигнали-символи та ін.), по-третє, про ілюстративний матеріал (документи, ілюстрації, схеми та ін.).

У цьому зв'язку, на нашу думку, вигідно вирізняється посібник для організаторів освітніх заходів з прав людини для молоді «Навчання молоді прав людини», базою якого є досвід освітньої діяльності Норвезького Гельсінського комітету. Особливо в контексті просвіти майбутніх соціальних педагогів, що має на меті поглибити їх розуміння прав людини, демократичних цінностей, механізмів захисту прав людини, а також розширення обізнаності щодо ініціатив правозахисного руху в Україні. Зокрема, в передмові зазначеного посібника представлено етапність розвитку ідеї проведення шкіл з прав людини, висвітлено складові успіху організації таких шкіл, дано згорнуту характеристику кожного з розділів посібника. Зміст навчального матеріалу дає чіткі орієнтири майбутньому соціальному педагогові щодо практичного розв'язання найактуальніших проблем захисту прав людини (національні й міжнародні механізми захисту прав людини, що таке порозуміння між культурами, спіраль конфлікту і т. ін.). До того ж оригінальною є форма подання навчального матеріалу («нотатки», «ремарка», «вкладка», «на замітку», «від редактора» і т. ін.), практико-орієнтовними є й додатки («Приклад форми оцінки учасниками роботи навчального курсу «Школа з прав людини для молоді», «Міждержавні правозахисні організації» і т. ін.).

Цей посібник базується на провідному досвіді застосування у формальній та неформальній правовій освіті «Навчального видання з освіти у сфері прав людини за участі молоді «КОМПАС». Це джерело знайомить молодь з основами правового навчання, міжнародними стандартами з прав людини, в ньому наведено адаптовані приклади 49 практичних вправ різного рівня складності та методик у сфері освіти з прав людини, рекомендації для активістів правозахисного руху [3].

Досвід творчої реалізації методичних орієнтирів, що міститься у зазначених навчальних виданнях, дозволив застосувати інтерактивні методи навчання майбутніх соціальних педагогів, зокрема, прав людини – поглиблено засвоїти їх основні категорії (позитивні та негативні права, громадянські, політичні, соціальні, економічні, культурні права тощо), принципи, на яких засновані права людини (свобода, рівність, толерантність, солідарність тощо), особливості прав людини (природність, універсальність, невід’ємність тощо). У процесі викладання правознавчого циклу навчальних дисциплін видалось за можливе розробити й втілити систему різнорівневих завдань студентам (наприклад, опрацювання в академгрупі різних методів організації дискусії з актуальних правових питань – «акваріум», «дебати», «круглий стіл», «моделювання», «мозковий штурм» тощо).

Якщо враховувати той факт, що наявність правової компетентності у студента є гарантом усунення протиправної його поведінки, то виникає інтерес до конкретизації функцій правової компетентності саме майбутнього фахівця. У цьому відношенні ми поділяємо дослідницьку позицію І. Сиряєвої і вважаємо, що правова компетентність виконує такі функції: інформаційно-комунікативну, аналітико-конструктивну, діяльнісно-регуляційну, формуючо-розвивальну, профілактично-виховну. Вважаємо, що провідною все ж є діяльнісно-регуляційна, оскільки саме вона акумулює компетенції особистості у правовій сфері життєдіяльності майбутнього фахівця. До вищеназваних функцій, на наш погляд, доцільно додати функцію забезпечення майбутнього соціального педагога автономності і стійкості професійної позиції.

Спираючись на визначений структурно-компонентний склад ключового для нашого дослідження поняття «правова компетентність майбутнього соціального педагога» і визнання за доцільне вбачати в

ньому дві основні площини – ставлення до соціально-педагогічної діяльності (правореалізаційного, правозахисного її різновидів) та інтегративні компетенції, які у згорнутому вигляді конкретизовані через такі параметри результативності – «знати», «вміти», «досягати», «відповідати» (рис. 3.2), ми провели констатувальний експеримент.

Зауважимо на такому: аналіз довідкових джерел, спеціальних досліджень із проблематики діяльності особистості (М. Каган, З. Калмикова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, С. Смирнов, В. Шадриков та ін.) дає підстави вважати, що здебільшого це поняття вживається у значенні «праця», «робота», «активність», «поведінка». Одиницею аналізу діяльності, за О. Леонтьєвим, є дія. Щодо успіху діяльності, то як стверджує С. Рубінштейн, він залежить від знань, умінь особистості та мотивації. Викладене має принципове значення для нашого дослідження, оскільки містить відповіді на суттєві питання, зокрема, пов'язані з психологічною площиною осмислення діяльності, її базових характеристик (предметність і суб'єктність). Наприклад, на думку М. Костицького, при аналізі виконання особистістю професійних функцій, у процесі вивчення внутрішнього плану поведінки особистості в державно-правовій системі саме категорія діяльності є основною [209, с. 138].

До того ж, згідно з дослідницькою концепцією, намагаючись окреслити шляхи і засоби засвоєння майбутніми соціальними педагогами правозахисної та правореалізаційної діяльності, ми враховували фундаментальні положення у цьому відношенні, що розроблені В. Шадриковим. Так, на погляд науковця, засвоїти професійну діяльність майбутній фахівець може поетапно. При цьому засвоєння окремих дій у структурі окресленої діяльності відбувається нерівномірно, що зумовлено не лише здібностями певного студента, а й мотивацією включення. За В. Шадриковим, доцільно розрізняти такі етапи засвоєння особистісно-професійної діяльності: етап «прийняття» професії, тобто визнання її як особистісно-професійної цінності;

когнітивне засвоєння діяльності становить зміст наступного етапу; перехід до практичних дій є завершальним етапом [451, с. 126-129].

Урахування висловленої думки відбувалось в умовах дослідно-експериментальної системи, спрямованої на випереджувальний розвиток у студентів правової компетентності у навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Щодо констатувального експерименту, то його метою було:

- визначення порогової характеристики правової компетентності як особистісно-професійної якості;
- розробка діагностувального інструментарію та здійснення констатувальної частини дослідження, що мала на меті окреслення вихідних даних щодо сформованості правової компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп.

Згідно із зазначеними у дослідженні концептуальними засадами правова компетентність особистості розглядається як динамічна особистісно-професійна якість, а це зазначається у двох вимірах – як акцентуація факту відкритості педагогічного явища до змін і як констатація його взаємовпливу з зовнішніми соціальними факторами, що мають мінливий характер упродовж життя людини. Зі зміною вимог суспільства до якісних характеристик діяльності фахівця змінюються й критеріальні показники, що зумовлюють необхідні й достатні межі його правової компетентності.

Ось чому в нашому розумінні є наявний безпосередній зв'язок правової компетентності із соціальною. Саме остання визначає соціальну орієнтацію, соціальну адаптацію, соціальну інтеграцію особистості. Відтак ми розглядаємо соціальну компетентність як родове поняття дотично правової компетентності. Зазначене набуває особливої ваги, якщо контекстом осмислення вищеназваних понять виступає професійна діяльність особистості соціального педагога. Справа в тому, що, як уважають зарубіжні психологи (У. Пфінгстен,

Р. Ульрих, М. Форверг, Р. Хитч, Х. Шредер), соціальна компетентність фактично пронизує всі якості та риси особистості. Йдеться про спроможність контролювати поведінку в соціумі, про «оперування» при цьому когнітивними, емоційними, моторними засобами. Зокрема, готовність до спілкування, здатність відволікатися від почуття власної невпевненості, виявляти повагу до прав інших тощо. Дійсно, можна стверджувати, що останнє й складає, по суті, зміст «надпрофесійного», хоча опосередковано позитивно впливає в тому числі й на правову компетентність особистості.

Якщо виходити із визначених компонентів правової компетентності майбутнього соціального педагога – особистості, провідною діяльністю якої є навчально-професійна, то є підстави вважати, що йдеться про певну міру проявів етико-правового, когнітивно-аксіологічного і процесуально-технічного характеру.

Логіко-смісловий контекст поняття «компетентність» у загальному вигляді посилює вагу освітнього результату.

Принагідно зауважимо, що саме поняття «контекст» трактується нами у його сучасному розумінні, тобто у властивому більш розширеному, ніж у психолінгвістиці, значенні. Вважається, що означена категорія нині виступає як загальнонаукова, а опора на неї у психолого-педагогічних дослідженнях «відкриває нові перспективи в науковому пізнанні».

Таким чином, попри те, що набутий емпіричний матеріал викликає здебільшого практичний інтерес, він може слугувати підґрунтям для вдосконалення дослідницького задуму, а також джерелом, що пояснює певні результати суто дослідно-експериментальної частини роботи.

### **Висновки з третього розділу**

На основі теоретичного аналізу наукового фонду з проблематики професійної освіти встановлено педагогічний сенс моделювання процесів, які є предметом дослідження. Він убачається в таких аспектах: науково-теоретичному, пізнавально-дослідницькому, конструктивно-технічному, нормативному. Модель розумілась як шлях, який дозволяє відобразити найсуттєвіші й найстійкіші ознаки правової компетентності студентів, які опановують фах «соціальний педагог».

Вихідними у моделюванні досліджуваного процесу були, по-перше, важливість урахування динаміки змін як на рівні компонентів правової компетентності, так і у педагогічній системі в цілому; по-друге – необхідність диференціації факторів формуючого впливу на якість, що вивчається; по-третє, доцільність охоплення і мети, і функціональної своєрідності «поведінки» моделі на різних етапах, і структури експериментальної програми.

Доведено сукупність принципів, яка визначає функціональність теоретично обґрунтованої моделі формування у вищій школі правокомпетентних студентів. Таку сукупність склали: універсальність, контекстуальність, інтегральність.

Окреслюючи поле функціонування розробленої теоретичної моделі процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів, ми встановили педагогічні умови, сукупність яких відповідає природі такого педагогічного явища, котрим є правова компетентність, і встановлює ресурси сучасної університетської освіти у зазначеному ракурсі.

Цей аспект дослідження здійснювався на відповідній діагностувальній основі, зокрема за допомогою побудови шкали Л. Гуттмана та за методикою В. Ядова. Встановлено таку сукупність педагогічних умов, реалізація яких сприятиме продуктивності процесу, що вивчається:



- усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної значущості власної правової компетентності в успішному виконанні соціально-педагогічної діяльності;

- актуалізація правової освіченості майбутніх спеціалістів, що передбачає набуття методологічних, нормативних, загальнотеоретичних, методичних та організаційно-технологічних правових знань;

- позитивне спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог – практик – супервізор», «студент – академгрупа – майбутній фахівець»;

- стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання.

Визначено етапи реалізації модельно представленого процесу формування правової компетентності студентів, як-от: цілепокладання, фахово-збагачувальний, репродуктивно-відтворювальний, продуктивно-творчий.

На основі розроблених критеріїв сформованості досліджуваної якості, показників їх прояву окреслено діагностувальний інструментарій.

У результаті наукового експерименту, який було проведено на базі вітчизняних і деяких зарубіжних вищих шкіл, встановлено нечітке уявлення студентів про правову компетентність – важливу особистісно-професійну якість, недостатні правові знання, недооцінку вагомості правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі, домінування такого судження щодо власної готовності до розв'язання соціально-педагогічних ситуацій правового характеру – «більш готовий, ніж не готовий».

Аналіз чинних навчальних планів, програм нормативних дисциплін, що визначають зміст професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів засвідчує недостатньо повне використання ресурсів університетської освіти в аспекті розвитку правової компетентності. Набутий емпіричний матеріал слугував деталізації концепції дослідження, конкретизації підходів щодо стратегії і тактики реалізації експериментальної програми.

Основні положення, висвітлені у третьому розділі, опубліковані у роботах:

1. Кічук Я.В. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки соціального педагога / Я.В. Кічук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 16 // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. – Вип. 7 (17). – Київ, 2007. – С. 26-30.

2. Кічук Я.В. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія // За заг. ред. І.Д. Зверєвої / Я.В. Кічук. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – С. 198-200.

3. Кічук Я.В. Ресурси університетської освіти у формуванні правової компетентності майбутніх соціальних педагогів / Я.В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – зб. наук. пр. – №1-2. – Одеса, 2009. – С. 237-244.

4. Кічук Я.В. Підручники із правознавчих дисциплін як ресурс випереджувального розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога / Я.В. Кічук // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ: Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 549-557.

## **Розділ IV**

# **ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВНОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **4.1. Технологічний підхід до ініціювання правореалізаційної, правозахисної діяльності студентів в умовах бакалаврату**

Теоретичне обґрунтування модельного уявлення про процес формування у студентів правової компетентності було покладене в основу суто експериментальної частини дослідження. Зокрема, вихідними положеннями, що визначали стратегію і тактику експериментальної програми, стали універсальність, контекстуальність, інтегрованість. Зазначені принципи дозволили гіпотетично окреслити провідні умови, за яких прогнозуються стійкі позитивні результати процесу становлення правокомпетентного фахівця. Йдеться про прицільний вплив на усвідомлення студентами правової компетентності як важливої особистісно-професійної якості, актуалізацію правової освіченості майбутніх соціальних педагогів,

позитивне їх спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог-практик – супервізор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець», стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання.

Деталізуємо своєрідність технологічного підходу до реалізації вищеокреслених педагогічних умов формування правової компетентності студентів бакалаврату.

На основі проаналізованих концептуально-методичних положень щодо генези правових явищ (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, І. Кант), їх пояснень (Г. Гегель), у дисертації розгортається *теоретичний концепт*. Тут домінує положення про самоцінність кожної категорійної дитини як пріоритет гуманізації суспільства і об'єкт професійної діяльності вихователів; правова компетентність є складним соціально-правовим і психолого-педагогічним та багаторівневим утворенням, що проектується на площину системи його формування, з якою воно перебуває у діалектичному взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості, де державотворчі процеси відіграють визначальну роль.

Порівняльна характеристика провідних наукових позицій щодо феноменології правової компетентності як державно-правового явища й особистісно-професійної характеристики майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності (В. Варуков, М. Горбушина, С. Гурін, О. Любарська, І. Серяєва, О. Теров,) дозволяє окреслити *діагностичний концепт* позиції автора, котрий є визначальним у з'ясуванні критеріально-діагностичної процедури дослідження упродовж усіх етапів педагогічного експерименту (діагностувальний, констатувальний, формувальний) та моніторингу.

Узагальнюючи результати здійсненого теоретичного аналізу процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської професійної підготовки сформульовано *дидактичний концепт*, що відбиває визначення специфічних принципів, реалізація яких забезпечує результативність досліджуваного процесу (універсальність, контекстуальність, інтегрованість). У дослідженні розрізняються поняття «ефективність» і «результативність» на підґрунті аналізу їх як і філософських, і як педагогічних категорій. Приймається наукова позиція, за якою «результативність» віддзеркалює міру діяльності і якості об'єкта, «ефективність» – ступінь близькості дійсності до запланованого результату, що передбачено метою.

Методичний і технологічний концепти дослідження базуються на критичному аналізі провідних наукових позицій (В. Беспалько, І. Дичківська, В. Монахов, В. Паламарчук, О. Пехота, Г. Селевко) щодо співвідношення ключових у зазначених концептах понять. З'ясовано, що методика, з одного боку, віддзеркалює творчу індивідуальність викладача, який викладає певний предмет, а відтак є галуззю педагогічних знань, котра вивчає закономірності саме означеного навчального предмета; з іншого – методика має меншу потужність щодо універсальності. Натомість технологія, відповідаючи на питання «яким чином», може досягти поставленої мети за умов керівництва пізнавальним процесом, орієнтуючись не на один, а на універсалізацію різних підходів, має більш рельєфний процесуальний динамічний характер.

У дослідженні *методичний концепт* пов'язується із встановленням навчально-професійного значення окресленого предмета в суцільній системі навчання майбутніх соціальних педагогів, виробленням відповідно до завдань і змісту предметних знань методів, методичних прийомів і засобів, організаційних форм

навчання студентів. Суто ж *технологічний концепт* перебуває у площині творчої індивідуальності суб'єкта навчальної діяльності – студента, послідовності тих педагогічних процедур, операцій і прийомів, системне застосування яких призводить до гарантованого результату їх професійної підготовки в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр».

Зауважимо на цілком очевидних перевагах саме технологічного підходу, що доведені сучасними дослідниками (В. Беспалько, І. Богданова, С. Бондар, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, Г. Селевко та ін.). У процесі їх з'ясування спостерігалось чимало розбіжностей у поглядах науковців передусім щодо змісту, який доцільно вкладати у ключове поняття «педагогічна технологія», різновиду технологій і підґрунтя для його окреслення, співвідношення між близькими педагогічними поняттями. На сьогодні вже складалась здебільшого визнана науковцями позиція відносно зазначених дискусійних питань. Зокрема, почали розуміти, що освітні технології відбивають стратегію освіти, а педагогічні – тактику її реалізації (Т. Назарова); суть технології вбачати в попередньому проектуванні педагогічного процесу з урахуванням його цілей і заданого рівня засвоєння істин (С. Бондар); розрізняти в педагогічній технології і науковий аспект (оскільки вона є частиною педагогічної науки), і процесуально-описову площину (де відбито опис процесу, цілей, змісту, так і методів та засобів для досягнення запланованого результату), і процесуально-діючий аспект, пов'язаний з реалізацією технологічних процедур, задіяністю усіх засобів – особистісних, інструментальних, методичних (Г. Селевко) [377]. Чи не найважливішу дискусію ще й досі складає питання про співвідношення понять «технологія» і «методика». Існує думка (І. Дичківська), що поняття «методика» є ширшим від поняття «технологія». При цьому наводяться такі аргументи: в межах однієї авторської методики можуть «існувати»

різні технології; методика – це, по суті, окрема теорія, а технологія виступає як алгоритм її втілення у практику [111]. Натомість відома й інша позиція (В. Монахов, Д. Чернишевський), за якою виходять, що «технологія» відповідає на запитання, яким чином можна досягти певної мети за умов керівництва, орієнтуючись не на один, а на універсалізацію підходів, вона має процесуальний динамічний характер. Методика ж здебільшого зорієнтована на один навчальний предмет, на певного викладача, до того ж знаходить своє обґрунтування й побудову в технології.

Наш погляд збігається саме з цією дослідницькою позицією. Додамо лише, що методика повніше відображає своєрідність творчої індивідуальності її розробника. Методика як галузь педагогічної науки, котра вивчає закономірності саме певного предмета, все ж має меншу потужність до універсальності. Саме в цьому сенсі, як нам видається, й розуміється положення класичної педагогіки про те, що досвід іншого фахівця повторити в повному обсязі неможливо, – можна творчо запозичити закладену в ньому ідею.

Зарубіжні дослідники (М. Вульман, М. Кларк, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.) здебільшого дотримуються такого визначення педагогічної технології, яке міститься у документах американської Асоціації з педагогічних технологій, тобто йдеться про комплексний інтегральний процес, в якому відображено і людський фактор, і ідеї, і засоби та способи діяльності з метою аналізу проблем, пов'язаних з плануванням «усіх аспектів засвоєння знань». При цьому враховується розроблений ЮНЕСКО «Глосарій термінів з технології освіти».

У цьому відношенні привертає увагу тлумачення, яке пропонує Д. Мітчел: педагогічна технологія – це «галузь досліджень і практики у сфері освіти, що має зв'язок з усіма організаціями педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відновлювальних педагогічних результатів» [475, с. 14].

Отже, акцентується увага ще й на ідеї оптимальності «розподілу ресурсів» як важливій ознаці саме педагогічної технології.

Можна погодитися з тими науковцями, які вважають, що будь-яка освітня ситуація вимагає власної педагогічної технології. Ось чому застосування технологічного підходу передбачає такий аспект, як контекстуальність: методика розрахована на абстрактного «середнього», а технологія «трансформує предметний досвід у особистісний». Вищевикладене й посилює вагомість цього підходу, оскільки він актуалізує якісно новий тип взаємовпливу педагогічної теорії і практики.

Отже, визначаючись у технологічному підході до педагогізації процесу формування у майбутніх соціальних педагогів правової компетентності, ми спирались на окреслені в сучасній науці ознаки педагогічної технології (В. Беспалько, І. Богданова, І. Дичківська, О. Пехота та ін.). Ними виступили такі: концептуальність, діагностичне визначення цілей, економічність, алгоритмізованість, коригованість, візуалізація, декомпозиція, координованість і поетапність дій, однозначність виконання передбачуваних процедур. Ці ознаки розцінювались нами як своєрідні параметри, на котрі доцільно орієнтуватись у процесі вироблення експериментальної технології. При цьому прогнозувалося, що в обраному технологічному підході віддзеркаляться всі переваги саме такого контексту дослідження окресленої проблеми – через конструювання змісту з орієнтацією на чітко окреслену мету, отже, системи дій учасників педагогічного процесу, набуття гарантованого позитивного результату (заздалегідь передбаченого метою). До того ж було враховано положення сучасної педагогічної науки про багатоваріантний вияв педагогічних технологій, що дозволяє в будь-якій із них убачати певні інструментальні властивості, зокрема, цільові орієнтації, особливості змісту (навчання або виховання), орієнтації на особистісні структури.



Параметр «цілепокладання» визнано у педагогічній науці ще за часів Я. Коменського. Сучасні дослідники вважають важливою ознакою технологічного підходу обов'язковість постановки «чітких, конкретних, діагностичних цілей, які повинні бути досягнутими в суворо визначений проміжок навчального часу» [196, с. 35-39]. Водночас видається слушною позиція розробників принципу «невизначеності» для гуманітарних систем. Йдеться про доцільність врахування того факту, що результати як розвитку, так і взаємодії гуманітарних систем не можуть бути передбачені в повній мірі [196, с. 38]. У педагогічній технології можуть по-різному виявлятися процесуальні характеристики та відбиватися програмно-методичне забезпечення, передовий педагогічний досвід і експериментальні здобутки психолого-дидактичного або психолого-педагогічного рівня. Принципової значущості набувало питання про діагностування теоретично обґрунтованих параметрів, за яких і вивчався стан феномена, що був предметом дослідницької уваги, а саме: поріг сформованості в майбутніх соціальних педагогів правової компетентності як важливої особистісно-професійної якості.

Ми свідомо відходимо від традиційного вивчення кількісно-якісної характеристики будь-якого педагогічного явища за допомогою такого інструментарію, як «рівень». Феномен, який є предметом нашої дослідницької уваги, відноситься до тих, що формується винятково в реальних умовах професійної діяльності особистості. А тому, виходячи з вирішального значення університетської освіти майбутнього фахівця у його професійному становленні, розуміємо, що правова компетентність як особистісно-професійна якість студента може і має бути сформована саме тут, уже на стартовій «позначці». Останнє й умотивувало заангажування поняття «поріг» [18]. Зауважимо, що в основу визначення кількісно-якісної характеристики кожного з окреслених у теоретичній частині дисертаційної роботи вірогідних для

майбутніх соціальних педагогів порогів правової компетентності («неусвідомлена некомпетентність» – найнижчий поріг; «усвідомлена некомпетентність» – мінімальний поріг; «неусвідомлена компетентність» – середній поріг; «усвідомлена компетентність» – стартовий поріг) було покладено розгорнуту їх характеристику. До того ж намагання детально дослідити процес формування правової компетентності студентів саме на етапі їх навчання в університеті зумовило потребу надати посиленої уваги покомпонентному висвітленню явища, яке вивчалось.

Охарактеризуємо пороговий діапазон правової компетентності майбутніх соціальних педагогів.

*«Усвідомлена компетентність»* (стартовий поріг): студент має сформованою потребу за будь-яких умов розв'язати правовий спектр питань у соціально-педагогічній ситуації, що склалась у вихованця, виявляє ціннісно-сміслову ставлення до правозахисної і правореалізаційної сфер діяльності. Його правові знання сформовані на рівні «знання – трансформації», ним усвідомлюється не лише цілі, а й мотиви вибору способу застосування правових знань і вмінь. Студент виявляє стійкий інтерес до явищ політико-правового суспільного життя, є наявним високий рівень відповідальності за своєчасне й компетентне розв'язання правових питань соціально-педагогічної дійсності; має місце адекватне уявлення про правову державу й особистісно-професійну причетність до розв'язання правозахисних і правореалізаційних проблем вихованців. Йому властива готовність до розв'язання правових питань (пов'язаних із здоров'ям, з працевлаштуванням, із відхиленням у поведінці, насильством, із сирітством, проблемами у сімейних стосунках), яка оцінена у 8-10 балів (за 10 бальною шкалою). Студент характеризується позитивно-активним рівнем мотивації досягнень у розв'язанні правових питань, операційно-творчим ступенем набутого

досвіду правозахисної і правореалізаційної роботи; індекс задоволення наявним порогом правової компетентності перебуває в межах 0,3-0,5 (за максимальним значенням 0,5).

*«Неусвідомлена компетентність»* (середній поріг): передбачає вияв у студента стійкого інтересу до правових питань, пов'язаних із соціально-педагогічною реальністю, домінування позитивно-активного ставлення до правозахисної та правореалізаційної діяльності, спроможність обмірковувати вибір власної позиції у правових питаннях за умов наявності стимулюючих факторів. Правові знання сформовані на рівні застосування, правові ж уміння є безсистемними; ставлення до категорійних дітей характеризується емпатійністю; студент вирізняється здатністю встановлювати і сприймати взаємозв'язок правозахисної і правореалізаційної функції соціального педагога та поступом країни до правової держави. Сформована у нього готовність до розв'язання правових питань вихованців оцінюється у 6-7 балів (за 10 бальною шкалою); є наявним репродуктивно-творчий ступінь набутого досвіду правозахисної і правореалізаційної роботи, а індекс задоволення сформованим порогом правової компетентності перебуває в межах від 0,2 до 0,3 (за максимальним значенням 0,5).

*«Усвідомлена некомпетентність»* (мінімальний поріг): майбутній соціальний педагог виявляє зацікавлення й епізодичне хвилювання соціально-педагогічною проблематикою правового характеру, позитивно-аморфне ставлення до виконання правозахисних і правореалізаційних функцій, нездатність до самостійних дій у соціально-правових ситуаціях. Йому властива невпевненість, незадоволення власною спроможністю розв'язати правові питання соціально-педагогічної дійсності, ситуативність вияву емпатійності. Такий студент обізнаний лише в найбільш загальних ознаках правової держави на фоні обмеженості правових знань щодо політики-правової сфери життєдіяльності. Він виявляє індиферентний рівень мотивації

досягнень у соціально-педагогічній діяльності правового характеру, репродуктивно-діяльнісний ступінь набутого досвіду означеної сфери діяльності, а індекс задоволення наявним порогом правової компетентності перебуває в межах від 0,15 до 0,2 (за максимальним значенням 0,5).

*«Неусвідомлена некомпетентність»* (найнижчий поріг): студент виявляє ситуативний інтерес до соціально-педагогічних проблем правового характеру, формальне ставлення до правозахисної і правореалізаційної діяльності, не вираженість при прийнятті власного рішення у соціально-правових ситуаціях. Його правові знання сформовані на рівні розпізнання («знання – ознайомлення»), а у вищезазначених ситуаціях діє методом «спроб і помилок»; не фіксується вияв емпатії. Він є пасивним у вивченні правових проблем, що містить соціально-педагогічна дійсність, не здатним вбачати взаємозв'язок між правозахисними і правореалізаційними функціями соціального педагога та поступом країни до правової держави. Його готовність до розв'язання правових проблем, пов'язаних із здоров'ям, працевлаштуванням, відхиленням у поведінці, насиллям, сирітством, а також проблемами сімейних стосунків категорійної дитини перебувають у межах 1-3 бала (за 10 бальною шкалою); він характеризується інформаційно-репродуктивним ступенем набутого досвіду правореалізаційної, правозахисної роботи; індекс задоволення набутим порогом правової компетентності перебуває в межах 0,05-0,1 (за максимальним значенням 0,5).

З огляду на педагогічну сутність правової компетентності з-поміж інших особистісно-професійних якостей, що становлять ядро особистості майбутнього соціального педагога, видається за можливе уточнити її функції. Відзначимо, що коли йдеться про функцію будь-якого явища, то віддзеркалюється сфера «обслуговування» поняття. Функція виражає змістову, предметно-діялісну спрямованість

правової компетентності, характеризує засоби і форми прояву, визначає соціальну цінність, місце і роль у системах більш високого порядку (у контексті нашого дослідження – професійна компетентність).

Отже, окреслення функцій особистісно-професійної якості, що є предметом нашої дослідницької уваги, сприяє конкретизації взаємозв'язку і взаємовпливу «особистісного» і «правового».

1. *Спонукальна функція*, котра полягає у розумінні такого: стартовий поріг опанування правової компетентності, якого студент взмозі набути в університеті, передбачає його готовність до розв'язання правових проблем (зокрема, категорійної дитини), вияв усвідомленої відповідальності, стійкого інтересу до явищ політико-правового суспільного життя, ціннісно-сміслове ставлення до правозахисної та правореалізаційної видів соціально-педагогічної діяльності, наявність потреби в розв'язанні правового спектру питань, що постають, є важливий, але недостатній. Йдеться про поріг «усвідомленої компетентності». Стрімка позитивна динаміка ж останньої можлива лише в реальних умовах професійної діяльності фахівця.

2. *Гностична функція* позначається на актуалізації процесу самовдосконалення особистості в галузі права.

3. *Рефлексивна функція* правової компетентності як особистісно-правової якості полягає в тому, що на основі самоаналізу результатів здійснюваної студентом соціально-педагогічної діяльності правового характеру спрямовується його самоосвітня робота у сфері юриспруденції.

4. *Прогностична функція* педагогічного явища, що досліджується, вбачається в спроможності майбутнього соціального педагога діяти в умовах передбачуваних наслідків розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, які склалися.

Вищеокреслене дозволяє поглибити наукове уявлення про феномен «правова компетентність особистості», оскільки конкретизує роль, яку виконує ця особистісно-професійна якість у цілісній структурі особистості майбутнього соціального педагога.

Деталізуємо діагностичний інструментарій, що складає підґрунтя суто дослідницької частини роботи, зазначивши принаймні два попередніх зауваження.

Перше. Оскільки правова компетентність відноситься до складних педагогічних явищ, то було застосовано не лише різноаспектні дослідницькі методи, а ми намагались також виходити з певного їх комплексу, де кожний з цих методів доповнював, корегував, уточнював набуту педагогічну інформацію з тим, щоб забезпечити ємність і об'єктивність останньої.

Друге. Враховуючи, що правова компетентність досліджується як особистісно-професійна якість майбутнього спеціаліста, у процесі відбору діагностувальних методів ми намагались надавати перевагу тим із них, які спроможні діагностувати ті кількісні та якісні новоутворення, що дозволяють дослідити й взаємовплив, взаємозв'язок, взаємозалежність ознак прояву особистісного й водночас діяльнісного порядку.

Важливим аспектом розробленої педагогічної технології формування у майбутніх соціальних педагогів правової компетентності розцінювалась діагностика. Процедурні складові останньої передбачали врахування вимог, що висуваються сучасними науковцями до діагностики саме у процесі реалізації педагогічного дослідження. На думку А. Сохора, вагомими є такі моменти: доцільно виходити з важливості передбачати цілісне дослідження особистості; діагностика має бути доступною, тобто зручною у запровадженні, діагностичні матеріали мають бути дібрані з урахуванням вікової своєрідності досліджуваних.

З урахуванням вищевикладеного окреслимо діагностувальну потужність засобів, що було використано нами на кожному з діагностувальних «зрізів». Так, перший із них було здійснено у 2005-2006 навчальному році, коли студенти, які складали умовні експериментальні та контрольні групи, навчались на другому курсі тих вищих шкіл, що виступали базовими (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя, Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка).

Другий діагностувальний «зріз» було здійснено в період завершення респондентами бакалаврату, а третій – на етапі спеціалізації (2008-2009 н. р.). Зауважимо на тому, що кількість діагностувальних методів було значно збільшено, коли відстежувалась динаміка сформованості правової компетентності студентів магістратури. Це вмотивовано намаганням максимально повно врахувати своєрідність фахового становлення студента у специфічних умовах навчання в магістратурі (як правило, йдеться про випускників, навчання яких пов'язане із виробничою діяльністю; склад магістрантів здебільшого репрезентовано тими студентами, які мали високі навчальні досягнення в бакалавраті або на етапі спеціалізації).

Взявши за основу узагальнену характеристику вірогідних порогів сформованості правової компетентності майбутніх соціальних педагогів на основному етапі їх професійної підготовки – в умовах університетської освіти, представлену в розрізі мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів, за такою самою логікою деталізуємо діагностувальний інструментарій. При цьому підкреслимо засновничу роль, що відіграють вже встановлені (табл. 2.5) критерії сформованості та показники вияву

кожного з компонентів. Для зручності в систематизації набутого фактичного матеріалу впродовж усіх етапів педагогічного експерименту діагностувальні дані представлялись у вигляді індивідуальної картки учасника експериментальної роботи (додаток).

*Мотиваційний компонент* сформованості у студентів правової компетентності вивчався протягом усіх етапів дослідження за допомогою застосування комплексу методів. Так, використовуючи питальник «Чи приваблює Вас соціально-педагогічна діяльність правозахисного та правореалізаційного змісту?», вдалось за можливе уточнити характер ставлення респондентів (формально-обов'язкове, позитивно-аморфне, позитивно-активне, ціннісно-смісловне) за допомогою шкали семантичної дефініції («приваблює в максимальному ступені», «є сутнісно привабливою», «приваблює, але не в значній мірі», «приваблює дуже рідко»). При цьому корегуючим виступав тест-питальник, розроблений Ю. Гільбухом (додаток), який дозволяє діагностувати загальний показник особистісної зрілості, встановивши її рівневі оцінки (99-75 балів – «дуже високий»; 74-50 балів – «високий»; 49-25 балів – «задовільний»; менше, ніж 25 – «незадовільний»). Ця ж методика дозволяє вивчити ще один параметр – життєву настанову особистості, тобто встановити рівень розмірковуваності майбутнього фахівця у виборі дії (у тому числі й правового характеру) у певній соціально-педагогічній ситуації, емоційну врівноваженість, відсутність імпульсивності тощо. Наведемо фрагмент діагностики мотиваційного компонента правової компетентності студентів, які склали експериментальну групу в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, що була здійснена за допомогою коригуючого до вищеокреслених методів опитувальника «Ставлення до соціально-правових проблем».



**До характеристики мотиваційного компонента  
правової компетентності студентів експериментальних груп**

Категорія	Шкала семантичної дефініції							
	дуже хвилює		трішки хвилює		не хвилює		інше	
	I зріз	III зріз	I зріз	III зріз	I зріз	III зріз	I зріз	III зріз
1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Україна поки що не є правовою державою. Вона лише намагається наблизитися до цього рівня»	38%	67%	38%	28%	5%	–	19%	5%
«Соціальний педагог представляє «професію захисту», але його потужність у правореалізаційній правозахисній, діяльності є здебільшого бажаною, а не реальною»	19%	57%	48%	33%	5%	–	28%	9%

Продовження табл. 4.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Соціально-педагогічна діяльність зіткана з правових проблем, які соціальний	19%	67%	57%	23%	5%	–	19%	10%

педагог не в змозі розв'язати через низьку правову компетентність»								
«Правовий нігілізм молоді спричиняє вияв її асоціальної поведінки. Як соціальний педагог я не в змозі змінити ситуацію на краще»	24%	85%	57%	5%	5%	–	14%	10%

З вищенаведених даних можна зробити принаймні такі узагальнення. По-перше, цілком очевидною є тенденція до актуалізації соціально значущих мотивів майбутніх фахівців під формувальним впливом запровадженої експериментальної технології. Є підстави стверджувати, що студенти усвідомлюють на рівні переконань особистісно-професійну причетність до поглиблення демократичних перетворень у державі, підвищення їхньої правової свідомості. По-друге, набуті дані дають підстави вважати, що втілена експериментальна технологія реально має домінантою позитивний і прицільний вплив на правову компетентність майбутніх фахівців. Аргументацією останнього слугує те, що за даними констатувального (I «зрізу») експерименту означену категорію суджень – «дуже хвилює» 19% студентів експериментальної групи (тобто 4 студенти), а на етапі спеціалізації (V курс; III «зрізу») їх кількість значно збільшилася й становила 67% (відповідно 14 осіб).

*Когнітивний компонент* правової компетентності студентів, його динаміка у структурному утворенні педагогічного досліджуваного явища, вивчалася за допомогою методу оцінки компетентних суддів

(рейтингу), розв'язання соціально-педагогічних ситуацій правового характеру, тестовими методиками на з'ясування «Я-концепції» особистості та її здатності до психологічної близькості з іншими людьми (додаток). До того ж використовувався як додатковий метод самооцінки та педагогічні спостереження. Зокрема, рівень набутих студентами правових знань оцінювався викладачами нормативних правових навчальних дисциплін з урахуванням етапності формування розумових дій, установленою В. Беспальком. Йдеться про правові знання-ознайомлення, репродукції, застосування та правові знання-трансформації.

*Аксіологічний компонент* правової компетентності студентів визначався через з'ясування рівня наявного у них інтересу до явищ суспільно-правового життя методами бесіди, тестування, анкетування, питальника З. Бубнова; такий підхід, зокрема, дозволив установити ступінь усвідомлення студентами експериментальних і контрольних груп ступеня взаємозв'язку правореалізаційної, правозахисної функцій соціального педагога з поступом країни до правової держави. Корегуючими методами в цьому плані були аналіз виконаних студентами тематичних педагогічних есе, інтерв'ювання, диспутів, дискусій тощо.

*Діяльнісно-творчий компонент* правової компетентності як особистісно-професійної якості студентів відстежувався за допомогою комплексу методів, до якого увійшли такі: кейс-метод, оцінка та самооцінка ступеня готовності особистості до розв'язання найбільш типових соціально-педагогічних проблем правового характеру, пов'язаних зі здоров'ям, працевлаштуванням, відхиленням у поведінці, сирітством, насиллям, із сімейними стосунками, модифікаційна шкала оцінки потреби в досягненні, розроблена А. Кареліним. Не менш суттєвим визнано й аналіз результатів соціально-педагогічної діяльності студентів-практикантів, а також методика Н. Кузьміної, яка

дозволила визначити ступінь задоволення особистості наявною правовою компетентністю [226, 70].

У контексті розробленої експериментальної технології виокремлено своєрідність відбитку технологічного підходу, що мала місце, з одного боку, на етапі університетської освіти студентів молодших курсів навчання, а з іншого – на завершальному етапі підготовки бакалаврату (рис. 4.1).

Зауважимо, що сучасний стан наукових уявлень про національну структуру двоступеневої системи освіти (тобто підсистему «бакалавр – магістр») характеризується не лише розбіжністю у назві (наприклад, у науковій літературі вживається і вислів «бакалаврат» (О. Губенко, Т. Морозова та ін.) і «бакалавріат» (В. Касевич та ін.). Відомо, що існує й судження про бакалаврат як освітній рівень, що вимагає від студента відповідної кількості засвоєних кредитів. Нині ж постає питання такого змісту: освітню програму необхідно оцінювати не з погляду терміну навчання (бакалавр – 4 роки; магістр – 1-2 роки), а виходячи із запланованих навчальних результатів.

Зауважимо, що педагогічний експеримент проводився у складних умовах, оскільки процес його запровадження ускладнювався через перехід від традиційної до модульно-рейтингової, а пізніше – до кредитно-модульної системи університетського навчання студентів.

У межах реалізації *першого етапу* (етап цілепокладання) експериментальної програми було обрано таку стратегію педагогічного впливу формування правової компетентності студентів: через спрямування процесу набуття ними професійної ролі, формування уявлень про правореалізаційну, правозахисну роботу, позитивне ставлення до цієї сфери соціально-педагогічної дійсності.

Аудиторна форма організації навчання майбутніх соціальних педагогів репрезентована навчальними курсами «Філософія», «Кримінологія», «Екологічне право» психолого-педагогічного та соціально-педагогічного циклів. Системостворювальними

навчальними дисциплінами є «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка» та «Соціальна політика».

Аналізуючи змістову компоненту професійної підготовки майбутнього соціального педагога зауважимо, що практично всі цикли дисциплін, передбачених навчальним планом, впливають на формування досліджуваної їхньої особистісно-професійної якості. При цьому цикл підготовки сучасними фахівцями розуміється як «сукупність складових змісту освітньої або професійної підготовки (змістових модулів, блоків змістових модулів), що об'єднані за ознаками приналежності їхнього змісту до спільного освітнього або професійного напрямку» [460, с. 22].

З огляду на критеріальну основу *мотиваційного компонента*, результативними виявилися нижчезазначені складники технологічного підходу.

1. Творче втілення ідеї (І. Каблукова) щодо *розробки і структурування змісту міждисциплінарного навчального модуля*; в нашому досвіді в ньому репрезентовано сукупність етико-правових та соціально-педагогічних знань теоретичного, фактологічного, прикладного характеру, де базовими були змістові лінії міждисциплінарності, додатковості, зв'язок із життєвим досвідом студента, проблемності, гнучкості та інформаційної ємності. Реалізація цього навчального модуля здійснювалась через систему лекційно-практичних занять та організацію індивідуально-навчально-дослідницької роботи студентів у межах базових навчальних дисциплін, що є нормативними на першому і другому курсах навчання студентів. Зокрема, складання ними опорних конспектів, де відображено нормативно-правову базу діяльності спеціаліста, який опановує «професію захисту», окреслено соціальну спрямованість соціально-педагогічних дій та особистісно-професійна відповідальність за соціальні наслідки ухвалених професійних рішень;

індивідуально-пізнавальна робота з довідковими джерелами, результатом якої є укладання міждисциплінарного словника соціально-педагогічних та соціально-правових понять; розробка структурно-логічних схем-опор («Сфери діяльності соціального педагога», «Охоронно-захисна функція соціально-педагогічної діяльності фахівця: зміст, необхідні знання і вміння», «Дитиноцентризм як принцип людинознавчих наук» тощо). Додамо, що змістове наповнення поняття «модуль» ми визначали згідно сучасних наукових уявлень, а саме – йдеться про «цільовий функціональний вузол», де суто навчальний зміст і технологія оволодіння ним об'єднані у систему високого рівня цілісності.

2. Ідея активно-діалогового навчання студентів була закладена в систему *лекційно-практичних занять*. Як відомо, саме поняття діалогії як методу психології мислення своїм корінням сягає філософського доробку одного із засновників діалектики – давньогрецького філософа Геракліта Ефеського (540-480 рр. до н. е.). Завдяки Сократу, його талановитому учневі Платону, людство розширило уявлення про діалектику як майстерність, що полягає «в аналізі понять у процесі бесіди»; за Аристотелем, сама діалектика виступає «формою мислення». Доведено, що саме діалектика Г. Гегеля є своєрідною логікою діалогу, хоча й його теорія докорінно вирізняється від філософських позицій попередніх мислителів [79]. Так, у філософському осмисленні феномена діалогу ця різниця, на думку А. Самойлова, вбачається, по-перше, в мотивації взаємодії двох уявлень про проблеми; по-друге, в самій організації побудови думки; по-третє, в особливості вибудовування думки. До того ж на основі аналізу доробку В. Біблера, Г. Буша, Р. Павиленіса сучасні дослідники дійшли висновку про доцільність називати логіку діалогу «діалогікою» через його можливість лише за умов наявності взаємозаперечуючих позицій у зв'язку з об'єктом або суб'єктом осмислення, функцію тези

та антитези в діалозі, його перетворення з «предмета теорії» у «предмет осмислення», актуалізацією об'єкта осмислення безпосередньо через протиріччя між наявними взаємозаперечуючими його розуміннями. Отже, означена ідея розгорталася через формування у майбутніх соціальних педагогів психолого-педагогічного знання. Йдеться про всі його складові, якими за Н. Кузьміною [226; 228], є: диференційно-психологічні (тобто ті, що пов'язані з індивідуально-віковими характеристиками клієнтів соціально-педагогічної діяльності) і соціально-психологічні, де домінантою виступає процес засвоєння студентами закономірностей спілкування; аутопсихологічні, що розширюють уявлення майбутніх фахівців про соціальну значущість обраної професії, її проблемні питання, про особистісно-професійні якості, серед яких системостворювальною виступає правова компетентність. Оскільки лекція у вищій школі є провідною формою навчання, то посилена увага приділялась її проблемному характерові та евристичному методові активізації навчальної діяльності студентів молодших курсів. Зокрема, на настановному лекційному занятті (наприклад, у межах модуля «Соціальна педагогіка як ресурс соціального розвитку») ключовим було проблемне питання такого змісту: «Чи можна погодитися з висловом К. Іргена про те, що соціальна педагогіка – це теорія і терапія суспільно-соціальних конфліктів?» тощо.

У процесі висвітлення питання про взаємодію людини із соціумом (через запровадження евристичної бесіди на основі міждисциплінарного аналізу) з'ясовувалися позитиви і негативи різних типів комунікативної взаємодії (кооперативний, конкурентний, кооперативно-конкурентний). Зазначене й складало підґрунтя для засвоєння студентами гуманітарного знання щодо відхилень особистості в поведінці в соціумі, а також природи мотивації правомірної її поведінки (усвідомлена, конформістська, вимушена).



3. На *практичних заняттях* із курсу «Вступ до спеціальності» задля посилення мотивації у певності та доцільності професійного вибору творчо реалізовувалася, як доводить практика, досить оригінальна ідея – наскрізний характер у соціально-педагогічній роботі фахівця «педагогічного правознавства». Наприклад, у межах навчального модуля «Рольовий аспект діяльності соціального педагога», де ключовим є поняття «соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка клієнта», виробляється у студентів спроможність пізнання юридично-педагогічних явищ, у яких «зіткана» майбутня професійна діяльність; здійснюється опрацювання принципів педагогічного правознавства (об'єктивності; детермінізму; взаємозв'язку і взаємодії; педагогічної предметності; юридично-педагогічної специфіки; принцип єдності виховання, навчання, розвитку, діяльності, способу життя та юридично значущої поведінки; специфічного і неспецифічного, істотного і неістотного та ін.).

Посилена увага приділялась розширенню уявлень студентів про актуалізацію професії соціальний педагог в українському суспільстві. Зокрема, в межах змістового модуля «Характеристика роботи соціального педагога» нормативного курсу «Вступ до спеціальності» підкреслювалось, що в Україні існує відділ Верховного Комісаріату ООН з прав дитини, до кола повноважень якого входить захист прав соціально вразливих категорій дітей; за підтримки ЮНІСЕФ здійснюється низка проектів («Вуличні діти», «Прийомна сім'я» та ін., а створений в Україні Християнський дитячий фонд стабільно здобуває гранти для реалізації важливих для країни проектів («Конвенція ООН про права дитини: шляхи практичного застосування», «Захист прав дитини як професія», «Соціальна освіта в Україні та ін.).

Зауважимо, що в межах експериментального підходу передбачалось опрацювання на практичних заняттях індивідуально-навчально-дослідницьких завдань студентам (ІНДЗ).

В умовах кредитно-модульної моделі навчання студентів передбачає, по-перше, задіяність ресурсів позааудиторного часу, по-друге, є важливим складником засвоєння саме програмного навчального матеріалу, а, по-третє, передбачає обов'язкове врахування його результатів виконання студентів при визначенні навчальних досягнень. В межах навчально-методичної карти вивчення майбутнім фахівцем певної навчальної дисципліни нами враховувалась педагогічна сутність феномена «правова компетентність».

В основу класифікації рівнів ІНДЗ покладено сучасне розуміння про репродуктивну і продуктивну види діяльності особистості. Репродуктивна діяльність характеризується, по-перше, як копіювання діяльності іншої людини або власної; вона в принципі вже організована, тобто «самоорганізовується». Продуктивна ж діяльність, по-перше, спрямована на отримання об'єктивно або суб'єктивно нового результату; по-друге, потребує спеціальної організації, тобто внутрішньої узгодженості, взаємозв'язку між частинами цілого, об'єднання зусиль на основі певних процедур і правил. При складанні ІНДЗ нами враховувався доробок тих науковців, які доводять доцільність розрізняти певні рівні навчально-творчої діяльності студентів, де стратегічним виступає діалогічний підхід.

Зокрема, передбачалися такі рівні:

- 1) знання й розуміння (завдання типу: «Спираючись на життєвий досвід, опишіть одну із ситуацій, пов'язану з проблематикою рівності правових гарантій, здатності вирішувати конфлікти без застосування відкритих та потайних форм примусу»);
- 2) застосування (завдання типу: «Базуючись на спостереженнях за соціально-педагогічною роботою фахівця в умовах загальноосвітнього закладу, обґрунтуйте власний висновок щодо володіння ним механізмами правового захисту дитини»);

- 3) аналізу (завдання типу: «Доведіть причини розповсюдження явища «сім'я – маленька мама»);
- 4) синтезу (завдання типу: «Аргументуйте, чи можна стверджувати, що нині існує тенденція до посилення асоціальних рис молодіжної субкультури»);
- 5) оцінки й рефлексії (завдання типу: «Висловіть свою думку з приводу волонтерства як шляху до громадянського суспільства»);
- 6) евристично-інтуїтивного пізнання (завдання типу: «Етичні й правові норми. Чи є в них спільне і відмінне?»);
- 7) особистісного «перетворення» і творчого розвитку (завдання типу: «Смертна кара: «за» і «проти»).

Отже, ми спиралися на встановлені дослідниками такі принципи: залучення особистісних компонентів у процесі становлення професійної самосвідомості студентів, розвиток і вдосконалення прийомів і способів саморегуляції у квазіпрофесійній діяльності, використання ними індивідуальної самодіагностики. Додамо, що у процесі практичної реалізації вищеокреслених вихідних положень ми враховували ще й такий науковий факт: групові форми навчання студентів – «фактори загального середовища» (за М. Карпенком, О. Чмиховою, М. Шляхта) дозволяють «додати» інтелектуальній сфері особистості 20%, а індивідуальні форми сприяють «задіяності» 12% ресурсу середовищного впливу. Відтак, дбаючи про максимальну результативність засвоєння майбутніми соціальними педагогами навчальних дисциплін правового циклу (передусім «Правознавства» як базового із сукупності соціально-гуманітарних предметів, роль якого у формуванні правової компетентності особистості є вирішальною), ми орієнтувалися на інтерактивні методи викладання-учіння. Йдеться про своєрідність цих методів, яка базується на ідеї взаємодії у суцільному співіснуванні суб'єктів освітнього процесу.

Як зазначають науковці (М. Кларин, М. Скрипник), інтерактивні методи навчання доцільно розуміти як систему способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання (учіння), що спрямована на осмислення діалогу, його «інтер» – «інтра» – «мета» – суб'єктні плани. Інші дослідники (зокрема, Б. Бадмаєв) інтерактивне навчання називають комунікативним, тобто акцентують увагу на їхній спроможності до посилення взаємодії у підсистемі «викладач – студент». Отже, безперечні переваги саме інтерактивних методів навчання пов'язані з актуалізацією механізмів спілкування (сприйняття – пізнання – оцінювання – вплив), а відтак, як зауважує О. Киричук, є всі підстави класифікувати ці методи на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні, регулятивні [185]. Зауважимо, що саме такий підхід, як засвідчує проведена нами дослідно-експериментальна робота, сприяє випереджувальному розвитку і професійної культури взагалі, і правової компетентності зокрема.

Зауважимо, що в умовах навчання студентів саме молодших курсів діалогічний підхід поки не є домінуючим, оскільки ще триває процес адаптації студентів до студентського буття, що позначається на природній стриманості у вияві набутого ними життєво-практичного й емоційного досвіду, просуванні до статусу «суб'єкта спілкування і навчання».

До того ж ураховувалось, що саме на цьому етапі особливо відчуваються управлінські функції права – важливий аспект правової компетенції особистості. Утворення поняття «права», розуміння його діалогічного зв'язку з «управлінням» є складним процесом, який відбувається в результаті формувального впливу різних предметних знань, і перш за все у сферах філософії управління і філософії права. Йдеться про формування всіх ознак будь-якого наукового поняття у результаті порівняння, аналізу, синтезу, ідеалізації, узагальнення, умовиводу. Цей процес відбувається у свідомості майбутнього фахівця

у надзвичайно складних умовах сьогодення. Як зазначає В. Кремень, ситуація, що склалась у правовій системі України, характеризується невідповідністю цієї системи «належною мірою демократичним нормам». Мається на увазі, суперечність основним положенням сучасної філософії права, невідповідність «основним принципам теорії і логіки соціального управління, оскільки вони спрямовані не на людину, а на самих суб'єктів управління [219, с. 407-408]. До викладеного слід додати конкретизацію тенденцій розвитку правосвідомості в українському суспільстві, які окреслюють дослідники [219, с. 53-54]:

1) тенденція до зниження соціальної і правової орієнтації особистості через перебування українських правових стандартів у стадії формування;

2) тенденція до владоненависницького ставлення, що проектується на відношенні до правоохоронних органів; причина появи такої тенденції вбачається у непослідовності державної політики, що спричиняє суперечності в чинному законодавстві;

3) домінування думки, що «сама держава має і здатна розв'язувати принаймні вагомі для людини проблеми»

4) тенденція, що віддзеркалює невизначеність (на рівні правової свідомості) ставлення громадян до права власності.

Розвиток *когнітивного компонента* правової компетентності майбутнього соціального педагога був важливим завданням означеного етапу експериментальної системи. Формувальний вплив на підвищення ступеня задоволення самореалізацією у соціально-педагогічній роботі, яку студенти здійснювали через участь у період неперервної практики громадсько-педагогічної діяльності.

Ключовими ідеями у зазначеному плані були: по-перше, усвідомлення студентами, що права дитини розпочинаються з прав людини; по-друге, через практико-орієнтовану роботу вдосконалення

знань принципів Загальної декларації прав людини, поглиблення уявлень про декларацію як міжнародний стандарт прав людини. Оскільки ж у цей період університетського навчання є суттєвою потужністю навчальних «людинознавчих» дисциплін (згідно з чинними навчальними планами на їх засвоєння відводиться 75-82% від загального обсягу годин їх аудиторного навчання), то стає можливим засвоєння студентами й суто правових знань у такій площині: «міжнародне гуманітарне право і міжнародне право людини» через актуалізацію їх міжциклових суспільнознавчих уявлень.

Дбаючи про вдосконалення практико-орієнтованого викладання правничих навчальних дисциплін, активно використовувалися педагогічні прийоми, спрямовані на опрацювання комплексних навичок, які мають чіткий професійно вагомий зміст. Так, студенти заохочувалися до вироблення відповідної схеми поведінки у соціально-правовій діяльності – заповнення карти неповнолітнього, проведення бесід з оточуючими вихованця, який вчинив протиправні дії, укладання відповідних звітів тощо. Плідним виявився і такий допоміжний дидактичний метод, як PRES – формула, що сприяє виробленню вмінь майбутнього фахівця щодо обґрунтування власної точки зору, спираючись на ознаки культури мовлення, через застосування певного алгоритму. Ланцюжками останнього вважалися такі: «я вважаю, що...»; «через те, що...»; «оскільки, наприклад, ...»; «ось чому ...».

З метою реалізації вищевказаної ідеї в експериментальних групах у другому навчальному семестрі було запроваджено факультативний курс «Педагогічні засади активізації інтересу школярів до вивчення прав людини» (додаток) та ініційовано участь студентів у правовиховних заходах, які здійснюються у закладі, що є базовим для їх неперервної практики (наприклад, святкування

Всесвітнього дня прав людини, річниці Загальної декларації прав людини тощо).

У межах варіативної частини навчання майбутніх соціальних педагогів в умовах бакалаврату було передбачено такі елективні навчальні курси правового спрямування, як-от: «Основи прав дітей та молоді», «Актуальні питання профілактики правопорушень неповнолітніх», «Правові засади формування міжетнічної толерантності», «Освітнє право України», «Усвідомлене батьківство: права дитини – права батьків», «Правові основи розвитку волонтерського руху в Україні».

На *аксіологічний компонент* правової компетентності студентів молодших курсів університетського навчання здійснюють формувальний вплив усі навчальні курси. Однак найбільш суттєвим виявився вплив дисциплін спеціалізації. Це пролонгований курс, обсяг якого становлять чотири кредити. Відтак, намагаючись підвищити ступінь переконливості студентів у вагомості особистісно-професійного впливу на розв'язання правових проблем клієнтів у процесі їх входження в соціум, підвищену увагу в експериментальних групах ми приділяли феноменології спілкування – взаємодії, обміну інформацією та оптимізації ціннісних орієнтацій. Йдеться про досягнення провідної мети – укорінювання у суспільну й індивідуальну свідомість цінностей прав людини («ці права треба вчити, щоб знати, а знати – щоб жити гідно»).

*Практико-дієвий компонент* правової свідомості майбутніх соціальних педагогів формується під впливом усіх ланок навчально-виховного процесу вищої школи, проте найбільш суттєвим цей вплив виявляється у період неперервного та ознайомлюючого різновидів їх соціально-педагогічної практики. В нашому досвіді домінантою педагогічних зусиль у цьому відношенні виступало спрямування й збагачення правовиховного потенціалу соціуму. При цьому у процесі

організації правозахисної і правореалізаційної діяльності студентів-практикантів ми намагались забезпечити важливішу передумову – забезпечити активність в ній майбутнього фахівця. Йдеться, за П. Гальперінім, про «орієнтовну основу дій» через усвідомлене здійснення означеної діяльності, розвиток мотивації та стимулювання вияву самостійності особистості [78].

До того ж для студентів, які спостерігали за соціально-педагогічною роботою фахівця у навчальних закладах, мережі соціальних служб, дозвілєвої сфери, провідним було визначено ініціювання участі у правовому всеобучі неповнолітніх. У цьому зв'язку організаційно-методичними орієнтирами для них виступали такі:

- вивчити нормативну базу відносно юридичної відповідальності в Україні, тобто уточнення для себе, коли особа вважається неповнолітньою, а відтак – потребує піклування з боку держави;

- розробити етапність проведення вправ з вироблення у вихованців поняття «відповідальність»;

- визначити педагогічні прийоми спрямування процесу усвідомлення ними взаємозв'язку понять «право – обов'язок». Окреслений аспект практико-орієнтованої діяльності майбутніх фахівців слугував підґрунтям їх аудиторної роботи в межах семінарсько-практичних занять із дисциплін соціалізації, де логіка обговорення будувалась на відповіді кожного з них на таке «питання на роздум»: «Чи може правоохоронна діяльність називатися «служінням суспільству?»»

Отже, на молодших курсах навчання студентів у вищій школі принципово важливими є педагогічні зусилля, що спрямовані, по-перше, на усвідомлення майбутніми соціальними педагогами вагомості свого соціально-професійного призначення, по-друге, на вироблення



позитивно-активного ставлення до соціально-педагогічної роботи; по-третє, на засвоєння гуманітарної ідеї захисту прав людини, що живить правореалізаційну, правозахисну сфери їх майбутньої професійної діяльності.

*Другий етап* (фахово-збагачувальний) методичного впорядкування процесу, що досліджується, обіймав експериментальні заходи, котрі відбувалися у таких напрямках:

- актуалізація потреби студентів-старшокурсників у вдосконаленні сталого в суспільстві правовиховного процесу;
- поглиблення правової грамотності майбутніх фахівців та розвиток ціннісного ставлення до права;
- становлення особистісно-професійної готовності студентів до розв'язання соціально-правових проблем вихованців.

Зауважимо на доцільності більш прискіпливого ставлення до змістового навантаження самого поняття «вивчення основ наук». Дійсно, виняткового значення набуває такий аспект: у контексті запровадження нових активних форм викладання основ наукових знань, які чинники слід брати до уваги, щоб виклад наукових знань був не просто цікавим, а й «по-справжньому» сприяв процесу учіння? Так, на основі аналізу діяльності дослідників лабораторії навчання та епістемології наукових знань у Женевському університеті (І. Гере, А. Жордан, Д. Літаер, Е. Хант), які понад 20 років вивчають фактори, що визначають ефективність процесу навчання, Ф. Пелло виокремлює деякі положення, урахування яких дотично практики й вітчизняної вищої школи може вважатися доцільним [314, с. 23]. Наведемо деякі з них.

1. Оскільки цілком індивідуальним шляхом розуміння особистістю будь-якого навчання є власна інтерпретація, то принципово важливо, щоб вона відчувала обмеженість, а відтак і

потребу «йти далі, відступаючи від звичних шляхів мислення і пояснень».

2. Для того щоб той, хто навчається, «погодився здобувати знання», важливо встановлювати клімат довіри в підсистемах «викладач – науковець – студент».

3. Не слід дивитися на процес вивчення основ наук як на такий, що завершується із закінченням особистістю певного ступеня освіти: допитливий розум має бути чутливим до свого оточення й бути змінюваним «нарівні з постійно змінюваним світом».

4. Принципової ваги набуває мотивація навчання.

5. Потрібно виходити з осмислення особистості викладача-науковця як ключової фігури в наданні кожному студенту можливості «навчатися самому».

6. Має педагогічний смисл судження, що «гарного» пояснення знань недостатньо сучасному студенту – винятково важливо викладачеві боротися з інертністю, набуваючи здатності до неупередженого викладання.

Аналіз нормативної частини чинного навчального плану засвідчує характер передумов, які сприяють процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів. У згорнутому вигляді вони полягають у такому:

- нормативний навчальний курс «Правознавство» (VI семестр, один кредит) набуває усіх ознак системостворювального, що є сприятливим чинником для трансформації правових знань у відповідну компетентність;

- практика як доцільна діяльність особистості набуває прицільного, неперервного впливу в удосконаленні юридичної та соціально-педагогічної досвідченості особистості, що позитивно позначається на досліджуваному процесі;

- інтегрований характер громадянсько-правової освіти студентів зумовлений передбаченим у VII і VIII семестрах в обсязі двох кредитів навчального курсу «Політологія» створює підґрунтя випереджувального розвитку і професійної, і правової культури студента.

Аналіз літератури з інтерактивних методик засвідчує їхні безсумнівні переваги, головна з яких – навчання практичного права «через дію». Дослідники пропонують розрізняти певні групи інтерактивних методів. Так, А. Галай, Я. Іваніщ, В. Стадник уважають, що ними є: 1) обслуговуючі (допоміжні) методи – методики налагодження контакту, «мікрофон», «знайомство» та ін.; 2) основні навчальні методи – робота в групах, розгляд правових ситуацій, рольові ігри та ін.; 3) конкретизуючі ігрові методи – «сократівський» метод, правнича промова, «коло ідей» та ін.; 4) методи дискутування – дебати, «карусель», ток-шоу, повернений аргумент, «займи позицію» та ін.; 5) поєднані (комплексні) методи – імітація спрощеного судового слухання, медіація, колегіальна нарада та ін.

Принагідно зауважимо на обставинах, що мають безпосереднє відношення до правових уявлень особистості саме у студентський віковий період. Перша з них пов'язана з можливістю підміни правових і моральних цінностей, що може призвести не просто до суперечності, а навіть «спровокувати розчарування в діях закону». Дійсно, моральні уявлення особистості передують правові. Відтак постає актуальне питання: в умовах вищої школи варто забезпечити «співзвучність основних особистісних моральних цінностей із системою прав і норм»; лише такий підхід сприятиме рівновазі між людиною і правом.

Друга ж обставина пов'язана зі встановленою дослідниками (зокрема, І. Дідук) такої негативної тенденції у правових уявленнях сучасної молоді: переконливості у «формальності й абстрактності» злочину як правового явища, права як репресивної категорії. Такі

деформації у правосвідомості молодшої людини призводять до ситуації, коли додержання закону пов'язується лише зі страхом перед юридичною відповідальністю [110, с. 102].

Вищезазначене відтепер урахувалось у процесі вибудовування експериментальної програми, спрямованої на формування у старшокурсників бакалаврату правової компетентності. При цьому підкреслимо, що здебільшого в сучасній науці осмисленою є юридична природа правомірної поведінки особистості.

З огляду на особистісно-професійне призначення соціального педагога видається за можливе все ж сфокусувати увагу на суто педагогічній природі правомірної поведінки особистості. Сприятливою в цьому відношенні обставиною розцінюється потенціал університетського навчання студента: на етапі підготовки у VI-VIII навчальних семестрах продовжується засвоєння ним основ соціалізації особистості, дисциплін спеціалізації, курсу «Основи соціально-правового захисту особистості» та низки дисциплін, предметом яких є технології соціально-педагогічної діяльності. Не менш вигідною обставиною розцінювалось і виконання студентами важливого виду індивідуальної навчально-дослідницької роботи – курсового проекту.

З урахуванням вищевикладеного конкретизуємо певні аспекти експериментальної програми в розрізі покомпонентного складу феномена «правова компетентність» майбутнього соціального педагога.

Принагідно підкреслимо, що, виявляючи критерії, показники їх вияву та порогову характеристику правової компетентності майбутнього фахівця, ми враховували сучасні наукові уявлення про феноменологію професійної культури, професіоналізму, професійної компетентності. Зокрема, важливого значення надавалось тлумачення Н. Кузьміною поняття «професіоналізм діяльності», а саме: це якісна характеристика суб'єкта діяльності, що вимірюється ступенем

володіння ним сучасним змістом, сучасними засобами розв'язання професійних завдань [228].

*Мотиваційна складова* окресленого феномена збагачувалася за рахунок активізації потреби студентів-випускників бакалаврату в удосконаленні правовиховного процесу, що відбувається в суспільстві.

У контексті експериментальної програми ініціювалося створення майбутнім фахівцем власного портфоліо «Мій юридичний порадник».

Дослідники (В. Загвоздкін, Т. Кошманова, Т. Новикова, О. Прутченко, О. Федотова та ін.) розглядають ідею портфоліо як один із елементів модернізації сучасної освіти.

Нам видається, що безсумнівні переваги цього елемента полягають у «портфоліо-процесі», тобто він осмислюється не просто як підхід до оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається, а як важливий «поточний продукт навчальних досягнень особистості».

Огляд наукових джерел з проблематики портфоліо засвідчує, що в різні історичні періоди минулого століття застосування окресленого елемента мало на меті різні завдання: систематизація продуктів навчально-пізнавальної діяльності особистості, альтернатива оцінки, інструмент процесу її просування у навчанні тощо. У сучасній англо-американській, франко-канадській, німецькій та вітчизняній практиці ідея портфоліо здебільшого реалізується повз розробленої концепції. Поза сумніву ж єдиний висновок, якого доходять дослідники, – йдеться про один із важливих «трендів» сучасної освіти.

В нашому досвіді ідея портфоліо розгорталась у контексті вироблення майбутнім соціальним педагогом власної стратегії набуття правової компетентності. Конкретизуємо її основні риси:

- портфоліо розцінювалося як засіб створення навчально-пізнавального середовища, що актуалізує вияв інтелектуальної ініціативи студента у вимірі правовиховної проблематики (відповідно до вироблених нами організаційно-методичних орієнтирів щодо

послідовності роботи зі складання портфоліо, його основний зміст має демонструвати «все, на що ти здатний»);

- мається на увазі ефективний шлях, що дозволяє в режимі діалогу «захистити» власну позицію відносно актуальних соціально-правових проблем, спираючись на документальну аргументацію набутої точки зору;

- портфоліо виступає змістовим підґрунтям презентації студентом навчально-професійних результатів, їх інтерпретації, де ключового значення набуває вияв особистісно-професійної самоефективності;

- «мій портфоліо» за змістом і формою є віддзеркаленням «Я-концепції», засобом розвитку рефлексії;

- портфоліо набуває ознак методу аутентичного оцінювання через систематизацію суто фахової інформації, чим слугує виявом наявних у студента соціально-правових знань, умінь і навичок у ситуації, максимально наближеній до реалій професійної діяльності.

Понад усе, як показує досвід заохочення майбутніх соціальних педагогів до складання портфоліо, йдеться й про продуктивний підхід до розвитку їхньої особистісно-професійної самовизначеності (студент сам вирішує, «з чого почати», «що покласти», «на чому наполягати», якими мають бути резюме і візитка тощо), до утвердження нового типу педагогічної взаємодії у підсистемі «викладач-студент», до розвитку творчої індивідуальності майбутнього соціального педагога через самостійне окреслення ним межі власної «зони найближчого розвитку». Прогностичність вищезазначеного суттєво посилюється, якщо взяти до уваги конструктивну зарубіжну практику розробки й упровадження електронного варіанта портфоліо – «Європейський портфоліо-резюме», який є валідним на всій території Європейського союзу.

Важливим аспектом, у контексті якого видалось за можливе вивчати формувальний вплив портфоліо на досліджувану особистісно-професійну якість, ми вважали окреслення критеріїв оцінки готовності портфоліо особистості. Нами була творчо використана методика американських учених Ф. Дрейка, М. Левитські, Л. Макбрайда, за якою критеріями виявлено: 1) закінченість (наскільки повно в портфоліо представлено нормативно-правову документацію, що є необхідною і достатньою для ефективного здійснення особистістю правореалізаційної, правозахисної діяльності); 2) ясність, чіткість, доказовість (наскільки студентові вдалося відобразити головні думки, докази, судження щодо представленого фактичного матеріалу, довести його правдивість через дібраність найважливіших джерел інформації); 3) підведення підсумків, їх практична спрямованість (наскільки відзеркалено ідею подальшого розвитку портфоліо, тобто самооцінку ретельності обміркованості набутого майбутнім фахівцем соціально-педагогічного досвіду правового характеру). Такий методичний підхід сприяв рельєфності та систематизації поточних експериментальних даних.

Змістовому збагаченню когнітивного компонента правової компетентності студентів сприяло, як засвідчує проведена експериментальна робота, складання ними індивідуального термінологічного словника з основ правознавства. Провідною метою такої роботи було не лише намагання поглибити термінологічну обізнаність майбутнього фахівця, що, без сумніву, забезпечує підвищенню рівня його професійного мислення (останнє встановлено й експериментальним шляхом). Не менш значущою вважалась і систематизація правових знань, що становить своєрідний «каркас» для розвитку у студентів інтелектуальної ініціативи при розв'язанні соціально-правових проблем клієнтів. Саме це було принципово

ваговим у зв'язку з підготовкою майбутніх фахівців в аспекті й правореалізаційної, правозахисної функцій.

У такий спосіб опрацьовувалася здатність студента до «широкого перенесення прийому розумової діяльності», що є, з одного боку, важливою для усвідомлення ним власних дій у певній соціально-правовій ситуації, а з іншого – передумовою переходу від розгорнутих до згорнутих дій в окресленому ракурсі.

Зауважимо, що в межах наукової школи К. Кабанової-Меллер фундаментально вивчається означена проблематика [154]. Встановлено, зокрема, таке:

- поняття прийому розумової діяльності є ширшим від поняття «відповідна дія»;

- винятковим є тренування особистості у здатності до перенесення набутої дії у нові умови (наприклад, у процес розв'язання різнопланових соціально-правових ситуацій);

- з метою досягнення свідомого застосування певних дій суттєвим є їх «мовленнєвий план», тобто через оприлюднення власних думок уголос» скорочується відстань між умінням і навичкою (автоматизованим умінням).

Відтак поглиблюється наукове уявлення про феноменологію інтелектуальної ініціативи – йдеться про рівневу її характеристику. Нам видається слушною у цьому відношенні думка Б. Кедрова про доцільність розрізняти такі рівні інтелектуальної ініціативи особистості, як-от: «стимульно-продуктивний», «евристичний», «креативний» [161, с. 66].

Розширенню наукового пізнання феномена «інтелектуальна ініціатива» сприяє доробок науковців (Д. Богоявленської, Ю. Кулюшкіна, І. Петухова, О. Тихомирова та ін.), які, зокрема, довели роль емоційних факторів у психологічній структурі мисленнєвої діяльності особистості, взаємовплив настанови й цілепокладання у



рефлексивному регулюванні цієї діяльності, обґрунтували місце саме мотиваційних компонентів в інтелектуальній активності. Відзначимо, що встановлено взаємозв'язок мотиву творчих професійних досягнень із адекватністю й стійкістю рівня домагань фахівця. Інтелектуальна активність є важливою властивістю творчої особистості – це положення дозволяє відстежувати й такий параметр у запровадженій нами експериментальній програмі.

З урахуванням вищезазначеного в суто експериментальній частині дослідження було втілено цю ідею при складанні студентами власного термінологічного словника з основ правознавства. На роз'яснювальному етапі роботи зі студентами експериментальних груп методичними орієнтирами були:

- уточнення, в чому вбачається диверсифікація наукового статусу «терміна» (як спеціального слова), «дефініції» (як визначення цього слова), «поняття» (як однієї з форм мислення, де відображена цілісна сукупність ознак певного явища об'єктивної дійсності), а на цій основі виробляється знання того, що конкретний зміст поняття, визначеного терміном, стає більш зрозумілим завдяки цій дефініції, тобто лаконічному тлумаченню, яке зазначає суттєві ознаки предмета або значення поняття – його зміст і межі;

- поглиблення міжпредметної термінології відносно поняття «глосарій» (що походить від Болонської школи права, відомої під назвою «глосатори»; в цій школі провідним методом навчання було тлумачення джерел римського права, тобто глосатори робили пояснення, коментарі, зауваження – так звані «глоси» – на полях і між рядками тексту, або саме в глосаріях так вони розбирали певні правові поняття);

- висвітлення змістових та оформлюючих вимог.

Практика довела безсумнівні переваги означених методичних орієнтирів щодо піднесення термінологічної обізнаності студентів

(законодавча, виконавча, судова влада, право, закон, правова норма, правопорушення тощо). Цей аспект правової культури особистості спостерігався за певними параметрами:

а) називати (основні права людини (дитини), принципи правової держави, специфічні ознаки права тощо);

б) описувати (загальносоціальні функції права, загальну декларацію прав людини як ідеал права, конституцію України як основний закон тощо);

в) порівнювати (принципи права і норми права; функції законодавчої, виконавчої, судової влади тощо);

г) пояснювати (елементи правової системи суспільства; елементи суб'єктивного юридичного права; через приклади – зміст прав людини, принципи конвенції про права дитини тощо);

д) оцінювати (види систематизації нормативних актів, що розрізняють в юридичній літературі; за заданими критеріями – значення прав людини та умови їх реалізації тощо).

У процесі роботи над трактуванням правових понять згідно з літературними джерелами видається за можливе поглибити правову грамотність майбутніх соціальних педагогів з таких професійно важливих питань, з-поміж яких: суть правореалізації як завершального етапу правового регулювання, її ознак (реалізація підкріплюється гарантіями з боку держави, реалізація права завжди пов'язана винятково з правомірною поведінки особистості, свідомісно-вольовий характер правореалізації – від самого суб'єкта залежить факт реалізації або нереалізації норми права) та форм безпосередньої правореалізації. У процесі реалізації експериментальної програми принципової ваги набувало засвоєння студентами такої форми правореалізації, як правозастосування (оперативно-виконавче й правоохоронне) та стадії цього процесу.

У межах експериментальної програми збагачення *аксіологічного компонента* правової компетентності студентів старших курсів навчання в умовах бакалаврату акцентувалася здебільшого увага на виробленні їх ціннісних правових орієнтацій та, актуалізуючи міжциклові зв'язки навчальних курсів, забезпечення здатності у практичній роботі утверджувати ціннісне ставлення вихованців до права.

Так, у нашій практиці створення системи індивідуально-дослідницьких завдань майбутнім соціальним педагогам у межах навчальних дисциплін правознавчого циклу активно використовувались різнопланові завдання олімпіадних змагань із правознавства. Досвід роботи в цьому плані доводить плідність саме такого підходу з метою самоперевірки, самопізнання, самовдосконалення студентів, оскільки значний обсяг запропонованих індивідуально-творчих завдань передбачає закріплення алгоритму розв'язання соціально-правових ситуацій, задач, надання останнім відповідної правової оцінки, систематизації правових знань (наприклад, «система права й систематизація законодавства»), вдосконалення правових умінь через їх згорнутість (наприклад, подання у формі таблиці складу правовідносин), вироблення правових навичок (наприклад, розрізняти правочини). До того ж досить широко представлено в навчально-методичній літературі не лише різнорівневі завдання за параметром «трудність – складність», але й відповіді на них. Незважаючи на запроваджені заходи, на наявність певного фонду навчально-методичної літератури, що мають єдину мету – підвищити рівень правової культури майбутніх фахівців, все ж бракує інтерактивної складової у інформаційно-методичному забезпеченні нормативних правознавчих дисциплін. Вивчення й узагальнення досвіду викладання у вищій школі навчальних дисциплін правознавчого циклу дає підстави вважати, що в майбутніх соціальних

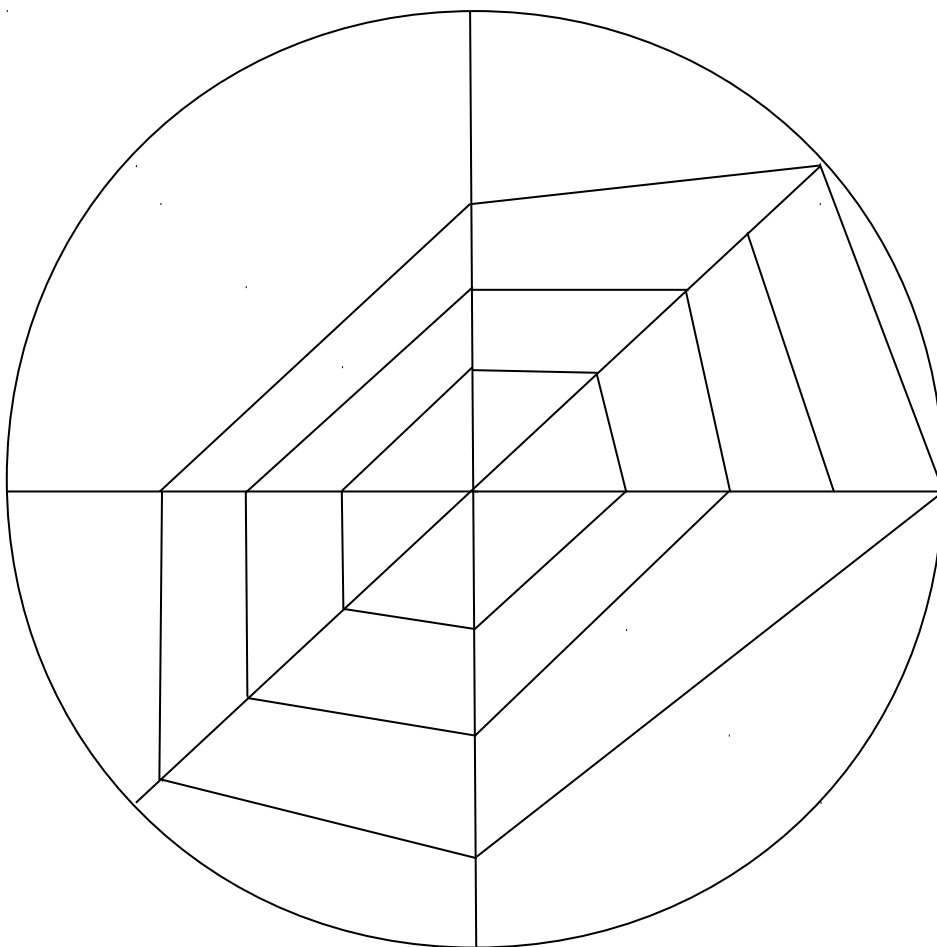
педагогів не сформовано тезаурус юридичних термінів, що знижує їх правову компетентність. Це спостерігається навіть у випадках дуже сумлінної і наполегливої роботи студентів зі спеціальною літературою нормативно-правового характеру. Так, у процесі викладання курсу «Основи соціально-правового захисту особистості» нами враховувались навчально-методичні орієнтири Дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ відносно розв'язання проблеми викорінення насильства щодо дітей. А це вимагало певної термінологічної поінформованості студентів у такому заході, як «надання послуг з відновлення й соціальної реінтеграції», вичерпної обізнаності в міжнародних документах з прав людини, що стосуються захисту дітей від усіх форм насильства.

Зважалося на те, що філософія спеціальності «соціальний педагог» поки не сформувалась, тому і як інфраструктура соціально-педагогічної діяльності залишається не остаточно визначеною. Тому вважалося за доцільне диференційоване правове поле соціально-педагогічних проблем і на цьому підґрунті опрацьовувати із майбутніми фахівцями механізми втручання правозахисного й правореалізаційного характеру.

Зауважимо, що у процесі реалізації експериментальних програм, спрямованих на формування правової компетентності студентів, визначальним розцінювався взаємозв'язок інваріативного й варіативного компонентів їх навчання у вищій школі. Визначаючись у питанні про компенсаторну роль елективних курсів у формуванні правової компетентності майбутніх спеціалістів соціальної сфери, нами враховувалась ще одна обставина – сучасні уявлення про розподіл академічних годин та кредитів ECTS між нормативною і вибірковою частинами та певними циклами навчального плану. Намагаючись все ж конкретизувати роль саме елективних навчальних дисциплін правового змісту, ми вивчили й узагальнили судження

«компетентних суддів» (ними виступали 30 соціальних педагогів-практиків Одещини) щодо ключових проблем фахової діяльності, зокрема, у сфері освіти.

Звернення до суджень педагогів-практиків, які працюють у сфері освіти, пояснюється тим, що на теперішній час, наприклад в українському Подунав'ї, дипломовані соціальні педагоги здебільшого обіймають посади в загальноосвітніх школах різного типу, школах-інтернатах, дитячих будинках, центрах дитячої творчості. Значно менше дипломованих соціальних педагогів працює у сфері охорони здоров'я (будинки дитини, дитячі санаторії, соціально-реабілітаційні центри, інтернати для дітей з обмеженими можливостями, дитячі лікарні, дружні клініки для молоді, анонімні консультаційні кабінети тощо), сфері соціального захисту населення (центри соціального обслуговування населення, притулки, кризові центри тощо), сфері охорони правопорядку (приймальники-розподільники, спеціалізовані центри, колонії для неповнолітніх, кримінальна міліція у справах дітей тощо) та сфері соціальних служб для молоді (клуби за місцем проживання, центри молоді сім'ї, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячі та молодіжні громадські об'єднання, молодіжні служби працевлаштування тощо).



- 1 – проблеми зі здоров'ям
- 2 – проблеми з працевлаштуванням
- 3 – проблеми з відхиленням у поведінці
- 4 – проблеми з сирітством
- 5 – проблеми з насиллям
- 6 – проблеми сімейних стосунків

**Рис. 4.2. Проблемне поле діяльності  
соціального педагога у сфері освіти**

Зокрема, виокремлено типові правові питання у соціально-педагогічній роботі фахівця з такими об'єктами: що мають проблеми зі

здоров'ям, з працевлаштуванням, з відхиленням у поведінці, з сирітством, з насиллям, у сімейних стосунках. Як показує досвід, обраний підхід є продуктивним, з одного боку, з огляду на плідність соціально-педагогічних зусиль у формуванні в суб'єктів права ціннісного ставлення до права, з іншого – у становленні готовності студентів до знаходження правильного і справедливого саме в праві у зв'язку з розв'язанням проблем, що виникають у об'єктів соціально-педагогічної діяльності.

Зауважимо, що у процесі окреслення проблемного поля діяльності соціального педагога враховувалася регламентація, яка прийнята в Україні на законодавчому рівні щодо кодування складових змісту поняття «складна життєва ситуація» (спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства юстиції України «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах від 12 липня 2006 року»).

Збагачення *діяльнісно-творчого* компонента правової компетентності студентів здійснювалося через спрямування їхньої практико-орієнтованої роботи. В цьому відношенні широко використовувався потенціал соціально-педагогічної практики.

Отже, на етапі базової професійної підготовки майбутнього соціального педагога єдиним вектором формування його правової компетентності виступає єдність навчально-професійної діяльності, соціально-правової роботи та самовдосконалення, у процесі якого особистість є суб'єктом особистісно-професійного саморозвитку.

Як зазначалось, суто експериментальну частину дослідницької роботи було розпочато у 2005 році, коли у вітчизняній практиці лише розпочиналася підготовка фахівців зі спеціальності «Соціальна педагогіка». Це позначилося на підході, який було обрано під час формування експериментальних і контрольних груп. Так, на

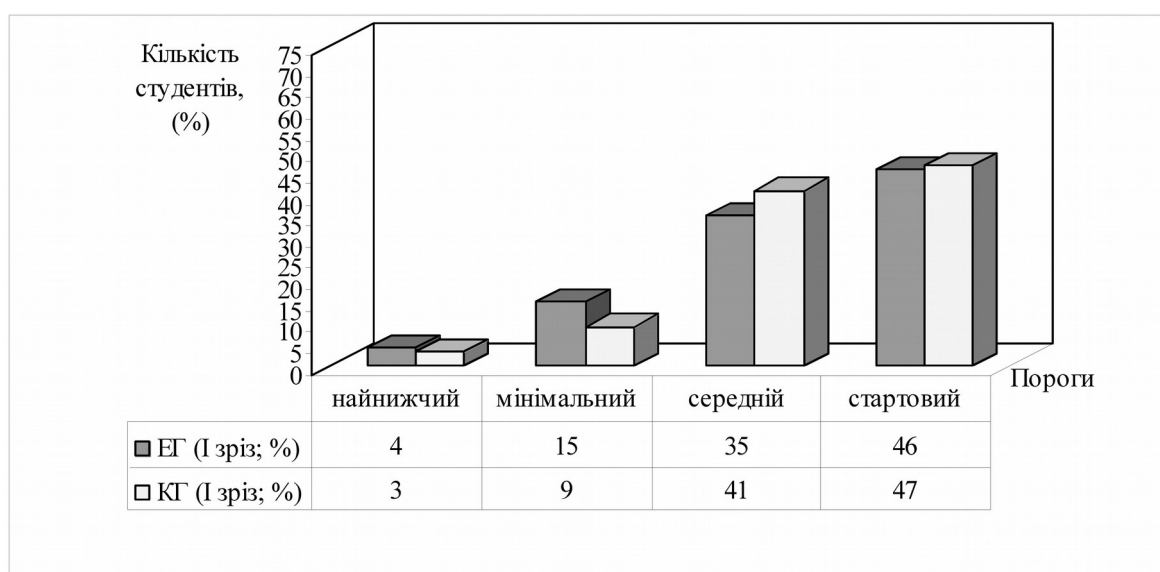
початковому етапі формувального експерименту в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті та Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка за спеціальністю «Соціальна педагогіка» було здійснено набір лише однієї академгрупи студентів (у нашій вибірці – ЕГ), у Тернопільському національному університеті ім. В. Гнатюка – одна академгрупа об'єднувала студентів, які опановували спеціальність «Соціальна педагогіка» (в нашій вибірці – ЕГ), і академгрупа, об'єднаних спеціальністю «Соціальна педагогіка і практична психологія» (в нашій вибірці – КГ). У Ніжинському державному педагогічному університеті ім. М. Гоголя на факультеті психології та соціальної роботи навчалось стільки студентів, що дозволило виокремити три академгрупи як експериментальні та 4 – як контрольні. У Сумському державному педагогічному університеті ім. А. Макаренка на час проведення нами формувального експерименту було три академічні групи – спеціальність «Соціальна педагогіка, практична психологія» (в нашій вибірці – ЕГ) та спеціальність «Соціальна педагогіка, англійська мова», «Соціальна педагогіка, практична психологія» (які склали контрольні групи). Отже, експериментальну вибірку репрезентували 8 студентських академгруп (157 осіб), контрольну – 6 академгруп (143 особи). Щодо експериментальної вибірки магістрантів, то зауважимо: динаміка змін у студентів (31 особа; магістерська підготовка студентів з окресленої спеціальності мала місце в усіх вищезазначених університетах, за винятком м. Кіровограда) відстежувалася на етапах вступу, навчання і його завершення.

З метою визначення продуктивності запровадженої експериментальної технології на етапі завершення студентами базових вищих шкіл бакалаврату був проведений другий діагностувальний «зріз» (діаграма 1). Підґрунтям його здійснення була описана в



попередніх розділах критеріальна основа, параметрами якої слугували виявлені компоненти правової компетентності як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця. Підкреслимо, що вихідні дані, набуті на цьому етапі дослідження, представлені в додатку. Проілюструємо їх на прикладі одного з базових вищих навчальних закладів – Сумського державного педагогічного університету ім. А. Макаренка.

Як зазначалось, упродовж усіх етапів дослідження процес формування правової компетентності студентів відстежувався за встановленою критеріально-діагностувальною основою. Перший діагностувальний «зріз» було здійснено на початку втілення експериментальної програми. Висвітлимо більш детально набутий діагностувальний матеріал за таким параметром.



**Діаграма 4.1. Порівняння показників сформованості правової компетентності студентів експериментальних і контрольних груп на етапі завершення бакалаврату (I «зріз»; II курс навчання)**

Як з'ясувалося, за результатами I „зрізу” (II курс навчання) лише 4% студентів експериментальних груп і 3% – контрольних груп виявили стартовий поріг сформованості правової компетентності; на середньому було 15% в ЕГ і 9% у КГ; на мінімальному – 35% в ЕГ і 41% у КГ; на найнижчому – 46% в ЕГ і 47% у КГ. Одержані результати

засвідчили не лише про недостатній розвиток правової компетентності студентів і експериментальних, і контрольних груп, а й про несуттєві розбіжності даних у межах цих груп.

Оскільки експериментальну вибірку складали студенти різних вищих навчальних закладів, то з'ясуємо, чи спостерігались у вихідних даних в умовно виділених нами експериментальних і контрольних групах суттєві відмінності.

Подані на діаграмі 4.1 дані, що були одержані в результаті аналітичної роботи, спрямованої на визначення стану сформованості у студентів другого року навчання (зокрема, в Сумському державному педагогічному університеті), засвідчують несуттєві розбіжності в розрізі «експериментальні – контрольні» групи. Близька до представленої виявилася картина й відносно даних за іншими вищими навчальними закладами, що були базовими для нашого дослідження. Відтак можна стверджувати про домінування мінімального («усвідомлена некомпетентність») і найнижчого («неусвідомлена некомпетентність») порогів сформованості в респондентів правової компетентності як особистісно-професійної якості.

Вищеокреслені підходи до оптимізації процесу формування правової компетентності студентів бакалаврату позитивно позначилися на особистісному новоутворенні, що досліджується. Свідченням останнього слугують дані другого «зрізу», здійсненого нами на базі експериментальних вищих шкіл. Враховуючи, що інтегральним критерієм «дієвості» будь-якого утворення особистості вважається практика її діяльності, ми запропонували студентам експериментальної групи на основі аналізу власної соціально-педагогічної роботи правового характеру виокремити типові особистісно-професійні помилки. Аналітична робота з набутим фактичним матеріалом дозволила нам здійснити класифікацію помилок

майбутніх фахівців у ситуаціях правового характеру. Зокрема, помилки студентів (вибірку складала 21 особа) класифікувалися на такі види:

- компромісні, тобто ті, які призводили до соціально-правових дій особистості, що передбачали «бути як усі»;
- конфлікторні помилки, що спричиняли дії майбутнього соціального педагога за будь-яку «ціну» досягти справедливості.

У такий спосіб було зроблено обчислювання усереднених даних (тобто на одну особу) щодо наявних помилок студентів Ізмаїльського гуманітарного університету. Такі дані були одержані в розрізі відповідних етапів дослідження (табл. 4.3). При цьому показник конфлікторної ситуації вибору визначався за формулою:

$$P = \frac{b}{a}$$

(4.1)

де а – кількість помилок «компромісного» гатунку (усереднені на одну особу), б – конфлікторні помилки (усереднені на одну особу).

Таблиця 4.2

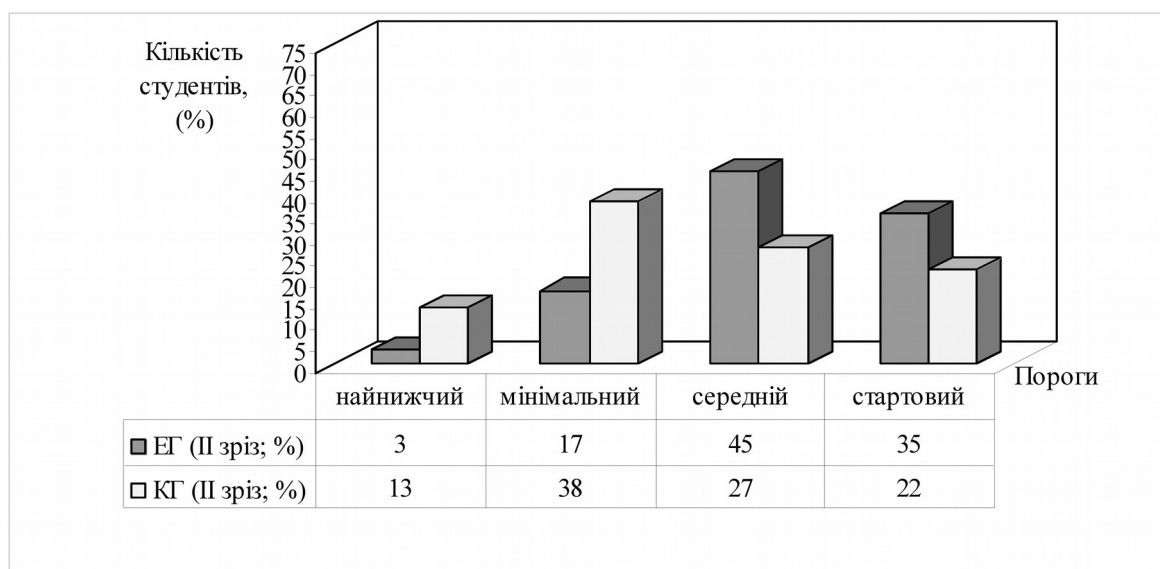
**Показник конфлікторної ситуації вибору як вияв позитивних зрушень у правовій компетентності майбутніх соціальних педагогів**

Етапи дослідження	Різновид помилок; усереднена кількість		Показник
	компромісні	конфлікторні	
I «зріз»	0,85	0,49	0,57
II «зріз»	0,38	0,76	2,00

Подані в таблиці дані засвідчують цілком очевидні позитивні зрушення, які відбулись у майбутніх соціальних педагогів по завершенні ними бакалаврату, зокрема, в межах обсягу компетенції «здатність брати на себе відповідальність» (таблиця 2.4), тобто йдеться про компетенцію «соціально-правове втручання має бути

тільки успішним». Отже, можна стверджувати про позитивну динаміку формування у студентів правової компетентності.

Детальніше вихідні дані в розрізі усіх університетів (м. Ізмаїл, м. Кіровоград, м. Ніжин, м. Суми, м. Тернопіль) подано в додатку. Проілюструємо цей аспект дослідження на прикладі даних, яких ми набули в результаті аналітичної роботи з респондентами Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (діаграма 4.2, рис. 4.3). Додамо при цьому, що суттєвих розбіжностей у даних за іншими базовими вищими школами не встановлено.



**Діаграма 4.2. Порівняння показників сформованості правової компетентності студентів експериментальних і контрольних груп на етапі завершення бакалаврату (II «зріз», IV курс навчання)**

Як свідчать дані діаграми, більш якісні показники сформованості досліджуваної у студентів-випускників бакалаврату особистісно-професійної якості було зафіксовано за результатами II „зрізу” (IV курс навчання) в експериментальних групах: стартовий поріг сформованості правової компетентності виявили 35% студентів експериментальних груп і 22% – контрольних груп; середній – 45% і 27%; мінімальний – 17% і 38%; найнижчий – 3% та 13% відповідно.

Природа суттєвих позитивних результатів в експериментальних групах, на наш погляд, знаходиться у площині можливостей сучасної вищої школи як відкритої соціально-педагогічної системи, в межах якої запроваджено експериментальну технологію.

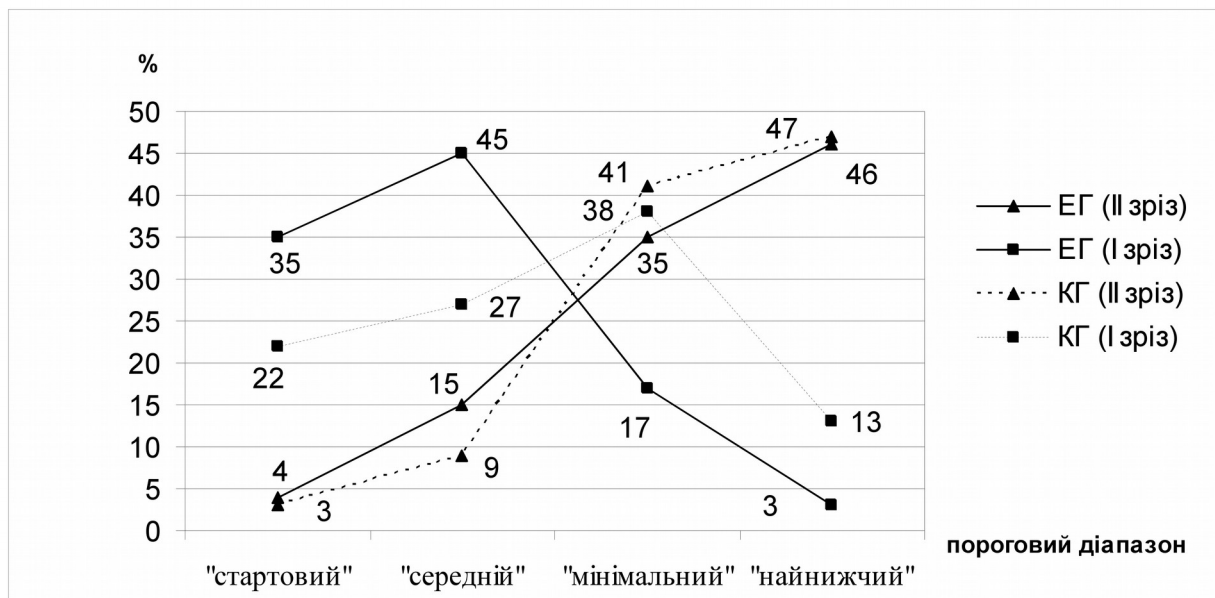


Рис. 4.3. Динаміка сформованості правової компетентності у студентів на етапі завершення бакалаврату

Представлені на рис. 4.3 дані доводять, що під впливом запровадженої експериментальної технології у майбутніх соціальних педагогів відбулася позитивна динаміка в особистісно-професійній якості, що досліджується. Зокрема, найбільш істотні зрушення у правовій компетентності студентів експериментальних груп зафіксовано в напрямі «неусвідомлена некомпетентність» – «усвідомлена компетентність». Проведена дослідно-експериментальна робота підтвердила правомірність осмислення етапу спеціалізації студентів як важливого у спрямуванні процесу формування їхньої правової компетентності.

#### **4.2. Актуалізація досвіду правореалізаційної, правозахисної діяльності студентів на етапі спеціалізації**

Згідно з дослідницьким задумом, якщо стратегія розгортання експериментальної роботи зі студентами бакалаврату полягала в досягненні усвідомлення ними на рівні переконань вагомості правозахисної і правореалізаційної видів діяльності, власної причетності до розв'язання відповідних цілей, то в умовах спеціалізації майбутнього соціального педагога визначальним уважалось не лише ініціювання такої діяльності, але й стимулювання потреби у професійній самореалізації в ній. Цей етап запровадження експериментальної технології було названо «репродуктивно-відтворювальним». Такий ракурс осмислення змісту формульованого експерименту вимагав чітких вихідних даних стосовно педагогічного явища, що вивчається.

Деталізуємо стан сформованості правової компетентності студентів-п'ятикурсників, які опановують спеціальність «Соціальний педагог» і спеціалізацію «Соціально-правовий захист дітей та молоді». Оскільки з-поміж базових для нашого дослідження вищих шкіл лише в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті здійснюється підготовка фахівців саме з поєднанням спеціальності «Соціальний педагог» з означеною спеціалізацією, то конкретизуємо експериментальні дані саме за цим вищим навчальним закладом (рис. 4.4).

Зауважимо, що діагностика ж у розрізі всіх експериментальних університетів (вибірку склали 285 студентів, у т. ч. ЕГ – 142 особи, КГ – 143 студенти) здійснювалася за вищенаведеними критеріями й показниками вияву, за діагностувальним інструментарієм, який є ідентичним тому, що використовувався на попередніх етапах дослідження.

Виняток склала додаткова методика, яка була використана з метою уточнення загальної здатності особистості майбутнього фахівця доходити порозуміння з оточуючими (додаток). Йдеться про методику В. Маклені [97; 100-104]. Обробка отриманих результатів засвідчила, що приблизно кожний другий студент, який опановує спеціалізацію «Соціально-правовий захист дітей та молоді», мав середній ступень здатності до порозуміння з оточуючими, а 38% – нижче від середнього.

Розроблена експериментальна програма мала певну специфіку формувального впливу на правову компетентність студентів у той період їхньої професійної підготовки, на якому здійснюється їх спеціалізація. У логіці ступеневої професійної освіти йдеться про ІХ і Х семестри навчання майбутніх соціальних педагогів, що опановують спеціалізацію «Соціально-правовий захист дітей та молоді», й набуття студентами на цьому етапі кваліфікації «соціальний педагог в закладах освіти, організатор соціально-правового захисту дітей та молоді». Цю спеціалізацію майбутній фахівець отримує впродовж року на основі базової вищої освіти.

Аналіз потенціалу навчальних курсів, передбачених нормативною і варіативною частинами навчального плану вищої школи, що було здійснено в контексті досліджуваного нами процесу, надав можливість зробити узагальнення.

1. Нормативні навчальні дисципліни «Системи соціального захисту», «Методика викладання курсу «Дитина і суспільство» і за змістом, і за обсягом (на їх засвоєння передбачено 23% від загального аудиторного часу навчання майбутнього спеціаліста) є ключовими щодо випереджувального розвитку в студентів правової компетентності.

2. Сприятливою обставиною слугує вивчення студентами в цей період основних галузей права, а також курсів «Державне право України» й «Правоохоронні органи України»; натомість відсутні суто

соціально-педагогічні дисципліни, які б забезпечували реалізацію принципів контекстності та інтегрованості. Додамо, що вивчення й узагальнення досвіду вищих шкіл щодо здійснення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів саме в контексті проблематики нашого дослідження підтверджує встановлені (зокрема, Ю. Чуфаровським) ознаки, за яких може бути простежена подібність педагогічної і суто юридичної діяльності особистості. Це має впливове значення на розуміння сприятливих чинників у зв'язку з формуванням у майбутнього соціального педагога правової компетентності. Конкретизуємо ці ознаки:

- і педагогічний, і правовий види діяльності охоплюють той аспект життєдіяльності особистості, що пов'язаний з організацією соціальних норм її поведінки або групи;

- окреслений різновид діяльності мають спільний за спрямуванням діагностично-пошуковий компонент, оскільки йдеться про збір і аналіз певної інформації;

- зазначені види діяльності мають таку спільну характеристику – комунікативність, отже вимагають засобів, які властиві спілкуванню;

- ці види діяльності особистості відносяться до типу професій «людина – людина», а тому важливою складовою мають організаторську, що пов'язана зі здійсненням функцій керівника;

- їм однаково притаманна така вимога до суб'єкта – високовольова стійкість, швидка адаптація до швидкоплинних змін у ситуаціях;

- враховуючи новизну задач соціально-правового різновиду фахової практики студентів, актуалізується потреба в розширенні мережі елективних курсів.

У межах розробленої експериментальної програми розгорталася ідея поглиблення правової *освіченості* студентів у *регулятивній функції права*, вироблення у них *активної громадянської позиції* у



*правовій сфері*. Шляхами реалізації окресленої ідеї слугували, по-перше, заснування соціально-правової студії «Феміда». Тут поглиблювалась правова освіта студентів експериментальних груп через утвердження положення про те, що умовою юридичної безпеки є правова захищеність, здійснювалася робота з юридичними виданнями та юридичною термінологією, правовими поняттями (мораль і право, законність, правопорядок, правова норма, відповідальність), вдосконалювалися уміння майбутніх соціальних педагогів з правових позицій оцінювати суспільні події, використовувати в соціально-педагогічній роботі чинні нормативно-правові акти.

По-друге, через запровадження елективних курсів досягалася двоєдина мета: поглиблювалась обізнаність студентів у різних концепціях держави, ознаках правової держави й вироблялося розуміння ними того, що права особи неможливо захищати лише з використанням правових документів.

У межах варіативної частини навчання майбутніх соціальних педагогів на етапі спеціалізації фахівця було передбачено такі елективні навчальні курси правового спрямування, як-от: «Репродуктивні права особистості: шляхи підвищення компетентності соціальних педагогів», «Правові механізми захисту неповнолітніх від жорсткого поводження та всіх форм насильства», «Основи ювенальної юстиції».

Також нами, зокрема, розроблялися й апробовувалися спецкурси «Основи правової соціалізації дітей та молоді» (в межах якого студенти опановують особливості, зміст, соціально-правовий контроль процесу правової соціалізації дітей та молоді) та «Сучасні інноваційні соціальні технології забезпечення прав дітей та молоді».

Конкретизуємо деякі навчальні модулі, що складають зміст означених елективних курсів, а саме: модуль «Сучасні концепції та підходи до прав дітей та молоді» (в рамках котрого студенти

ознайомлюються з еволюцією, розвитком понять, концепцій та підходів до прав дітей та молоді, їх обґрунтуванням та реалізацією у світі); модуль «Міжнародні та національні документи у сфері прав дітей та молоді» (в межах якого студенти вивчають не тільки чинну нормативно-правову базу, але й законопроекти Верховної Ради України у сфері прав дітей та молоді); модуль «Міжнародні та національні механізми захисту прав дітей та молоді» (яким передбачено опанування особливостей практичної реалізації та механізмів захисту прав і законних інтересів дітей та молоді, зокрема ознайомлення з юридичними процедурами звернення до Європейського суду з прав людини та прийнятими рішеннями стосовно заяв, стратегії та тактики провадження у цивільних, кримінальних справах в Україні, впровадження моделей процесу посередництва в контексті забезпечення прав дітей та молоді, інноваційної діяльності інституцій омбудсменів, уповноважених з прав дітей та молоді, втілення практики адвокації (едвокасі), громадського представництва, лобіювання прав, законних інтересів дітей та молоді); модуль «Моніторинг прав дітей та молоді» (в ньому особливу увагу приділено вивченню методології проведення моніторингу, громадської оцінки правозахисних організацій державної політики у сфері прав дітей та молоді в Україні, дотримання прав людини та основоположних свобод, наприклад, свободи від жорстокої поведінки та приниження людської гідності в школах-інтернатах); модуль «Організаційно-правові засади функціонування ювенальної юстиції» (ним передбачено ознайомлення не тільки зі своєрідністю теоретичних аспектів функціонування ювенальної юстиції, але й зі змістом передового досвіду запровадження пілотних проектів, елементів ювенальної юстиції в Україні). Додамо, що в межах елективних навчальних дисциплін, які спрямовані на поглиблення суто правової освіти майбутніх соціальних педагогів, студенти вивчають діяльність юридичних клінік. Як визнано

фахівцями, саме цей порівняно новий метод правової підготовки студентів через клінічні практичні заняття сприяє виконанню ними важливої соціальної функції – забезпеченню права соціально вразливих громадян на отримання кваліфікованої правової допомоги. Отже, видається за можливе збагатити практико-орієнтовне навчання й майбутніх соціальних педагогів.

Широко використовувалася практика організації студентських тематичних навчально-методичних конференцій («Концепція права в розрізі різних філософських шкіл», «Сучасна правнича наука про спеціальні права», «Інклюзивне навчання: світовий досвід, вітчизняні реалії» та ін.). Такий підхід, як ми спостерігали, сприяє результативному формуванню у студентів міждисциплінарного знання щодо соціально-правової дійсності та понятійно-категоріальних вимірів права.

Відзначимо, що задля того, щоб майбутній соціальний педагог мав насамперед чітке наукове уявлення про зміст самого поняття «права дитини» доцільною є актуалізація у навчально-виховному процесі вищої школи міжциклових зв'язків, що сприяють систематизації знань студентів відносно поняття «права дитини» як видового по відношенню до поняття «права людини». Для розширення уявлень студентів про сучасне розуміння прав дитини в логіці такої підсистеми професійної підготовки, як «бакалавр – спеціаліст – магістр» дослідники рекомендують як ключові певні положення. Конкретизуємо їх, врахувавши творчий досвід, що накопичено в цьому плані російськими викладачами вищої школи та практиками викладання курсів «Права людини» (у вищому закладі), «Ми й навколишній світ» (у загальноосвітньому закладі).

1. Соціальним контекстом навчання і виховання правам людини виступає взаємодія державних і суспільних структур у забезпеченні вищеозначеної загальнолюдської цінності.

2. Гуманізація простору дитинства пов'язана з визнанням дитини особистістю, яка має таку саму гідність, що й дорослий; однак, якщо дорослий спроможний сам захистити свої інтереси, то дитина вимушена звертатися по допомогу до тих, хто може бути гарантом дотримання та збереження її прав; одним із них є соціальний педагог.

3. Розгортання тези про роль соціального педагога в забезпеченні прав дитини, що може відбуватися за такою логікою: несформованість «філософії цієї спеціальності» (за висловом Н. Русакової) негативно позначається на створенні системи професійних пріоритетів соціального педагога, оскільки невизначеність інфраструктури соціально-педагогічної практики не сприяє результативності його й правовиховної діяльності; своєрідність останньої зумовлена типом закладу, де працює соціальний педагог, а відтак посадова визначеність фахівця є поняттям відносним (наприклад, якщо соціальний педагог працює у районному притулку, центрі соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, то йдеться про взаємодію соціального педагога у питаннях захисту прав дитини з прокуратурою, відділом кримінальної міліції у справах неповнолітніх, судом, відділом освіти, опікунською радою тощо); не менш суттєвим є, як вважають деякі дослідники (зокрема, В. Шкатулла), ще й такий аспект: соціальний педагог, вибудовуючи відносини у правових питаннях із школою, батьками, законними представниками дитини, має керуватися комплексною сферою законодавства, що включає норми адміністративного, конституційного, освітянського, педагогічного, трудового, цивільного галузей права, міжнародних правових актів тощо.

4. Феномен дитинства доцільно осмислити через історичні, соціальні та суто юридичні аспекти, а також крізь призму сучасних концепцій виховання, розуміння «дитини», «права людини», «правовий статус особистості» в міжнародному праві.

5. Природні й позитивні права людини, поняття «дитина» в національному законодавстві.

6. Тему «Захист прав дитини» доцільно починати з конкретизації механізмів захисту прав людини (у тому числі й міжнародного рівня) з логічним переходом до висвітлення правозахисних механізмів і технологій та захисту прав дитини у формі позбавлення (відновлення) батьківських прав.

7. Проблему забезпечення прав дитини досвідчені практики соціально-правової сфери рекомендують висвітлювати в такій спосіб: своєрідність захисту різних категорій дітей, доміанти ювенальної юстиції, окреслення меж профілактичної діяльності, роль педагогічних працівників у захисті дитинства.

8. Пріоритетами соціально-педагогічної діяльності фахівців щодо забезпечення прав дитини доцільно вважати такі: різні моделі «замінювальної» турботи відносно дітей, що потребують державного захисту (патронатного напрямку зокрема); громадянська освіта суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії з акцентуацією уваги на компонентах громадянсько-правової освіти і просвіти як засобах формування ключових життєвих компетенцій особистості; організація правовиховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

У цьому самому сенсі можна вважати сприятливою обставиною появу програмного засобу «Твоє право», розробленого Херсонським міським центром молодіжних ініціатив «ТОТЕМ» у 2007 році. Обізнаність майбутнього соціального педагога в цій програмі (що має вигляд здійснимого файлу, тобто придатного для використання в комп'ютерному класі) сприяє, як підтверджує практика, підвищенню не лише його правової культури, але й комп'ютерної грамотності, оскільки навчання правомірних дій у різних життєвих ситуаціях відбувається засобами мультимедійної техніки. По суті, зміст цього програмного продукту максимально наближений до засвоєння

практичного права, слугує помічником при аналізі правових ситуацій; можливе й застосування інтерактивних технологій, зокрема, й застосування методу «мозковий штурм».

Реалізуючи відповідний принцип відбору правознавчого матеріалу, що мають засвоїти майбутні соціальні педагоги, ми особливо акцентували на опорних поняттях, тобто тих, які є визначальними у реалізації соціально-педагогічних дій правового характеру. Наприклад, уточнення змістового навантаження понять «правова поведінка» та «правомірна поведінка», опрацювання правових категорій (справедливість, рівність перед законом, свобода особи тощо). Посилена увага приділялась і такому важливому аспекту: якими є ознаки правової поведінки соціального педагога (правові педагогічні стосунки, правові виховні дії, правові аспекти мови й мовлення особистості та ін.). У процесі ж засвоєння поняття «правомірна поведінка клієнта» наголошувалося на відповідних ознаках – суспільно-корисна за змістом та адекватна праву взагалі; право діє саме завдяки такій поведінці особистості, її складовими є правові вчинки тощо.

Якщо виходити з того, що будь-який різновид практики (соціально-діагностичної, соціально-технологічної, соціально-дозвіллевої, соціально-правової) виступає вирішальним фактором трансформування правових знань у компетенції, а практика студента є доцільною його діяльністю, то стає зрозумілою посилена увага у процесі нашого дослідження до соціально-педагогічної практики майбутніх спеціалістів.

У процесі занурення студентів експериментальних груп у правозахисну і правореалізаційну соціально-педагогічну роботу у період їх педагогічної практики враховувалося, що цінність має не лише продуктивний, а й репродуктивний характер означеної роботи. При цьому ми виходили із встановленого науковцями (А. Матюшкін,

В. Чайка та ін.), що через оптимізацію репродуктивної діяльності студента видається за можливе сприяння й її продуктивності, а також забезпечення прискореного розвитку творчого мислення. Дійсно, як пояснює сучасна психолого-педагогічна наука, будь-який різновид творчості особистості, її продуктивна діяльність можлива лише за умов наявності у творчому процесі суб'єкта і репродуктивних елементів. Однак, важливим є таке зауваження: «лише продуктивні процеси включають формування психічних новоутворень і суб'єктивне відкриття нового» [286; 287].

Зауважимо, що на означеному етапі професійної підготовки правокомпетентного фахівця завданнями соціально-правової практики були:

- формування у практиканта цілісного уявлення про правові засади соціально-педагогічної роботи в межах закладу, установи чи організації, бази проходження практики;

- вивчення документації, яка супроводжує правову ініціативу соціального педагога, фахівця закладу, установи чи організації, бази проходження практики;

- збагачення фахово значущого досвіду соціально-правового супроводу наявних у клієнтів соціально-педагогічних проблем.

Зміст роботи студента-практиканта включав:

- спостереження за професійною діяльністю фахівців, виділення основних показників, які конкретизують наявний у них рівень правової компетентності;

- в результаті спостережень за діяльністю фахівця здійснення розв'язання поточних і ключових соціально-педагогічних проблем з віддзеркаленням ступеня їхньої соціально-правової обізнаності;

- проведення локального дослідження діагностичного характеру, метою якого є визначення рівня правової культури клієнтів.

Методичними орієнтирами щодо складання студентами-практикантами розгорнутого протоколу аналітичного звіту виступили:

- правова тематика індивідуально-групових бесід з клієнтами (із зазначенням складних питань, що виникли у процесі);

- пропозиції щодо вдосконалення соціально-правового супроводу (чого бракує, які питання призводять до кризового, «тупикового» стану в розв'язанні соціально-педагогічних проблем);

- аналіз плану роботи установи з погляду розв'язання двоєдиної проблеми: виховання, формування правової культури вихованців, клієнтів і задіяність, реалізація новітніх законодавчих актів, які регламентують соціально-педагогічну сферу;

- апробація власного проекту, спрямованого на вичерпне використання нормативно-правового підґрунтя для розв'язання проблеми.

Залучаючи майбутніх фахівців до проектної діяльності, ми врахували думку творчих фахівців-практиків (О. Горохівський, М. Кадемія, Л. Хоружа, А. Цимбалару та ін.), які вважають, що саме цю діяльність слід співвідносити з творчою працею новаторів, оскільки проектування виступає як спосіб нормування й трансляції інновацій у будь-якій сфері. Не є винятком і сфера роботи соціального педагога. А тому, заохочуючи майбутніх фахівців до проектної діяльності, нами акцентувалося не лише на етапності реалізації соціально-педагогічного проекту (підготовчо-мотиваційний, планування, вибір підходу та його упровадження, рефлексивний, захист), але й на стимулюванні інтересу до спектру питань правового характеру. Зокрема, вагомості принципу соціальної відповідальності; врахування усіх обрисів правового поля реалізації проекту, що виникають як на різних етапах, так і в залежності від змісту соціального проекту (інноваційний або підтримуючий).



Підкреслимо, що в контексті експериментальної програми, спрямованої на випереджувальний розвиток правової компетентності майбутнього фахівця, проектування розумілось нами, з одного боку, ще й як особливий тип інтелектуальної діяльності, коли правові знання набували ознак правової компетенції, а з іншого – як шлях, що дозволяє опосередковано виявити ставлення особистості до правових питань, актуалізованих у певній соціально-педагогічній ситуації. А це вносило відповідні корективи у зміст оцінки викладачами вищої школи навчальних досягнень студента, оскільки таке випробування, як традиційний іспит з нормативних навчальних дисциплін, не є ефективним у зв'язку зі своєрідністю феномена «правова компетентність». Останню традиційний іспит не здатний продіагностувати, оскільки між навчальними успіхами особистості й професійними здобутками цілком допустимі відмінності. Проектна ж діяльність студента дозволяє розширити критерії оцінки його навчальних досягнень через параметр «досвід» (йдеться про віддзеркалення професійної поведінки в реальних соціально-правових ситуаціях).

У такий спосіб практично розв'язувалося важливе питання, пов'язане з розвитком правової культури майбутніх фахівців, – трансформація мети правової освіти з площини «що потрібно робити» у площину – «знати як». У цьому сенсі, як нам видається, правомірним є введення у науковий обіг поняття «проектно-впроваджувальна діяльність» (О. Мариновська) й розуміння проекту як «упорядкування дії».

У нашому дослідженні проектній педагогіці (В. Безрукова, І. Бухтіярова, В. Газеєва, Т. Легушке, Ф. Столлер, Д. Фрід та ін.) приділено значну увагу ще й з таких міркувань: оскільки педагогічне явище, яке є базовим, має серед інших понять статус особистісно-професійної якості, то у проблемному полі наукового пошуку була

потреба якомога повніше врахувати своєрідність певного студента. Натомість ідеї проектування саме й властивий, за В. Безруковою, «зігріваючий ефект» вияву творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Як уважає Дж. Айрінг, проектний підхід і дозволяє врахувати не лише вікові особливості особистості студента, але ще й наявний освітній рівень [473, 339]. Отже, йдеться про процес самоформування певних особистісних якостей; не є винятком і правова компетентність.

Проектна діяльність виступає предметом дослідження і вітчизняних (І. Іонова, О. Пехота, І. Підласий, О. Пометун та ін.), і зарубіжних (Дж. Айрінг, Д. Жак, О. Овчинникова, А. Флітнер та ін.) науковців. І це не випадково, оскільки її переваги цілком очевидні: йдеться про значні потенційні можливості у виробленні у студентів спроможності «до вільного вибору дій» та вияву ініціативи (за Д. Жак), про задіяність у цій діяльності «і розуму, і серця, і руки» (за І. Флітнер), про неперевершену можливість створити умови для взаєморозуміння у педагогічній підсистемі «викладач – студент» через урахування вікового і освітнього рівня студентів (за Дж. Айрінг). На думку О. Овчинникової, найбільш суттєві переваги саме проектної діяльності майбутніх фахівців полягають у її спроможності продуктивно впливати на процес вироблення й удосконалення певних практичних умінь. Інші науковці (І. Бьом, Й. Шнайдер) конкретизують ці вміння особистості: знаходити цікаві сфери квазіпрофесійної роботи; зіставляти свої можливості й інтерес; пов'язувати практичні дії та умови, що склались; уміння не лише підготуватися та реалізувати певні дії на практиці, а ще й оцінити, узагальнити їх результативність, визначити громадську, культурну, професійну цінність [3; 94]. Не ставлячи за мету продовження дискусії щодо педагогічного сенсу проектної діяльності, ми лише зауважимо на таких моментах: по-перше, підкреслимо ідею, розгортання якої на початку

XX століття видатним американським дослідником Дж. Дьюї привело до побудови моделі «вирощування знань із живого досвіду роботи», тобто йдеться про констатацію теоретичних витоків методу проектів; по-друге, відзначимо, що сама назва «проект» походить від «діяльності від усього серця» за В. Кілпатріком – тієї діяльності особистості, що за визначеною метою відбувається в певних суспільних умовах, тобто термін «метод проектів» видатний професор педагогічного коледжу при Колумбійському університеті в статті «Метод проектів» (1918 р.) трактує як цільовий спосіб ставитись до дітей таким чином, щоб пробуджувати в них найкраще, а потім дозволяти їм повірити у себе якомога сильніше. Додамо також, як зазначають історики педагогіки (зокрема, О. Онопрієнко, О. Сухомлинська), що в певні періоди реформування освіти проекти набували різних ознак (наприклад, у педагогічній спадщині К. Вентцеля, А. Зеленка, С. Шацького), а відтак відбувалося відродження як інноваційної педагогічної системи з властивими певними функціями (дидактичною, пізнавальною, розвивальною, виховною, соціалізуючою) або різновидом (урок-проект, навчальний проект, інформаційний проект, практико-орієнтовний проект, проект із навчального курсу тощо). Має сенс урахувати й ті моменти, що вирізняють проект від близьких до нього понять «план» і «програма». Так, якщо програму зорієнтовано на абстрактного вихованця, то проект спрямовано на конкретну творчу ініціативу певної людини або групи; якщо план є теоретичним орієнтиром зусиль щодо майбутніх здобутків особистості (групи), то проект – на актуалізацію наявного потенціалу його вихованців.

Існує досить цікава, на наш погляд, спроба побудувати теоретичну модель поняття «проектно-впроваджувальна діяльність». Зокрема, на думку О. Малиновської, фокальними (з лат. focus – осередок, що перебуває у центрі уваги) об'єктами, які мають бути враховані при перенесенні сутнісних ознак з окремих частин на ціле

(відтак і спроможні розширити горизонти розуміння тексту визначення поняття «проектно-впроваджувальна діяльність»), є «педагогічна діяльність», «проектування», «проект», «упровадження». Вважаємо, що заслуговує на увагу представлене автором тлумачення означеного педагогічного поняття, оскільки підґрунтям виступає визнана в наукових колах теорія процесу формування понять Г. Шефера, а тому запропоноване визначення відбиває логіку трансформації теоретичної моделі поняття «проектно-впроваджувальна діяльність» у нормативну. А саме: проектно-впроваджувальна діяльність репрезентована низкою компонентів – проблематизація, цілепокладання, теоретико-методичне обґрунтування способу розв'язання проблеми, прогнозування, моделювання, конструювання персонал-технології досягнення передбачувального результату, програмування, планування, моніторинг.

Дослідно-експериментальним шляхом встановлено прицільний вплив проектної діяльності студентів на розвиток їхньої правової компетентності. Справа не лише в тому, що проекти, за висловом С. Гессена, це «активна педагогіка». Нами встановлено, що проектна діяльність привчає майбутнього фахівця стратегії і тактики професійних дій з урахуванням правового поля.

Зауважимо, що в процесі опрацювання правових знань і вмінь майбутніх соціальних педагогів щодо розробки проектних документів, визначення стратегій досягнення проектних цілей увага приділялася й питанням презентації як ідеї соціального проекту, так і результатів. У цьому відношенні активно використовувалися напрацювання практиків соціально-педагогічної роботи, а також вітчизняного досвіду стимулювання молодіжних проектів (зокрема, тематики проектів, представленої Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», «Якщо не ти, то хто?», «Ми – не байдужі», «Температура прав людини в нашому університеті» та ін.;

презентації переможців Всеукраїнського конкурсу благодійних проектів «Добро починається з тебе» тощо), міжнародної практики соціально-педагогічного проектування (зокрема, проекту «Громадянська освіта – Україна», проекту «Старий притулок для сиріт» та ін.).

З метою набуття майбутніми соціальними педагогами спроможності до самоаналізу власного досвіду правореалізаційної, правозахисної видів діяльності, визначення самоефективності у їх реалізації запроваджувалась система різнорівневих навчально-дослідницьких завдань студентам-практикантам. Зокрема, проведення анкетування серед фахівців установи з метою виявлення наявних ресурсів соціально-правового гатунку в установі з використанням таких опорних питань:

1. Оцініть за 10-тибальною шкалою рівень власної правової компетентності.

2. Перелічіть 3 проблеми, ситуації, які стались через недосконалість правового регулювання.

3. Наведіть приклади найбільш результативного, на Ваш погляд, розв'язання Вами професійних завдань через доцільне спирання на чинну законодавчу базу.

4. Що, на Ваш погляд, варто запровадити для підвищення рівня правової компетентності та ефективної діяльності студентів-практикантів?

5. Зазначте домінуючий рівень правової культури клієнтів і заходи, яких доцільно вжити з метою її підвищення.

Критерії оцінювання порогів правової компетентності студента-практиканта:

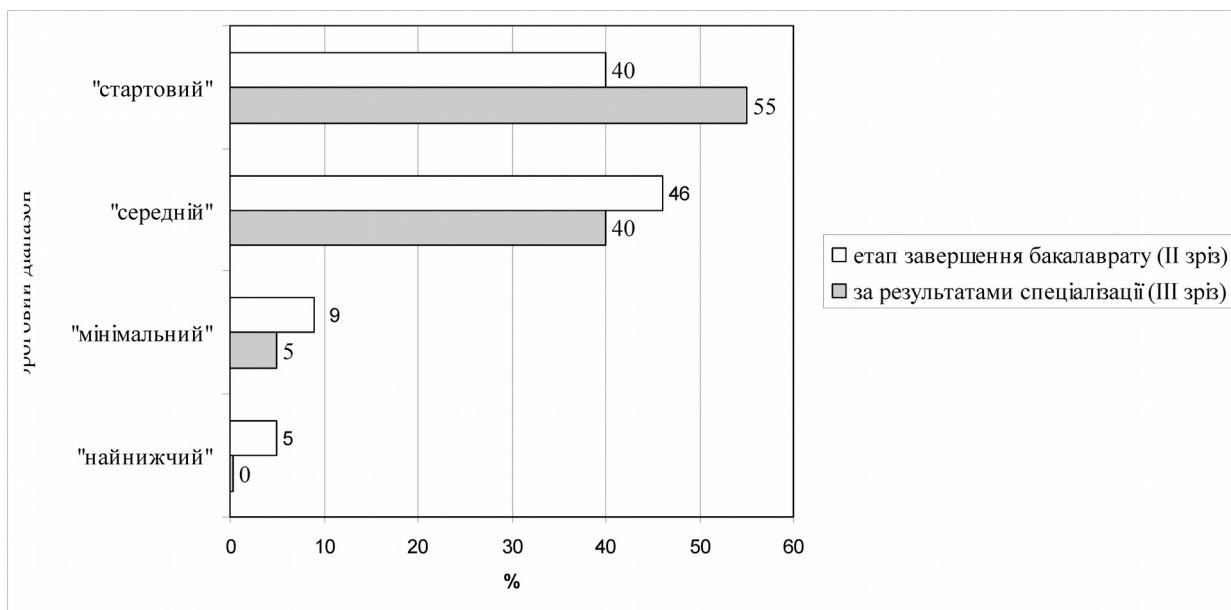
1 – характер ставлення до соціально-педагогічної діяльності;

2 – якість базових правових компетенцій («знати», «вміти», «досягати», «відповідати»).

Шкала оцінювання порогів наявної правової компетентності:

- від 24 до 30 балів – наявна компетентність межує з професійною майстерністю;
- від 16 до 23 балів – усвідомлена компетентність;
- від 9 до 15 балів – усвідомлена некомпетентність;
- від 0 до 8 балів – неусвідомлена некомпетентність.

На завершальному етапі спеціалізації університетської освіти майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного експерименту був проведений ще один діагностувальний «зріз». Досліджуваний процес – формування правової компетентності студентів-п'ятикурсників – відстежувався, зокрема, за параметром здатності до порозуміння з навколишнім середовищем. Так, встановлено, що 52% студентів набули високого ступеня означеної особистісно-професійної якості. В цілому ж на цьому етапі запровадження експериментальної програми відбулися суттєві зрушення у динаміці правової компетентності майбутніх фахівців (діаграма 4.3).



**Діаграма 4.3. Динаміка сформованості правової компетентності студентів на етапі спеціалізації (база – Ізмаїльський державний гуманітарний університет)**

Експериментальним шляхом встановлено таку динаміку формування правової компетентності у студентів п'ятого курсу навчання, які набувають спеціалізацію „соціально-правовий захист дітей та молоді”: майбутніх фахівців із стартовим порогом („усвідомлена компетентність”) стало 55% (було 40%), із середнім порогом („неусвідомлена компетентність”) – 40% (було 46%), із мінімальним порогом („усвідомлена некомпетентність”) – 5% (було 9%), з'ясовано, що найнижчий поріг („неусвідомлена некомпетентність”) не характеризує жодного студента (було 5%).

Зазначене слугує підтвердженням, з одного боку, продуктивності розробленої програми, а з іншого – доцільності її розгортання й на етапі магістерської підготовки майбутніх фахівців.

#### **4.3. Випереджувальний розвиток правової компетентності магістрантів: пріоритетні шляхи і засоби**

Реалізація експериментальної технології на етапі підготовки магістрів мала певну своєрідність. Вона зумовлена, по-перше, змістом додаткового курсу навчання студента, який має ступінь бакалавра (або спеціаліста), а, по-друге, специфікою завдань, пов'язаних із формувальним впливом саме на правову компетентність як особистісно-професійну якість.

Враховуючи психолого-педагогічну природу правової компетентності, її структурно-компонентний склад та критеріальні характеристики, а також спираючись на професіограму магістра саме педагогічної освіти, який набуває кваліфікації «соціальний педагог», ми дійшли висновку про доцільність окреслення певних змістових ліній щодо оптимізації досліджуваного процесу, а саме:

- урахування предметної специфіки у зв'язку з реалізацією визначених принципів експериментальної системи (універсальність, контекстуальність, інтегративність) та її блоків (мотиваційно-корегуючий, змістовий, практичний);

- опора на своєрідність технологічного підходу до втілення тих педагогічних умов, за яких розроблена експериментальна система формування правової компетентності студентів на етапі їхньої університетської освіти буде дієвою саме в магістріумі;

- надання пріоритетного значення наявному в студентів стану сформованості правової компетентності при визначенні стратегії і тактики розгортання педагогічного впливу на особистісно-професійну якість, що є предметом дослідження.

Відтак період магістерської професійної підготовки соціального педагога, здатного до продуктивної професійної, у тому числі правозахисної і правореалізаційної діяльності, складав окремий етап розробленої експериментальної програми. Цей етап було названо «продуктивно-творчий» з огляду на його своєрідність у зв'язку з метою забезпечити випереджувальний розвиток у магістрантів правової компетентності. Зауважимо, що формувальним експериментом було охоплено 31 магістрант (Ізмаїльського державного гуманітарного університету – 4 особи, Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя – 12 осіб, Сумського державного педагогічного університету ім. А. Макаренка – 7 осіб, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка – 8 осіб); вибірку складали студенти, що вступили до магістратури і після бакалаврату, і після спеціалізації. Принагідно підкреслимо, що в розрізі всього запровадженого діагностувального матеріалу принципові розбіжності в даних не встановлено. Тому магістранти складали єдину вибірку.



Домінантою магістерської підготовки фахівця розцінювалася адекватність, з одного боку, обрисів правокомпетентної професійної діяльності, а з іншого – уявлень про себе як представника нової генерації спеціалістів, практично здатних до фахових дій у межах правового поля.

Щодо першого аспекту, то для його з'ясування було використано методику К. Замфір у модифікації А. Реана, якою зазвичай послуговуються для діагностики професійно-педагогічної мотивації [363; с. 88-92]. Ми виходили з того, що практично всі компоненти правової компетентності безпосередньо або опосередковано замикаються на внутрішньому типі мотивації, який віддзеркалює безсумнівність факту значущості діяльності для особистості самої по собі; останнє й діагностує обрана методика. Так, суто мотиваційний компонент досліджуваної особистісно-професійної якості критерієм має ставлення до соціально-педагогічної діяльності, когнітивний – настанову на правову самоосвіту в умовах визнання такої діяльності цінною (аксіологічний компонент), а відкритість до інновацій у ній (що є критерієм діяльнісно-творчої складової правової компетентності) виступає свідченням того, що обрана студентом професійна діяльність є дійсно вагомою.

Зауважимо, що, застосувавши вищезазначену методику, видалося за можливе виявити домінуючий для певної особистості тип мотивації – саме в основу цієї методики покладено окреслену концепцію. Констатувальний «зріз», що був здійснений нами, виявив такі результати (табл. 4.3).

**Ступінь значущості для магістрантів  
обраної професійної діяльності**

<b>№ п/п</b>	<b>Складові мотиваційного комплексу</b>	<b>Усереднені дані</b>
<b>1</b>	Внутрішня мотивація (ВМ)	3,9
<b>2</b>	Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	3,9
<b>3</b>	Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	2,5

Отже, виходячи з представлених у таблиці показників виразності кожного типу мотивації, можна констатувати, що значущість внутрішнього типу мотивації магістранти оцінюють за п'ятибальною шкалою у 3,9 бала (де ВМ дорівнює сумі оцінених мотивів «задоволення від самого процесу і результатів праці» та «можливість найбільш повної самореалізації в цій діяльності», поділеної на половину). Інтерпретація набутих даних (тобто  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ ) засвідчує наявний все ж таки оптимальний мотиваційний комплекс.

Наступним аспектом дослідження, що викликав природний інтерес, був такий: чи відносять магістранти правозахисний потенціал набутої професії до сукупності вагомих факторів, які визначають її привабливість. Відтак, вдалося за можливе опосередковано відстежити динаміку процесу, що нас цікавить. Окреслений аспект досліджувався за допомогою методики «Вивчення факторів привабливості професії», розробленої В. Ядовим у модифікації Н. Кузьміної та А. Реана. Згідно з цією методикою респондент повинен у переліку наведених та згрупованих (за параметром «приваблює» – «не приваблює») факторів зробити відповідну позначку, зважаючи на власні судження (додаток, табл. 4.4).

За кожним із окреслених факторів підраховувався коефіцієнт значущості за формулою:

$$KЗ = \frac{(n+) - (n-)}{N}$$

де: КЗ – коефіцієнт значущості, N – обсяг вибірки, n+ – кількість респондентів, які вважають означений фактор «приваблюваним», а n- –

відповідно тим, що «не приваблює». Одержані у такий спосіб вихідні дані подано у додатку.

Отже, виявилось за можливе дійти принаймні двох узагальнень (табл. 4.4).

З огляду на набутий експериментальний матеріал, є підстави, по-перше, стверджувати, що фактор «правозахисний потенціал» обраної професії магістранти відносять до сукупності значущих ( $K3 = 0,33$ ), хоча й не провідних серед них (останніми визнано «роботу з людьми», коефіцієнт значущості цього фактора становить 0,86; «можливість самовдосконалюватися»,  $K3 = 0,69$ ; «робота відповідає моєму характеру»,  $K3 = 0,51$ ).

По-друге, інтерпретуючи набуті результати констатувального «зрізу» не ізольовано, а у співвідношенні параметрів ( $n+$  та  $n-$ ), можна вважати правозахисний потенціал професії «соціальний педагог» професійно стабілізуючим, оскільки він впливає на задоволення студентами щодо зробленого професійного вибору.

Водночас ми розуміли, що магістранти, які обрали «професію захисту», характеризуються здебільшого просоціальною поведінкою; остання ж корелює не лише із соціальною зрілістю, але й інтернальністю. Тому вже на констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано методика «Когнітивне орієнтування» (локус контролю) за Дж. Роттером (додаток). Як відомо (Д. Карандашев, А. Маслоу, А. Реан, Г. Сельє та ін.), інтерналам властива більша впевненість у собі, позитивна система ставлень до оточуючих, усвідомленість цілей і сенсу життя. Означене додає рельєфності професійним діям фахівця, у тому числі й у правовій сфері. Особливо, якщо йдеться про шкалу інтернальності в галузі виробничих відносин узагалі й галузі досягнень зокрема. Послугувавшись вищезгаданою методикою (додаток), ми діагностували локус контролю як узагальнену особистісну

характеристику магістрантів. Конкретизуємо набутий діагностичний матеріал за показниками шкал загальної інтернальності (Іо), інтернальності в галузі досягнень (Ід) та інтернальності у виробничих відносинах (Іп). Це пов'язане з принципами ієрархічної системи регуляції діяльності, на яких базується означений питальник, тобто містить у собі узагальнений показник (шкалу загальної інтернальності, інваріантний до локальних ситуацій діяльності особистості (шкала інтернальності досягнень у галузі досягнень (невдач), виробничих відносин. Ось чому із загальної кількості шкал, що передбачає питальник ми зосередили увагу саме на вищеназваних.

Зазначимо, що аналітична робота, здійснена нами з підрахунковими даними, засвідчує, по-перше, середній рівень загальної інтернальності магістрантів-соціальних педагогів. За набутими на цьому етапі дослідження даними, усереднений числовий показник становив 27 балів (максимальна кількість балів відповідно до методики дорівнює 44).

По-друге, є підстави вважати, що соціальний педагог на початку магістерської підготовки характеризується достатнім рівнем суб'єктивного контролю над емоційно позитивними ситуаціями – усереднений показник шкали в галузі досягнень становить 7,7 бала, а в галузі невдач – 8,1 бала (максимальна кількість складає 12 балів). По-третє, констатувальний експеримент довів, що усереднений показник шкали інтернальності магістрантів у галузі виробничих відносин становить 8,8 бала; це дає можливість констатувати домінування в їх судженнях того, що саме власні дії виступають запорукою відносин, які складаються з оточуючими.

Опосередкованим, але досить суттєвим доповненням до вищеописаного, слугували набуті нами діагностувальні матеріали щодо спрямованості особистості, яка досліджувалася за методикою Б. Басса, та тест «Виявлення схильності до емпатії» (за методикою І.

Юсупова). Вагомість такого матеріалу розцінювалася в контексті змістових характеристик, що зумовлені структурно-компонентним складом ключового для нашого дослідження поняття – «правова компетентність майбутнього соціального педагога». Так, з'ясування своєрідності спрямованості особистості («на себе», «на спілкування», «на справу») безпосередньо впливає на аксіологічний і діяльнісно-творчий компоненти правової компетентності особистості, а здатність співчувати, переживати емоційний стан іншої людини – емпатія – є наскрізною особистісно-професійною здатністю правокомпетентного фахівця, який репрезентує «професію захисту».

Отже, використання методики Б. Басса (додаток) вмотивовує констатацію таких усереднених даних: з-поміж базових видів особистісної спрямованості магістранта сучасної вищої школи домінує спрямованість на спілкування (10,3 бала), що пояснюється віковою своєрідністю студентів, домінантою якої виступає реалізація потреби у спілкуванні в межах різних підсистем, їх намагання за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення. Зауважимо, що вагомість окресленого аспекту віддзеркалює одна з педагогічних умов формування правокомпетентного фахівця – організація позитивного спілкування у підсистемах «викладач права – студент», «студент – студент», «майбутній фахівець – соціальний педагог – супервізор». Тому під час розробки експериментальної технології формувального впливу на процес становлення правокомпетентного фахівця означений аспект набував неабиякого значення поряд з наступним, а саме: важливість такого базового виду спрямованості особистості, як «спрямованість на справу». Інтерпретація набутого експериментального матеріалу є такою: друге рангове місце посідає саме зазначений вид спрямованості (9,9 бала). Це дає підстави стверджувати, що на початку магістерської підготовки соціального педагога вже склалось надзвичайно важливе

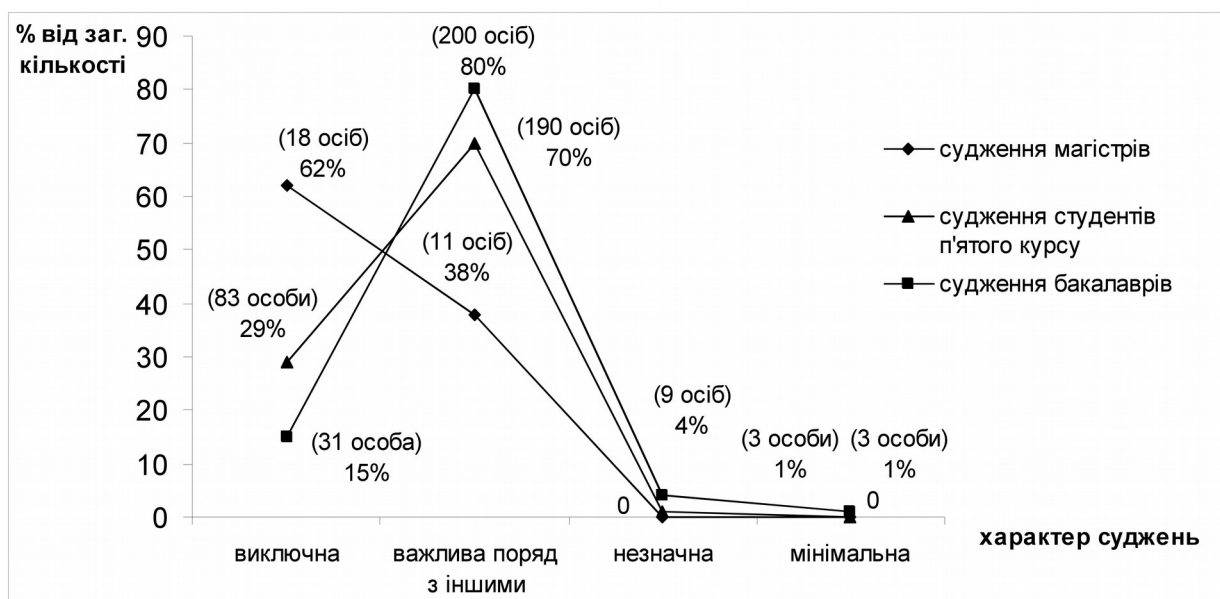
підґрунтя для продуктивного розвитку правової компетентності (зокрема, діяльнісно-творчого, когнітивного й мотиваційного компонентів) – здатність заради результативної професійної справи відстоювати власну позицію.

Як зазначалось, на констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано й методику І. Юсупова, що дозволила встановити набуту магістрантами схильність до емпатії (додаток). Так, аналітична робота в цьому плані довела, що у 64% магістрантів (20 осіб) наявний дуже високий рівень емпатійності, тобто є схильність болісно реагувати на критику, погано почуватися у колі «важких людей». Зрозуміло, що ця обставина не є сприятливою для продуктивного розвитку правової компетентності фахівця, оскільки вона передбачає не лише такі інтегративні компетенції, як «знати», «вміти», але ще й «досягати», «відповідати» (рис. 3.2). І лише решта респондентів виявила високу емпатійність (32%), коли має місце вияв чутливості до оточуючих, швидко встановлювати контакти, а також нормальний рівень емпатійності (4%) – йдеться про тих магістрантів, які зазвичай схильні судити про людей за їхніми вчинками, делікатні у спілкуванні.

Попри цілком очевидні ресурси навчально-виховного процесу та сучасного університетського середовища щодо формування нової генерації магістрантів-соціальних педагогів, констатувальний «зріз», який був здійснений за методикою, що передбачає вияв наявного в них ступеня відповідності до вимог професії типу «людина – людина» (за типологією Є. Клімова), встановив таке: за самооцінними судженнями респондентів, означений ступінь відповідає 4,1 бала (за п'ятибальною шкалою). Застосована методика дозволяє виявляти полярні за оцінкою магістрантів якості, а саме: «потяг до спілкування» оцінено ними у 4,5 бала, а «знання психології» – у 3,6 бала. Це слугувало підґрунтям для корегування системи запровадженої дослідно-експериментальної

роботи, спрямованої на формування магістранта-професіонала, якому властивий необхідний і достатній поріг правової компетентності.

Розгортання педагогічного експерименту відбувалося в контексті узагальненого уявлення про реальну соціально-педагогічну дійсність щодо спроможності до правокмпетентних дій майбутнього фахівця в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр» (рис. 4.4, табл. 4.5). Аналітична робота, здійснена нами з набутими в результаті анкетування емпіричними даними, дозволила конкретизувати принаймні два аспекти: перший – ступінь усвідомлення студентами вагомості правових питань у практико-орієнтованій соціально-педагогічній роботі; другий – стан готовності майбутніх фахівців до правозахисної і правореалізаційної сфер професійної діяльності. У межах варіативної частини навчання майбутніх соціальних педагогів на етапі магістерської підготовки фахівця також було передбачено такі елективні навчальні курси правового спрямування, як-от: «Дитяча праця в Україні: соціально-правовий контекст», «Правові засади запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей», «Актуальні проблеми захисту прав дітей та молоді» (додаток).





**Рис. 4.4. Вагомість правових питань у практичній  
соціально-педагогічній роботі фахівця  
(за самооцінними судженнями студентів)**

Як доводить досвід запровадження вищеокресленої мережі елективних курсів у навчальний процес університетської освіти майбутніх соціальних педагогів, такий підхід дозволяє отримати стійкі позитивні результати у формуванні правокомпетентних фахівців.

Дані, що характеризують шкалу семантичної дефініції суджень респондентів, засвідчує таку динаміку: лише 15% студентів бакалаврату (31 особа) й 33% студентів-п'ятикурсників (93 особи) вважають «винятковою» важливість правових питань у практико-орієнтовній діяльності соціального педагога; це судження поділяє 62% (18 осіб) магістрантів.

Таблиця 4.5

**До характеристики готовності  
майбутніх соціальних педагогів  
до правореалізаційних, правозахисних видів  
професійної діяльності (за їхньої самооцінкою)**

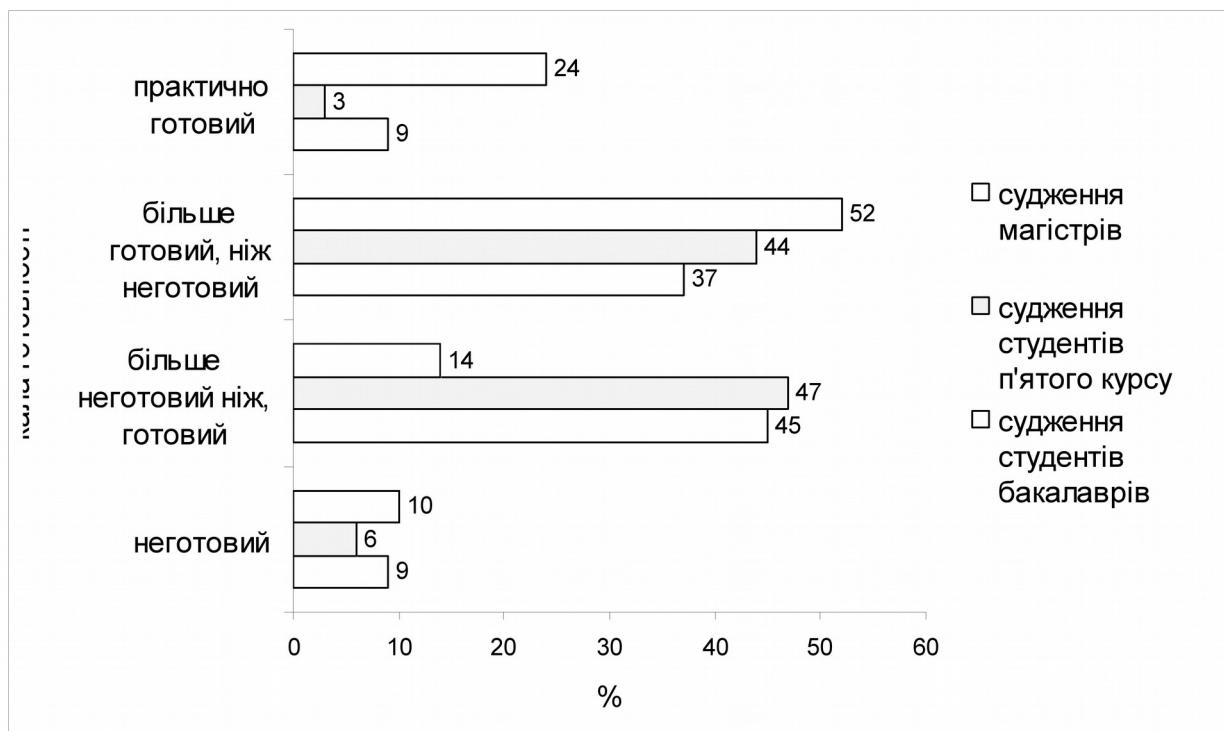
респонденти типові судження	бакалаври		спеціалісти		магістри	
	абсол. дані	в %	абсол. дані	в %	абсол. дані	в %
<b>«практично готовий»</b>	21	9	8	3	7	24
<b>«більше готовий, ніж не готовий»</b>	90	37	126	44	15	52

<b>«більше не готовий, ніж готовий»</b>	111	45	136	47	4	14
<b>«не готовий»</b>	21	9	16	6	3	10
<b>Загалом</b>	<b>243</b>	<b>100</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Отже, така налаштованість студентів вимагає цілком очевидних педагогічних заходів, що актуалізують обраний нами формат дослідження. Водночас, оскільки йдеться про самооцінні судження респондентів, то логічно припустити факт імовірності «бажаного», а не «наявного».

Наведені в таблиці 4.5 дані дають підстави стверджувати, що за самооцінними судженнями приблизно кожний другий студент (натомість кожний шостий магістрант) вважає себе більше не готовим, ніж готовим до означеної сфери соціально-педагогічної діяльності. Отже, означений аспект потребує посиленої дослідницької уваги з метою змінення ситуації на краще.

Зазначене посилює емпіричний матеріал, який конкретизує окреслений аспект через подання (діаграма 4.4) набутих даних у порівнянні.



**Діаграма 4.4. Стан готовності студентів до розв'язання правових питань у практичній соціально-педагогічній роботі (за їхньою самооцінкою)**

З урахуванням вищевикладеного, нами було здійснено аналіз чинних навчальних планів і програм на предмет узгодження змісту підготовки соціальних педагогів до правозахисної й правореалізаційної діяльності з їхніми кваліфікаційними характеристиками та діагностувальними даними щодо наявної правової компетентності. Це дозволило конкретизувати пріоритетні шляхи і засоби реалізації експериментальної технології. Висвітливо більш докладно деякі з них.

Ідея інтегративності втілювалася через такий засіб, як портфоліо.

У нашому досвіді це був портфоліо – база аутентичних індивідуалізованих оцінок студентом і самооцінок власної соціально-педагогічної діяльності. При цьому домінуючим напрямом педагогічного спрямування і структурного, і змістового аспектів

роботи магістранта щодо створення портфоліо було окреслення таких доцільних «укрупнених одиниць – блоків» фіксації, накопичення та оцінки власних зусиль, як-от:

- правова культура;
- ініціювання соціально-правових дій, заходів тощо;
- особистісно-професійні якості, з-поміж яких правова компетентність;
- когнітивний блок (правова самоосвіта);
- участь у тренінгах, проектах із правозахисної і правореалізаційної тематики та нагороди.

У нашому досвіді портфоліо магістранта набувало специфічних функцій: самопрезентації, самопроекування динаміки власної правової компетентності, додаткової інформації про рейтинг студента у межах академічної групи. До того ж нами враховувалися рекомендації тих науковців, які розцінюють портфоліо ще й як базу даних щодо складання резюме – фактора конкурентоспроможності фахівця. Додамо, що критеріями оцінки портфоліо магістрантів були такі ж, як і на попередніх етапах професійної підготовки студентів.

З метою розвитку аксіологічного компонента правової компетентності магістрантів запроваджено сукупність різнорівневих педагогічних завдань у межах нормативних навчальних курсів («Педагогіка вищої школи», «Превентивна педагогіка» та ін.). По суті, йдеться про спрямування їхньої наукової діяльності, що розумілась як інтелектуальна творча діяльність студентів в умовах магістерської підготовки, а метою якої є і здобуття, і використання нових знань. Її різновидами вважались такі: науково-дослідницька, науково-організаційна, науково-інформаційна, науково-педагогічна, науково-допоміжна, навчально-дослідницька, самотійно-дослідницька. Нами враховувався висновок тих науковців (І. Зязюн, Л. Спирин,

М. Степанський), які доводять доцільність дотримуватися при цьому певних етапів. Ними виступали такі:

- аналіз ситуації у контексті цілісного соціально-педагогічного процесу;
- усвідомлення правового поля проблеми, що містить конкретна ситуація, формулювання завдань;
- розробка конструктивної схеми правозахисних і правореалізаційних дій;
- практичне втілення запланованого рішення;
- аналіз набутих результатів через порівняння окреслених завдань з наслідками розв'язання.

При цьому нами відповідним чином ще й класифікувалися соціально-педагогічні ситуації правового характеру. Зокрема, розрізнялися такі з них: пов'язані зі здоров'ям, із працевлаштуванням, із сирітством, із насиллям, із відхиленням у поведінці, із сімейними стосунками.

Зауважимо, що у процесі реалізації експериментальної технології (зокрема, її вищеокресленого аспекту) посилена увага відводилась таким параметрам вияву правової компетенції магістранта:

- а) відстоює свою правову позицію у конкретній ситуації, спираючись на аргументи, факти;
- б) вивіряє свою правову позицію через приклади професійно-орієнтовної поведінки інших;
- в) обґрунтовує досвід і лише потім доводить свій погляд;
- г) просто констатує свою правову позицію.

Така інформація є опосередкованим свідченням ціннісно-сміслового ставлення магістранта до правового спектру питань, із яких зіткана соціально-педагогічна ситуація (тобто є виявом мотиваційного компонента правової компетентності особистості).

Оскільки у програмі професійної підготовки магістрів значну частину навчального матеріалу відведено на самостійне опрацювання, то у процесі формувального експерименту посилена увага приділялась діалоговим формам (дискусії, дебати, спільна групова робота, рольова гра та ін.) за різною проблематикою («Що таке правопорушення та юридична відповідальність?», «Злочин як суспільно небезпечне діяння», «Дитинство в сучасних соціоправових реаліях» тощо). Йдеться про прицільний вплив на когнітивний компонент правової компетентності студентів магістріуму.

Зауважимо, що на етапі формувального експерименту нами досить широко використовувався кейс-метод та метод розв'язання соціально-педагогічних ситуацій правового характеру. При цьому ми спирались на підхід, що склався у сучасній професійній педагогіці – реалізації педагогічних ситуацій у різних видах (О. Бернадська), а саме: ситуація-запит інформації, ситуація – опис, ілюстрація, ситуація – вправа, ситуація – проблема, ситуація – оцінка. Наприклад, ситуація – вправа «образ щасливої дитини», «знайти правильне рішення» тощо.

Ще у середині минулого століття дослідник Ж. Лоуренс визначив його як спосіб, за допомогою якого «великий шмат реальності» пропонується для вивчення. Отже, усі переваги кейс-методу сфокусовані на правдивості життєвих ситуацій, що «літературно» розкладені на частини, а для їх кращого розуміння ці частини потім з'єднуються. Дослідники, які вивчають зарубіжну практику підготовки майбутніх педагогів (зокрема, Т. Кошманова) зауважують на різні способи використання кейс-методу, а саме: 1) класичний, коли текст ситуації подається у письмовій або усній формі, а від студента вимагаються виклад власних некатегоричних суджень, цінність яких пов'язана з акцентом на пропедевтику ситуації, що склалась; 2) інцидент, де найважливішою є потреба студента ставити уточнюючі

питання задля збору додаткової інформації, яка має відношення до окресленої ситуації; 3) інсценування, коли «шмат реальності» майбутні фахівці розігрують в ролях, що вимагають вияв творчої індивідуальності.

Зауважимо, що означений метод в педагогічній літературі називається по-різному – «кейс-стаді», «ситуаційний метод». Він виразно інтенсифікує освіту та мобілізує і тих, хто вчить, і тих, хто навчається завдяки наявній пізнавальній праксеологічній та ціннісній потужності. Типовий кейс – це опис у найбільш суттєвих деталях реальної ситуації, в якому представлено не лише її складність, а й неоднозначність. Дослідники (К. Амант, С. Бекер, А. Валзер, В. Майкелоніс, О. Мирошниченко та ін.) фокусують увагу на провідній меті кейс-методу, яка вбачається у постановці студента у ситуацію, в межах якої він має прийняти ефективне рішення. З урахуванням того, що цей метод вимагає від студента не лише прискіпливого аналізу особливостей ситуації, а й спроможності обґрунтованого захисту обраної стратегії щодо її розв'язання у дискусійній групі, у процесі дослідно-експериментальної роботи майбутнім фахівцям пропонувалася апробована у практиці логіка дій, а саме:

- чітко визначити провідні, основні та другорядні факти;
- окреслити ключові проблеми, що актуалізує означена ситуація, «погляд» на них з погляду діючих осіб;
- визначення альтернатив щодо вирішення визначених проблем – підґрунтя вибору стратегії розв'язання ситуації;
- вироблення рекомендацій відносно подальших пропедевтичних дій.

Ми розрізняємо метод розв'язання педагогічних ситуацій та «кейс-стаді», оскільки останній має певні особливості (М. Янчук, Ю. Сурмін, О. Сидоренко та ін.). З-поміж провідних виокремимо такі:

- представлена ситуація повинна містити послідовний і доступний для розміщення виклад реальних подій, що вимагають саме критичного управлінського рішення;

- опис має відбивати нюанси, пов'язані з професійними інтересами майбутніх фахівців, та основну діючу особу, яка перебуває в ситуації вибору відповідального рішення;

- оскільки кейс передбачає використання студентами фахових знань в умовах динамічної ситуації, то для комплексної її оцінки принципово важливою є наявність необхідного і достатнього обсягу педагогічної інформації.

До того ж у процесі запровадження методу «кейс-стаді» на різних етапах реалізації експериментальної програми (цілепокладання, фахово-збагачувальний, репродуктивно-відтворюючий), нами бралась до уваги розроблена Л. Лином типологія кейсів: 1) передбачаючи прийняття управлінських рішень; 2) вимагаючи розробки стратегії професійної поведінки; 3) кейс-опис; 4) актуалізуючи застосування наукових понять; 5) дозволяючи визначити особистісно-професійні значущі проблеми.

Додамо, що у процесі втілення експериментальної технології метод «кейс-стаді» застосовувався у комплексі з іншими інтерактивними методами («мозковий штурм», «сократівська бесіда» тощо).

Аналіз матеріалів підсумкового діагностувального «зрізу» доводить, по-перше, що етап магістерської підготовки фахівця має ресурси, задіяність яких забезпечує саме випереджувальний розвиток його правової компетентності. По-друге, стажерська практика магістрів як за змістом, так і за формою є найвпливовішим фактором формування правової компетентності студентів в умовах університетського навчання.



Метою науково-виробничого стажування магістранта було: оволодіння сучасними методами, формами та засобами соціально-правового захисту студентів вищого закладу освіти, виховання потреби постійного особистісно-професійного самовдосконалення.

Щодо завдань, то ними виступили:

- формування та розвиток професійних знань, умінь і навичок щодо викладання курсу «Основи правового захисту дітей і молоді» для студентів, які навчаються у закладах I-II рівнів акредитації;

- вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності викладачів вищої школи, до виховання студентів;

- розвиток у майбутніх викладачів пізнавальної самостійності, комунікаційних здібностей, правової культури.

Зміст практики зумовлений її науково-асистентським спрямуванням, що забезпечує випереджувальний розвиток *діяльнісно-творчого* компонента правової компетентності магістрантів. Тому основними аспектами науково-виробничого стажування розцінювались такі: професійно-педагогічний (підготовка, проведення, аналіз і самоаналіз навчальних занять із студентами, які навчаються у закладах I-II рівнів акредитації), методичний (складання за результатами аналітичної роботи, спрямованої на вивчення й узагальнення творчого досвіду викладача, „професійно-педагогічного портрету” з опорою на схему-методичний орієнтир), науково-дослідницький (проведення наукового дослідження в межах проблематики атестаційної роботи), настаново-виховний (запровадження інтерактивних форм правопросвітницької діяльності в академгрупі студентів). Важливим напрямом роботи магістранта-стажиста є ознайомлення з кафедральною комп’ютерною базою даних щодо інноваційних соціально-педагогічних проектів правового спрямування тих студентів, які стали переможцями конкурсів, а також із текстом державних стандартів, змістом освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця,

що набуває «професію захисту». Магістрант під керівництвом наставника від профільної кафедри проводив практичні заняття із соціально-правових навчальних дисциплін, відвідував і брав участь у їх аналізі не менше 4 практичних занять на тиждень та виховних заходів, виконував експериментальну складову кваліфікаційної роботи та складав професійно-педагогічний портрет творчого викладача соціально-правових дисциплін за запропонованою схемою-методичним орієнтиром щодо виконання ІНДЗ (складання «професійно-педагогічного портрету» досвідченого викладача соціально-правових дисциплін):

- модель професійно компетентного викладача вищої школи складається з двох блоків: 1) суб'єктивні характеристики (діяльнісно-рольові знання, вміння, навички; суб'єктно-діяльнісні професійні якості); 2) психологічні характеристики, які є протипоказаннями;

- для уточнення індивідуального стилю професійної діяльності педагога вищої школи можна скористатися такими рекомендаціями: конкретизувати оперативність (консервативність) у застосуванні засобів і способів професійної діяльності, рефлексивність (інтуїтивність); виділити найбільш типові динамічні характеристики (імпульсивність – обережність, гнучкість – традиційність, стабільне емоційно-позитивне ставлення до студентів – нестійке емоційне ставлення);

- в результаті аналізу узагальнення щодо домінуючого стилю професійної діяльності педагога (емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розсудливо-імпровізаційний, розсудливо-методичний).

Критерії оцінювання складання професійно-педагогічного портрету досвідченого викладача:

- 1 – аргументованість суджень;

2 – схильність до інтерпретації того, що спостерігав магістрант відносно власної майбутньої діяльності; характер відповіді на запитання «чого я навчився?».

Шкала оцінювання рівня виконання ІНДЗ:

- від 26 до 30 балів – високий рівень; вичерпне використання ресурсів;

- від 21 до 25 балів – вищий від середнього рівень; в основному повне використання ресурсів;

- від 16 до 20 балів – середній рівень; необхідний мінімум використання ресурсів;

- від 11 до 15 балів – нижчий від середнього рівень; недостатнє використання ресурсів;

- від 4 до 10 балів – низький рівень; безсистемне використання ресурсів;

- від 0 до 3 балів – мінімально можливий рівень виконання.

Отже, таким чином вдалось за можливе «перетворити» соціально-правову практику студента в досвід правозахисної і правореалізаційної діяльності. Саме тут найбільш повно виявляється правова компетентність соціального педагога – у створенні умов стимуляції вихованця до самозмін, пошуку шляхів для співробітництва, керуючись ідеями ненасилля.

Конкретизуючи своєрідність формувального впливу експериментальної системи на правову компетентність магістрантів, ми враховували принципово важливу передумову компетентнісно-орієнтованого навчання – дієвість фахових знань, де домінуючою ознакою стає її орієнтаційна основа для певних соціально-правових дій майбутніх соціальних педагогів.

З огляду на це, нами активно використовувалася практика складання й розв'язування ситуативних кейсів (В. Звоников, О. Левіна, М. Чемишева та ін.). Методично ціннісним у процесі оцінки такого

виду навчальної роботи магістрантів розцінювалося те, чи має студент відповідну базу соціально-правових знань, щоб у ситуативному кейсі «побачити» проблему правового характеру. Можна погодитися з дослідниками, які вважають, що кейс-метод має незаперечні переваги, оскільки йдеться про «кейс» як реальну життєву ситуацію. Натомість не можна ідеалізувати цей метод у контексті завдань формування правокомпетентного соціального педагога – він привчає розв'язувати, а не запобігати конфліктній правовій ситуації.

Запорукою вирішення завдань нашого дослідження були інтерактивні технології «викладання – учіння» магістрантів у межах нормативних навчальних дисциплін (зокрема, «Організація діяльності державних та спеціальних служб», «Правові основи діяльності вищої школи», «Актуальні проблеми професійної соціалізації особистості») – «мозковий штурм», рольова гра, дискусія, «сократівський діалог», дебати, методи колізій, казусів тощо.

Виходячи зі структурно-компонентного уявлення про феномен «правова компетентність», чи не найпродуктивною виявилася практика занурення майбутніх соціальних педагогів у проектну діяльність.

Підкреслимо, що поки науковці не дійшли згоди відносно статусу ключового для означеної діяльності поняття «проект». Існує думка (І. Муштавинська), що це – «проблемно-рефлексивна технологія». За Н. Яковлевою, слід говорити про «інноваційну модель педагогічної системи» [466, с. 10]. Навіть можна виокремити певні напрями досліджень проектної діяльності: 1) сутнісні й структурні особливості (І. Єрмаков, І. Іонова, Л. Левіна та ін.); 2) її етапність (В. Гузева, О. Ковальчук, Х. Томас та ін.); 3) алгоритм здійснення (В. Безрукова, О. Назарова, Ф. Столлер та ін.) тощо. Це є свідчення посиленої уваги вчених до проблематики проектної педагогіки.

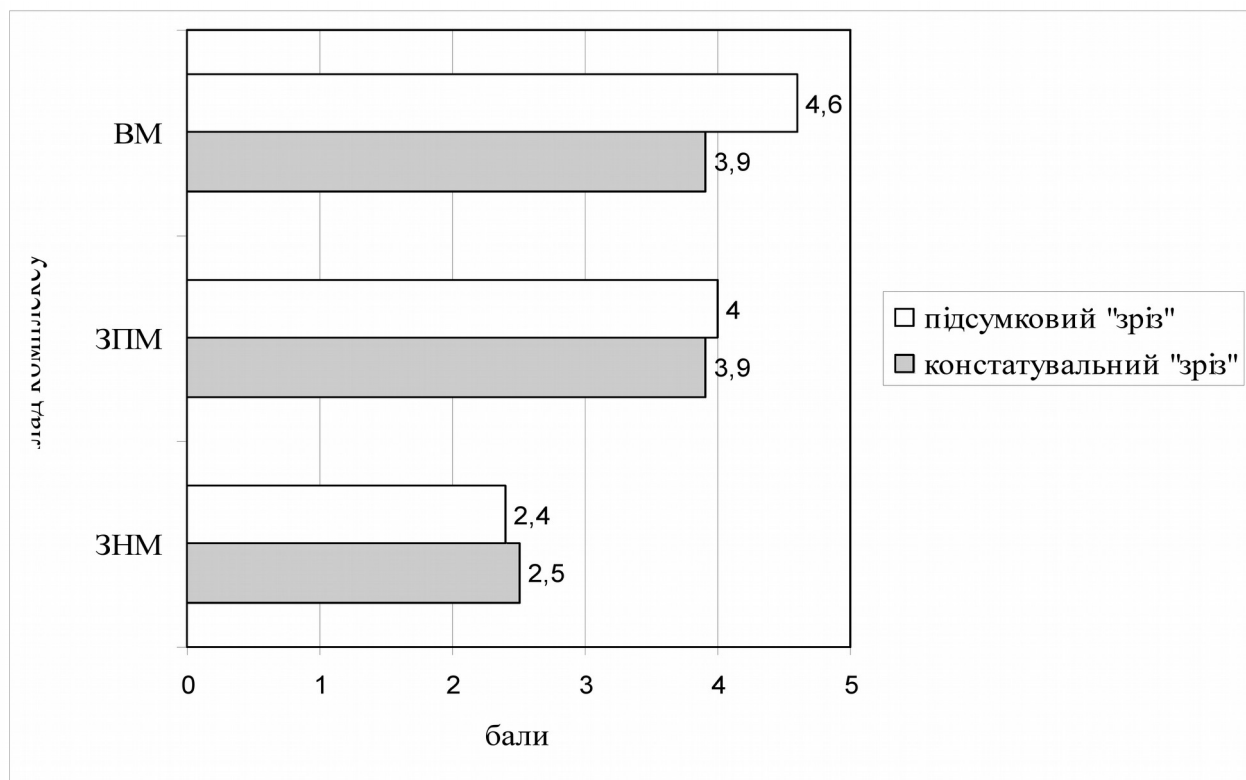
Якщо виходити з контексту нашого дослідження, то вважаємо принципово важливим зауваження одного із засновників методу

проектів Дж. Дьюї про його двоплановість – серйозність та умовність [472, с. 101-121]. Не менш суттєвою видається й етимологія слова «проект» – «кинутий уперед» – прообраз передбачуваного (можливого) об'єкта діяльності. Відтак можна уточнити, чому саме проектна діяльність студента сприяє формуванню його правової компетентності, а саме: ця діяльність дозволяє майбутньому фахівцеві привчатися до стратегії і тактики професійних дій з урахуванням конкретного правового поля; йдеться про опрацювання варіантів професійного втручання у реальні соціально-правові ситуації; свідчення адекватності ставлення майбутнього фахівця до соціально-педагогічної дійсності, оскільки об'єктом проекції слугує «нейтральний» матеріал, то можна з великою мірою достовірності стверджувати про характер взаємодії фахівця з цим матеріалом; актуалізуються саме компетенції студента («знати як»), а не зміст навчання («що потрібно робити»); проектна діяльність слугує об'єктивним і комплексним критерієм дієвості знань (чого не встановлює, наприклад, іспит). Натомість компетентність, як відомо, ще й передбачає досвід, а не лише інтелектуальну ініціативу особистості.

У творчій практиці викладання основ правничої науки через правові навчальні курси вищого неюридичного закладу освіти та відповідні навчальні модулів інтегрованих і елективних курсів досить широко використано таку основну ідею: вияв інтелектуальних ініціатив студентів у соціально-правовій сфері регіону має стати провідним критерієм сформованості правової компетентності фахівця. Втіленню цієї ідеї, зокрема в контексті розробки Програми правової освіти населення в м. Ізмаїлі на 2008-2013 рр., слугувало занурення студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, майбутніх соціальних педагогів, у проектну діяльність. При цьому нами враховувався доробок тих науковців, які осмислюють проектну діяльність як навчальну технологію (І. Онова, М. Кларин, І. Підласий,

Є. Плат). Ми виходили з розуміння, що важливим є не лише рівень сформованості в певного студента мотивів вибору теми соціально-педагогічного проекту, але й своєрідність вияву всіх складових цієї діяльності (філософська, мотиваційна, креативна, рефлексивна, валеологічна, технологічна). До того ж при розробці цієї програми особлива увага приділялася найбільш перспективним ідеям. Кращими було визнано такі проекти: «Права дитини і перший крок» (мета – створення системи правової просвіти в дошкільних закладах), «Батьківський правовий університет» (мета – концентрація уваги громадськості на проблемі правової просвіти батьківської громади), «Вивчаючи права – навчайся обов'язків» (мета – актуалізація правомірної поведінки серед неповнолітніх правопорушників), «Мої практичні права» (мета – систематизація безперервної правової освіти в умовах загальноосвітнього закладу I, II, III ступенів), «Права людини починаються з прав дитини» (мета – усвідомлення соціально-педагогічною громадськістю, що дитина поважатиме права інших, якщо будуть поважатися її права). Ці основні ідеї були відбиті в проекті Програми правової освіти населення в м. Ізмаїлі на 2008-2013 рр., які були ініційовані та розроблені майбутніми соціальними педагогами спільно з депутатами міської ради, фахівцями міськрайонного управління юстиції.

На завершальному етапі професійної підготовки магістрів було здійснено діагностувальний «зріз» за вищезокресленим діагностувальним інструментарієм (табл. 4.3, діаграма 4.5, рис. 4.8).



**Діаграма 4.5. Зміни, які відбулися у мотиваційному комплексі магістрантів щодо професійної діяльності**

Так, уважалось за доцільне визначити характер змін, які відбулись у мотивації професійної діяльності магістрантів. З такою метою й на цьому етапі було використано відповідну методику К. Замфір у модифікації А. Реан, що дозволило порівняти набутий експериментальний матеріал з даними, представленими в табл. 4.3, та відобразити його схематично (діаграма 4.5).

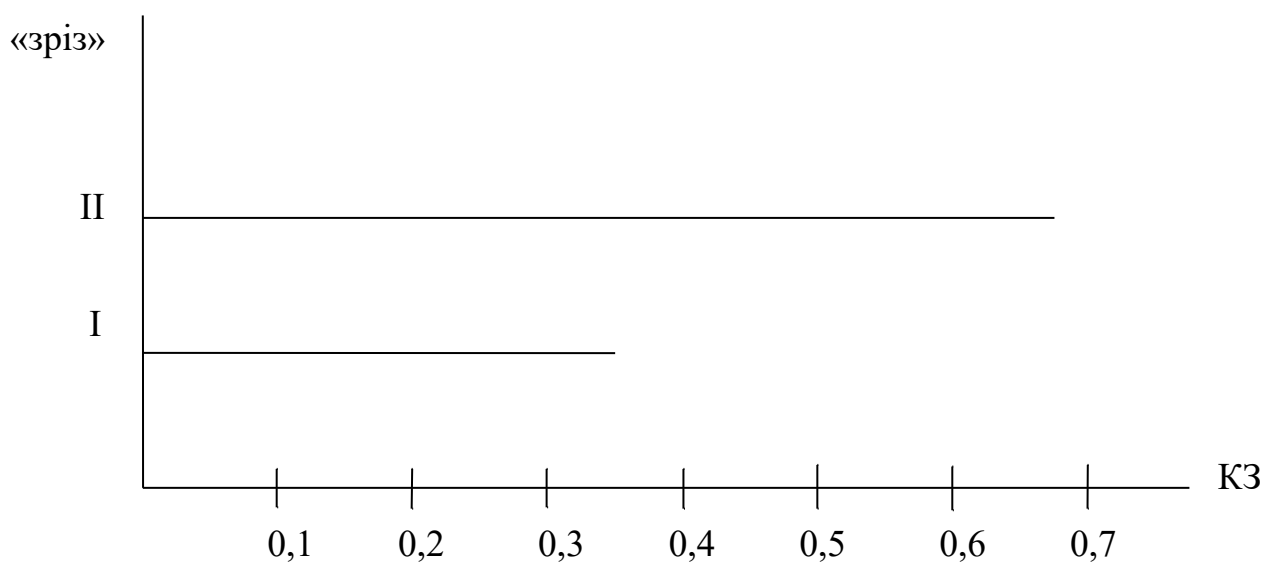
Як бачимо, цілком очевидними є позитивні зрушення, які відбулись у внутрішньому типі мотивації магістрантів щодо соціально-педагогічної професійної діяльності: констатувальний «зріз» виявив цей тип на позначці 3,9 балаж, а підсумковий – 4,6. А це засвідчує, що для фахівців обрана професійна діяльність є значущою сама по собі. До того ж, якщо навіть в основі мотивації у деяких із соціальних педагогів-магістрантів лежить прагнення до задоволення інших потреб, то останні перебувають у площині «позитивних», оскільки

більш рельєфними є показники виразності, що відбиває рівняння:  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ . Йдеться про мотиваційний комплекс особистості як про тип, що віддзеркалює у такий спосіб співвідношення трьох видів мотивації:  $4,6 = 4,0 > 2,4$ , на відміну від показників виразності кожного типу мотивації, що відображають результати констатувального експерименту, а саме:  $3,9 = 3,9 > 2,5$ .

Виходячи ж із доцільності осмислення магістерської підготовки студентів як періоду, що сприяє професійній стабілізації особистості, нами було здійснено повторний «зріз» за вищевикладеною методикою В. Ядова (у модифікаційному варіанті, запропонованому Н. Кузьміною та А. Реаном). Набутий експериментальний матеріал наведено в табличному вигляді (табл. 4.4), а порівняльні дані в розрізі «констатувальний – підсумковий» зрізи представлено графічно (діаграма 4.5).

Дані, що подано у табл. 4.6, ілюструють позитивну динаміку процесу, пов'язаного з об'єктивним визнанням магістрантами та їх суб'єктивним розумінням вагомості власної причетності до розв'язання правозахисних питань через реалізацію професійних функцій.





**Рис. 4.5. Зміни у визнанні випускниками магістратури правозахисного потенціалу обраної професії**

Поза сумніву, що дані, які подано на рисунку 4.5, лише опосередковано слугують свідченням позитивних зрушень щодо правової компетентності магістрів. Натомість доволі стрімке наближення значень коефіцієнта вагомості окресленого фактора привабливості обраної студентами професії до максимальної позначки (+1,0) доводить продуктивність запровадженої експериментальної програми.

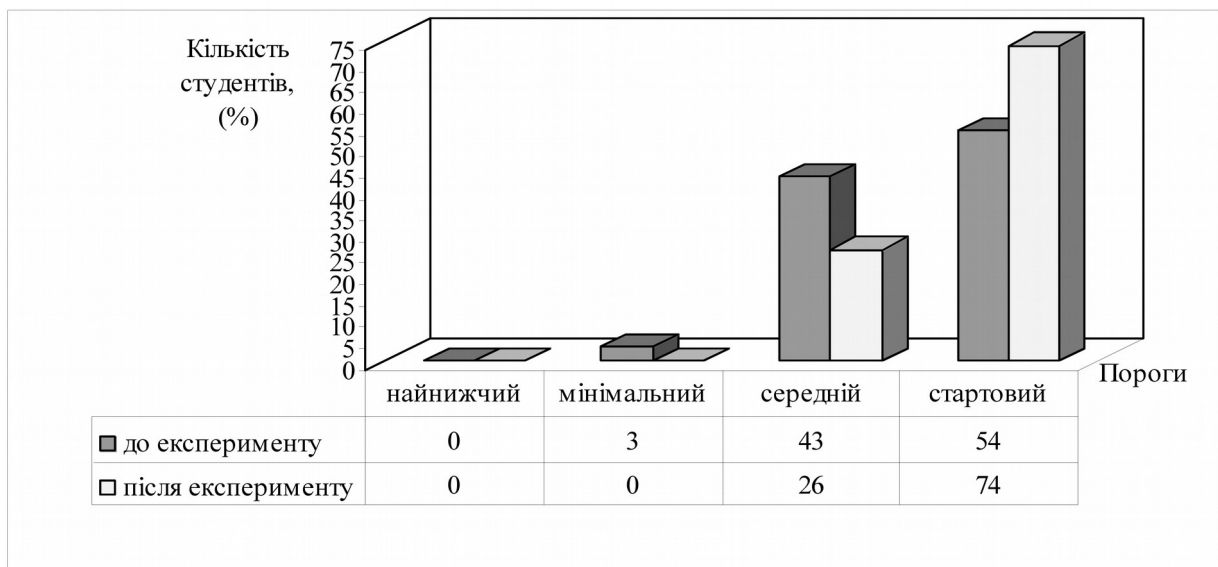
До того ж було здійснено підсумковий «зріз» за методиками, які дозволили встановити динаміку змін у тих особистісних характеристиках, що безпосередньо або опосередковано позначаються на такій складній особистісно-професійній якості, якою є правова компетентність. Так, послуговуючись методикою «когнітивне орієнтування локус контролю» за Дж. Роттером (додаток), ми встановили позитивну динаміку не лише за показниками шкал загальної інтернальності (усереднений показник шкали за результатами констатувального «зрізу» становив 27 бала, а підсумкового 32,7 бала) та інтернальності в галузі досягнень (усереднений показник шкали за результатами констатувального «зрізу» дорівнював 7,7 бала, «підсумкового» ж – 10,4 бала), але й шкали інтернальності в галузі виробничих відносин (усереднений показник шкали за першим «зрізом» становив 8,8 бала, «підсумкового» – 10 балів).

Позитивну динаміку виявлено й у показниках спрямованості «на справу», що встановлювалася за методикою Б. Басса (додаток), а саме: якщо на констатувальному етапі педагогічного експерименту було доведено домінуючий вид особистісної спрямованості магістрантів саме «спрямованість на спілкування» (який дорівнював 10,8 бала), то підсумковий «зріз» засвідчив, з одного боку, домінування більш вагомої саме для фахівців соціальної сфери «спрямованості на справу» (13,1 бала, а було 9,9 бала), а з іншого – суттєві позитивні зрушення й

у показниках, що характеризують спрямованість магістрантів на спілкування (12,3 бала).

Підкреслимо також виявлену позитивну динаміку рівнів емпатійних тенденцій магістрантів, що було визначено за допомогою тесту «Виявлення схильності до емпатії», тобто за методикою І. Юсупова (додаток), яку застосували й на констатувальному етапі експерименту. Доведено, зокрема, найбільш суттєві зміни практично за всіма встановленими рівнями на користь нормального рівня емпатійності – оптимального для стартового порога сформованості правової компетентності соціального педагога. Так, якщо на початковому «зрізі» зазначений рівень характеризував лише 4% респондентів, то на підсумковому етапі експерименту – приблизно кожного четвертого (тобто 9 осіб, що склало 29%).

До того ж аналіз набутого експериментального матеріалу засвідчив позитивні зрушення, що відстежені за параметром відповідності вимогам професії «людина-людина». Останній визначався за такою ж методикою, що й на початковому етапі експериментальної роботи (додаток). Так, з'ясовано, з одного боку, зміни в усередненому балі в розрізі всіх окреслених методикою вимог (було 4,1 бала, стало – 4,5 бала), а з іншого – більш відчутними стали оцінні бали саме тих вимог, що висуває «професія захисту» (наприклад, «доброзичливість, чуйність» набула максимальної оцінки 4,8 (за першим «зрізом» оцінено у 4,3 бала); «здатність аналізувати поведінку інших, розуміти їх настрій, спроможність розібратися у взаємовідносинах між людьми, вміння врегулювати розбіжності, організувати взаємодію» набула оцінки 4,6 (за констатувальним «зрізом» оцінено у 3,9 бала)). Отже, за результатами діагностування виявилось за можливе представити узагальнені дані щодо динаміки правової компетентності магістрантів до початку й по завершенні педагогічного експерименту (діаграма 4.6).



**Діаграма 4.6. Порівняння показників сформованості правової компетентності магістрантів (до експерименту і після експерименту)**

Набутий експериментальний матеріал засвідчив, що якщо до експерименту стартовий поріг правової компетентності був характерний для 54% магістрантів, то по його завершенню – 74%; середній поріг відповідно 43% і 26%. Встановлено, що на початку навчання в магістратурі 3% студентів мали сформованою правову компетентність на мінімальному порозі; на етапі завершення такий поріг сформованості правової компетентності не зафіксований у жодного магістранта.

Отже, своєрідність процесу формування правової компетентності студентів в умовах магістратури полягає у досягненні надпредметного і міжпредметного характеру соціально-правових знань, актуалізації усіх аспектів їх застосування (зокрема, через занурення у проектну діяльність), посилення контекстності навчання студентів (завдяки специфічності завдань науково-виробничого стажування магістрантів).

#### **4.4. Динаміка порогів сформованості правової компетентності майбутніх соціальних педагогів експериментальних і контрольних груп**

Реалії сьогодення, що сформувалися під природним впливом Болонського процесу, позначилися на педагогічному університеті як соціальній інституції. Йдеться, зокрема, про його соціально-професійне призначення в підготовці фахівців, коли життєдіяльність студентства відбувається в умовах реального вибору набуття або базової вищої освіти, або додаткової спеціалізації, або магістерського ступеня. Оскільки ж бакалаврат виступає стартовим освітньо-кваліфікаційним рівнем майбутнього фахівця, то у проведеному дослідженні до нього була прикута посилена увага.

Відзначимо, що, здійснюючи моніторинг процесу формування у студентів правової компетентності (зокрема, аксіологічної її складової), ми використали методику, призначену для визначення реальної структури ціннісних орієнтацій особи, – тест З. Бубнова (додаток).

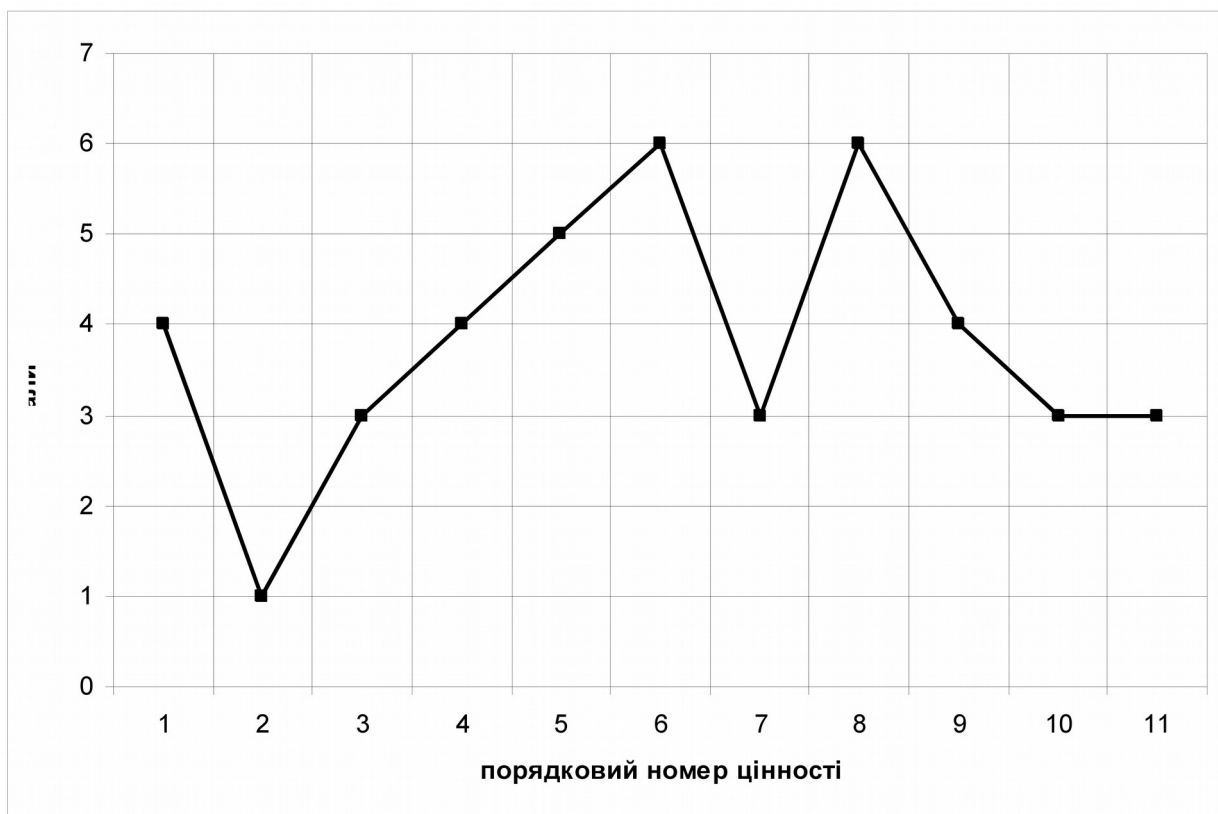
Цей питальник дозволяє поглибити наукове уявлення про процес реалізації ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога в умовах життєдіяльності.

З огляду на мету запровадженої експериментальної програми, природний інтерес у поліструктурних ціннісних орієнтаціях, що діагностує вищевикреслена методика, викликала саме цінність «допомога і милосердя до інших людей», «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві».

Відтак, акцентувалась увага на зрушеннях, які відбувалися на індивідуальному рівні досліджуваних, тобто у вибудованому графічному профілі ступінь вираженості саме цих цінностей з-поміж

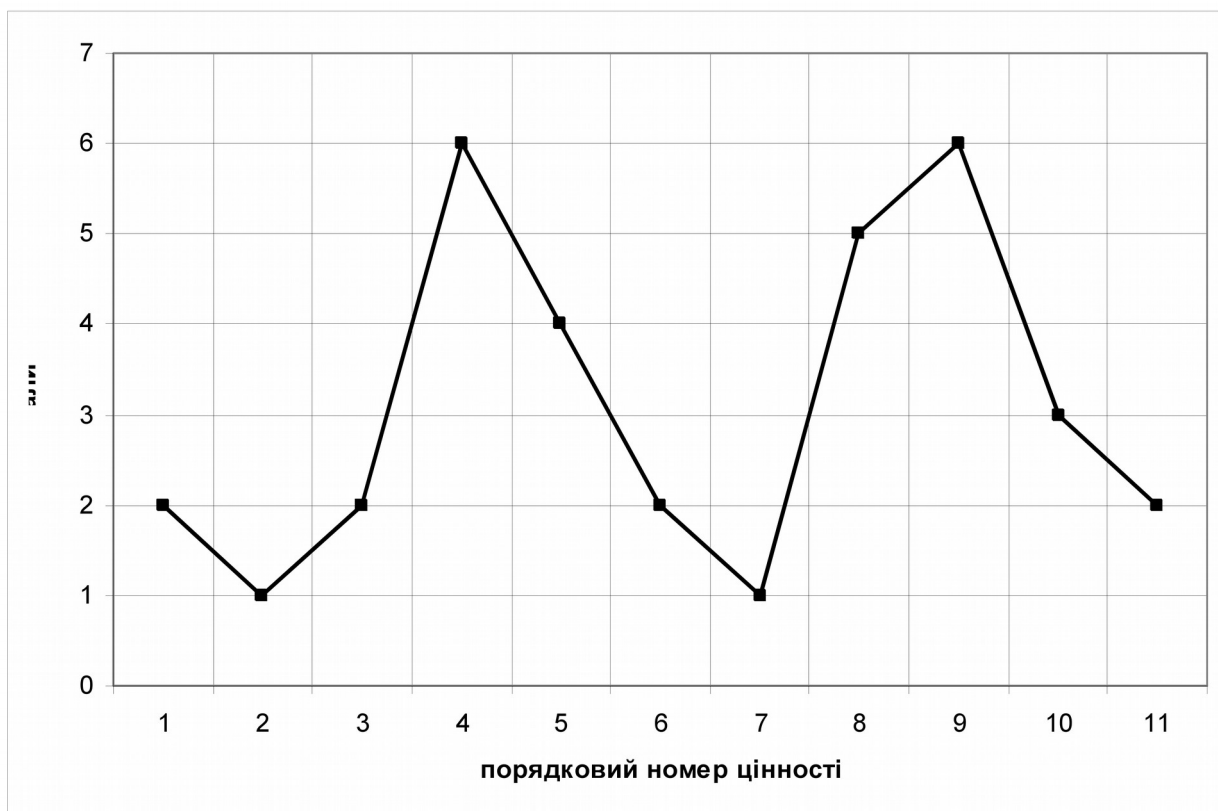
інших («високий соціальний статус і управління людьми», «визнання й пошана людей і вплив на оточуючих» тощо).

Наведемо фрагменти набутого експериментального матеріалу щодо вияву полярних профілів випускників бакалаврату, яким властивий «найнижчий» (або «стартовий») поріг сформованості правової компетентності (рис. 4.6, рис. 4.7).



**Рис. 4.6. Індивідуальний профіль випускниці бакалаврату, якій властивий «найнижчий» поріг правової компетентності (студентка Г. В.)**

Інтерпретація результатів, що вище подано графічно, є такою: попри невідомі вираженість цінностей, які репрезентують аксіологічний компонент правової компетентності, означену студентку характеризує намагання пізнати особистісний світ об'єкта майбутньої професійної діяльності, здійснювати вплив на оточуючих; останнє ж має вагому соціально-професійну значущість для фахівця соціально-педагогічної сфери буття людини.



**Рис. 4.7. Індивідуальний профіль випускника бакалаврату, якому властивий «стартовий» поріг правової компетентності (студента Т. Б.)**

Дбаючи про достовірність набутих у процесі дослідно-експериментального дослідження даних, на прикінцевому етапі ми використали метод, який дозволяє статистично перевірити гіпотезу про те, що середнє значення двох центральних сукупностей – отриманих показників у межах експериментальної та контрольної груп – дійсно розрізняються між собою. Йдеться про критерій t-Ст'юдента для незалежних вибірок. Деталізуємо, в чому полягають математико-статистичні ідеї методу стосовно предмета нашого дослідження.

Для оцінки ефективності апробованих у експерименті напрямів формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти здійснено статистичний аналіз змін у виразності показників, що її характеризують. Для цього порівняно середні значення результатів

попереднього (I зріз на другому курсі) і двох наступних (II зріз по завершенні бакалаврату та III зріз на 5 курсі навчання в університеті) в експериментальних групах студентів.

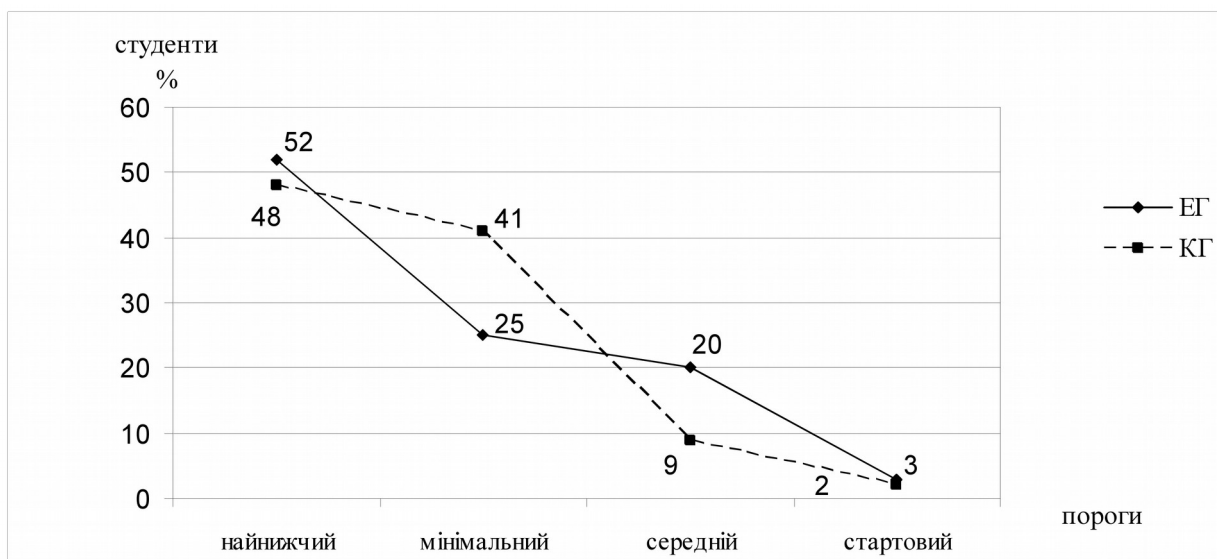
Звернемося до деяких узагальнень, базою яких були відомості про динаміку показників правової компетентності впродовж формувального експерименту (таблиця 4.7).

Дані, наведені у таблиці, показують, що суттєві зміни у сформованості правової компетентності учасників експерименту спостерігаються вже під час другого «зрізу». Як зазначалося, протягом III і IV років навчання студентів експериментальних груп і було втілено розроблену нами експериментальну програму. Ця робота передувала проведенню другого діагностувального «зрізу». Так, з відомостей про *мотиваційний компонент* правової компетентності ми бачимо, що середнє значення показника П1 на початку експерименту ( $M = 1,31$ ) свідчило про формально-обов'язкове ставлення більшості студентів до правозахисної та правореалізаційної сфер соціально-педагогічної діяльності. За результатами ж другого «зрізу» ставлення випробуваних набуло суттєвих змін у напрямі до позитивного, а у деякого ціннісно-сміслового ставлення до цих сфер професійної діяльності, про що свідчить середнє значення показника П1 ( $M = 2,31$ ) та значення t-критерію Стьюдента ( $t = 13,34$ ). Також зазначимо, що тенденція до зростання ціннісного ставлення до правореалізаційної, правозахисної сфер соціально-педагогічної діяльності фіксується і при подальшому навчанні студентів за експериментальною програмою, оскільки і в наступному році (тобто на етапі спеціалізації, коли було здійснено другий «зріз») у них виявляється статистично достовірне зростання відповідного показника в середньому на 0,44 бала ( $t = 5,21$ ).

Для деталізації набутих вихідних експериментальних даних щодо досліджуваного явища у межах визначених експериментальних і



контрольних груп наведемо фрагмент дослідницької роботи (додаток; рис. 4.8). Ми свідомо наводимо приклад з опорою на найбільший обсяг вибірки – стан сформованості правової компетентності студентів Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Тут експериментальну вибірку складало 67 осіб, а контрольну – 105 осіб.



**Рис. 4.8. Поточні дані щодо динаміки порогового діапазону правової компетентності студентів експериментальних і контрольних груп (II курс навчання; Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)**

Як бачимо, суттєвих розбіжностей у набутих даних не зафіксовано: у студентів, що склали експериментальні і контрольні групи, домінуючим є найнижчий поріг сформованості правової компетентності.

Таблиця 4.7

**Зміни у виразності показників правової компетентності студентів експериментальних груп протягом формуючого експерименту**

Показ-	Статистичний	Час тестування
--------	--------------	----------------

ник	показник	I зріз	II зріз	III зріз	IV зріз	V зріз	VI зріз
1	2	3	4	5	6	7	8
П1	М	1,31	2,31	2,31	2,76	1,31	2,76
	t	13,34		5,21		17,56	
П2	М	10,62	19,26	19,26	22,71	10,62	22,71
	t	16,09		5,18		20,35	
П3	М	13,05	20,28	20,28	24,82	13,05	24,82
	t	13,69		7,18		20,46	
П4	М	1,28	2,46	2,46	2,98	1,28	2,98
	t	16,56		5,93		20,97	
П5	М	1,22	2,52	2,52	3,10	1,22	3,10
	t	18,87		7,26		25,79	
П6	М	1,11	2,29	2,29	2,84	1,11	2,84
	t	17,80		6,67		22,24	
П7	М	23,86	30,08	30,08	37,31	23,86	37,31
	t	11,26		9,19		18,10	
П8	М	8,71	14,99	14,99	16,58	8,71	16,58
	t	19,77		4,24		23,30	
П9	М	4,94	12,15	12,15	13,94	4,94	13,94
	t	22,03		4,73		25,63	
П10	М	1,32	2,31	2,31	3,13	1,32	3,13
	t	14,18		10,87		27,19	

Продовження табл. 4.7

1	2	3	4	5	6	7	8
П11	М	1,29	2,37	2,37	3,23	1,29	3,23
	t	15,27		11,48		31,84	
П12	М	3,94	5,59	5,59	7,18	3,94	7,18
	t	13,99		11,12		23,35	
П13	М	3,74	5,64	5,64	7,03	3,74	7,03
	t	15,29		9,09		23,32	
П14	М	3,70	5,62	5,62	7,04	3,70	7,04
	t	14,50		9,23		24,18	
П15	М	3,71	5,45	5,45	7,04	3,71	7,04
	t	12,39		9,75		23,65	
П16	М	3,59	5,36	5,36	6,99	3,59	6,99
	t	12,54		9,56		22,32	
П17	М	3,20	4,86	4,86	6,48	3,20	6,48
	t	13,66		10,80		24,16	
П18	М	10,34	15,74	15,74	17,31	10,34	17,31

	t	13,75		4,60		17,51	
П19	М	1,30	2,52	2,52	3,05	1,30	3,05
	t	14,95		6,30		21,36	
П20	М	1,62	3,17	3,17	3,56	1,62	3,56
	t	17,19		4,18		21,18	

Примітки:

1. М – середнє значення показника у групі,

t – значення t-критерію Стьюдента.

2. Всі значення t-критерію свідчать про високий рівень достовірності виявлених змін ( $p < 0,01$  і вище).

Аналогічну динаміку виявлено за показником П2 (мотивація діяльності), де середнє значення за перший етап формуючого експерименту зросло на 8,64 бала ( $t = 16,09$ ), а за другий – на 3,45 бала ( $t = 5,18$ ), за показником П3 (життєва настанова), за яким середнє значення впродовж першого етапу формуючого експерименту підвищилося на 7,23 бала ( $t = 13,69$ ), а протягом другого – на 4,54 бала ( $t = 7,18$ ), за показником П4 (ставлення до соціально-правових проблем), де за перший етап експерименту середнє значення зросло на 1,18 бала ( $t = 16,56$ ), а за другий – на 0,52 бала ( $t = 5,93$ ).

Щодо *когнітивного компонента* правової компетентності, то середні значення показників, що його характеризують, також стрімко зростали впродовж експерименту. Так, середня оцінка за показником П5 (правові знання) збільшилася за перший етап експерименту на 1,29 бала ( $t = 18,87$ ), а за другий – на 0,59 бала ( $t = 7,26$ ), значення показника П6 (вміння) зросли у середньому за перший етап на 1,17 бала ( $t = 17,80$ ), а за другий – на 0,55 бала ( $t = 6,67$ ), середнє значення показника П7 (ставлення до власного «Я») за перший етап підвищилося на 6,22 бала ( $t = 11,26$ ), а за другий – на 7,23 бала ( $t = 9,19$ ), показника ж П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною) – на 6,28 бала ( $t = 19,77$ ) за перший етап формуючого експерименту і на 1,59 бала ( $t = 4,24$ ) – за другий етап.

Зміни у виразності показників, що характеризують *аксіологічний компонент* правової компетентності учасників експерименту, також переконливо свідчать про ефективність упровадженої експериментальної програми її формування, оскільки є статистично достовірними як за показником П9 (почуття громадянського обов'язку), де впродовж першого етапу експерименту значення в середньому зросли на 7,21 бала ( $t = 22,03$ ), а протягом другого етапу – на 1,80 бала ( $t = 4,73$ ), так і за показниками П10 (ступінь усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави) та П11 (ступінь адекватності уявлень про правову державу), за якими зростання оцінок випробуваних при статистичній перевірці виявляється суттєвим.

*Діяльнісно-творчий компонент* правової компетентності студентів-учасників експерименту виявився не менш чутливим до експериментального впливу, ніж мотиваційний, когнітивний та аксіологічний. Про це свідчить позитивна динаміка показників, що його характеризують, а саме: показника П12 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям), де значення впродовж першого етапу експерименту збільшилися в середньому на 1,65 бала ( $t = 13,99$ ), а протягом другого етапу – на 1,59 бала ( $t = 11,12$ ); показника П13 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із працевлаштуванням), де середні значення зросли на 1,9 бала ( $t = 15,29$ ) та 1,39 бала ( $t = 9,09$ ) відповідно; показника П14 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із відхиленням у поведінці), за яким вони підвищилися на 1,92 бала ( $t = 14,50$ ) та 1,43 бала ( $t = 9,23$ ) відповідно; показника П15 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із

сирітством), де зростання середніх оцінок склало відповідно 1,74 бала ( $t = 12,39$ ) та 1,59 бала ( $t = 9,75$ ); показника П16 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із насиллям), де середні значення збільшилися відповідно на 1,76 бала ( $t = 12,54$ ) та 1,64 бала ( $t = 9,56$ ); показника П17 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках), де вони підвищилися відповідно на 1,66 бала ( $t = 13,66$ ) та 1,62 бала ( $t = 10,80$ ); показника П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності), де ці значення зросли відповідно на 5,40 бала ( $t = 13,75$ ) та 1,57 бала ( $t = 4,60$ ); показника П19 (рівень діяльності), де в середньому оцінки зросли на 1,22 бала ( $t = 14,95$ ) та 0,54 бала ( $t = 6,30$ ); та показника П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю), де зростання відбулося в середньому на 1,55 бала ( $t = 17,19$ ) та 0,39 бала ( $t = 4,18$ ) на відповідних етапах експерименту.

Отже, з цих даних можна зробити висновок про те, що впровадження запропонованої нами експериментальної програми формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти вже впродовж перших трьох років (з 2 по 4 рік навчання в університеті) привело до суттєвого зростання правової компетентності студентів з урахуванням всіх її компонентів. Протягом останнього року навчання в університеті у студентів-учасників експерименту відбулося значне кількісне піднесення рівня правової компетентності, навіть порівняно з попереднім роком, що може свідчити про вдалу поетапну побудову пропонованого експериментального підходу.

Якщо звернутися до результатів експерименту, який проводився для перевірки ефективності програми формування правової компетентності, впровадженої у навчально-професійну підготовку студентів магістратури, то можна побачити, що за більшістю

показників також зафіксовано певні зміни, які вказують на зростання вираженості діагностованих ознак правової компетентності випробуваних (таблиця 4.8).

Таблиця 4.8

**Зміни у виразності показників правової компетентності студентів  
магістратури протягом формуючого експерименту**

Показник	Час тестування, середні значення		t
	До експерименту	Після експерименту	
П1	3,55	3,84	2,37*
П2	19,45	25,39	4,66**
П3	21,58	27,68	5,48**
П4	3,77	3,90	1,38
П5	3,68	3,87	1,84
П6	3,42	3,77	3,00**
П7	33,03	38,42	2,45*
П8	14,23	17,65	5,35**
П9	10,19	13,03	3,87**
П10	3,74	3,94	2,10*
П11	3,81	3,90	1,07
П12	7,97	8,84	4,92**
П13	8,06	8,81	3,55**
П14	7,87	8,77	4,08**
П15	7,81	8,61	3,87**
П16	7,90	8,55	2,95**
П17	7,32	8,13	3,61**
П18	17,61	19,00	4,51**
П19	3,65	3,97	2,62**

П20	4,00	4,48	3,32**
-----	------	------	--------

Примітки:

1. t – значення t-критерію Стьюдента.
2. \* – зміни статистично достовірні на рівні  $p < 0,05$ ;
- \*\* – зміни статистично достовірні на рівні  $p < 0,01$ .

Як свідчать дані, наведені в таблиці 4.8, найбільш чутливими до експериментального впливу виявилися такі показники, що характеризують *мотиваційний компонент* правової компетентності: П2 (мотивація діяльності), значення якого за час формуючого експерименту зросло на 5,94 бала ( $t = 4,66$ ;  $p < 0,01$ ), та П3 (життєва настанова), за яким середнє значення збільшилося на 6,10 бала ( $t = 5,48$ ;  $p < 0,01$ ). Також статистично достовірними можуть уважатися зміни у виразності показника П1 (ставлення до правореалізаційної, правозахисної сфер соціально-педагогічної діяльності), оскільки зафіксоване за ним зростання в середньому на 0,29 бала при статистичній перевірці виявляється достовірним на 5-тивідсотковому рівні ( $t = 2,37$ ;  $p < 0,05$ ). Майже незмінним залишився під час експерименту показник П4 (ставлення до соціально-правових проблем), що може бути пояснене досить високими його значеннями вже на початку впровадження експериментальної програми, які наприкінці експерименту в середньому наближалися до максимальної оцінки.

За показниками, що характеризують *когнітивний компонент* правової компетентності, середні значення зросли також досить вагомо. Так, значення показника П6 (вміння) підвищилися у середньому на 0,35 бала ( $t = 3,00$ ;  $p < 0,01$ ), показника П7 (ставлення до власного «Я») – на 5,39 бала ( $t = 2,45$ ;  $p < 0,05$ ), а показника П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною) – на 3,42 бала ( $t = 5,35$ ;  $p < 0,01$ ). Середня оцінка за показником П5 збільшилася

за цей період на 0,19 бала, однак це збільшення не є статистично достовірним за обставин досить високого початкового рівня правових знань учасників експерименту, які після його завершення демонстрували майже досконалі знання та здатність їх використовувати навіть у нестандартній соціально-педагогічній ситуації.

Так само за показником П11, який входить до складу показників *аксіологічного компонента* правової компетентності та характеризує ступінь адекватності уявлень про правову державу, зміни у середньому відбулися лише на 0,10 бала, проте вони не є статистично достовірними, що може бути пояснене високим початковим рівнем виразності цього показника. Водночас інші складові цього компонента змінилися суттєво. Так, за показником П9 (почуття громадянського обов'язку) впродовж експерименту значення в середньому зросли на 2,84 бала ( $t = 3,87$ ;  $p < 0,01$ ), а за показниками П10 (ступінь усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави) – на 0,19 бала ( $t = 2,10$ ;  $p < 0,05$ ).

Щодо *діяльнісно-творчого компонента* правової компетентності студентів магістратури, учасників експерименту, то стійку позитивну динаміку зафіксовано за всіма показниками, що його характеризують, а саме: за показником П12 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям) – у середньому на 0,87 бала ( $t = 4,95$ ); за показником П13 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із працевлаштуванням) – на 0,74 бала ( $t = 3,55$ ); за показником П14 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці) – на 0,90 бала ( $t = 4,08$ ); за показником П15 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із



сирітством) – на 0,81 бала ( $t = 3,87$ ); за показником П16 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із насиллям) – на 0,65 бала ( $t = 2,95$ ); за показником П17 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках) – на 0,81 бала ( $t = 3,61$ ); за показником П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності) – на 1,39 бала ( $t = 4,51$ ); за показником П19 (рівень діяльності) – на 0,32 бала ( $t = 2,62$ ); та за показником П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю) – на 0,48 бала ( $t = 3,32$ ).

Отже, як ми бачимо, впровадження розробленої нами експериментальної програми формування правової компетентності в навчально-професійну підготовку студентів магістратури привело до остаточного оформлення правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у цілісну несуперечливу систему знань, умінь, настанов тощо.

Доцільність упровадження запропонованого нами підходу щодо формування правової компетентності в навчально-професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів може бути продемонстрована також шляхом порівняння результатів діагностики стану її сформованості у випробуваних, учасників експерименту з відповідними даними про її формування шляхом традиційної системи підготовки студентів. З цією метою до дослідження було залучено контрольні групи студентів, які навчалися у тих же університетах, що і студенти з експериментальної групи, та до початку експерименту були еквівалентні їм за рівнем сформованості правової компетентності. Порівнюємо результати трьох зрізів (на початку другого курсу, наприкінці четвертого та п'ятого курсів) у контрольній та експериментальній групах студентів (табл. 4.9 – 4.11).

Таблиця 4.9

**Відмінності у виразності показників правової компетентності студентів експериментальних та контрольних груп до початку експерименту (I зріз)**

Показник	Група, середні значення		t
	Експериментальна	Контрольна	
П1	1,31	1,26	0,89
П2	10,62	9,39	3,22**
П3	13,05	11,06	4,38**
П4	1,28	1,21	1,40
П5	1,22	1,15	1,70
П6	1,11	1,06	1,58
П7	23,86	23,71	0,42
П8	8,71	8,23	3,21**
П9	4,94	7,01	7,90
П10	1,32	1,44	1,87
П11	1,29	1,19	2,12*
П12	3,94	4,17	2,15*
П13	3,74	4,25	5,65**
П14	3,70	4,13	4,29**
П15	3,71	3,99	2,72**
П16	3,59	3,81	2,36*
П17	3,20	3,48	3,74**
П18	10,34	10,27	0,20
П19	1,30	1,27	0,40
П20	1,62	1,52	1,11

Примітки:

1. t – значення t-критерію Стьюдента.
2. \* – відмінності статистично достовірні на рівні  $p < 0,05$ ;

\*\* – відмінності статистично достовірні на рівні  $p < 0,01$

Порівняння результатів доекспериментального зрізу в контрольній та експериментальній групах показало, що за показниками П1 (ставлення до правореалізаційної, правозахисної сфер соціально-педагогічної діяльності), П4 (ставлення до соціально-правових проблем), П5 (правові знання), П6 (вміння), П7 (ставлення до власного «Я»), П10 (ступінь усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави), П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності), П19 (рівень діяльності), П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю) вони майже не відрізняються. За показниками П9 (почуття громадянського обов'язку), П12 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям), П13 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з працевлаштуванням), П14 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці), П15 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із сирітством), П16 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з насиллям), П17 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках) оцінки в контрольній групі на початку експерименту були навіть вищими, ніж у експериментальній. Однак виразність показників П2 (мотивація діяльності), П3 (життєва настанова), П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною), П11 (ступінь адекватності уявлень про правову державу) на початку експерименту була вищою саме в студентів-учасників експерименту.

**Відмінності у виразності показників правової компетентності  
студентів експериментальних та контрольних груп по закінченню  
бакалаврату (II зріз)**

Показник	Група, середні значення		Т
	Експериментальна	Контрольна	
П1	2,31	1,70	7,53**
П2	19,26	11,89	12,07**
П3	20,28	14,75	10,81**
П4	2,46	1,60	10,53**
П5	2,52	1,87	8,37**
П6	2,29	1,57	9,36**
П7	30,08	28,79	2,38*
П8	14,99	10,36	15,17**
П9	12,15	5,73	20,63**
П10	2,31	2,13	2,23*
П11	2,37	1,91	5,84**
П12	5,59	4,62	7,74**
П13	5,64	4,91	5,59**
П14	5,62	4,87	5,21**
П15	5,45	4,94	3,45**
П16	5,36	4,73	4,22**
П17	4,86	4,37	3,44**
П18	15,74	12,94	9,31**
П19	2,52	1,92	7,58**
П20	3,17	1,71	16,29**

Примітки:

1. t – значення t-критерію Стьюдента.

2. \* – відмінності статистично достовірні на рівні  $p < 0,05$ ;

\*\* – відмінності статистично достовірні на рівні  $p < 0,01$

Отже, з цих даних випливає, що до початку впровадження в експериментальних групах запропонованої нами програми рівень

правової компетентності в них за більшістю показників був однаковим або навіть нижчим, ніж у контрольних групах.

Якщо звернутися до результатів зрізів у цих групах по завершенні першого етапу експерименту, тобто по закінченні студентами бакалаврату, то можна побачити, що стан сформованості правової компетентності в експериментальній групі став суттєво вищим, ніж у контрольній (табл. 4.13). Так, виразність показника П1 (ставлення до правозахисної та правореалізаційної сфер соціально-педагогічної діяльності) в експериментальній групі у середньому став вищим, ніж у контрольній на 0,61 бала, причому ця різниця є достовірною ( $t = 7,53$ ;  $p < 0,01$ ). Середні значення в цій групі виявилися вищими, ніж у контрольній, також за показником П2 (мотивація діяльності) на 7,37 бала ( $t = 12,07$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П3 (життєва настанова) на 5,53 бала ( $t = 10,81$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П4 (ставлення до соціально-правових проблем) на 0,86 бала ( $t = 10,53$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П5 (правові знання) на 0,65 бала ( $t = 8,37$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П6 (вміння) на 0,72 бала ( $t = 9,36$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П7 (ставлення до власного «Я») на 1,29 бала ( $t = 2,38$ ;  $p < 0,05$ ), за показником П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною) на 4,63 бала ( $t = 15,17$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П9 (почуття громадянського обов'язку) на 6,42 бала ( $t = 20,63$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П10 (ступінь усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави) на 0,18 бала ( $t = 2,23$ ;  $p < 0,05$ ), за показником П11 (ступінь адекватності уявлень про правову державу) на 0,46 бала ( $t = 5,84$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П12 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям) на 0,97 бала ( $t = 7,74$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П13 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з працевлаштуванням) на 0,73 бала

( $t = 5,59$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П14 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці) на 0,75 бала ( $t = 5,21$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П15 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із сирітством) на 0,51 бала ( $t = 3,45$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П16 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з насиллям) на 0,63 бала ( $t = 4,22$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П17 (оцінка ступеня готовності до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках) на 0,49 бала ( $t = 3,44$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності) на 2,8 бала ( $t = 9,31$ ;  $p < 0,01$ ), за показником П19 (рівень діяльності) на 0,6 бала ( $t = 7,58$ ;  $p < 0,01$ ) та за показником П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю) на 1,46 бала ( $t = 16,29$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі дані дозволяють стверджувати, що вже за час отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра у студентів, які навчаються за запропонованою нами системою, формується більш високий поріг правової компетентності, ніж у тих, хто здобуває освіту за традиційною системою навчання.

Подальша навчально-професійна підготовка приводить до зростання розбіжностей у виразності показників правової компетентності між студентами експериментальної та контрольної груп (табл. 4.11).

Таблиця 4.11

**Відмінності у виразності показників правової компетентності студентів експериментальних та контрольних груп по закінченню експерименту (III зріз)**

Показник	Група, середні значення	t
----------	-------------------------	---

	Експериментальна	Контрольна	
П1	2,76	2,07	7,31
П2	22,71	17,41	7,49
П3	24,82	16,78	14,07
П4	2,98	2,01	10,09
П5	3,10	2,06	12,99
П6	2,84	1,83	12,93
П7	37,31	29,87	10,78
П8	16,58	11,59	15,53
П9	13,94	7,48	19,46
П10	3,13	2,25	11,57
П11	3,23	2,26	14,80
П12	7,18	5,80	9,66
П13	7,03	5,87	7,66
П14	7,04	5,60	9,98
П15	7,04	5,42	11,10
П16	6,99	5,41	9,64
П17	6,48	4,84	11,53
П18	17,31	14,43	9,30
П19	3,05	2,09	12,38
П20	3,56	1,94	17,71

Примітки: t – значення t-критерію Стьюдента; всі значення свідчать про високий рівень достовірності виявлених відмінностей ( $p < 0,01$  і вище)

Як можна побачити з табл. 4.11, перевищення у експериментальній групі середньої виразності показника П1 (ставлення до правозахисної та правореалізаційної сфер соціально-педагогічної діяльності), порівняно з контрольною, становить 0,69 бала ( $t = 7,31$ ), перевищення середніх значень показника П2 (мотивація діяльності) – 5,3 бала ( $t = 7,49$ ), показника П3 (життєва настанова) – 8,04 бала ( $t = 14,07$ ), показника П4 (ставлення до соціально – правових проблем) – 0,97 бала ( $t = 10,09$ ), показника П5 (правові знання) – 1,04 бала ( $t = 12,99$ ), показника П6 (вміння) – 1,01 бала ( $t = 12,93$ ), показника П7 (ставлення до власного «Я») – 7,44 бала ( $t = 10,78$ ), показника П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною) – 4,99 бала ( $t = 15,53$ ), показника П9 (почуття громадянського обов’язку) – 6,46 бала ( $t = 19,46$ ), показника П10

(ступінь усвідомлення взаємовпливу правозахисної й правореалізаційної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави) – 0,88 бала ( $t = 11,57$ ), показника П11 (ступінь адекватності уявлень про правову державу) – 0,97 бала ( $t = 14,80$ ), показника П12 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров’ям) – 1,38 бала ( $t = 9,66$ ), показника П13 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми з працевлаштуванням) – 1,16 бала ( $t = 7,66$ ), показника П14 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці) – 1,44 бала ( $t = 9,98$ ), показника П15 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми з сирітством) – 1,62 бала ( $t = 11,10$ ), показника П16 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми з насиллям) – 1,58 бала ( $t = 9,64$ ), показника П17 (оцінка ступеня готовності до розв’язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках) – 1,64 бала ( $t = 11,53$ ), показника П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності) – 2,88 бала ( $t = 9,30$ ), показника П19 (рівень діяльності) – 0,96 бала ( $t = 12,38$ ) та показника П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю) – 1,62 бала ( $t = 17,71$ ).

Отже, ці дані показують, що за умови впровадження апробованого у дослідженні підходу можна очікувати кращий ефект щодо формування правової компетентності майбутнього соціального педагога, ніж за умов набуття традиційної університетської педагогічної освіти. Таким чином, апробація у формувальному експерименті запропонованого нами підходу щодо формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти дозволила довести, що вже



впродовж перших трьох років її впровадження відбувається суттєве зростання правової компетентності студентів, а у подальшому – остаточне її оформлення у цілісну несуперечливу систему знань, умінь, настанов, які можуть бути реалізовані у професійній соціально-педагогічній діяльності.

Крім того формування правової компетентності майбутнього соціального педагога виявляється більш ефективним, якщо його здійснювати за представленою у роботі системою порівняно з реалізацією традиційних програм фахової підготовки студентів, майбутніх соціальних педагогів.

Визначені вище кількісні зміни стану сформованості правової компетентності студентів впродовж формуючого експерименту супроводжувались певними перетвореннями у самій структурі правової компетентності, продемонструвати які стає можливим завдяки результатам аналізу кореляційних зв'язків діагностованих показників на початку та наприкінці впровадження запропонованої системи (додатки). Як можна побачити з даних кореляційного аналізу, структура правової компетентності як на початку експерименту, так і по його завершенні характеризується щільними зв'язками й усередині окремих компонентів, і між ними. У такому випадку більш доцільним є подання узагальненого опису відношень між діагностованими показниками у вигляді факторної структури правової компетентності випробуваних, котру отримано на основі результатів кореляційного аналізу шляхом виділення головних компонент із застосуванням методу косокутного обертання. Така процедура дозволила виділити 4 фактори в структурі правової компетентності студентів, якою вона була на початку експерименту (табл. 4.12).

Як показано у табл. 4.11, сукупність цих факторів пояснює 61,99 % від загальної дисперсії ознак. При цьому найбільш вагомим виявився фактор, що відображає когнітивний та мотиваційний

компоненти правової компетентності (22,28% від загальної дисперсії). Він складається з показників П10 (ступінь усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави), П1 (ставлення до правозахисної і правореалізаційної сфер соціально-педагогічної діяльності), П4 (ставлення до соціально-правових проблем), П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю), П2 (мотивація діяльності), П11(ступінь адекватності уявлень про правову державу) та інших. Зміст цього фактора демонструє, що власна правова компетентність до початку експерименту оцінювалася студентами на підставі тих знань про правову державу та правореалізаційну, правозахисну діяльність соціального педагога, якими вони володіють на час проведення тестування.

Таблиця 4.12

**Факторна структура правової компетентності студентів  
експериментальних груп до початку експерименту (9 обертань)**

Назва фактору (%)	Показник навантаження		Назва фактору (%)	Показник навантаження		Назва фактору (%)	Показник навантаження	
	Показник навантаження	Факторне навантаження		Показник навантаження	Факторне навантаження		Показник навантаження	Факторне навантаження
Ф 1 (22,28%)	П14	0,89		П5	0,88		П9	0,88
	П15	0,89		П4	0,86		П8	0,87
Ф 4 (10,03%)							П18	0,85
							П19	0,50

	П16	0,86		П1	0,72		П3	0,69
	П13	0,86	Ф 2 (18,86%)	П10	0,64	Ф 3 (10,82%)	П18	0,67
	П12	0,73						П7

Другий фактор (18,86%) виявляє суттєві взаємозв'язки між такими показниками, як П16 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, що мають проблеми з насиллям), П14 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці), П12 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям), П15 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із

сирітством), П17 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках), П13 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з працевлаштуванням). Як ми бачимо, він відображає сформованість діяльнісно-творчого компонента правової компетентності у тому ступені, який мають студенти на початку другого року навчання у вищих навчальних закладах.

До складу третього фактора (10,82%) увійшли показники П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною), П9 (почуття громадянського обов'язку) та П3 (життєва настанова), які демонструють, що важливе місце у структурі правової компетентності студентів у цей період займав емоційний фактор, тобто рівень її сформованості залежав від власного інтересу до правових явищ суспільно-політичного життя, а почуття професійної відповідальності пов'язувалося з емоційністю та здатністю до емпатії.

Останній фактор (10,03%) складався лише з двох показників – П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності) та П19 (рівень діяльності), які свідчать про прагнення випробуваних до реалізації правової компетентності в практичній діяльності соціального педагога.

Отже, у факторній структурі правової компетентності студентів до початку експерименту домінував комплекс правових знань та відповідне ставлення до правових питань соціально-педагогічної діяльності. Також важливою виявляється побудована на цих знаннях

готовність до розв'язання правових питань з різних проблем, що виникають у практичній діяльності соціального педагога, емоційне забарвлення та рівень вмотивованості випробуваних досягти успіху у своїй професійній діяльності.

Факторна структура правової компетентності студентів-учасників експерименту, отримана за результатами післяекспериментального тестування також складається з 4 факторів, сукупність яких пояснює 74,85% від загальної дисперсії ознак (табл. 4.13).

Таблиця 4.13

**Факторна структура правової компетентності студентів  
експериментальних груп по завершенню експерименту  
(6 обертань)**

Назва фактору (%)	Показник навантаження		Назва фактору (%)	Показник навантаження		Назва фактору (%)	Показник навантаження		Назва фактору (%)	Показник навантаження	
	Факторне навантаження	Факторне навантаження		Факторне навантаження	Факторне навантаження		Факторне навантаження	Факторне навантаження			
	П14	0,89		П5	0,88		П9	0,88		П19	0,76
	П15	0,89		П4	0,86		П8	0,87		П20	0,75

Ф 1 (24,74%)	П17	0,88	Ф 2 (21,19%)	П6	0,86	Ф 3 (18,22%)	П2	0,82	Ф 4 (10,70%)	П11	0,54
	П16	0,86		П1	0,72		П3	0,69			
	П13	0,86		П10	0,64		П18	0,67			
	П12	0,73					П7	0,55			

Перший, найвагоміший фактор (24,74%) містить показники П14 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з відхиленням у поведінці), П15 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми із сирітством), П17 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми у сімейних стосунках), П16 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з насиллям), П13 (готовність до розв'язання правових питань вихованців, які мають проблеми з працевлаштуванням) та П12 (готовність до розв'язання

правових питань вихованців, які мають проблеми зі здоров'ям). Отже, як ми бачимо, діяльнісна спрямованість правової компетентності студентів на завершальному етапі формувального експерименту пересувається на перше місце, що може бути пояснено чітким усвідомленням студентами місця правореалізаційної, правозахисної діяльності у практичній роботі соціального педагога.

Другий фактор (21,19%) має показники П5 (правові знання), П4 (ставлення до соціально-правових проблем), П6 (вміння), П1 (ставлення до правореалізаційної, правозахисної сфер соціально-педагогічної діяльності), П10 (усвідомлення взаємовпливу правореалізаційної, правозахисної діяльності соціального педагога та поступу країни до правової держави). Зміст цього фактора показує, що комплекс правових знань та відповідне ставлення до правових явищ у структурі правової компетентності посідає підпорядковану, функціональну позицію по відношенню до діяльнісного компонента.

До складу третього фактора (18,22%) увійшли показники П9 (почуття громадянського обов'язку), П8 (здатність до психологічної близькості з іншою людиною), П2 (мотивація діяльності), П3 (життєва настанова), П18 (оцінка мотивації досягнень у діяльності) та П7 (ставлення до власного «Я»). Отже, як і до початку формувального експерименту, важливе місце у структурі правової компетентності студентів займають соціальні почуття, які передбачають безпосередню емоційну залученість випробуваних до правової сфери суспільного життя на різних рівнях.

Четвертий фактор (10,70%), що містить показники П19 (рівень діяльності), П20 (ступінь задоволення наявною правовою компетентністю) та П11 (ступінь адекватності уявлень про правову державу), свідчить про те, що власна правова компетентність

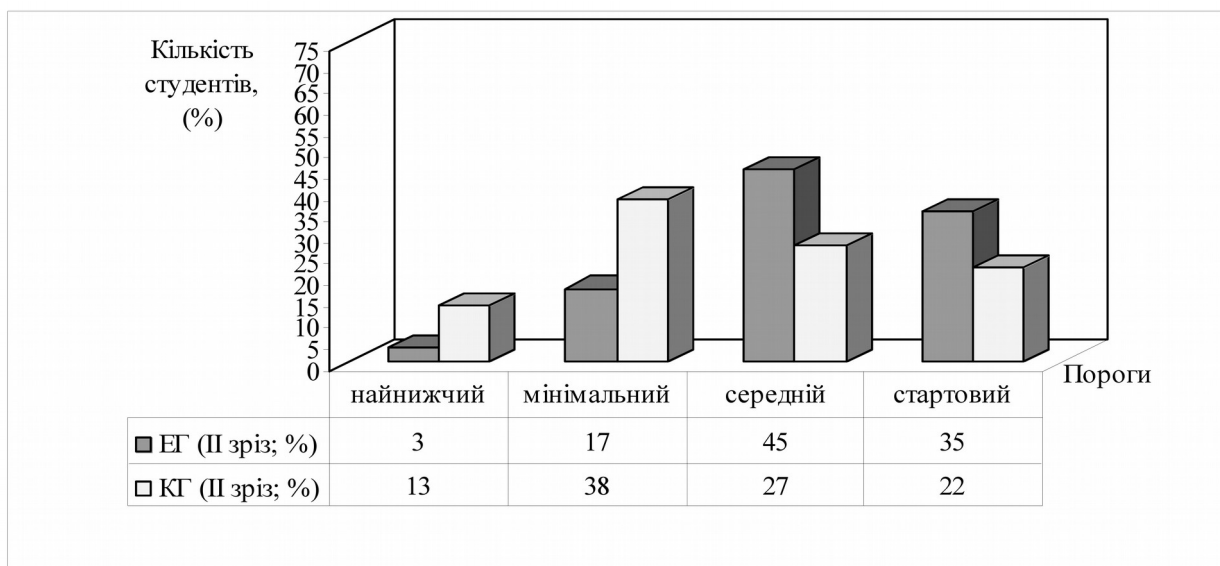
оцінюється студентами наприкінці формувального експерименту не лише на підставі сукупності відповідних знань, але з урахуванням певних досягнень у практичній діяльності.

Підсумовуючи ці дані, звернемо увагу на те, що порівняно з факторною структурою правової компетентності студентів до початку експерименту, у якій домінував комплекс правових знань та відповідне ставлення до правових явищ соціально-педагогічної діяльності, а лише на ньому базувався діяльнісно-творчий компонент правової компетентності, наприкінці навчання за експериментальною програмою на першому місці опиняється діялісна спрямованість правової компетентності студентів, а правові знання посідають підпорядковану, функціональну позицію по відношенню до діялісного компонента і не співвідносяться зі ступенем задоволення власною правовою компетентністю.

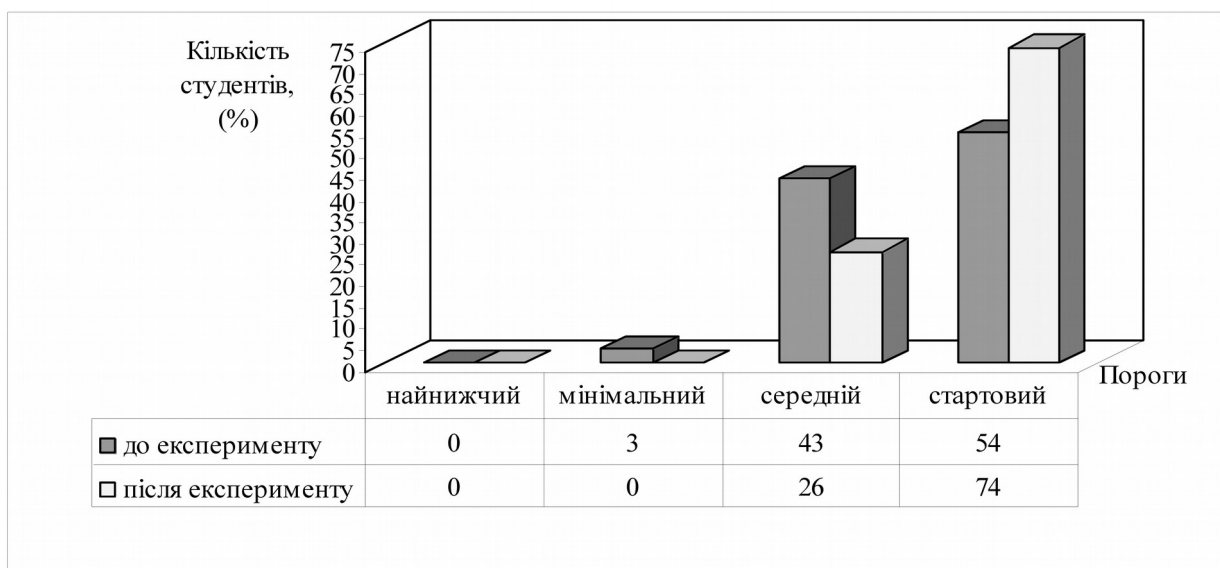
Таким чином, узагальнені дані, отримані в результаті поглибленого вивчення формуючого впливу експериментальної системи на правову компетентність студентів, засвідчують її продуктивність. Про це свідчать й абсолютні дані, що були одержані в результаті педагогічного експерименту (діаграма 4.7, діаграма 4.8).

Теоретико-експериментальне дослідження процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету довело правомірність осмислення цього процесу як педагогічної системи, що будується на єдності принципів універсальності, контекстуальності, інтегративності. Змістовими ж блоками системи є мотиваційно-корегуючий, змістовий і практичний.





**Діаграма 4.7. Порівняння показників сформованості правової компетентності студентів експериментальних і контрольних груп**



**Діаграма 4.8. Порівняння показників сформованості правової компетентності магістрантів (до експерименту і після експерименту)**

Таким чином, динаміку сформованості у студентів правової компетентності в умовах їхньої підготовки в університеті було статистично доведено. Порівняно з факторною структурою правової

компетентності студентів до початку експерименту, в якій домінував комплекс правових знань та відповідне ставлення до правових явищ соціально-педагогічної діяльності (а лише на ньому базувався діяльнісно-творчий компонент правової компетентності) в результаті запровадження експериментальної технології на першому місці опиняється діяльнісна спрямованість правової компетентності студентів; правові ж знання посідають підпорядковану, функціональну позицію відносно до діяльнісного компонента та не співвідносяться зі ступенем задоволення власною правовою компетентністю. Так, за результатами другого „зрізу” (фахово-збагачувальний етап – завершення бакалаврату), ставлення студентів до правореалізаційного, правозахисного різновидів соціально-педагогічної діяльності з формально-обов’язкового ( $M = 1,31$ ) змінилося на позитивне й ціннісно-смісловне, про що свідчить середнє значення показника ( $M = 2,31$ ) та значення t-критерію Стюдента ( $t = 13,34$ ). Тенденція до зростання ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до зазначених видів діяльності фіксується й на етапі спеціалізації студентів (репродуктивно-відтворювальний етап – завершення п’ятого курсу) – за результатами третього „зрізу” в них виявляється статистично достовірне зростання відповідного показника в середньому на 0,44 бала ( $t = 5,21$ ).

Теоретико-експериментальне дослідження процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету довело правомірність осмислення цього процесу як педагогічної системи, що будується на єдності принципів універсальності, контекстуальності, інтегративності.

### **Висновки з четвертого розділу**

Доведено переваги технологічного підходу до реалізації обґрунтованих педагогічних умов, що склали змістове ядро формувального експерименту. Контекстом очевидності переваг окресленого підходу вважається одночасна задіяність наукового підґрунтя явища, що вивчається, процесуально-описового й процесуально-діючого аспектів. У цьому й убачається якісно нова площина взаємовпливу педагогічної теорії і практики.

У процесі визначення базових характеристик упровадженої педагогічної технології принципової ваги набувала конкретизація кількісно-якісного *вияву правової компетентності* – динамічного педагогічного утворення, в якому структурно взаємодіють мотиваційний, когнітивний, аксіологічний та діяльнісно-творчий компоненти. З'ясовано, що правова компетентність, як і будь-яка інша, формується лише в діяльності особистості. Оскільки провідним видом діяльності студентів в умовах університету виступає навчально-професійна, то доцільно вважати необхідним і достатнім ступенем сформованості їх правової компетентності стартовий поріг. Правомірність такого розуміння пов'язуємо, передусім з установленою природою правової компетентності, що зумовлює визнання її домінантою не процесуальні, а результативні характеристики. Попри всі безсумнівні переваги практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців у вищій школі, цілком умотивовано констатувати квазіпрофесійну природу здійснюваної студентами-практикантами соціально-педагогічної діяльності.

Встановлено такий *пороговий діапазон правової компетентності* майбутнього соціального педагога: стартовий («усвідомлена компетентність»), середній («неусвідомлена компетентність»), мінімальний («усвідомлена некомпетентність»), найнижчий («неусвідомлена компетентність»). Згідно з прийнятою логікою розгортання формувального експерименту було затверджено три

діагностичні «зрізи», а саме: перший констатувального змісту, який здійснювався на другому курсі навчання майбутніх соціальних педагогів; другий «зріз» розцінювався як базовий, оскільки проводився на етапі завершення бакалаврату (IV курс навчання студентів); «зріз» на рівні спеціалізації професійної підготовки майбутніх фахівців здійснювався після завершення студентами п'ятого курсу. Всі діагностувальні «зрізи» процесуально забезпечувалися однаковою інструментарієм.

Експериментальним шляхом за результатами констатувального «зрізу» встановлено такі усереднені дані щодо сформованості правової компетентності студентів експериментальних і контрольних груп: стартовий поріг виявили відповідно 4% і 3%, середній – 15% і 9%; мінімальний 35% і 41%, найнижчий – 46% і 47%.

Цілепокладаючий етап запровадження експериментальної технології пронизувала така ідея: через спрямування процесу набуття студентами професійної ролі, формування як уявлень про правозахисну і правореалізаційну роботу, так і позитивне ставлення до неї. Фахово-збагачувальний етап утілення експериментальної технології здебільшого реалізував мету розвитку і професійної, і правової культури студентів. Шляхи і засоби, які були провідними на цьому етапі запровадження експериментальної технології (складання портфоліо, створення індивідуального термінологічного словника з основ правознавства та ін.), виявились ефективними. В результаті втілення експериментальної програми встановлено, що правова компетентність у 35% студентів експериментальних груп виявилась сформованою як «усвідомлена правова компетентність»; такий поріг характеризував лише 22% студентів контрольних груп.

Аналіз експериментальних даних, які характеризують репродуктивно-відтворювальний етап реалізації запропонованої педагогічної технології й упровадженої в процесі спеціалізації

студентів, довів продуктивність розроблених спецкурсів, індивідуально-творчих завдань, інтерактивних форм занурення студентів у проектну діяльність. Експериментальним шляхом встановлено таку динаміку формування у студентів п'ятого курсу навчання стартового порогу їх правової компетентності: на етапі завершення бакалаврату така якість була властива в експериментальній вибірці 40% студентів, а стала властивою 55% майбутніх соціальних педагогів.

Завершальний етап запровадження експериментальної технології – продуктивно-творчий – передбачав активну правову самоосвіту через участь у тренінгах, розробку й утілення регіональних соціальних проектів, розв'язання соціально-педагогічних ситуацій правового характеру, пріоритетність діалогових форм навчання. Набутий експериментальний матеріал засвідчив: якщо до експерименту стартовий поріг правової компетентності був характерний для 54% магістрантів, то після його завершення – 74%.

Встановлену динаміку сформованості у студентів правової компетентності в умовах їх підготовки в університеті було доведено й статистично.

Основні положення, висвітлені у четвертому розділі, опубліковані у роботах:

1. Кічук Я.В. Формування правової компетентності майбутнього соціального педагога у процесі практичної підготовки: Методичні рекомендації / Я.В. Кічук. – Ізмаїл, 2008. – 64 с.

2. Кічук Я.В. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія // За заг. ред. І.Д. Зверєвої / Я.В. Кічук. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – С. 198-200.

3. Кічук Я.В. Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентнісний потенціал / Я.В. Кічук //

Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – Вип. 41. – С. 40-44.

4. Кічук Я.В. Становлення студента як суб'єкта правовиховної діяльності – передумова позитивної динаміки розвитку його правової компетентності / Я. В. Кічук // Вісник Черкаського університету. – Випуск 135. – Черкаси, 2008. – С. 122-127.

5. Кічук Я.В. Методичні засади вдосконалення правової компетентності соціального педагога: Навчальний посібник / Я.В. Кічук. – Ізмаїл, 2009. – 140 с.

## **ВИСНОВКИ**

У дослідженні представлено теоретико-методичне обґрунтування концепції формування правової компетентності в майбутніх соціальних педагогів, розроблено й експериментально апробовано технологію її реалізації у професійній підготовці.

1. З огляду на своєрідність спеціаліста, що опановує „професію захисту”, правова компетентність набуває ознак базової. У дослідженні правова компетентність розуміється як складна особистісно-професійна якість, змістовим ядром якої є ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, компетенції: „знати”, „вміти”, „досягати”, „відповідати”. Виявом означеної якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковане – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства.

2. Правова компетентність фахівця соціально-педагогічної сфери – це інтегративна особистісно-професійна якість, що формується і виявляється лише в діяльності – соціально-правових завданнях, які розв’язуються ним з погляду суб’єкта, виступаючи цілями діяльності. Будучи правокомпетентним, суб’єкт соціально-педагогічної діяльності результативно досягає її цілей, виявляючи мобільність, спрямованість, критичність мислення.

Доведено, що правова компетентність тісніше пов’язана з професійною і правовою різновидами культури майбутнього соціального педагога, має динамічний характер, тобто у процесі професійної діяльності ця особистісно-професійна якість формується, розвивається, вдосконалюється.

3. Базуючись на результатах проведеного діагностувального експерименту, виокремлено критерії покомпонентної сформованості правової компетентності майбутніх соціальних педагогів, ознаки прояву. Критеріями сформованості мотиваційного компонента є ставлення до соціально-педагогічної діяльності (інтерес до соціально-педагогічної дійсності, намагання самореалізуватися в ній), потреба в удосконаленні сталого правовиховного процесу в суспільстві (наполегливість у збагаченні власного правореалізаційного,

правозахисного досвіду), намагання сприяти розв'язанню соціально-правових проблем (ступінь усвідомлення вагомості правових питань у продуктивності соціально-педагогічної роботи); когнітивного – права грамотність (якість правових знань, умінь і навичок), адекватність „Я-концепції” (ступінь задоволення особистісно-професійною самореалізацією у соціально-педагогічній діяльності), настанова на правову самоосвіту (вияв інтелектуальної ініціативи у правоосвітньому самовдосконаленні); аксіологічного – сприйняття соціально-педагогічної діяльності як особистісно-професійної цінності (ступінь переконливості у вагомості професійного впливу на розв'язання правових проблем вихованців), ціннісні правові орієнтації (включеність правових норм у ціннісну особистісну сферу, ціннісне ставлення до права), соціальна активність в утвердженні позитивної динаміки розвитку громадянського суспільства, правової держави (вияв активності у правореалізаційній, правозахисній діяльності); діяльнісно-творчого – здатність до творчості у соціально-педагогічній діяльності (практична готовність до розв'язання найтиповіших правових проблем вихованців – зі здоров'ям, працевлаштуванням, відхиленням у поведінці, насиллям, сирітством, сімейними стосунками), відкритість до інновацій у соціально-правовій сфері (обізнаність у продуктивних технологіях розв'язання правових проблем вихованців). З огляду на своєрідність завдань професійної підготовки фахівця в умовах ступеневої освіти, доведено такі можливі пороги правової компетентності студентів: „неусвідомлена некомпетентність”, „усвідомлена некомпетентність”, „неусвідомлена компетентність”, „усвідомлена компетентність”; найвищий поріг правової компетентності межує з професіоналізмом (якого можна досягти виключно за умов практичної професійної діяльності), а тому вважаємо, що про такий поріг правової компетентності майбутнього фахівця немає підстав стверджувати.



4. У дослідженні розроблено модель процесу формування у педагогічному університеті правової компетентності майбутніх соціальних педагогів, в якій відображено теоретичний, діагностувальний, дидактичний, методичний і технологічний концепти дослідження. Модель передбачала такі етапи: цілепокладання, фахово-збагачувальний, репродуктивно-відтворювальний, продуктивно-творчий. Перший етап був спрямований на формування у студентів уявлень про правореалізаційну, правозахисну роботу соціального педагога. Метою другого, фахово-збагачувального, етапу є розвиток ціннісного ставлення до правореалізаційної, правозахисної діяльності та досвіду такої діяльності. Третій, репродуктивно-відтворювальний, етап спрямований на актуалізацію потреби студентів у професійній самореалізації у правореалізаційній, правозахисній роботі. Метою завершувального, продуктивно-творчого, етапу було розвиток здатності майбутнього соціального педагога до забезпечення позитивної динаміки наявного порога правової компетентності як особистісно-професійної якості.

5. У дослідженні обґрунтовано, що для формування правової компетентності студентів, які набувають професії соціальний педагог, доцільно розробити педагогічну технологію, де принципами є універсальність, контекстуальність, інтегрованість. Зміст розробленої технології складають педагогічні умови, за яких у навчально-професійній діяльності майбутній соціальний педагог змінює себе як особистість, змінюючи й характер власної соціально-педагогічної діяльності, де наскрізною виступають правореалізаційний, правозахисний її різновиди. Якщо на етапі бакалаврату здебільшого формується правова компетентність на рівні „усвідомленої некомпетентності”, то в результаті навчання в магістратурі майбутній соціальний педагог стає спроможним самостійно формувати соціально-правове середовище вихованця. Отже, в умовах

університетської підготовки фахівця практично досягається сформованість його усвідомленої правової компетентності – бази подальшого особистісно-професійного вдосконалення.

6. Результати експерименту підтвердили припущення про те, що ефективність процесу формування правової компетентності студентів значно підвищиться за таких педагогічних умов: усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності; актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців; організація позитивного спілкування у підсистемах „викладач права – студент – вихованець”, „студент – соціальний педагог-практик – супервізор”, „студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець”; стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання.

7. За результатами формувального етапу педагогічного експерименту відбулися суттєві зрушення у динаміці розвитку правової компетентності студентів. У бакалавраті такі зміни позначалися на рівні усіх порогів правової компетентності майбутніх соціальних педагогів, зокрема, якщо за констатувальним „зрізом” стартовий поріг означеної особистісно-професійної якості був властивий 4% студентів експериментальних і 3% – контрольних груп, то за результатами формувального експерименту – відповідно 35% і 22%. Поріг „усвідомлену правову компетентність” набули в результаті експерименту 55% спеціалістів і 74% випускників магістратури. За результатами формувального етапу експерименту середній поріг („неусвідомлена компетентність”) засвідчили 45% випускників бакалаврату експериментальних і 27% – контрольних груп; на етапі спеціалізації відповідно 41% і 37%, на початку навчання в магістратурі – 43%, а по завершенню – 26%; мінімальний поріг („усвідомлена некомпетентність”) – 17% студентів бакалаврату

експериментальних і 38% – контрольних груп; найнижчий поріг („неусвідомлена некомпетентність”) – 3% і 13% відповідно.

Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти порушеної проблеми, яка є складною і багатогранною. Подальші наукові пошуки вбачаємо у створенні системи розвитку правової компетентності соціального педагога на етапі післядипломної освіти, розробці методики становлення правокомпетентного спеціаліста у процесі самовдосконалення, інтегруванні ідей дослідження у професійну підготовку фахівців юридичних спеціальностей.

### **Список використаних джерел**

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Агарова Н.О. Законодавче забезпечення соціально-правового захисту дітей (2002-2005 рр.) / Н.О. Агарова // Рідна школа. – 2007. – №2. – С. 9-12.
3. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В.А. Адольф – Москва, 1998. – 357 с.
4. Алексеев С.С. Право: Азбука. Теория. Философия: опыт комплексного исследования / С.С. Алексеев – Москва: СТАТУС, 1999. – 710 с.

5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А.М. Алексюк. – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.
6. Амонашвили Ш.А. Основы педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А. Петровского. – Москва, 1989. – 176 с.
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Антология гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Москва, 1996. – 496 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т., Т. 1 / Б.Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1980. – 232 с.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: ПО «МОДЕК», 1996. – 384 с.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: ЛГУ, 1968. – 338 с.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 238 с.
12. Андрейцев В.О. Освітньо-наукові правничі школи: феноменологічні та гносеологічні аспекти / В.О. Андрейцев // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 3-14.
13. Андрушин Б.І., Гуз А.М. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: [підручник] / Б.І. Андрушин, А.М. Гуз. – Київ: Знання, 2008 – 301 с.
14. Андрущенко В.П. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / В.П. Андрущенко. – Київ: К. І. С., 2003. – 296 с.

- 15.Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – Москва: Экономика, 1991. – 415 с.
- 16.Антонова О.Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: [монографія] / О.Є. Антонова. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 208 с.
- 17.Аристотель. Собрание сочинений / Аристотель. – Москва: Мысль, 1998. – 458 с.
- 18.Арнаутов А.В. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в условиях учебно-научно-педагогического комплекса: автореф. дис... на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.05 / А.В. Арнаутов. – Волгоград, 2004. – 16 с.
- 19.Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 20.Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: [учебник для вузов]. – Москва: Издательство МГУ, 1990. – 367 с.
- 21.Афанасьев В.Г. Системность и общество / Асмолов А.Г. – Москва: Политиздат, 1980. – 308 с.
- 22.Бабак В., Лузик Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузик // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С. 78-83.
- 23.Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю. Бабанский. – Москва, 1987.
- 24.Бахтин М.М. Философия культуры XX века / М.М. Бахтин. – Санкт-Петербург, 1991. – Вып. 1. – 128 с.
- 25.Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения: [монография] / М.И. Башмаков. – Москва: Народное образование, 2000. – 248 с.

- 26.Безпалько О.В. Особливості підготовки та реалізації соціальних проектів у територіальній громаді / О.В. Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 2. – С.75-82.
- 27.Безпалько О.В. Розробка та захист соціального проекту // Соціальна педагогіка: теорія та практика / О.В. Безпалько. – 2005. – №1. – С. 67-68.
- 28.Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навчальний посібник] / О.В. Безпалько. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
- 29.Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: [учебник для учащихся индустриально-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
- 30.Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – Москва, 1993. – 220 с.
- 31.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
- 32.Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с.
- 33.Бех І.Д. Виховання особистості: [У 2 кн.]. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – Київ: Либідь, 2003. – 344 с.
- 34.Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – Київ: Либідь, 2006. – 272 с.
- 35.Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 76-89.
- 36.Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2. – С. 26-30.
- 37.Бехтерев В.М. Избранные труды в 2-х т. / В.М. Бехтерев. – Ленинград, 1996. – 220 с.

- 38.**Бібік М. Компетентністний підхід у презентації основних результатів / М. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. н. праць. – Переяслав-Хмельницький. – Вип. 10. – 2004. – С.18-26.
- 39.**Бігун В.С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В.С. Бігун. – Київ: Юстініан, 2006. – 272 с.
- 40.**Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
- 41.**Блауберг И.А. Становление и сущность системного подхода / И.А. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 120 с.
- 42.**Богословский В.И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете: дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / В.И. Богословский. – Санкт-Петербург, 2000. – 420 с.
- 43.**Богоявленская Д.Б., Петухова И.А. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская, И.А. Петухова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – Москва, 1969. – 168 с.
- 44.**Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: [монографія] / Богуш А.М. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2008. – 272 с.
- 45.**Боднар Л.В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Боднар. – Одеса, 2006. – 20 с.
- 46.**Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.

- 47.Болотова Е.Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е.Л. Болотова. – Москва, 2007. – 20 с.
- 48.Большой психологический словарь [Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб, 2003. – 672 с.
- 49.Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.
- 50.Бондар В.І. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз / В.І. Бондар // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 7-10.
- 51.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов на Дону, 2000. – 352 с.
- 52.Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні, 1992-2002 рр. [Зб. н. праць до 10-річчя АПН України] / М.Й. Боришевський // Академія наук України. – ч. I. – Харків: ОВС, 2002. – С. 516-527.
- 53.Боршков Г.М. Университеты социумов в условиях глобализации образования / Г.М. Боршков // Известия Российской академии образования. – 2005. – №2. – С. 37-40.
- 54.Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный поход / В.Г. Бочарова. – Москва, 1999. – 214с.
- 55.Бочарова В.Г. Социальный педагог должность, профессия, призвание [учебно-методическое пособие] / В.Г. Бочарова. – Москва ИСПС РАО, 2007. – 224 с.
- 56.Братко А.А., Кочергин А.Н. Информация и психика: [Монография] / А.А. Братко, А.Н. Кочергин. – Москва: Наука, 1977. – 632 с.
- 57.Брушлинский А.В. Проблемы субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – №.6 – С. 5-6.



- 58.Буринська Н., Староста В. Задача як вид навчального завдання / Н. Буринська, В. Староста // Рідна школа. – 2008. – №3-4. – С. 6-9.
- 59.Буряк В. Методологічні засади педагогічної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – №1. – С. 35-46.
- 60.Вайнола Р.Х. Волонтерський рух в Україні: тенденція розвитку / Р.Х. Вайнола. – Київ: Академпрес, 1999. – 120 с.
- 61.Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів і батьків / Г. Ващенко // Полтавський вісник. – Полтава, 1994. – 191 с.
- 62.Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: [Монографія] / Л.К. Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
- 63.Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – Київ, 2004. – 1440 с.
- 64.Веников В.А. Некоторые методологические вопросы моделирования / В.А. Веников // Вопросы философии. – 1964. – №11. – С. 73-84.
- 65.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 206 с.
- 66.Вербицкий А., Бакшаев Н. Развитие мотивации в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Бакшаев // Alma mater. – 1996. – №1-2. – С. 47-50.
- 67.Відкрита освіта та дистанційне навчання: [навч.-методич. комплекс навч. модулю] / За заг. ред. В.В. Олійника. – Київ: Міленіум, 2005. – 18 с.
- 68.Вільш І. Детермінанти професійного пристосування / І. Вільш // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 2. – С. 21-32.
- 69.Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посібник для студентів вищих навч. закл.] / О.І. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 180 с.

- 70.Вишняк Л.И. Культура молодежного досуга / Л.И. Вишняк, В.И. Тарасенко – Київ: Вища школа, 1988. – 70 с.
- 71.Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография [В 2-х т. / Н.Ф. Вишнякова. – Т. 1. «Психология развития творческой личности взрослого человека». – Минск: ООО «Дэбор», 1999. – 238 с.
- 72.Волох Т.С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: автореф. дис... на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.С. Волох. – Омск, 2006. – 21 с.
- 73.Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся / О.Я. Воробьева. – Волгоград: Издательство «Панорама», 2006. – 80 с.
- 74.Все различны – все равны: Уч. сборник / Руководитель издания Р. Гюмес. – Страсбург: Европейский молодежный центр, 1996. – 242 с.
- 75.Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1956. – 620 с.
- 76.Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избр. психол. труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва, Воронеж: МОДЕК, 1996. – 510 с.
- 77.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.М. Матнюшкина. – Т. 3. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 78.Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды / А.И. Подольский (ред.); РАО, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва, Воронеж: МПСИ: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 479с.
- 79.Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – Философия духа / Г. Гегель. – Москва: Мысль, 1977. – 471 с.
- 80.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – Москва, 1998.

- 81.**Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра істор. наук: 13.00.04 – Київ, 1997. – 34 с.
- 82.**Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійний словник / М.Ф. Головатий. – Київ, 2005. – 560 с.
- 83.**Головко Б.А. Психологічні особливості педагогічної діяльності в інформаційному просторі / Б.А. Головко // Вища освіта в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, Том II (14), Тематичний випуск № 3. – Київ: ГНОЗИС, 2009. – С. 416-419.
- 84.**Гончаренко С.У., Кушнір В.О. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-репродуктивної / Педагогічна освіта дорослих: європейський вимір: зб. н. пр. / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – Київ, Хмельницький, 2008. – 530 с.
- 85.**Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
- 86.**Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – №1. – С. 2-7.
- 87.**Горбоніс Т.В. Реабілітаційна соціально-педагогічна практика: методичні рекомендації [для організаторів та студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» / Т.В. Горбоніс, С.В. Денисюк. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 87 с.
- 88.**Гордеева А.В. Прикладная реабилитационная педагогика: учебно-методическое пособие / А.В. Гордеева, В.В. Морозов. – Москва: Академический Проект, 2004. – 176 с.
- 89.**Горностай П.І. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство:

Науково-метод. збірник / П.І. Горностай. – Київ: Контекст, 2000. – С. 44-47.

**90.**Горохівський О.Є., Кадемія М.Ю. Формування ключових компетенцій учнів на освіті використання проектних методик навчання / О.Є. Горохівський, М.Ю. Кадемія // Все для вчителя: нор.-практ. бюлетень. – 2008. – №11. – С. 19-23.

**91.**Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – Москва: Педагогика, 1977. – 136 с.

**92.**Гражданская активность и я: Лучшие модели по вовлечению молодёжи / Ред.-сост. А. Севортьян. – Москва, 2004. – 93 с.

**93.**Гревцева В. Громадянське виховання через реалізацію суспільних проектів / В. Гревцева // Директор школи. – 2006. – №2.

**94.**Гризун Л.Е. Дидактичні основи модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: [монографія] / Л.Е. Гризун. – Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2008. – 302 с.

**95.**Гузій Н.В. Курс «Основи педагогічної творчості та майстерності» як базовий етап дидакалогічної підготовки майбутнього педагога (сутнісно-цільовий та організаційно-змістові аспекти) / Н.В. Гузій // Наук. часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Зб. н. пр. Вип. 7 (17). – Київ, 2007. – С. 114-118.

**96.**Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н.В. Гузій. – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2004. – 243 с.

**97.**Гулевська-Черниш А. Молодіжна організація як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності / А. Гулевська-Черниш // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 20-26.

**98.**Гутников А.Б. Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. – Москва: Дело, 2001. – 416 с.

99. Гушлевська І.В. Концепції компетентності в американській педагогіці // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: Зб. ст. до міжнародної науково-практичної конференції – Миколаїв, 2004. – С.123-124.
100. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» в психологии // Обучение и развитие. – Москва: Просвещение, 1986. – С. 35-40.
101. Давыдов В.В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста // Инновации в образовании, 2003. – 145 с.
102. Данеллі Дж. Права людини у міжнародній політиці / Пер. з англ. – Львів: Кальварія, 2004. – 280с.
103. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога ХХІ століття // Рідна школа. – 2003. – №6. – С. 6-9.
104. Данилова Г.С. Акмеологія: сутність становлення, практичне втілення // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С. 90-98.
105. Дем'яненко Н.О. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації // Рідна школа. – 2008. – №11. – С. 63-66.
106. Державна молодіжна політика в Україні: словник термінів нормативно-правових актів / Автор-упорядник Є.І. Бородин. – Дніпропетровськ: Герда, 2002. – 337с.
107. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ: Райдуга, 1994. – 61 с.
108. Деркач А.А. Проблема самоотношения и самореализации в акмеологии // Мир психологи. – 2005. – №3. – С. 139-146.
109. Деркунская В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учебно-метод. пособие / В.А. Деркунская. – Москва: Центр педагогического образования, 2007. – 128 с.

110. Дідук І.А. Психологічні чинники формування правових уявлень // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С. 102-113.
111. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. пос. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
112. Днепров Э.Д. Новое педагогическое мышление / Э.Д. Днепров. – Москва: Просвещение, 1989. – 278 с.
113. Добрянський І.А. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С. 47-54.
114. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 126-130.
115. Документація в соціальній роботі / [упорядник: К. Шендеровський, І. Ткач]. – Київ: Главник, 2006. – 112 с. (Бібліотечка соціального працівника).
116. Долженков О.О. Природне право як джерело національного права України // Вісник Одеського ін-ту внутрішніх справ. – 2001. – №1. – С. 28-30.
117. Доценко И.Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности // Педагогика. – 2009. – №1. – С. 48-55.
118. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / Непрерывное образование как условие развития творческой личности. Сб. по материалам фестиваля пед. творчества. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 174 с.
119. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Дубасенюк О.А. – Київ, 1996. – 398 с.
120. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – Москва, 1921. – 272 с.
121. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Университетское, 1993. – 368 с.

122. Дябел Л. Проблема вивчення особистості в різних науках // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – №2. – С. 27-32.
123. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б. Євтух: зб. наук. пр. до 15 річчя АПН України у 5-ти томах. / Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – Київ: Педагогічна думка, 2007. – с. 7-18.
124. Євтух М.Б., Волощук І.С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1.– С. 12.
125. Єрмакова С.С. Теоретико-методологічні засади професійно-освітнього простору сучасного фахівця // Південноукраїнський правничий часопис. – 2007. – №1. – С. 237-240.
126. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней: Учебник для вузов. – 5-е изд. – Москва: Академ. проект, 2004. – 576 с.
127. Жорнова О.І. Переосмислення повсякденної життєдіяльності: до визначення сформованості суб'єктної активності студента // Педагогічна наука і освіта. Зб. наук. пр. – Вип.2 – Запоріжжя ЗОІППО «ЛПС». – 2008р. – С. 67-75.
128. Жорнова О.І. Формування студента як суб'єкта соціокультурної діяльності // Вища школа. – 2007. – №2. – С. 23-27.
129. Загвоздкин В.К. Портфолио в учебном процессе // Мир образования – образование в мире. – 2004. – №4. – С. 158-165.
130. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – Москва: Педагогика, 1982. – 160 с.
131. Закон України «Про вищу освіту». – Київ, 2004. – 52 с.
132. Замніус В., Ковриженко Д., Землянська В. Передумови впровадження процедури медіації в Україні // Часопис Парламент. – 2004. – №3. – С. 38-39.
133. Защита детства: институт уполномоченного по правам ребёнка в Российской Федерации / Информационно-методическое издание –

Ижевск: «Центр социальных и образовательных инициатив», 2003. – 162с.

**134.** Зверева І.Д. Концептуальні підходи до підготовки соціальних педагогів / І.Д. Зверева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді зб. наук праць / [ред. Сухомлинська О.В. та ін..– Київ – Житомир: Видавництво «Волинь», 2003. – Кн. І. – 38 с. – С. 52-58

**135.** Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. – Київ: НТУУ «КПІ», 2006. – 544с.

**136.** Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 19-31.

**137.** Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Москва: Академпроект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

**138.** Зейгарник Б.Ф. Теории личности в современной психологии / Б.Ф. Зейгарник. – Москва: Издательство МГУ, 1982 – 128 с.

**139.** Зеленко Н.В., Могилевская А.Г. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании – 2008. – № 1. – С. 61-63.

**140.** Зимівець Н.В. Навчання ровесників ровесниками – інноваційна навчально-виховна технологія / Н.В. Зимівець // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 15-18.

**141.** Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: материалы ко II заседанию метод. семинара. – Москва: Исследов. центр проблем качества подг. специалистов. – 2004. – 38 с.

**142.** Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. – Москва, 2000.

**143.** Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Москва: Логос, 2001.



144. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: Філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С. 23-34.
145. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – Київ, 2000. – С.11-57.
146. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
147. Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: Зб. матер. Міжнар. наук.-метод. конф. / Відп. ред. Н.В. Артикуца. – Київ: «Стилос», 2005. – 472 с.
148. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Автор.-упоряд.: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та інш. / За заг. ред. І.Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко – Київ: Фенікс, 2007. – 528 с.
149. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії / За заг. ред. І.М. Богданової. – Одеса: Пальміра, 2005. – 544 с.
150. Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності: тренінговий комплекс: Навч. пос. / За ред. А.О. Галая. – Київ: Атіка, 2007. – 156 с.
151. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні / За заг. ред. С.Я. Харченко та ін. – Луганськ: Альма-матер. – 2005. – 408 с.
152. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб, 2002. – 296 с.
153. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – Москва: Педагогика, 1991. – 240 с.
154. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – Москва, 1968.
155. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган – Москва: Политиздат, 1974. – 328 с.

- 156.** Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С.С. Канюк. – Київ: Либідь, 2002. – 304 с.
- 157.** Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник / М.Д. Касьяненко. – Київ: Вища школа, 1993. – 320 с.
- 158.** Капська А.Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: навч. метод. посібник / А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, Н.М. Комарова. – Київ: Держсоцслужба, 2005. – 152 с.
- 159.** Караман О. Нормативно-правова база соціальної роботи, соціальної педагогіки в Україні // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – №1.
- 160.** Каткова Т.І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу // Постметодика. – 2002. – №2-3. – С. 79-82.
- 161.** Кедров Б.М. О теории научного открытия // Научное творчество. – Москва: Политиздат, 1969. – С. 52-138.
- 162.** Кекух И. Обучение через реальную жизнь // Адукатор. – 2005. – № 2 (5). – С. 24-29.
- 163.** Кірсанов В.В. До питання методології проектування поліфункціональних соціально-культурних програм / В.В. Кірсанов // Вісник КНУКМ. – «Педагогіка», 2002. – №6. – С.40-48.
- 164.** Кічук Я.В. Актуалізація деяких аспектів правової компетентності соціальних педагогів у контексті сучасного розуміння прав дитини / Я.В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Зб. наук. пр. – Одеса, 2008. – Вип. 4-5. – С. 8-13.
- 165.** Кічук Я.В. Динаміка змісту правової освіти учнівської молоді: деякі історико-педагогічні аспекти / Я.В. Кічук // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2003. – Вип. 176. – С. 49-53.

- 166.** Кічук Я.В. Методичні засади вдосконалення правової компетентності соціального педагога: Навчальний посібник / Я.В. Кічук. – Ізмаїл, 2009. – 140 с.
- 167.** Кічук Я.В. Освітній простір вищої школи: вдосконалення підготовки соціальних педагогів до правоохоронної діяльності / Я.В. Кічук // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2006. – Вип. 89. – С. 31-35.
- 168.** Кічук Я.В. Педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у вищій школі / Я.В. Кічук // Вісник Черкаського державного університету. – Пед. науки. Вип. 163. – Черкаси, 2009. – С. 26-30.
- 169.** Кічук Я.В. Підручники із правознавчих дисциплін як ресурс випереджувального розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога / Я.В. Кічук // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ: Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 549-557.
- 170.** Кічук Я.В. Питання реалізації принципу інноваційності у процесі формування правової компетентності майбутнього соціального педагога / Я.В. Кічук // Джерела. – Науково-методичний вісник № 3-4 (51, 52). – Івано-Франківськ, 2007. – С. 37-44.
- 171.** Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: методологічні орієнтири сучасного наукового розуміння / Я.В. Кічук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. – Вип. 38. – Київ, 2009. – С. 63-65.
- 172.** Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика: Монографія / Я.В. Кічук. – Ізмаїл: Сміл, 2009. – 232 с.
- 173.** Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я.В. Кічук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2008. – Вип. 23. – С. 141-147.

174. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього фахівця як показник результативності громадянської освіти у вищій школі / Я.В. Кічук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2006. – Вип. 20. – С. 107-114.
175. Кічук Я.В. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки соціального педагога / Я.В. Кічук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 16 // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. – Вип. 7 (17). – Київ, 2007. – С. 26-30.
176. Кічук Я.В. Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентнісний потенціал / Я.В. Кічук // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – Вип. 41. – С. 40-44.
177. Кічук Я.В. Ресурси університетської освіти у формуванні правової компетентності майбутніх соціальних педагогів / Я.В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – зб. наук. пр. – №1-2. – Одеса, 2009. – С. 237-244.
178. Кічук Я.В. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія // За заг. ред. І.Д. Зверєвої / Я.В. Кічук. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – С. 198-200.
179. Кічук Я.В. Соціолого-педагогічний словник // За заг. ред. В.В. Радула / Я.В. Кічук. – Київ: Ексоб, 2004. – С. 114, 172-173, 191.
180. Кічук Я.В. Становлення студента як суб'єкта правовиховної діяльності – передумова позитивної динаміки розвитку його правової компетентності / Я. В. Кічук // Вісник Черкаського університету. – Випуск 135. – Черкаси, 2008. – С. 122-127.
181. Кічук Я.В. Сучасна вища школа як відкрита соціально-педагогічна система / Я.В. Кічук // Вища освіта України. – Додаток 4,

Том I (13). Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Київ, 2009. – С. 280-287.

**182.** Кічук Я.В. Формування компетентності саморозвитку студента в процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / Я.В. Кічук. – Ізмаїл: Сміл, 2007. – С. 40-75.

**183.** Кічук Я.В. Формування правової компетентності майбутнього соціального педагога у процесі практичної підготовки: Методичні рекомендації / Я.В. Кічук. – Ізмаїл, 2008. – 64 с.

**184.** Киренко С. Кримінально-правова охорона неповнолітніх: новий Кримінальний кодекс – старі проблеми // Право України. – 2002. – №6. – С. 118-121.

**185.** Киричук О.В. Психологія особистості. – Київ: ІПК ДСЗУ, 2003. – 46 с.

**186.** Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва: МГУ, 1996. – 200 с.

**187.** Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния управления. - Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. – 154 с.

**188.** Коваленко О.І. Досвід уповноважених з прав дитини: перспективи для України // Освіта України. – 24 жовтня 2006 р.

**189.** Ковчина І.М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи [Монографія]. – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2007 – 373 с.

**190.** Ковчина І.М. Підготовка студентів до соціально-правового захисту особистості: [навч.-метод. посібник]. – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2005 – 196 с.

**191.** Когут С.Я. Система професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі: автореф. дис...

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Я. Когут. – Львів, 2004. – 21 с.

**192.** Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

**193.** Козлова А.М. Введение в теорию воспитания. Уч. пос. для преподавателей. – Москва, 1994. – 137 с.

**194.** Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / В.А. Козырев. – Санкт Петербург, 1999. – 402 с.

**195.** Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – Київ: САММИТ – Книга, 2009. – 272 с.

**196.** Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – Москва: Педагогика, 1989. – 416 с.

**197.** Компас: пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи / Научн. ред. А. Азаров. – Венгрия, 2002. – 477 с.

**198.** Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія. – Ізмаїл, 2007. – 236 с.

**199.** Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ: «К.І.С.», 2004. – 112с.

**200.** Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – Москва: Наука, 1975 – 720 с.

**201.** Концепція про права дитини // Виховна робота в закладах освіти України: зб. норм. док. та метод. рек. з питань орг. вихов. роботи. – Київ: ІЗМН, 1998. – С. 14-42.

**202.** Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.

- 203.** Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи / Новое педагогическое мышление / И.С. Кон. – Москва, 1989.
- 204.** Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформац. зб. Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2000. – №22. – С.7-21.
- 205.** Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18-25.
- 206.** Корнещук В.В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності: Навч. пос. / В.В. Корнещук. – Одеса: Букаєв В.П., 2009. – 109 с.
- 207.** Коротяєв Б.І., Курило В.С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2009. – 308 с.
- 208.** Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: Монографія. – Київ, Ніжин: Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.
- 209.** Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М.В. Костицкий. – Київ: Вища школа, 1990. – 259 с.
- 210.** Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура; під ред. Л.М. Проколієнко. – Київ: Радянська школа, 1989. – 608 с.
- 211.** Котюк І.І., Рибак І.М., Філіпенко Т.М. Олімпіади з правознавства. – Харків: Основа, 2006. – 384 с.
- 212.** Краевский В.В. Методология педагогики / В.В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с.
- 213.** Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.

- 214.** Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
- 215.** Краснощак І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти // Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 9-11.
- 216.** Кратінова В.О. Волонтерство як засіб соціального та професійного становлення студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» / О.В. Кратінова, Н.Б. Ларіонова, О.П. Песоцька // Соціальна педагогіка теорія та практика. – 200. – №1. – С.7-81.
- 217.** Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – Київ: Грамота, 2005. – 448с.
- 218.** Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації // Педагогіка і психологія. – 2008. – №2.– С. 5-14.
- 219.** Кремень В.Г., Пазинич С. М., Пономарьов О.С. Філософія управління: підручник. – Вид. 2-е, допов. і переробл. – Харків: НТУ «ХПИ», 2008. – 524 с.
- 220.** Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 11-21.
- 221.** Крижановський А.Ф. Компетентнісна правова свідомість: до постановки проблеми // Актуальні проблеми держави і права. – 2001. – №11. – С. 34-39.
- 222.** Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. пос. – Київ: Освіта України, 2005. – 440 с.
- 223.** Кримський С.Б. Заклики духовності ХХІ століття. – Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.
- 224.** Криса В.Б. Методологические и психолого-педагогические основы интегративности обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №5. – С. 3-6.



225. Криштак І.В. Принципи правового виховання учнів: класифікація, сутність / Засоби навчання та науково-дослід. роботи: Зб. н. праць. Вип. 24, Ч.І – Харків, 2006. – С. 90-98.
226. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Ленинград: ЛГУ, 1970. – 114 с.
227. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: Издательство 2-е испр. и доп. – Санкт Петербург: Ролитехника, 2002. – 189 с.
228. Кузьмина Н.В. Формирование модели специалиста с высшим образованием – Томск: Издательство ТГУ, 1984. – 195 с.
229. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Ленинград: ЛГУ, 1984. – 156 с.
230. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
231. Кушнір В. Характеристика особенностей педагогических систем // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С. 24-29.
232. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
233. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – Київ: Віра ІНСАЙТ. – 2000. – 443 с.
234. Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск: УдГУ, 1992. – 236 с.
235. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Ленинград: Госиздат. – 3-е изд. – 1924. – 290 с.
236. Лактіонова Г.М. Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.05 / Г.М. Лактіонова. – Київ, 1999. – 35с.
237. Ларіонова Н.Б. Наскрізна програма навчальної практики студентів. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 28 с.

238. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
239. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
240. Левко А. И. Социальная педагогика: учеб. пос./ А. И. Левко. – Минск: УП «ИВЦ Минфина», 2003. – 341 с.
241. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
242. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – Москва: изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
243. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – Москва, 1981.
244. Лесіна Т.М. Соціально-педагогічна практика студентів: ресурсне забезпечення анімаційної діяльності: метод. рекомендації. / Укл. Т.М. Лесіна. – Ізмаїл, 2008. – 60 с.
245. Лещенко М.П. Якість викладання – важливий компонент якості освітньої діяльності університету // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. Додаток 4, том VI (16), – Київ: Гнозис., – 2009 – С. 544-550.
246. Лєпіхова Л.А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С. 77-85.
247. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А.Ф. Ліненко. – Одеса: ОКФА, 1996. – 89 с.
248. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф. Ліненко // Педагогіка і психологія, 1995. – №1.– С.125-132.

- 249.** Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. – Одеса: СВД Черкасов М.П, Рівне: РДГУ, 2004. – 302 с.
- 250.** Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соц. пед. діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / С. А. Литвиненко. – Рівне, 2005. – 40с.
- 251.** Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в світу країн-членів ЄС // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С. 130-142.
- 252.** Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 16-21.
- 253.** Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва, 1984. – 444 с.
- 254.** Лосев А.Ф. Философия, мифология, культура. – Москва, 1991. – 478 с.
- 255.** Луговий В.І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищу школу України: час дискусій і час дій // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С. 5-14.
- 256.** Львина Е.Д. Кейс-метод в образовании: Уч.-метод. пособие. – Самара: ОФОРТ, 2004. – 72 с.
- 257.** Львов Л.В. Учебно-профессиональная компетентность как фактор конкурентоспособности // Право и образование, 2006. – №4. – С. 153-162.
- 258.** Макар Л.М. Варіативний компонент змісту правової освіти майбутнього вчителя в умовах модульного навчання // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка». – Суми, 2009. – С. 256-266.
- 259.** Макар Л.М. Формування правосвідомості майбутнього вчителя правових дисциплін у педагогічних університетах: автореф. дис... на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. М. Макар. – Запоріжжя, 2009. – 21 с.

**260.** Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения – Москва, 1949. – 340 с.

**261.** Максименко С.Д. Поняття особистості в психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 1-7.

**262.** Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ: Форум, 2002.

**263.** Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – Москва, 1990.

**264.** Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления. (К критике гегельского учения о формах мышления). – Москва, 1968.

**265.** Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.

**266.** Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

**267.** Мартиненко О.В. До поняття „духовність” // Вісник міжнародного слов'янського університету. – Харків. – Серія „Соціологічні науки”. – Т. X. – № 1. – 2007. – С.11-17.

**268.** Марушкевич А.А. Організація ефективного навчання студентів в Україні // Вища освіта України. – Дод. 3, том 3 (10). – 2008р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 317-323.

**269.** Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва: Смысл. – 1999. – 425 с.

**270.** Махмутова З.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08. / З. М. Махмутова. – Уфа, 2006. – 136 с.

- 271.** Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. – Москва: Педагогика, 1989. – 224с.
- 272.** Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Москва: Народное образование, 2002. – 208 с.
- 273.** Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 / Л.І. Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 41с.
- 274.** Мироненко Т. П. Поаспектне навчання як умова формування громадянської зрілості студентів // Наук. вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Пед. науки. Вип. III: Зб. наук. пр. – Миколаїв, 2000. – Т. 2. – С. 120-127.
- 275.** Михайличенко М.В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / М. В. Михайличенко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
- 276.** Модель процесу посередництва: концепції, методи та прийоми / За ред. А. Журавського, Н. Гайдук. – Львів: МАЛТУ, 2004. – 151 с.
- 277.** Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Сидорчук. – Житомир: ЖДУ, 2008. – 300 с.
- 278.** Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – Москва: Наука, 1987. – 304 с.
- 279.** Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора: проблеми та перспективи / За ред. О.І. Локшиної. – Київ: Студія «Studio Design», 2006. – 169 с.
- 280.** Момот Л. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації / Л. Момот // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 25-30.

- 281.** Мосол Н. Формування засад відновлювального правосуддя: соціально-історичний аналіз // Соціальна педагогіка. – 2005. – №1. – С. 14-17.
- 282.** Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: учебн.пос. / Ф.А. Мустаева. – Москва: Акад. Проект. – 2003. – 526 с.
- 283.** Мясищев В.Н. Психология отношений: / В.Н. Мясищев; [сост. Журавель В.А.; под ред. А.А. Бодалева]. – Москва-Воронеж, 1995. – 356 с.
- 284.** Найн А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧГУ, 1995. – 288 с.
- 285.** Наровлянський О.Д. Дидактичні матеріали з основ правознавства: Навч. пос. – Київ: Юрінком Інтер, 1999. – 160 с.
- 286.** Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. – Санкт Петербург: Речь, 2007. – 392 с.
- 287.** Наторп П. Культура народа и культура личности: шесть лекций. Избранные работы. – Москва, 2006.
- 288.** Наторп П. Философия как основа педагогики. Избранные работы. – Москва, 2006. – 240 с.
- 289.** Нерсесянц В.С. Философия права. Учебник для вузов. – Москва: Издательская группа ИНФРА. М – Норма, 1997. – 652с.
- 290.** Нестерова Г.Ф. Технология и методика социальной работы / Г.Ф. Нестерова, И.В. Астэр. – Санкт Петербург: Имена. – 200. – 168 с.
- 291.** Никитин В.М., Егорова З.В. Проблема формирования динамической конкурентноспособной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов). – Чебоксары: НМЦ, 2005. – 391 с.
- 292.** Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учебн. пос. / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2005. – 399 с.

- 293.** Ничкало Н.Г. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти; Глухівський держ. пед. університет; Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська, Н. Гузій, Л. Задорожна. – Київ, Глухів: РВВГДПУ, 2005. – 234 с.
- 294.** Новий тлумачний словник української мови: В 3-х т. – Т. 1. – Київ, 2001.
- 295.** Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрогоника против педагогики. – Москва, 1980. – 220 с.
- 296.** Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: [монография] / Под общ. ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург – Оренбург: Ормита, 2002. – 352 с.
- 297.** Обучение социальной работе: состояние и перспективы материалы Международных конгрессов Школ социальной работы. – Москва: АСОПИР, 1997. – 285 с.
- 298.** Овод Ю. Професійна компетентність соціального педагога в контексті використання засобів дистанційного навчання // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. Вип. 25. – Ч. 2. – С. 101-110.
- 299.** Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – Київ: К.І.С., 2003. – С. 13-42.
- 300.** Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Москва: Русский язык, 1984. – 798 с.
- 301.** Олійник В.В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти // Обрії. – 2007. – №2 (25). – С. 25-31.
- 302.** Олійник В.В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти:

- автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Олійник. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
- 303.** Орбан-Лембрик Л. Психологія управління: [посібник] / Л. Орбан-Лембрик. – Київ: Академвидав, 2003. – 567 с.
- 304.** Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Київ: Академвидав, 2005. – 44 с.
- 305.** Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркина. – Ленинград: Изд. ЛГУ, 1972. – 312 с.
- 306.** Особливості формування світогляду студентської молоді: метод. рекомендації / укл. В.О. Долгих, Ю.Д. Руденко, В.І. Шпак. – Київ: ІЗМН, 1997. – 36 с.
- 307.** Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології // Завуч. – 2005. – № 25 (247). – С. 11-16.
- 308.** Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка навч. пос. / С.С. Пальчевський. – Київ: Кондор, 2005. – 560 с.
- 309.** Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем теория и практика / В.И. Панов. – СПб Питер, 2007. – 352 с.
- 310.** Пащенко С.Ю. Підготовка соц. педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Ю. Пащенко. – Київ, 2000. – 19 с.
- 311.** Педагогічні технології у непевній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої. – Київ: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
- 312.** Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
- 313.** Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянова, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 521 с.



- 314.** Пелло Ф. Вивчення основ наук крізь призму громадянського виховання // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 23-27.
- 315.** Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. – Серия: Мир культуры, истории и философии. – Санкт Петербург: Лань, 2000. – 608с.
- 316.** Петровский А.В. Личность / Введение в психологию / Под общ. ред. проф. Петровского А.В. – Москва: Академия, 1996. – 496 с.
- 317.** Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
- 318.** Петровский А.В. Психология неадаптированной активности / Российский открытый университет / А.В. Петровский. – Москва: Горбунок, 1992. – 224 с.
- 319.** Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / [под общ. ред. И. А. Зязюна]. – Киев: Вища школа, 1997. – 281 с.
- 320.** Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / [за ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової]. – Київ: Науковий світ, 2001. – 53 с.
- 321.** Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – Київ: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
- 322.** Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посіб. / І.П. Підласий. – Київ: Україна, 1998. – 348 с.
- 323.** Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680с.
- 324.** Платон. Государство. Законы. Политик. – Москва: Мысль, 1998. – 798 с.
- 325.** Платонов К.К. Структура и развитие личности. – Москва, 1986. – 167 с.

- 326.** Плахотнік О.В., Безносюк О.О. Виховання студентської молоді в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5(155). Частина I. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С.170-176.
- 327.** Плахотнік О.В. Наукові підходи до розвитку інновацій в освіті / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. н. пр. Вип. 16. – Київ, Вінниця, 2008. – С. 123-127.
- 328.** Побірченко Н.С. Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності / Н.С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №4. – С. 81-88.
- 329.** Подберезський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / М.К. Подберезський. – Київ, 1997. – 418 с.
- 330.** Поддубная Т.Н. Методика определения профессиональной компетентности специалистов в области социальной защиты детства // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 3. – С. 22-25.
- 331.** Позняк С. Дослідження громадянської освіти у країнах-членах Ради Європи // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С. 16-19.
- 332.** Покликання університету: зб.н. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – Київ: РІА «Янко»; «Веселка», 2005. – 304 с.
- 333.** Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов / Е.С. Полат. Москва: «Академія», 2007. – 368 с.
- 334.** Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2003. – 184 с.
- 335.** Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. дис... на

здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.А.Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.

**336.** Поліщук В.А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / В.А. Поліщук. –Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – 424 с.

**337.** Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.05 / Ю.Й. Поліщук. – Луганськ, 2006. – 42 с.

**338.** Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – Київ, 2007. – 144 с.

**339.** Пособие по образованию в области прав человека с участием молодёжи / Научный ред. А. Азаров. – Венгрия: Совет Европы, 2002. – 478с.

**340.** Почтарь Т.М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики. – Москва: 2000. – 207 с.

**341.** Права людини в Україні: Інформаційно-аналітичний бюлетень. – Вип. 18 – Київ, 1998 – 2000. – 200 с.

**342.** Права людини: концепції, підходи, реалізація. Переклад з англ. / Під ред. Б. Зізік. – Київ: Вид-во «Ай-Бі», 2003. – 263 с.

**343.** Права человека в современном мире: Пособие для учителей и студентов / Ответ. ред. Н.П. Рагозин. – Донецк: Школа прав человека, 1995. – 292 с.

**344.** Правознавство: Практикум / За заг. ред. С.М. Тимченка, Т.О. Коломоець. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – 219 с.

**345.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебн. пособие. / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: „БАХРАТ”, 1998. – 672 с.

- 346.** Практичне право: протидія насильству: Навч.-мет. пос. / За ред. О.Ф. Штанька. – Київ: Атіка, 2004. – 172 с.
- 347.** Приходько М.І. Особистісно орієнтована підготовка соціального педагога та працівника – нова парадигма дослідження соціальної педагогіки // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №3. – С. 20-26.
- 348.** Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: Монографія / За ред. І. Козловської та Я. Каліта. – Львів: Сполом, 2004. – 244с.
- 349.** Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. В'яземский / [отв. ред. М.Г. Айрапетянц]. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
- 350.** Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч.посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
- 351.** Просецкий П.А. Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина / [под ред. П.А. Просецкого]. – Москва: МГПИ, 1985. – 143 с.
- 352.** Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: Матеріали наук. конф. – Миколаїв, 2004. – 274с.
- 353.** Профессиональная компетентность: понятия и виды: информационный справочник / [сост. Н.Л. Сонянкина]. – Красноярск: ИПК РО, 2003. – 23 с.
- 354.** Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. – Москва: Дело, 2001. – 416 с.
- 355.** Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эсакусто – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 375 с.
- 356.** Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – Москва: Владос, 1999. – Т. 1. – 312 с.
- 357.** Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Гребень Н.Ф. – Минск: Современная школа, 2007. – 496 с.

- 358.** Психолого-педагогічна діагностика школярів / Упор. О.Л. Співак – Харків: Ранок, 2009. – 160 с.
- 359.** Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. – Москва, 2002. – 396 с.
- 360.** Радченко А.Е. Профессиональная компетентность учителя. – Харьков, 2006.
- 361.** Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали методологічного семінару. – Київ: Педагогічна думка, 2009. – 360 с.
- 362.** Реан А.А. Психология изучения личности: Уч. пос. – Санкт Петербург: изд-во Михайлова В.А., 1999. – 188 с.
- 363.** Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебн. пос. / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт Петербург: Питер, 1997. – 416 с.
- 364.** Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату): навч.-метод. пос. – Київ: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
- 365.** Рибалка В.В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – Київ, 2000.
- 366.** Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Основа. –2005. – 96 с.
- 367.** Романова Н.Ф. Методичні рекомендації щодо створення та розвитку студентських соціальних служб / Н.Ф. Романова. – Київ: ДСССДМ, 2005. – 116с.
- 368.** Ростовська В. Теоретичний аналіз компетентнісного підходу до професії спеціаліста в сучасній освіті // Джерела. – 2007. – №3-4. – С. 103-109.

- 369.** Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 280 с.
- 370.** Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Москва: Педагогика, 1973. – 424 с.
- 371.** Ручка А.А. Социальные ценности и нормы / Ред. Л.В. Соханов. – Київ: Наукова думка, 1976. – 192 с.
- 372.** Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність / О. Я. Савченко // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – Київ: Плеяди, 2005. – С. 4-20.
- 373.** Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / С.В. Савченко. – Луганськ. – 2004. – 41 с.
- 374.** Сагарда В.В. Система підготовки педагога в умовах університетського образования: дис. ... доктора пед. наук в формі наукового доклада: 13.00.04 / В.В. Сагарда . – Київ, 1992. – 51 с.
- 375.** Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху. – Київ: Гнозис, 2004. – 684 с.
- 376.** Самбор М. Інтерес у праві: поняття, сутність, структура // Право України. – 2006. – №1. – С. 116-119.
- 377.** Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. – Т. 1. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
- 378.** Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Київ: Юридична література, 2009. – 504 с.
- 379.** Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник – Київ: Вища школа, 2004. – 335 с.
- 380.** Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі // Вища школа України. – 2005. – №1. – С. 60-65.

- 381.** Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посібник / П.І. Сікорський. – Київ: Видавництво Європейського університету, 2004. – 127 с.
- 382.** Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 47-53.
- 383.** Синьов В.М. Правове виховання / Синьов В.М. // Основи теорії виховання: Навчальний посібник – Київ: Вид-во МВС України, 2007. – С. 80-92.
- 384.** Синьов В.М. Соціально-правовий захист дітей: Навчальний посібник / Синьов В.М. – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. – 176 с.
- 385.** Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 323 с.
- 386.** Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. / С.О Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 346 с.
- 387.** Сисоєва С.О., Кристопчук Т.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460с.
- 388.** Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. –256 с.
- 389.** Сластенин В.А. Педагогическая деятельность и проблемы формирования личности учителя: сб. н. тр. / Под ред. А.И. Щербакова. – Ленинград: Просвещение, 1984. – Вып. 1. – С. 30-46.
- 390.** Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (гл. ред.) и Л.С. Шаумяна
- 391.** Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие / Автор-составитель Л.В. Мардахаев. – Москва: Академия, 2002. – 368с.

- 392.** Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – Київ, 2002. – 200 с.
- 393.** Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – С. 182
- 394.** Словарь психолога-практика / Сост. С. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.
- 395.** Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков, под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 448с.
- 396.** Смірнова В.О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.О. Смірнова. – К., 2009. – 21 с.
- 397.** Смирнов И.В. Управление воспитательной работой в вузе / И.В. Смирнов. – Киев: Высшая школа, 1985. – 47 с.
- 398.** Соціальна педагогіка: теорія і технології / За заг. ред. І.Д. Звереві. – Київ, 2006.
- 399.** Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. І.Д. Звереві. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- 400.** Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посібник / За ред. А.Й. Капської. – Київ: Центр навч. літератури, 2004. – 352 с.
- 401.** Социальная педагогика: конспект лекций / О.М. Никулина, Л.Н. Смотрова. – Москва: Высшее образование, 2007. – 256 с.
- 402.** Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – Київ: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
- 403.** Социологическое исследование: методология, программа, методы. – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва: Наука, 1987. – 248 с.
- 404.** Спиноза Б. Трактаты. – Москва: Мысль, 1998. – 798 с.
- 405.** Спирин Л.Д. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Д. Спирин. – Москва: Мысль, 1997. – 143 с.



- 406.** Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 2005. – 368 с.
- 407.** Супрун М.О., Перепечина Н.М. Психологічні основи попередження злочинності серед неповнолітніх (теоретичний аспект) // Юридична психологія та педагогіка. – 2009. – №1 (15). – С. 121 – 131.
- 408.** Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект существования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П.Б. Суртаев. – Омск, 2006. – 161 с.
- 409.** Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Ленинград: ЛГУ, 1988. – 168 с.
- 410.** Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин? // Вибр. тв. в 5 томах. – Т. 5. – Київ, 1997. – С. 359-486.
- 411.** Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – Київ: Добро, 2006. – 43 с.
- 412.** Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2-7.
- 413.** Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ, 2003. – С. 47-66.
- 414.** Сучасні тенденції соціально-правової освіти молоді / За заг. ред. І.М.Пінчук, С.В. Толстоухової. – Київ: УДЦССМ, 2000. –152 с.
- 415.** Танцюра А.І. Інтерактивні технології на уроках правознавства. – Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
- 416.** Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26 с.
- 417.** Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. – 2004. – №8. – С. 35-39.

418. Тетерский С.В. Введение в социальную работу / С.В. Тетерский / 4-е изд. – Москва: Акад. проект, 2004. – 493 с.
419. Третьяков О.В. Нові технології освітнього процесу // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 120-123.
420. Троїцька Т.С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога: Монографія / Т.С. Троїцька. – Мелітополь: МПДУ, Сімферополь: Таврія, 2006. – 268с.
421. Трофимова И.Н. Компетентность с точки зрения синергетического подхода // Развитие и оценка компетентности: материалы. конференции. – Москва, 1996. – С.54-56.
422. Турбовский Я.С. Духовность как объект методологического рассмотрения // Педагогика. – 2009. – №9. – С. 3-13.
423. Українська педагогіка в персоналіях. В 2-х кн. – Кн. 2 / За ред. О.В. Сухомлинської. – Київ: Либідь, 2005. – 550 с.
424. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д. Ушинський. – Вибр. пед. тв. – Київ: Радянська школа, 1983. – Т.1. – 320 с.
425. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. – 2008. – №2. – С. 19-27.
426. Фасечко Л. Міжнародне гуманітарне право і міжнародне право прав людини // Історія України, правознавство та суспільні дисципліни. – 2008. – 6 (28). – С. 1-9.
427. Фатыхова А.Л. Формирование социально-перцептивной компетентности социальных педагогов в процессе обучения в вузе дис. ... доктора пед. наук спец. 13.00.05 – социальная педагогика / А.Л. Фатыхова. – Москва, 2005. – 215 с.
428. Федотова Е., Новикова Т., Прутченков А. Зарубежный опыт использования портфолио // Педагогическая техника. – 2005. – №5. – С. 113-120.
429. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / За ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2008. – 471с.

430. Фіцула М.М. Неперервна педагогічна практика студентів: методичні рекомендації [для викладачів і студентів педагогічного університету / М.М. Фіцула. – Тернопіль, 2001. – 14с.
431. Филонов Г.Н., Суходольська-Кулешова Л.В. К вопросу о взаимодействии фундаментальной и прикладной науки // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 3-7.
432. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.С. Аверинцева и др. – 2-е изд. перераб и допол. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
433. Фомин А.А. Правовое образование, правосознание и юридическая безопасность: проблемы обусловленности в современном обществе // Право и образование. – 2005. – №3. – С. 77-86.
434. Форми організації дозвілля дітей та молоді: метод. матеріали [до тренінгу / упоряд.: В.В. Молочний, С.О. Моньков, О.В. Безпалько; за заг. ред. І.Д. Зверєвої. – Київ: Наук, світ, 2004. – 58 с.
435. Фридман Я.М. Наглядность и моделирование в обучении. – Москва: Знание, 1984. – 78 с.
436. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования / И.Т. Фролов – Москва: Наука, 1961. – 324 с.
437. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск, 1999. – 138 с.
438. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика/ С.Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
439. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений / пер. с англ. Е. Коваленко / П. Хилл. – Москва: Мир, 1973. – 263 с.
440. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – Київ: Магістр-S, 1998. – 200 с.

441. Хоружа Л., Цимбалару А. Проектна культура сучасного вчителя Л. Хоружа, А. Цимбалару // Шлях освіти. – 2006. – №3. – С. 29-35.
442. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва, 2003. – 240 с.
443. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: [учебное пособие] / А.В. Хуторской – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
444. Циба В. Життєва компетенція у соціальній психології // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві: Наук.-мет. збірник / В. Циба. – Київ, 2005. – С. 87-93.
445. Цицерон М.Т. Собрание сочинений / М.Т. Цицерон. – Москва: Мысль, 1998. – 798 с.
446. Цофнас А.Ю. 50 терминов по методологии познания: краткий словарь-справочник с методическими указаниями и комментариями / А.Ю. Цофнас – Одесса: Астром-принт, 2003. – 48 с.
447. Чельшева Ю.В. Социально-правовые аспекты деятельности социального педагога в условиях общеобразовательной школы / Учен. зап. Моск. гуманитарного пед. института. – Т. 3. / Ю.В. Чельшева. – Москва: МГПИ, 2005. – С. 161-166.
448. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – Москва, 2002.
449. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [методическое пособие] / М.А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 157 с.
450. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – Москва, 1981. – 208 с.
451. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Москва: Наука, 1982. – 184 с.
452. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога / Р.Х. Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

- 453.** Шехавцова С.О. Особливості самореалізації майбутніх вчителів у позанавчальній діяльності університету / С.О. Шехавцова / Творча особистість: проблеми теорії і практики: збірник наук. праць. – Вип. 7 (17). – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 233 с.
- 454.** Шишковец Т.А. Роль социального педагога в проектировании и развитии социально ценной деятельности детей и взрослых: [справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – Москва: ВАКО, 2005. – 207 с.
- 455.** Шиянов Е.М., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: [учебное пособие для студентов педагогических вузов] / Е.М. Шиянов, И.Б. Котова. – Москва: Академкнига, 1999. – 288 с.
- 456.** Шульга А.А. Подготовка социального педагога к правозащитной деятельности в системе высшего профессионального образования. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Шульга. – Новосибирск, 2006. – 172 с.
- 457.** Шуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Шуркова. – Москва: Пед. об-во России, 2001. – 250 с.
- 458.** Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Школа культурной политики. – 1997. – 656 с.
- 459.** Щелина Т.Т. Профессия «социальный педагог»: современные подходы к сущности и назначению // Стандарты и мониторинг в образовании / Т.Т. Щелина. – 2006. – № 2. – С. 34-40.
- 460.** Щодо нормативно-методичного забезпечення, розроблення галузевих стандартів вищої освіти: лист МОН України від 31.07.2008 р. [за заг. ред. В.Д. Шинкарука; укладачі: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко].
- 461.** Ювенальна юстиція України: проблеми створення, законодавча база, коментарі, судова практика / За заг. ред. В.Д. Бринцева. – Харків: Право, 2004. – 608с.

462. Юридическая энциклопедия / Под ред. М.Ю. Тихомирова. – Москва, 1998. – 526 с.
463. «Юридичні клініки» в Україні: роль, завдання та організаційно-правові засади: [посібник] / За ред. М.В. Дулеби. – Київ: «МП Леся», 2003. – 120 с.
464. Юров А.Ю. Введение в концепцию прав человека / А.Ю. Юров. – Москва: Международная школа по правам человека, 2008. – 62 с.
465. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969.– 205 с.
466. Яковлева Н.О. О педагогическом проектировании / Н.О. Яковлева // Профессиональное образование. – 2001. – №5. – С. 10-17.
467. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: [навчальний посібник] / Г.Х. Яворська. – Київ: Знання, 2004. – 335 с.
468. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: учебное пособие [для студентов вузов / Н.Н. Ярошенко. – изд. 2-е, испр. и доп.. – Москва Московский государственный университет культуры и искусств, 2004. – 108 с.
469. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Интер-Пресс, 2001. – 365 с.
470. Biewer, G. Reinhartz, P (Hrsg.) Padagogik des Asthetischen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997. – 237 p.
471. Delors J. Rapport a L'UNESCO de la Commission internationale sur l'education pour le vingt et unieme siecle. – Paris, 1996. – 120 p.
472. Dewey J. The school and the Society: The child and curriculum. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – 126 p.
473. Eyring J. Experiential and Negotiated Language Learning // Teaching English as a Second or Foreign Language, ed. By M. Celce – Murcia. – Boston: Heile and Heile, 2000. – p. 333-345.
474. Jaques D. Supervising Projects // SEDA Further Induction Pack II. – 1992, April. – P. 6-34.

475. Mitchell D. Educational Technology // The Encyclopedia of Educational media communication and technology / Eds. D. Unwin, R. Mc. Aleece. – London: Macmillian Press, 1978. – 312 p.
476. Spenser L.M., Spenser S.M. Competence at work: models for superior performance. – New York, Cambridge, MA: MIT Press. – 220 p.
477. Weil R. Current models and Approaches to In-Service Teacher Education // British Journal of In-Service Education. – 1986. – P. 45-52.
478. Wolf R.P. The ideal of the university. – Boston: Beacon-press, 1969. – 193 p.

**Д О Д А Т К И**

**Додаток А. Наукові позиції щодо структурно-компонентного складу феномена «компетентність».**

<b>Автор</b>	<b>Визначення поняття (або його ознаки)</b>	<b>Покомпонентний склад</b>	<b>Різновид</b>
1	2	3	4
Адольф В.	«Компетентність» – це «складне утворення, що передбачає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечує варіативність, оптимальність і ефективність вибудовування навчально-виховного процесу».	–	–
Акімова А.	У вузькому смислі, «компетентність – це сума знань, умінь і навичок, що засвоєно суб'єктом у процесі навчання»; у широкому смислі – «це рівень успішної взаємодії з оточуючим середовищем».	–	–
Гуренко О.	«Етнокультурна компетентність майбутнього педагога розуміється... як інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного,	Компоненти етнокультурної компетентності: - особистісний (мотиваційна сфера, психологічні якості, педагогічні здібності	–



	операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога».	особистості); - гносеологічний (знання в галузі психолого-педагогічних, соціальних, культурологічних, предметно-методичних дисциплін); - операційний (стійкі практичні вміння та навички);	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
		- процесуальний (безпосередньо етнокультурна діяльність студента у процесі навчання у вищому навчальному закладі; - інтегративно-оцінювальний (створення картини власної професійної індивідуальності, визначення шляхів та засобів саморозвитку як спеціаліста); - проєктивний (виявлення потенційних можливостей студента, здійснення проєкції його етнокультурних знань та умінь на майбутню етнокультурну роботу).	
Девисилів В.	Компетентною є особистість, яка має базову освіту в певній предметній галузі і здатна до сприйняття змін і адаптації до них на основі наявних знань, світогляду і готовності до самонавчання та	Компоненти структури: - мотиваційно-ціннісний; - когнітивний; - емоційно-вольовий.	—

	самовиховання.		
Завіниченко Н.	Комунікативна компетентність майбутнього практичного психолога «заснована на знаннях та чуттєвому досвіді його спроможність	Компоненти комунікативної компетентності: - гностичний; - когнітивний; - емоційний.	–
1	2	3	4
	орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів спілкування, рівень оволодіння ним технологіями».		
Зимня І.	Соціально-професійна компетентність випускника – «цілісна соціально-професійна якість, що дозволяє їй успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми». Йдеться про особистісну інтегративну якість, яка проявляється в адекватності розв’язання стандартних і особливо нестандартних соціально-професійних проблем, які вимагають творчості.	Блоки моделі соціально-професійної компетентності: - базовий (основні мисленеві операції на рівні норми розвитку: аналіз, синтез, співставлення, порівняння, систематизація, прийняття рішення, прогнозування, співвіднесення результату дії з висунутою метою); - особистісний (якості: відповідальність, організованість, цілеспрямованість); - соціальний (майбутній фахівець має бути здатним: організувати своє життя відповідно до соціально значущого уявлення про здоровий образ життя; керуватися правами й обов’язками	–

		громадянина, цінностями життя, культури,	
1	2	3	4
		соціальної взаємодії; будувати й реалізовувати перспективні лінії саморозвитку; інтегрувати знання та використовувати їх у процесі розв'язання соціально-професійних задач; співпрацювати, керувати людьми й підпорядковуватися; спілкуватися в усній та писемній формі на рідній та іноземній мові; знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; опрацьовувати інформацію); - професійний (вміння розв'язувати задачі по спеціальності).	
Карпова Л.	Професійна компетентність учителя загальноосвітньої школи «є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації».	Структурними компонентами професійної компетентності виступають три сфери: - мотиваційна; - предметно-практична (операційно-технологічна); - сфера саморегуляції.	–
Кричевський В.	Ознаки компетентності: - наявність знань для успішної діяльності; - розуміння значущості цих знань для успішної	–	- функціональна (характеризується знаннями та вміннями їх реалізовувати);
1	2	3	4
	діяльності;		- інтелектуальна,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- набір операційних умінь;</li> <li>- володіння алгоритмом вирішення проблемних задач;</li> <li>- спроможність до творчого підходу до професійної діяльності.</li> </ul>		<p>що полягає в здатності аналітично мислити й здійснювати комплексний підхід до виконання обов'язків;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ситуативна (яка дозволяє діяти згідно ситуації, що склалась);</li> <li>- соціальна (суть якої складають наявні комунікативні та інтегративні здібності.</li> </ul>
Кузьміна Н.	«Здатність педагога трансформувати набуту спеціальність у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і регламентацій, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він відбувається».		<ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальна (в галузі дисципліни, що викладається);</li> <li>- методична (в області способів формування знань, умінь і навичок учнів);</li> <li>- психолого-педагогічна (в галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, хто навчається) тощо.</li> </ul>
Лепіхова Л.	Соціально-психологічна компетентність – «здібність до перцептивно-когнітивного відчуття соціальних ситуацій та людей, що їх створюють, прогнозування їх поведінки, конструювання тактики взаємодії та	Соціально-психологічна компетентність: <ul style="list-style-type: none"> <li>- виявляється у сфері інтерперсональної взаємодії, взаємоставлень та спілкування в процесі вирішення.</li> </ul>	–
1	2	3	4
	взаємозацікавлених, безконфліктних стосунків».	життєвих, особистісних виборів та самоствердження; <ul style="list-style-type: none"> <li>- має природний і соціальний радикали у формі</li> </ul>	

		здатків та їх наступного претворення у здібності в процесі життєдіяльності	
Лук'янова М.	«Під психолого-педагогічною компетентністю вчителя ми розуміємо сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності й ефективній взаємодії з учнями в освітньому процесі».	Компонентами психолого-педагогічної компетентності виступають три блоки психолого-педагогічної орієнтації: - грамотність (загальнопрофесійн і знання); - вміння як здібність вчителя використовувати свої знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії; - професійно-значущі особистісні якості.	—
Маркова А.	Компетентність вчителя визначає, з одного боку, аналіз, процес (педагогічне спілкування, особистість) і результат (навченість та вихованість школярів) його праці, з іншого – співвідношення об'єктивно необхідних	Професійна компетентність: - процесуальні показники: три блоки: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість вчителя;	—
1	2	3	4
	вмінь та психологічних якостей, якими він володіє».	- результативні показники: два блоки: навченість та навчаємість, вихованість та виховуваємість.	
Мудрик А.	Соціальна компетентність у загальному вигляді може бути представлена як «знання про соціальний світ і про себе, своє місце в цьому	Структурними компонентами соціальної компетентності є: - оперативна компетентність;	—

	світі, способи поведінки і поведінкові сценарії». Її основними функціями є соціальна орієнтація, адаптація, інтеграція загальносоціального і особистого досвіду.	- вербальна компетентність; - комунікативна компетентність; - соціально-психологічна компетентність; - егокомпетентність.	
Пеняєва С.	Компетентність майбутнього фахівця складають певні компоненти.	Структуру компетентності складають такі компоненти: - когнітивний; - регулятивний; - комунікативний; - індивідуальний; - рефлексивний.	—
Равен Дж.	Компетентність – це специфічна здатність, яка є необхідною для ефективного виконання конкретної діяльності в певній галузі.	Вона включає: - вузькоспеціальні знання, уміння; - конкретні способи мислення; - відповідальність за свої дії.	—
Трофімова І.	Компетентність – «це утворення, що наповнюється новими ресурсами і втрачає ті, що має під впливом підтримуючих і послаблюючих факторів».	Це утворення має дисипативну структуру. Її складають дві групи факторів: 1) енергетичні характеристики організму, вимоги соціально-професійного середовища, ункціональні характеристики (досвід, установка, оцінки, навички, стратегії поведінки); 2) зниження працездатності під впливом віку людини, дефіцит відповідного професійно-стимулюючого середовища.	

**Додаток Б. Наукові позиції щодо характеристики феномена  
«професійна компетентність».**

<b>Автор</b>	<b>Змістове навантаження поняття</b>	<b>Критерії (параметри, ознаки, системні характеристики, стадії)</b>
1	2	3
Браже Т.	Професійна компетентність розуміється як багатогранне явище, що включає знання та вміння і ціннісні орієнтації та інтегративні показники його культури (мова, стиль, ставлення до себе та власної діяльності відношення до сміжних професій).	Критерії: - стійкість результатів діяльності; - уміння бачити власні успіхи, труднощі, осмисляти індивідуальний стиль, розкривати шляхи запобігання труднощів, набуття успіху; - рівень знань, умінь в галузі

		<p>базової науки і методики викладання предмета, спроможність співвіднести практику з ними, а на цій основі вибудовувати власну діяльність;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ступінь володіння методами педагогічного дослідження, обґрунтованість інноваційних вирішень;</li> <li>- уміння аналізувати не лише свій досвід, а і досвід колег;</li> <li>- рівень володіння мовною культурою – показником духовної культури особистості.</li> </ul>
Власенко К.	<p>Під професійною компетентністю розуміється сутнісна характеристика професіоналізму, що є інтегративною особистісною якістю, заснованою на сукупності фундаментальних наукових знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента успішно здійснювати професійну діяльність.</p>	<p>Структура професійної компетентності містить у собі і сукупність таких категорій: мотивації, знання, уміння, навички, професійна культура.</p>
1	2	3
Гершунський Б.	<p>Професійна компетентність – це, по-перше, функціональна грамотність особистості, котра затребувана і аналізується на, власне, професійному рівні, а по-друге, це ті її компоненти, котрі можна віднести не тільки до предметного змісту, скільки до якостей особистості, що формуються: відповідальність, творчість, допитливість, настирливість, намагання набувати нових знань, і безперечно, до високої моральності, без якої немислимий істинний професіонал своєї справи.</p>	–
Гузій Н.	<p>Професійно-педагогічна компетентність є складноструктурованою</p>	–

	системою теоретичних і прикладних знань і становить зміст когнітивного компонента педагогічного професіоналізму.	
Деркач А., Зазикін В.	Професійна компетентність у контексті акмеологічного підходу розуміється як складне утворення.	Змістові характеристики: - гностична (когнітивна); - регулятивна, в межах якої доцільно розрізняти проектувальну і конструктивну частини; - характеристика, що виступає статусною для рефлексії; - нормативна, що пов'язана з окресленням кола повноважень, сферу професійного застосування; - комунікативна.
Дружилов С.	Професійна компетентність – динамічне інтегративне явище. Вона формується на етапі професійного навчання особистості.	Стадії розвитку професійної компетентності: I – неусвідомлена некомпетентність;
1	2	3
		II – усвідомлена некомпетентність; III – усвідомлена компетентність; IV – неусвідомлена компетентність (професійна майстерність).
Зверева І.	Професійна компетентність соціального працівника (або компетентність спеціаліста) виявляється на таких рівнях компетенцій: методологічному, інформаційному, комунікативному, соціальному і культурологічному.	–
Кузьміна Н.	–	Елементи професійно-педагогічної компетентності: - спеціальна і професійна; - методична; - соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування; - диференційно-психологічна компетентність у сфері



		спрямованості, мотивів, здібностей; - аутопсихологічна компетентність у сфері особистісних досягнень і недоліків, вияву їх у власній діяльності.
Куницька Ю.	Професійна компетентність педагога – це його вміння організувати певну дію з дитиною, використовуючи при цьому власний потенціал як засіб розвитку дитини.	–
Маркова А.	Професійно компетентним педагогом є такий, який має відповідну спеціальну компетентність – володіє власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатен	Структурними складовими професійної компетентності педагога є: - знання – професійні (об’єктивно необхідні), психологічні і педагогічні; - уміння – професійні
1	2	3
	проекувати свій подальший професійний розвиток; соціальну – відбитком якої слугує співпраця, володіння прийомами професійного спілкування, наявність соціальної відповідальності за результати своєї праці; особову компетентність, пов’язану із протистоянням професійним деформаціям та індивідуальну, що означає володіння прийомами самореалізації, індивідуального самозбереження, готовність до професійного зростання.	(об’єктивно необхідні), педагогічні; - професійно-психологічні позиції, установки педагога, яких вимагає педагогічна професія; - особистісні якості. До характеристик слід віднести: мотивацію (спрямованість особистості ті її види); особистісні якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси); інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність).
Новикова Т.	Наявність професійної компетентності свідчить про те, що людина залучена до загального культурного світу цінностей і саме в цьому просторі реалізує себе як спеціаліст, професіонал.	Складові компетентності: - знання; - педагогічні вміння і навички; - здатність до самоосвіти і самовиховання; - спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, які відповідають загальноприйнятим еталонам; - здатність вирішувати творчі завдання.
Пінчук Ю.	Професійна компетентність логопеда є узагальненою характеристикою професійної	Складові професійної компетентності: 1) соціально-особистісна;

	діяльності, як результат специфічного проектування педагогічної діяльності у сфері корекційної педагогіки, як системне утворення, яке вибірково взаємодіє з навколишньою дійсністю.	2) теоретична; 3) практико-методична.
Перестороніна І.	Професійна компетентність педагога виявляється через сукупність професійно-педагогічних компетенцій.	Компетенції, що складають професійну компетентність: соціально-психологічна; комунікативна і професійно-комунікативна, загально-педагогічна професійна; предметна; професійна самореалізація.
1	2	3
Резер Т.	Професійна компетентність фахівця розуміється як інтегрована характеристика суб'єкта праці, що включає знання, вміння і особистісні якості, необхідні для професійної діяльності й відображаючи рівень її ефективності та особливості об'єкта професійної дії.	—
Чернилевський Д.	Професійну компетентність характеризують: підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях, поглиблення його здатності зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливу на їх хід.	—
Хоружа Л.	Професійна компетентність у широкому аспекті – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії.	—



## Додаток В 2.

### Тест-опитувальник на визначення особистісної зрілості.

Тест розроблено авторським колективом під керівництвом Ю. Гільбуха.

*Інструкція.* Вам запропоновано питання та варіанти відповідей на них. Кожне питання фіксується вибором одного і тільки одного із запропонованих готових відповідей, індекс якого записується на окремому аркуші. Відповіді на питання повинні бути максимально чесними, відвертими, в іншому випадку використання опитувальника втрачає будь-який зміст.

1. Манера, в якій більшість моїх викладачів (керівників) спілкуються зі мною, така, що вони:
  - ) намагаються постійними зауваженнями зробити моє життя нестерпним;
  - ) виробляють тенденцію критикування мене усюди, де тільки можуть;
  - ) ігнорують мене до тих пір, поки я виконую встановлені ними правила та виконую роботу задовільно;
  - ) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
  - ) мало винагороджують мене за мою відповідальність;
  - ) звинувачують мене, коли я роблю помилки та нагороджують, коли я на це заслуговую;
  - ) не можу дати відповідь на це питання.
2. Граючи у шахи, шашки та інші ігри, я, зазвичай, коли програю реагую:
  - а) тим, що я намагаюся з'ясувати причини невдачі, щоб удосконалити свої вміння;
  - б) захопленням перед досконалою майстерністю супротивника, причому це відчуття «забиває» всі інші переживання;
  - в) переживанням відчуття своєї неповноцінності по відношенню до супротивника;
  - г) свідомістю того, що я, не дивлячись ні на що, перевершую інших в інших речах і, відповідно, якщо забажаю зможу досягти успіху і в цій грі;
  - д) усвідомленням відносної незначущості поразки або перемоги в іграх такого роду, а також швидким забуванням того, що сталося;

е) рішучістю, чого б це не коштувало, добитися реваншу;

ж) не можу дати відповідь на це питання.

3. Якщо я вимушений відмовитися від будь-якого плану або яких-небудь намагань (наприклад, перемогти на олімпіаді, поступити у вуз, розбагатіти, стати кращим, одружитися з певною особою і тому подібне), я знаходжу, що я:

а) буду нещасливим до кінця життя;

б) маю стільки інших інтересів, що знайду що-небудь інше;

в) повний рішучості добитися здійснення свого плану за будь-яку ціну, навіть якщо на це піде все життя;

г) намагаюсь вилучити з невдачі якомога більше життєвих уроків;

д) ні на що краще не міг сподіватися;

е) буду нещасливий в протязом певного часу, але здолаю цей стан;

ж) не можу відповісти на це питання.

4. Ступінь, за якою люди мені подобаються за своїм характером:

а) або дуже високий, або нульовий;

б) при першому знайомстві люди можуть мені подобатися, але не настільки, щоб я одразу ж захотів стати їх кращим другом;

в) кожна людина неначе подобається мені при першій зустрічі, але потім я часто розчаровуюся;

г) люди подобаються мені в тому випадку, якщо я знаю їх дуже добре;

д) мені не подобається ніхто;

е) багато людей деякою мірою мені подобаються;

ж) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний повідомляти про свої невдачі, провали малознайомим людям наступним чином:

а) розповідаю про них, коли здається, що це викликає у когось ширий інтерес;

б) побіжно розповідаю про свої невдачі лише тоді, коли це доречно в процесі розмови;

в) інколи згадую про свої невдачі з метою «вилити душу» та викликати співчуття співрозмовника;

г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не влаштовувати проблем для співрозмовника;

д) часто не можу утриматися від бажання покаржитися на свої невдачі;

е) свої невдачі прагну сприймати як успіхи;

ж) не можу дати відповідь на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї:

- а) інколи виявляються праві;
- б) зазвичай є достатньо підготовленими і тому впевненими в собі;
- в) просто недостатньо освідчені;
- г) знаходять для себе задоволення в тому, що мають власну думку;
- д) висловлюють інший погляд на дане питання відчуттям протиріччя;
- е) нерідко перевершують мене в компетентності або в інтелектуальному відношенні;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

7. Я вважаю за краще мати в грі або в змаганні такого супротивника, який:

- а) є майстром і перевершує мене, оскільки в цьому випадку у мене буде більше шансів удосконалити свої уміння;
- б) дещо перевершує мене, і в цьому випадку випробування більше стимулює мене;
- в) є рівним мені по силі, і в цьому випадку обидва супротивника демонструють свій максимум і мають рівні шанси одержати перемогу;
- г) слабший за мене і я знаю, що зможу у нього виграти;
- д) буде сам намагатися, я виграв і зберіг віру в свої сили;
- е) дещо слабший, і у мене буде шанс виграти;
- ж) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя варте лише тоді, якщо я можу:

- а) добиватися успіхів у всіх своїх починаннях;
- б) повністю реалізувати свій творчий потенціал;
- в) отримувати своє розпорядження всі необхідні матеріальні блага в готовому вигляді і займатися лише хобі;
- г) мати можливість здобувати засоби для свого власного розвитку;
- д) мати можливість для відносно спокійного життя;
- е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

9. Моя тенденція дискутувати з колегами полягає в тому, що:

- а) мені важко утриматися від суперечки з будь-якого питання;
- б) зазвичай я беру участь в дискусіях, якщо тема мене цікавить;
- в) я зрідка сперечаюся з ким-небудь, оскільки зазвичай ті, хто дискутують прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;
- г) не люблю втягуватися дискусії через їх сумбурність;

- д) не люблю дискусії, оскільки рідко виходжу з них переможцем;
- е) уникаю брати участь у дискусіях через свою боязкість;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

10. Коли хтось з членів моєї сім'ї критикує мене, то моя звичайна реакція полягає в тому, щоб:

- а) проаналізувати причини і мотиви критики;
- б) поцікавитися у автора критики її підставами і врахувати їх у своїх подальших діях;
- в) нічого не сказати, забути про неї;
- г) при нагоді самому розкритикувати опонента;
- д) при упевненості в своїй правоті захистити себе;
- е) нічого не сказавши, запам'ятати про того, хто мене критикує;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

11. У своїх спробах досягти успіхів у житті я покладаюся в першу чергу на:

- а) допомогу сім'ї, батьків;
- б) власні зусилля і наполегливість;
- в) відсутність могутніх ворогів;
- г) везіння;
- д) наявність впливових знайомих;
- е) наявність вірних друзів;
- ж) не можу відповісти на це питання.

12. Щодо довіри до людей, то я дотримуюся того принципу, що:

- а) потрібно людям довіряти, попри це всіх без виключення перевіряти;
- б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
- в) певною мірою довіряти потрібно кожній людині;
- г) все залежить від конкретної людини; одному можна довіряти повністю, іншому – ні на йоту;
- д) люди зазвичай не виправдовують нашої довіри;
- е) надмірна довірливість – мій найбільший гріх;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

13. Моя реакція щодо думки про власну смерть полягає:

- а) у сильному її відштовхуванні;
- б) у тому, що я думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;
- в) у тому, що я приймаю це як даність, як кінцеву неминучість, і часто про це не думаю;

- г) у тому, що я часто про це роздумую, мріючи мати сильну волю для гідної зустрічі зі смертю;
- д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це іншим;
- е) думаю про смерть і жахаюся лише під безпосереднім враженням від звістки про чийсь смерть;
- ж) не можу дати відповідь це питання.

14. Міра, за якою я намагаюся справити сприятливе враження на інших людей, виражається в тому, що я:

- а) буду з цього приводу певні плани і присвячую цьому багато часу;
- б) заздалегідь планую робити це, проте, якщо видається така нагода, намагаюся справити гарне враження;
- в) присвячую цьому мало часу;
- г) не люблю цю тенденцію в інших і ніколи не роблю цього сам;
- д) дуже глибоко і довго страждаю, якщо виявляється, що про мене склалося несприятливе враження серед людей, яких я поважаю;
- е) переживаю приємне почуття, якщо виявляється, що про мене склалося сприятливе враження;
- ж) неможу дати відповідь на це питання.

15. Стикаючись з незвичайною проблемою в особистих справах, я:

- а) відразу ж звертаюся за допомогою до будь-кого, хто знає про це більше, ніж я;
- б) якщо є можливість, одразу ж прошу кого-небудь з друзів допомогти мені;
- в) дуже рідко турбую кого-небудь з друзів проханням допомогти мені;
- г) ніколи не звертаюся за допомогою до сторонніх;
- д) докладаю максимум зусиль для її розв'язання, перш ніж звернуся до кого-небудь по допомогу;
- е) після деяких вагань звертаюся до друзів за допомогою;
- ж) не можу відповісти на це питання.

16. Моє відношення до родичів і друзів таке, що я:

- а) ціную тих з них, які є для мене близькими за своїми духовним інтересам;
- б) ціную тих з них, які стимулюють мене в інтелектуальному відношенні;
- в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю на сьогодні;
- г) та кількість друзів і родичів, яка є, мені вистачає;
- д) вони не є необхідними для мого щастя;
- е) ціную тих з них, які, як і я, цікавляться в основному матеріальними речами;



ж) не можу дати відповідь на це питання.

17. Коли будь-який член моєї сім'ї несправедливо, як мені здається, критикує мене або просто чіпляється до мене, моєю звичною реакцією є:

- а) обурюватися, але нічого не говорити;
- б) підтримувати мир та злагоду в сім'ї, погоджуючись з критиком, улещуючи його;
- в) нічого не говорити, але спробувати пізніше звести рахунки;
- г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, проявляючи витримку, гідно захистити себе;
- д) не приймати почуте близько до серця, оскільки з часом все утрясється;
- е) розсердившись, вступити в суперечку;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

18. Спосіб, яким я реагую на релігію, полягає в тому, що я:

- а) не потребую ніякої релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;
- б) читаю і провожу спостереження у зв'язку з різними релігіями і в результаті з часом вирішу для себе це питання;
- в) займаюся винаходом власної релігії, яка, я сподіваюся, з часом мене задовольнить;
- г) маю релігію, яка мене задовольняє;
- д) вважаю релігію моїх батьків найбільш прийнятною для мене;
- е) приймаю релігію моїх батьків, хоча вона мене і не задовольняє;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

19. Ступінь, в якій я вивчаю інформацію про соціально-політичні і економічні зміни в інших країнах, виражається в тому, що я:

- а) абсолютно не цікавлюся такою інформацією;
- б) дуже зайнятий вирішенням власних проблем, багато думати про проблеми, що існують в інших країнах світу;
- в) роблю це в дуже окремих випадках і з випадкових причин;
- г) виявляю до неї цікавість в мінімальному;
- д) роблю це із задоволенням, але без яких-небудь певних висновків для своєї країни;
- е) прагну вивчати умови в інших країнах світу, зіставляти з ними у власній країні і мріяти про позитивні зміни;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

20. Якщо мене примушують до публічного виступу, я вважаю, що:

- а) це надзвичайно важко, що викликає у мене збентеження;
- б) це важко, але я можу володіти собою без помітних ознак сорому;
- в) це надзвичайно важко, оскільки під питанням моя самоповага, не відмовлятимуся;
- г) зазвичай я можу говорити без особливих зусиль;
- д) я часто відчуваю задоволення, висловлюючись публічно;
- е) це важко, оскільки я не впевнений у доброзичливості аудиторії;
- ж) не можу відповісти на це питання.

21. Ступінь, в якій я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні або економічні зміни в своїй державі, визначається тим, що я:

- а) читаю багато інформації, що відноситься до цієї теми, оскільки мене глибоко хвилюють події, що відбуваються в нашому суспільстві;
- б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нема чого читати або коли я повинен це робити;
- в) читаю таку інформацію порівняно систематично;
- г) вважаю це заняття за безглузде, оскільки проста людина все одно ні на що вплинути не може;
- д) читаю таку інформацію тільки для того, щоб при нагоді бути взмозі взяти участь в обговоренні цього;
- е) глибоко байдужий до всього, що виходить за межі моїх особистих справ;
- ж) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивну публікацію в пресі мого ім'я або ім'я кого-небудь з моїх рідних і близьких полягає в тому, що я:

- а) відчуваю сильне задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїм друзям і знайомим;
- б) внутрішньо переживаю приємне почуття, проте стримуюсь від будь-яких його виражень;
- в) побачивши своє ім'я у пресі не відчуваю ніякого радісного хвилювання, оскільки розумію нікчемність цієї події;
- г) у перший момент відчуваю приємне відчуття, але одразу ж забуваю про цю подію;
- д) переживаю приємне відчуття, хоча і вважаю, що це вияв душевної пихатості;

е) протягом певного часу відчуваю приємне відчуття, про яке можу стримано розповісти рідним і близьким;

ж) не можу відповісти на це питання.

23. Моє відношення до ознак, прикмет, передчуттів і т. ін. полягає в тому, що:

а) на своєму життєвому досвіді я переконався: вони майже завжди вказують на успіх або невдачу в якій-небудь діяльності;

б) вони зазвичай провіщають успіх або невдачу в якій-небудь діяльності;

в) я не можу вирішити, чи є це випадковістю, або ж вони дійсно провіщають певну подію;

г) я не вірю, що вони провіщають будь-що для будь-кого, і тому не запам'ятовую їм;

д) я розумію, що вони помилкові, проте ловлю себе на думці про них;

е) борючись з їх впливом на мене, дію їм наперекір;

ж) не можу дати відповідь на це питання.

24. Ступінь моєї активності в групі характеризується одним з наступних варіантів:

а) завжди прагну грати провідну роль в дискусіях;

б) інколи долучаюся до дискусії, не будучи достатньо компетентним в питанні, що обговорюється;

в) не беру участі в дискусіях, якщо не упевнений в правдивості і цінності того, про що збираюся сказати;

г) ніколи не беру участі в дискусіях, оскільки не вірю в їх корисність;

д) беру участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею;

е) завжди беру участь в дискусіях, хоча і не прагну до лідерства;

ж) не можу дати відповідь на це питання.

25. Ступінь, в якій я звертаюся до віщунів, полягає в тому, що вони:

а) можуть бути корисні, тільки коли стикаєшся з серйозною проблемою і не знаєш, як її розв'язати;

б) інколи можна звернутися і до них – коли знаєш, що друзі теж збираються це зробити (заради розваги);

в) заслуговують на те, щоб консультиватися у них при кожній нагоді;

г) ніколи не слід їх відвідувати, тому що вони шахраї;

д) володіють дивною інтуїцією, що дозволяє їм іноді правильно передбачати долю людини;

- е) непогані психологи;
- ж) не можу відповісти на це питання.

26. Ступінь, в якій я йду на фінансовий ризик, полягає в тому, що я:

- а) часто йду на значний ризик, оскільки якщо виграшно, я виграю багато;
- б) йду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс явно в мою користь;
- в) не допускаю серйозного ризику і в разі програшу не піддаюся ніякому азарту;
- г) використовую невеликі шанси, оскільки за цих умов у випадку програшу можу продовжувати свої спроби;
- д) не покладаюся ні на які випадки; вважаю за краще мати стовідсоткову гарантію;
- е) не можу жити без постійного ризику;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

27. Моє відношення до світу в цілому полягає в тому, що:

- а) він сповнений зла, і я не чекаю від нього нічого радісного;
- б) він має багато спокус, адже важко кому-небудь залишитися безгрішним, але все одно прагнути до цього треба;
- в) світ є цікавою панорамою; я намагаюся використати свої сили для його удосконалення;
- г) світ може бути хорошим, якщо життя людей буде сповнено гідністю і справжньої добротою; потрібно присвячувати цьому всі сили;
- д) я живу тільки раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не мріяти про благо всього людства;
- е) я є часткою миру, хороший він або поганий, тому приймаю його таким, яким він є;
- ж) не можу дати відповіді на це питання.

28. Враховуючи, що кожен хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я також хочу більше грошей для того, щоб:

- а) жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато красивого і модного одягу і т.п.;
- б) здійснити свої життєві плани, такі як удосконалення свого бізнесу або професійних здібностей, отримання високоякісної освіти і т.н.;
- в) мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для гральних автоматів і т.п.;
- г) мати можливість допомагати родичам і близьким людям, які мають потребу;
- д) застрахувати своє життя;

е) щоб у мене була можливість робити те, що побажаю;

ж) не можу відповісти на це питання.

29. При читанні щоденних газет моє відношення до матеріалів, що стосуються моєї професії (справжньої або передбачуваної в майбутньому), полягає в тому, що:

а) завжди уважно прочитую такі матеріали;

б) читаю тільки ті матеріали, які особливо мені цікаві;

в) дуже рідко читаю що-небудь про свою професію; мені вистачає того, що маю на роботі (у навчанні);

г) рідко читаю матеріали про свою професію;

д) не читаю такі матеріали, бо вони мені нудні;

е) ненавиджу такі матеріали, оскільки не люблю свою професію;

ж) не можу дати відповіді на це питання.

30. Як би Ви поступили, якщо керівництво наполегливо почало пропонувати Вам посаду, для заняття якої у Вас, як Ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку Вам дуже хотілося б зайняти:

а) рішуче відмовилися б, посилаючись на неадекватність (невідповідність) вашої кандидатури;

б) погодилися б з побоювання викликати своєю відмовою невдоволеність;

в) погодилися б, але тільки при умові, що буде запропонований тривалий випробувальний термін, під час якого Ви докладете максимальних зусиль для заповнення прогалин, що у вас є;

г) відразу погодилися б, діючи за принципом «не святі горщики ліплять»;

д) погодилися б після деяких коливань, виходячи з того, що люди, що займають подібні посади, набагато краще за Вас;

е) погодилися б, але тільки тимчасово виконуючим обов'язки – щоб якимось допомогти справі;

ж) не можу дати відповідь на це питання.

31. У будинку відпочинку Ви жили в одному номері з людиною, з якою у Вас багато спільного. Від'їжджаючи, обмінялися телефонними номерами. Яка вірогідність того, що в подальшому Ви першим спробуєте відновити контакти:

а) 100%; б) 80%; в) 60%; г) 40%; д) 20%; е) 0%

ж) не можу дати відповідь на це питання.

32. Якби у Вас була можливість, то як часто Ви зустрічалися б для особистих бесід зі своїми близькими друзями, цікавлячись їх проблемами, намірами:

- а) щодня;
- б) приблизно 3 рази на тиждень;
- в) приблизно 2 рази на тиждень;
- г) 1 раз на тиждень;
- д) 1 раз в 2 тижні;
- е) 1 раз на місяць;
- ж) не можу відповісти па це питання.

33 ч. (Варіант для чоловіків). Як би Ви повелися в ситуації безвідповідної любові за наявності щасливого суперника, в перевагах якого Ви, проте, сильно сумніваєтеся:

- а) відійшли б сторону і постаралися б якомога швидше погасити своє відчуття, шукаючи заміну серед інших дівчат;
- б) приклали б всі зусилля для дискредитації конкурента в очах Вашої обраниці;
- в) зберігали б і не приховували своє почуття, але, тримаючись гідно, ніяк би його не нав'язували;
- г) погодилися б з роллю відданого друга, якому б Ваша обраниця скаржилася б на те, що їй не відповідають взаємністю (робили б це сподіваючись на її прозоріння);
- д) постаралися б стати для цієї пари відданим другом, щоб мати можливість частіше зустрічатися з предметом свого кохання;
- е) мовчки і безсило страждали б від горя в своїй самотності;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

33 ж. (Варіант для жінок). Як би Ви повели себе в ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливої суперниці, в перевагах якої Ви, сильно сумніваєтеся:

- а) намагалися б якомога скоріше погасити своє почуття, переключивши себе на спілкування з іншими людьми;
- б) приклали б всі зусилля для дискредитації конкурентки в очах Вашого обранця;
- в) зберігали б своє почуття, але, тримаючись гідно, ніби його не нав'язували;
- г) мовчки і безсило страждали б в своїй самоті;
- д) застосували б всі зусилля для того, щоб виключити можливість навіть випадкових зустрічей з предметом свого нерозділеного кохання;
- е) зберігали б своє почуття, але, тримаючись з гідністю, в той же час прагнули б звернути увагу свого обранника на тих, що є у вас внутрішні і зовнішні переваги;
- ж) не можу дати відповідь на це питання.

Бали на питання виставляються згідно наведеному нижче «ключу»:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>а</b>	-3	3	-3	-2	2	1	3	3	-1	2	1	1	-3	-2	-3	3	-1
<b>б</b>	-2	-1	2	2	1	2	2	2	3	3	3	-2	-1	1	-2	2	-2
<b>в</b>	-1	-3	-2	-1	-2	-3	1	-1	1	-2	-2	-1	2	2	1	1	-3
<b>г</b>	3	1	3	3	3	-1	-2	1	2	-1	-3	3	3	3	2	-1	3
<b>д</b>	1	-2	1	-3	-3	-2	-3	-2	-2	2	-1	2	-2	-3	3	-3	2
<b>е</b>	2	2	-1	1	-1	3	-1	-3	-3	-3	2	-3	1	-1	-1	-2	1
<b>ж</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33чж
<b>а</b>	-1	-3	-3	3	-3	-3	-3	-2	-2	-2	-3	3	1	3	3	-2
<b>б</b>	1	-2	-1	1	2	-2	-2	-1	-1	1	2	2	-1	2	2	-3
<b>в</b>	2	-1	-2	2	-2	-1	3	-3	3	2	-1	-1	3	1	1	2
<b>г</b>	3	1	2	-2	-1	3	-1	3	2	3	3	1	-3	-1	-1	-1
<b>д</b>	-2	2	3	-1	1	1	2	2	1	-3	1	-2	-2	-2	-2	1
<b>е</b>	-3	3	1	-3	3	2	1	1	-3	-1	-2	-3	2	-3	-3	3
<b>ж</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

За допомогою тесту діагностується загальний показник особистої зрілості.

Оцінкою особової зрілості служить алгебраїчна сума балів, набраних з усіх 33 питань тесту. Ця оцінка може в межах від +99 до - 99 балів. Рівневі оцінки особової зрілості (визначаються тільки по діапазону позитивних оценок):

99-75 балів – дуже високий рівень;

74-50 балів – високий;

49-25 балів – задовільний;

менше 25 балів – незадовільний.

Крім загальної оцінки, розраховуються ще п'ять показників, що характеризують різні аспекти соціальної зрілості:

1. Мотивація досягнення – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі особисті цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів в діях, що робляться.

Питання 2, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 26, 27, 29, 30.

33-24 бали – вельми високий рівень;

23-15 балів – високий;

14-7 балів – задовільний;

менше 7 балів – незадовільний.

2. Відношення до свого «Я» («Я»-концепція). Ця шкала оцінює особу людини з таких характеристик зрілості як впевненість в своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навиками. Разом з тим даний аспект припускає такий істотний параметр поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, пошана до інших людей. Всі ці якості несумісні з так званим комплексом неповноцінності, що нерідко виявляється в неусвідомлюваному прагненні підбадьорити себе похвалами, бравадою, саморекламою і тому подібне.

Питання 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 30.

54-42 бали – вельми високий рівень;

41-30 балів – високий;

29-20 балів – задовільний;

менше 20 балів – незадовільний.

3. Почуття громадянського. З цим поняттям пов'язані такі якості, як патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, відчуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм.

Питання 9, 16, 19, 21, 24, 28.

18-12 балів – вельми високий рівень;

11-7 балів – високий;

6-4 балів – задовільний;

менше 4 балів – незадовільний.

4. Життєва установка. Цим умовним терміном об'єднуються такі якості, як розуміння відносності всієї дійсності, переважання інтелекту над відчуттям, емоційна врівноваженість, розсудливість (в протилежність імпульсній).

Питання 3, 4, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28.

36-27 балів – вельми високий рівень;

26-19 балів – високий;

18-11 балів – задовільний;

менше 11 балів – незадовільний.

5. Здібність до психологічної близькості з іншою людиною. Це поняття включає в себе такі особистісні характеристики, як доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, необхідність в духовній близькості з іншими людьми.

Питання 4, 5, 15, 16, 31, 32, 33ч або 33ж.

21-15 балів – вельми високий рівень;



- 14-10 балів – високий;  
9-7 балів – задовільний;  
менше 7 балів – незадовільний.

**Додаток В 3. Методика «Когнітивне орієнтування  
(локус контролю)» (за Дж. Роттером).**

1. Просування по службі більше залежить від вдалої обставини, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбуваються тому, що люди не захотіли пристосуватися один до одного.
3. Хвороба – справа випадку; якщо вже призначено захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не проявляють інтересу і дружелюбності до тих, які оточують.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно робити зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки і добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролюються дії підлеглих, а не покладаються на їх самостійність.
10. Мої відмітки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), чим від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то я вірю, що зможу реалізувати їх.
12. Те, що багатьом людям здається успіхом або везінням, насправді є результатом довгих ціленаправлених зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не намагалися налагодити подружнє життя, вони все одно не зможуть бути разом.
15. Те добре, що я роблю, зазвичай буває належним чином оцінено іншими.
16. Діти зростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок або доля не грають важливої ролі в моєму житті.
18. Я прагну не планувати далеко уперед, тому що багато що залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої відмітки в школі більш за все залежали від моїх зусиль та підготовки.

20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя аж ніяк не є причиною моєї хвороби або хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїй справі.
25. Врешті-решт, за погане управління організацією відповідають самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто думаю, що нічого не можу змінити в стосунках сім'ї, які склалися.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу розташувати до себе майже будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних факторів, що зусилля батьків стосовно їх виховання часто виявляються даремними.
29. Те, що зі мною трапляється – це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху в своїй роботі, швидше за все не проявила достатньо зусиль.
30. Найчастіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, що я хочу.
33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, найчастіше були винні інші люди, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за нею стежити і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблема вирішиться сама собою.
36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди важко було зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.
39. Я завжди вважаю за краще вирішити і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей або на долю.

40. На жаль, часто заслуги людини залишаються невизнаними, попри всі її старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть за найсильнішого бажання.

42. Здібні люди, що не зуміли реалізувати свої можливості, повинні звинувачувати в цьому самих себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач в моєму житті сталися від невміння, незнання або ліні і мало залежало від везіння або невдачі.

*Ключ*

2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32,  
+ 34, 36, 37, 39, 42, 44

Іо \_\_\_\_\_

1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35,  
– 38, 40, 41, 43

Ід		Ін		Іп		Ім		Із		Іс	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
12	1	2	7	19	1	4	6	13	3	2	7
15	5	4	24	22	9	27	38	34	23	16	14
27	6	20	33	25	10					20	26
32	14	31	38	42	30					32	28
36	26	42	40							37	41
37	43	44	41								

### *Інтерпретація.*

#### *Шкала загальної інтернальності (Іо).*

Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями: інтегральний контроль, інтернальна особистість. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їх особистих дій, що вони можуть ними управляти, і, таким чином, вони відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їх життя в цілому.

Узагальнення різних експериментальних даних дозволяє говорити про інтернали як про найбільш впевнених в собі, спокійних і доброзичливих, більш відомих порівняно з екстерналами. Їх відрізняє позитивна система стосунків до світу і велика усвідомленість сенсу і цілей життя.

Низький показник за цією шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю: екстернальний контроль, екстернальна особистість. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями їх життя, не вважають себе за здатних контролювати їх розвиток. Вони вважають, що більшість подій їх життя є результатом випадку або дії інших людей. Узагальнення різноманітних експериментальних даних дозволяють говорити про екстерналів як про людей з підвищеною тривожністю, стурбованістю. Їх відрізняє конформність, менша терпимість до інших і підвищена агресивність, менша популярність порівняно з інтерналами.

*Шкала інтернальності в області досягнень (Ід).*

Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоціонально позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі добилися всього того позитивного, що було і є в їхньому житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі в майбутньому. Низькі показники за шкалою Ід свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радощі зовнішнім обставинам – везінню, долі або допомозі інших людей.

*Шкала інтернальності в області невдач (Ін).*

Високі показники за цією шкалою говорять про розвинене відчуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що виявляється в схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях і стражданнях. Низькі показники Ін свідчать про те, що випробовуваний схильний приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх за результат невдачі.

*Шкала інтернальності в сімейних стосунках (Іс).*

Високі показники Іс означають, що людина вважає себе за відповідального за події, що відбуваються в його сімейному житті. Низький Іс вказує на те, що суб'єкт розраховує не на себе, а своїх партнерів, є причиною значущих ситуацій, що виникають в його сім'ї.

*Шкала інтернальності в області виробничих стосунків (Іп).*

Високий Іп свідчить про те, що людина вважає свої дії за важливий чинник організації власної виробничої діяльності, в стосунках, що складаються, в колективі, в своєму просуванні і таке інше. Низький Іп вказує на те, що випробовуваний схильний приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню чи невдачі.

*Шкала інтернальності у відношенні здоров'я та хвороби (Із).*

Високі Із, свідчать про те, що випробовуваний вважає себе багато в чому відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує себе в цьому та вважає, що одуження багато в чому залежить від його дій. Людина з низькими показниками за цією шкалою вважає хворобу і здоров'я за результат випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, лікарів.

1. Іо – шкала загальної інтернальності.

«+» 2, 4, 11,12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44.

«-» 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 33, 35, 38, 40, 41, 43.

2. Ід – шкала інтернальності в області досягнень.

«+» 12, 15, 27, 32, 36, 37.

«-» 1, 5, 6, 14, 26, 43.

3. Ін – шкала інтернальності в області невдач.

«+» 2, 4, 20, 31, 42, 44.

«-» 7, 24, 33, 38, 40, 41.

4. Іс – шкала інтернальності в області сімейних стосунків.

«+» 2, 16, 20, 32, 37.

«-» 7, 14, 26, 28, 41.

5. Іп – шкала інтернальності в виробничих відносинах.

«+» 19, 22, 25, 36, 37,42.

«-» 1,9, 10,26,30,43.

6. Ім – шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків.

«+» 4, 27.

«-» 6, 38.

7. Із – шкала інтернальності стосовно здоров'я та хвороби.

«+» 13, 34.

«-» 3, 23.

#### **Додаток В 4.**

#### **Визначення спрямованості особистості (методика Б. Басса).**

*Призначення і зміст.* Дана методика застосовується з метою вивчення основної життєвої орієнтації людини як показника спрямованості особи. Вперше вона була опублікована Б. Бассом в 1967 р., який запропонував досліджувати 3 базових види особової спрямованості:

- спрямованість на себе (Я);
- спрямованість на спілкування (С);

- спрямованість на діло (Д).

Анкета складається з 27 пунктів-думок, кожному з яких можливо підібрати три варіанти відповідей, відповідних трьом видам спрямованості особи. Респондент повинен обрати одну відповідь, яка найбільшою мірою висловлює його думку або відповідає реальності і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменш відповідає реальності. Тестування можливе як в груповому, так і в індивідуальному порядку. Експериментатор видає випробовуваному текст анкети і повідомляє інструкцію.

*Інструкція.* Опитувальний лист складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

З відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який краще за все виражає Вашу точку зору з даного питання. Можливо, що якийсь з варіантів відповідей здаватиметься Вам рівноцінним. Проте, ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці і понад усе важливий для Вас.

Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на бланку для відповідей або на листі для запису відповідей поруч з номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «більш за все».

Потім зі всіх відповідей на кожен з пунктів оберіть той, який знаходиться найдалі від Вашої точки зору і найменш цінний для Вас. Букву, якою позначена відповідь знов напишіть на бланку для відповідей поряд з номером відповідного пункту, в стовпці під рубрикою «менше за все». Таким чином, для відповіді на кожне з питань Ви використовуєте дві букви, які і запишете в належні стовпці. Решта відповідей ніде не записується. Прагніть бути максимально правдивим. Серед варіантів відповідей немає «хороших» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для вас. Час від часу контролюйте себе, чи правильно Ви записуєте відповіді, чи поряд з тими пунктами. У випадку, якщо Ви виявите помилку, виправіть її, але так, щоб виправлення було чітко видно.

#### *Текст анкети*

1. Найбільше задоволення я отримую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Розуміння того, що робота зроблена добре;
- В. Розуміння того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав(ла) у футбол (волейбол тощо), то я хотів(ла) би бути:

- А. Тренером, який розробляє тактику гри;
  - Б. Відомим гравцем;
  - В. Вибраним капітаном команди.
3. Здається, кращим педагогом є той, хто:
- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
  - Б. Викликає інтерес до предмету так, що учні вчаться із задоволенням, заглиблюють свої знання в цьому предметі;
  - В. Створює в колективі таку атмосферу, за умов якої не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
- А. Радіють виконаній роботі;
  - Б. Із задоволенням працюють в колективі;
  - В. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів(ла) би, щоб мої друзі:
- А. Були чуйні і допомагали людям;
  - Б. Були вірні і віддані мені;
  - В. Були розумними і цікавими людьми.
6. За кращих друзів я вважаю тих:
- А. З ким складаються хороші взаємини;
  - Б. На кого завжди можна покластися;
  - В. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Більш всього я не люблю:
- А. Коли у мене щось не виходить;
  - Б. Коли псуються стосунки з товаришами;
  - В. Коли мене критикують.
8. Здається, найгірше, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі учні йому не до душі, насміхається над ними;
  - Б. Визиває дух суперництва в колективі;
  - В. Недостатньо добре знає свій предмет.
9. У дитинстві мені більш за все подобалося: .
- А. Проводити час з друзями;
  - Б. Відчуття виконаних справ;
  - В. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів(ла) би бути схожим на тих, хто:

- А. Досягав успіху в житті;
  - Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
  - В. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
11. Насамперед школа повинна:
- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
  - Б. Розвивати перш за все індивідуальні здібності учня;
  - В. Виховувати якості, які допомагають спілкуватися з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, скоріше за все я би використав(ла) його:
- А. Для спілкування з друзями;
  - Б. Для відпочинку і розваг;
  - В. Для своїх найулюбленіших занять і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:
- А. Працюю з людьми, які мені доводяться;
  - Б. У мене цікава робота;
  - В. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- А. Інші люди мене цінують;
  - Б. Відчуваю задоволення від виконаної роботи;
  - В. Добре проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:
- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і таке інше, в якому мені довелося брати участь.
  - Б. Написали про мою діяльність;
  - В. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.
16. Краще за все я навчаюсь, якщо викладач:
- А. Має до мене індивідуальний підхід;
  - Б. Зможе викликати у мене інтерес до предмету;
  - В. Влаштовує колективні обговорення вивчаємих проблем.
17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:
- А. Образа особистої гідності;
  - Б. Невдача при виконанні важливої справи;
  - В. Втрата друзів.
18. Більш за все я ціную:
- А. Успіх;



- Б. Можливості якісної спільної роботи;
  - В. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- А. Вважають себе гірше за інших;
  - Б. Часто сваряться і конфліктують;
  - В. Заперечують проти всього нового.
20. Приємно, коли:
- А. Працюєш над важливою для всіх справою;
  - Б. Маєш багато друзів;
  - В. Викликаєш захоплення і всім подобаєшся.
21. Насамперед керівник має бути:
- А. Доступним;
  - Б. Авторитетним;
  - В. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- А. Про те, як заводити друзів, підтримувати добрі відносини з людьми;
  - Б. Про життя відомих і цікавих людей;
  - В. Про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав би за краще бути:
- А. Диригентом;
  - Б. Композитором;
  - В. Солістом.
24. Мені б хотілося:
- А. Вигадати цікавий конкурс;
  - Б. Перемогти в конкурсі;
  - В. Організувати конкурс і керувати їм.
25. Для мене важливіше за все знати:
- А. Що я хочу зробити;
  - Б. Як досягти мети;
  - В. Як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути до того щоб:
- А. Інші були ним задоволені;
  - Б. Перш за все виконати своє завдання;
  - В. Йому не потрібно було дорікати за виконану роботу.
27. Краще за все я відпочиваю у вільний час:

- А. У спілкуванні з друзями;
- Б. Проглядаючи розважальні фільми;
- В. Займаючись своєю улюбленою справою.

*Обробка та інтерпретація результатів:* Записані в бланку для відповідей букви відповідають тій або іншій спрямованості. Ця відповідність відбита в ключі. Якщо вказана в ключі буква (А, В, С) занесена в рубрику «більш за все», то тестованому приписується 2 бали по даному виду спрямованості, якщо ж в «менш за все», то йому дається «0» балів. Спрямованість (буква), яка залишилася невибраною, приписується один бал. Отримані бали підсумовуються, і підсумкове число характеризує рівень по даному виду спрямованості.

Далі необхідно провести аналіз спрямованості особі обстежуваного відповідно до отриманих результатів. Виділити її переважаючий вигляд.

*Види спрямованості особи:*

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду і задоволення, агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертированість.
2. Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто в збиток виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення: залежність від групи, потреба в прихильності стосунків з людьми.
3. Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи як найкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати на користь справі власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

*Ключ*

№ п/п	Я	О	Д	№ п/п	Я	О	Д
1.	А	В	Б	15.	Б	В	А
2.	Б	В	А	16.	А	В	Б
3.	А	В	Б	17.	А	В	Б
4.	В	Б	А	18.	А	Б	В
5.	Б	А	В	19.	А	Б	В
6.	В	А	Б	20.	В	Б	А
7.	В	Б	А	21.	Б	А	В
8.	А	Б	В	22.	Б	А	В
9.	В	А	Б	23.	В	А	Б
10.	А	В	Б	24.	Б	В	А

11.	Б	А	В	25.	А	В	Б
12.	Б	А	В	26.	В	А	Б
13.	В	А	Б	27.	Б	А	В
14.	А	Б	В				

**Додаток В 5. Оцінка мотивації досягнень у професійній діяльності фахівців соціальної сфери за модифікованою шкалою оцінки потреби в досягненні (за А. Кареліним).**

Шкала складається із 22 суджень, на які можливі два варіанти відповідей – «так» чи «ні». Відповіді, що співпадають з ключовими (за кодами), підсумовуються (1 бал за кожен таку відповідь).

Судження:

1. Уважаю, що розвиток професійних якостей фахівця соціальної сфери більше залежить від власних можливостей людини, ніж від роботи викладачів.
2. Якщо я не буду мати можливості працювати соціальним педагогом, то моє життя втратить сенс.
3. Для мене у професійних питаннях головним є кінцевий результат, ніж сам процес.
4. Уважаю, що соціальний педагог більше втрачає від поганої підготовки, ніж від поганих взаємовідносин з людьми.
5. На мою думку, більшість фахівців соціальної сфери у своїй роботі вбачають тільки перспективну (кінцеву) мету.
6. У моїй професійній діяльності соціального педагога було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльнісні.
8. У будь-якому повсякденному процесі я намагаюсь удосконалювати окремі його елементи.
9. Поглинений думками про ефективність, я можу перестати спостерігати за вивченням нових документів.
10. Мої колеги вважають, що я дотримуюсь традиційних поглядів у професійних питаннях.

11. Уважаю, що в моїх професійних невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. У мене більше здібностей, ніж терпіння.
13. Адміністрація, керівники системи соціальних служб надто суворо контролюють фахівців соціальної сфери.
14. Стомленість і відсутність часу більше, ніж сумнів щодо успіху, змушують мене нерідко відмовлятися від своїх намірів.
15. Я досить упевнений у собі як соціальному педагогові.
16. Заради ефективності, прибутку я здатен на ризик, навіть якщо шанси на успіх малі.
17. Я старанна людина.
18. Якщо я тривалий час не пізнаю щось нове у сфері своєї професійної діяльності, я відчуваю незадоволення.
19. Якби я був журналістом, то писав би про надзвичайні події, ніж про оригінальні винаходи людей.
20. Мої колеги часто не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до роботи нижчий, ніж у моїх колег.
22. Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж професійних якостей фахівця соціальної сфери.

Код обробки результатів опитування:

Відповідь «так» на запитання: 2, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22.

Відповіді «ні» на запитання: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19.

*Рівні мотивації досягнення професійної готовності*

Рівні мотивації	I Низький	II Середній	III Достатній	IV Високий
	Негативний	Індиферентний	Позитивний	Позитивно-активний
Сума балів	0-5 (1)	6-11 (2)	12-17 (3)	18-22 (4)

*Від 6 до 11 балів (середній рівень)*

Ви спроможні відстоювати свою точку зору і вести діалог, змінювати свою думку, якщо це необхідно. Хоча іноді можете бути і занадто різким, нечемним до свого співрозмовника. У такі моменти Ви, справді, можете виграти суперечки з людиною більш слабого характеру. Але чи варто отримувати перемоги таким чином, коли це можна зробити, не принижуючи чиеїсь гідності.

*Від 12 до 17 балів (достатній рівень)*

Твердість Ваших переконань поєднується з Вашою толерантністю. Ви можете прийняти будь-яку ідею, з розумінням поставитися до досить неочікуваного вчинку, навіть якщо Ви його не схвалюєте. Ви досить критично ставитесь до своєї думки і здатні з повагою і тактом відмовитись від поглядів, які, як виявляється, були помилковими.

*Від 18 до 22 балів (високий рівень)*

Ви намагаєтесь відстоювати свою позиції так, щоб не образити оточуючих, але захопившись, можете відійти від цього правила. Чужі ідеї Ви ретельно аналізуєте, намагаючись знайти якісь недоліки. Ваш характер більш пологий, з Вами при бажанні можна знайти непоганий компроміс.

## Додаток В 6. Діагностика реальної структури ціннісних орієнтації особи (З. Бубнов).

*А. Інструкція.* Даний опитувальник направлений на дослідження Вашої особи і Ваших відносин. Відповідайте по можливості швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є тільки Ваша власна думка. Відповідати потрібно «та» чи «ні». В бланку відповідей це відповідно «+» або «-», які потрібно проставити поряд з номером питання.

*Бланк відповідей*

Номера питань										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Сума										
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Опитувальник:

1. Чи любите Ви лежати на дивані і нічого не робити?
2. Чи любите Ви самі заробляти гроші і одержувати від цього задоволення?
3. Чи часто Вас відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто Ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте Ви, що любов – визначаюче почуття в житті?
6. Чи любите Ви читати книги про щось нове, ще невідоме Вам?
7. Чи хочете Ви стати босом (керівником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете Ви, щоб Вас поважали друзі за Ваші особистісні якості?
9. Чи хочете Ви самі брати участь в яких-небудь суспільних заходах (мітингах, страйках) на користь близької Вам верстви населення?
10. Чи вважаєте Ви, що без спілкування з друзями Ваше життя буде тьмяним і безрадіним?
11. Чи вважаєте Ви, що було б здоров'я, а все інше прикладеться?
12. Чи часто Вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?

13. Ви обрали свою професію в основному тому, що вона може Вам приносити великий матеріальний достаток?
14. Чи вважаєте Ви, що в житті важливо уміти грати на музичних інструментах, малювати і т. п.?
15. Якщо хтось із Ваших знайомих захворів, чи знайдете Ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладений (буде укладений) по коханню?
17. Чи любите Ви читати науково-популярні книги?
18. Хотіли Ви в школі стати яким-небудь організатором?
19. Якщо Ви вчинили непристойний вчинок по відношенню до друзів або співробітників, чи Ви переживатимете із цього приводу?
20. Чи вважаєте Ви, що шляхом суспільних дій (мітингів, зборів) можна щонебудь змінити в суспільному житті?
21. Чи можете Ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте Ви, що необхідно яким-небудь чином укріплювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс і т. д.)?
23. Головне для Вас – Ваш настрій в даний момент, а що буде потім – не так важливо?
24. Чи вважаєте Ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину і інші матеріальні блага?
25. Чи любите Ви гуляти по лісу, парку?
26. Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов – це відчуття, яке народжується і вмирає?
28. Хотіли б Ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значуще або від неї більше клопотів і всяких неприємностей?
30. Хотіли б Ви, щоб у вас було більше друзів?
31. Чи планували Ви заснувати будь-яку громадську організацію?
32. Чи багато свого вільного часу Ви хотіли б уділяти спілкуванню?
33. Чи часто Ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо уміти приносити собі задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, вибрали б Ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж на теперішній час?

36. Хотіли б Ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте Ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, що впала?
38. Відчуття любові для Вас – це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто Ви ставите собі питання: «А чому саме так?»
40. Хотіли б Ви «робити» політику?
41. Чи часто Ваш внутрішній голос ставить вам питання: «А чи поважають мене оточуючі?»
42. Чи є для Вас суспільні явища предметом обговорення удома або на роботі?
43. Якщо Ви три дні проводите на безлюдному острові, чи «помрете» Ви від того, що Ви одні?
44. Чи катаєтеся Ви на лижах, щоб укріпити своє здоров'я?
45. Чи часто Ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Головне в житті – це робити гроші і створювати власний бізнес?
47. Чи часто Ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось з близьких досить довго хворіє, чи будете Ви за нього виконувати його обов'язки по господарству покірливо?
49. Чи любите Ви маленьких дітей?
50. Хотіли б Ви створити яку-небудь свою «теорію» (відносності, таблицю і т. д.)?
51. Чи хочете Ви бути схожим на яку-небудь відому людину (актора, політика)?
52. Чи важливо Вам, щоб Вас поважали товариші по службі за Ваші професійні знання?
53. Хотіли б Ви в даний час що-небудь самі зробити в політиці?
54. Ви людина рішуча?
55. Чи відвідуєте Ви сауну, басейн, баню, чи займаєтеся Ви спортивними вправами для підтримки гарного фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. У житті надзвичайно важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?
58. Чи хотілося Вам коли-небудь самому намалювати картину, скласти музику?
59. Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?
60. Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про Вас?
62. Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали знаменитими людьми?



63. Хотіли б Ви, щоб товариші по роботі зверталися до Вас за допомогою в особистому плані?
64. У суспільному житті хай залишається все як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

*Обробка і інтерпретація результатів*

Ступінь вираженості кожного поля структурних ціннісних орієнтацій особи визначався за допомогою ключа, представленого в бланку відповідей. Відповідно цьому підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпцях, а результат записується в графі «Сума». За наслідками обробки індивідуальних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість цінностей (по 6-бальній системі), а по горизонталі – види цінностей.

Перерахуємо ці цінності в узагальненому вигляді:

- 1) Приємне проведення часу, відпочинок.
- 2) Високий матеріальний добробут.
- 3) Пошук і насолода прекрасним.
- 4) Допомога і милосердя до інших людей.
- 5) Любов, кохання.
- 6) Пізнання нового в світі, природі, людині.
- 7) Високий соціальний статус і управління людьми.
- 8) Визнання і пошана людей і вплив на оточуючих.
- 9) Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві.
- 10) Спілкування.
- 11) Здоров'я.

*Умовно ми виділили чотири рівні:*

*1. Низький рівень.*

*Реактивний.* Індивіди, які знаходяться на цьому рівні, облишені будь-яких ціннісних установ і в основному діють, лише виходячи з фізіологічних потреб. Такі індивіди по зрозумілим причинам надзвичайно рідкісні в сучасних організаціях.

*Стадний.* Індивіди, які стоять на цьому рівні розвитку ціннісної сфери, характеризуються високою залежністю. Вони неухильно слідуєть за масою, остерігаються хоча б якось відійти від написаних правил, беззаперечно слідуєть вказівкам осіб, які мають владу.

## 2. Середній рівень.

*Егоцентричний.* Ці персони «проповідують» яскраво виражений індивідуалізм. Вони агресивні та егоїстичні, поступаються лише жорсткому тиску влади.

*Ригідний.* Індивіди цього ціннісного рівня важко переносять невизначеність, вони відштовхують людей з іншими, ніж у них, системами цінностей, намагаються у всьому нав'язати свій ціннісний погляд.

## 3. Достатній рівень.

*Маніпуляційний.* Цих людей характеризує прагнення досягти власних цілей шляхом маніпулювання іншими. Вони прагматичні й активно прагнуть до високого положення і визнання.

*Екзистенціальний.* Ці люди почувають себе досить комфортно в умовах невизначеності, наприклад, серед людей з різними ціннісними поглядами. Вони постійні противники і критики політики обмежень, негнучкої поведінки, статусних символів і вільності влади.

## 4. Високий рівень.

*Соціоцентричний.* Для людей, які знаходяться на соціоцентричному рівні, властива орієнтація на створення гармонійних відносин з оточуючими. Вони відштовхують пріоритет цілі над засобом і боліше реагують на будь-які спроби маніпуляції і тиску.

## Додаток В 7.

### Методика В. Ядова щодо вивчення факторів привабливості професії (у модифікації Н. Кузьміної та А. Реана).

*Інструкція:* «Позначте ті позиції у варіантах А і Б, які відображають те, що Вас приваблює або не приваблює в обраній професії. У першій колонці (А) названо фактори, які приваблюють, а Б – «не приваблюють». Врахуйте своє право відмічати дійсно значущі для Вас фактори, тобто можливість робити вибір не відносно усіх окреслених факторів».

№п/п	А	№п/п	В
1	Професія є однією з важливіших у суспільстві	1	Замало оцінюється важливість праці

2	Робота з людьми	2	Не вмію працювати з людьми
3	Робота вимагає постійної творчості	3	Немає умов для творчості
4	Робота не передбачає перевантажень	4	Робота вимагає перевтомлення
5	Висока заробітна плата	5	Незначна заробітна плата
6	Можливість самовдосконалення	6	Неможливість самовдосконалення
7	Робота відповідає моїм здібностям	7	Робота не відповідає моїм здібностям
8	Робота відповідає моему характеру	8	Робота не відповідає моему характеру
9	Незначна тривалість робочого дня	9	Великий за тривалістю робочий день
10	Відсутність частого контакту з людьми	10	Частий контакт з людьми
11	Можливість досягти соціального визнання, поваги	11	Неможливість досягти соціального визнання, поваги
12	Професія має великий правозахисний потенціал, потужний вплив на набуття Україною ознак правової держави	12	Неможливість реального впливу на правореалізаційну, правозахисну функції суспільства, на становлення України як правової держави

## Додаток В 8.

### Тест «Виявлення схильності до емпатії».

(за методикою І. М. Юсупова)

*Мета:* визначити рівень емпатійних тенденцій у студентів.

*Обладнання:* роздруковані бланки тесту, олівці чи ручки.

*Інструкція:* студент має висловити свою думку («не знаю», «ніколи», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди») щодо наступних стверджень.

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги про долю людей.
2. Дорослих людей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів або невдач людей.
4. Серед музичних творів віддаю перевагу сучасним.

5. Якщо хвора людина виявляє дратівливість та незадоволення, до цього слід ставитись поблажливо.
6. Хвору людину потрібно постійно підтримувати морально.
7. Стороннім людям не слід втручатися в особистісні конфлікти, що виникають між двома особами.
8. Старі люди зазвичай дуже образливі і вимогливі.
9. В дитинстві сумна музика викликала у мене смуток, навіть сльози.
10. Якщо мої батьки роздратовані, то це впливає і на мій настрій.
11. Мені байдуже, що мене хтось критикує.
12. Мені більш до вподоби роздивлятися портрети, ніж пейзажі або натюрморти.
13. Я вибачаю батьків, навіть у тих випадках, коли вони неправі.
14. Якщо кінь погано працює, його потрібно бити.
15. Коли я читаю про драматичні події з життя людей, то переживаю так, наче це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до дітей несправедливо.
17. Я не можу залишатися осторонь, коли бачу, як сперечаються підлітки або дорослі.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій батьків.
19. Мені подобається спостерігати за поведінкою тварин, я навіть відкладаю інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише у сентиментальних та несерйозних людей.
21. Мені цікаво спостерігати за людьми, їхньою поведінкою, мімікою.
22. В дитинстві я приносив додому бездомних кошенят, цуценят.
23. Всі люди озлоблені.
24. Коли дивлюсь на незнайому людину, то мені хочеться відгадати, яке в неї життя.
25. В дитинстві навколо мене збиралася купка молодших за мене малюків.
26. Коли бачу поранену тварину, намагаюсь їй допомогти.
27. Людина почуватиметься краще, навіть якщо просто уважно вислухати її.
28. Ставши свідком дорожньої пригоди, намагаюсь залишитись осторонь подій.
29. Молодші діти радіють, коли я пропоную їм нову гру або розвагу.
30. Люди перебільшують, коли кажуть, що тварини здатні відчувати настрій людини.

31. Конфліктну ситуацію людина має вирішувати самостійно, не залучаючи до неї оточуючих.
32. Якщо дитина плаче, то в неї на це є причини.
33. Молодь має поблажливо ставитись до літніх людей і задовольняти їхні просьби і навіть причуди.
34. Мені хотілося б дізнатися, чому деякі однокласники бувають задумливими.
35. Безпритульних тварин потрібно знищувати, щоб захистити здоров'я людей та домашніх тварин.
36. Мені не подобається, коли друзі розповідають мені про свої проблеми, і зазвичай я змінюю тему розмови.

*Обробка отриманих результатів.*

Перед підрахунком результатів слід перевірити ступінь щирості студента. Якщо він відповів «ніколи» на ствердження за номерами 3, 9, 10, 11, 13, 28, 36 або «завжди» на ствердження 11, 13, 17, 26, то він не був щирим, а прагнув показати себе у кращому світлі.

Результатам тесту можна довіряти, якщо по перерахованих ствердженнях студент дав не більше трьох нещирих відповідей.

Результати тестування підрахувати за наступною шкалою:

<b>Варіант відповіді</b>	<b>Бали</b>
не знаю	0
ніколи	1
іноді	2
часто	3
майже завжди	4
завжди	5

*82-90 балів.* Дуже високий рівень емпатійності. Людина чутлива до образ, болісно реагує на критику. У спілкуванні реагує на настрій співрозмовника, погано почувається при «важких людях». Досить часто відчуває комплекс провини завдати комусь турбот або образити.

*63-81 бал.* Висока емпатійність. Людина чутлива, великодушна, схильна пробачати іншим невеликі. З інтересом ставиться до людей. Емоційно чутлива, швидко встановлює контакт і знаходить спільну мову.

*37-62 бали.* Нормальний рівень емпатійності. У стосунках ця людина більш схильна судити, ніж довіряти власним враженням. Їй властиві емоційні прояви. У спілкуванні делікатна, зазвичай не висловлює точку зору, якщо не впевнена у її прийнятності оточуючими.

*12-36 балів.* Низький рівень емпатійності. Людина зазнається в установленні контактів з оточуючими, незатишно почувається в компанії. Емоційні прояви інших здаються їй незрозумілими. Вона прихильник точних формулювань. Друзі і знайомі відмічають її ділові якості і стриманість.

*11 балів і менше.* Дуже низький рівень емпатійності. Відчуває труднощі у спілкуванні і встановленні контактів з оточуючими з дітьми та літніми людьми. Енергійна, іронічна, позбавлена проявів, зосереджена на собі. Хворобливо переноситься на свою адресу. Не схильна поступатися власними інтересами почуттів інших людей.

## **Додаток В 9. Тест «Здатність студента-майбутнього фахівця доходити порозуміння з оточуючими» (за методикою В. Маклені)**

*Мета:* виявити вміння студента спілкуватися з оточуючими, та знаходити компромісні рішення. *Інструкція:* відповідаючи на запитання тесту, студенти відповідають «так» – 1 бал або «ні» (на № 4, 8-а, 10, 11).

1. Коли Ви розмовляєте або пояснюєте що-небудь, чи уважно Ви стежите за тим, щоб слухач зрозумів Вас?
2. Чи добираєте Ви слова, щоб слухач краще зрозумів Вас?
3. Чи обмірковуєте Ви свої доручення, прохання, перш ніж висловити їх?
4. Якщо Ви висловили нову думку і співбесідник не ставить запитань, чи вважаєте Ви що він Вас зрозумів?
5. Чи стежите Ви за тим, щоб Ваші висловлювання були якомога більше повними, ясними, стислими?
6. Чи обмірковуєте Ви попередньо свої ідеї, пропозиції, щоб не говорити незв'язно?
7. Чи заохочуєте Ви запитання під час бесіди?
8. Ви:

- а) вважаєте, що знаєте думки навколишніх?
- б) ставите запитання, щоб це з'ясувати?
9. Чи відрізняєте Ви факти від просто думок?
10. Чи шукаєте Ви у суперечці нові заперечення проти аргументів співрозмовника?
11. Чи намагаєтеся Ви, щоб Ваші друзі у всьому погоджувалися з Вами?
12. Чи завжди Ви говорите ясно, чітко повно, стисло й чемно?
13. Чи робите Ви під час розмови паузи, щоб і самому зібратися з думками, і співрозмовникам дати можливість обміркувати твої слова?

Якщо студент, не замислюючись, відповів «так» на всі запитання окрім 4, 8-а, 10, 11, можна вважати, що він володіє прийомами грамотного спілкування, уміє викладати свої думки й слухати співрозмовника. *Інтерпретація:* на основі отриманих результатів визначено такі ступені здатності: високий – 12-13 балів, середній – 10-11 балів, нижчий за середній – 8-9 балів, низкий – 7 балів і менше.

## Додаток В 10. Матеріали анкетування

### Анкета 1.

**Шановний студенте! Сподіваємось на співпрацю у розв'язанні однієї з наукових проблем. Дякуємо за виявлену щирість у відповідях.**

1. Спираючись на набутий Вами соціально-педагогічний досвід, зазначте *вагомість правових питань* у Вашій роботі як соціального педагога (підкресліть необхідне):
- винятково важлива;
  - важлива поряд з іншими;
  - незначна;
  - мінімальна.
2. Що, на Вашу думку, складає зміст поняття «*правова компетентність*» соціального педагога?
3. Висловіть Ваші судження щодо Вашої готовності до *розв'язання правових питань* у практичній соціально-педагогічній роботі (підкресліть необхідне):
- практично готовий;
  - більше готовий, ніж не готовий;
  - більше не готовий, ніж готовий;
  - не готовий.

4. Чи часто Ви стикалися з *правовими проблемами* у соціально-педагогічній практиці (підкреслити необхідне):

- дуже часто;
- часто;
- епізодично.

5. Як Ви оцінюєте власну спроможність *розв'язувати правові питання* у соціально-педагогічній роботі з певними об'єктами (максимальна оцінка кожного – 10 балів):

- що мають проблеми зі здоров'ям; \_\_\_\_\_ балів
- що мають проблеми з працевлаштуванням; \_\_\_\_\_ балів
- що мають проблеми з відхиленням у поведінці; \_\_\_\_\_ балів
- що мають проблеми із сирітством; \_\_\_\_\_ балів
- що мають проблеми з насиллям; \_\_\_\_\_ балів
- що мають проблеми у сімейних стосунках \_\_\_\_\_ балів

6. Що, на Вашу думку, варто запровадити у вищому навчальному закладі для *піднесення правової компетентності* майбутніх соціальних педагогів?

7. Роль соціального педагога у процесі набуття Україною ознак правової держави. Ваші міркування з цього приводу.

## Анкета 2.

(пронумеруйте залежно від ступеня значущості складових: максимально важлива – це 1 (перший номер), а мінімально – це 10 (десятий) номер)

Якими є складові правової компетентності соціального педагога?

- *особистісна складова*

\_\_\_ бажання здійснювати саме правомірні дії;

\_\_\_ переконання, якщо вчинок узгоджується із чинним законодавством, то дієш завжди правильно;

\_\_\_ щире намагання засобами правомірних професійних дій наблизити розв'язання проблем клієнта;

- *гносеологічна складова*

\_\_\_ фундаментальні правові знання;

\_\_\_ усвідомлення, що немає прав без обов'язків;



- *процесуально-операційна складова*  
 \_\_\_обізнаність у технологіях захисту прав дитини;  
 \_\_\_обізнаність у технологіях розв'язання соціально-педагогічних проблем правового напрямку;  
 \_\_\_вміння правовим шляхом розв'язувати соціально-педагогічні проблеми;
- *оцінювальна складова*  
 \_\_\_неприйнятне ставлення до порушень законності та правопорядку;  
 \_\_\_загострене почуття відповідальності за власне порушення прав і порушення прав вихованцями.

Які фактори впливають на компетентність майбутнього фахівця?

- \_\_\_вже набутий студентом рівень правової свідомості;
- \_\_\_методи і форми викладання правових дисциплін;
- \_\_\_особистість викладача з правових дисциплін;
- \_\_\_як у суспільстві цінується правове поле життєдіяльності громади;
- \_\_\_наскільки досконалою є чинна законодавча база майбутньої професійної діяльності фахівця;
- \_\_\_яскраві життєві приклади, коли правослухняна поведінка фахівця є найбільш продуктивною і для нього, і для розв'язання професійних завдань;
- \_\_\_навчально-виховне середовище університету як інституції правової соціалізації студента;
- \_\_\_засоби масової інформації як чинник запобігання протиправної поведінки молоді;
- \_\_\_наскільки в суспільстві утверджуються пріоритети правової держави;
- \_\_\_особистісно-професійні вимоги, що висувуються професією і схвалено в суспільно-професійній практиці.

## **Додаток Г 1. Сукупність елективних курсів соціально-правового спрямування (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»)**

### **I. Опис предмета елективного курсу «Педагогічні засади активізації інтересу школярів до вивчення прав людини»<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Елективні курси (кількість, обсяг, термін, форма контролю, варіативність проблематики) регламентовані чинними навчальними планами вищих навчальних закладів (спеціальність -

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
<b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b>  <b>Модулів: 3</b>  <b>Змістових модулів: 2</b>  <b>Загальна кількість годин: 36</b>  <b>Тижневих годин: 2</b>	Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105  «Соціальна педагогіка»  Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Факультативний <b>Рік підготовки: 2</b> <b>Семестр: IV</b> <b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 12 <b>Практичні: 6</b> <b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин <b>Вид контролю:</b> діагностування вияву правової компетентності

**Заліковий кредит із курсу «Педагогічні засади активізації інтересу школярів до вивчення прав людини»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна)

«соціальна педагогіка»). Враховувалося, що у період, коли проводився педагогічний експеримент на базі окреслених у дослідженні університетів (м. Ізмаїл, м. Кіровоград, м. Ніжин, м. Суми, м. Тернопіль), здійснювалася підготовка соціальних педагогів за різною спеціалізацією (наприклад, у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, хоча й було передбачено навчальним планом три з них - «соціально-педагогічна робота із сім'єю», «менеджмент соціальної сфери», «соціально-правовий захист дітей та молоді» - останню спеціалізацію не обрав жодний студент), а відтак - на варіативну частину відведено різну кількість навчальних кредитів. З огляду на це, ми обрали оптимальний обсяг кожного елективного курсу - один кредит.

				<b>робота)</b>
	<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>			
1	Еволюційна природа розвитку прав людини	<b>2</b>	-	<b>4</b>
2	Узагальнена характеристика сучасних концепцій прав людини	<b>2</b>	-	<b>2</b>
3	Провідні підходи до захисту прав людини	<b>4</b>	-	<b>4</b>
	<b>Всього годин за модуль 1</b>	<b>8</b>	-	<b>10</b>
	<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>			
4	Механізми забезпечення прав людини	<b>4</b>	-	<b>2</b>
5	Узагальнена характеристика національних актів щодо захисту прав людини	-	<b>4</b>	<b>6</b>
6	Діяльність, спрямована на підтримку прав людини в зарубіжних країнах	-	<b>2</b>	-
	<b>Всього годин за модуль 2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
	<b>Всього годин</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

## II. Опис предмета елективного курсу «Основи прав дітей та молоді»

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки: 3</b></p> <p><b>Семестр: V</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 12</p> <p><b>Практичні: 6</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю: залік</b></p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу «Основи прав дітей та молоді»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота

	<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>			
1	Конвенція ООН про права дитини: цільові та змістові аспекти	4	-	2
2	Українське законодавство як підґрунтя забезпечення організаційно-правових умов життєдіяльності дітей та молоді	4	-	4
3	Психолого-педагогічна характеристика сучасної дитини як суб'єкта права	4	-	4
	<b>Всього годин за модуль 1</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>10</b>
	<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>			
4	Продуктивні моделі правозахисної діяльності соціального педагога сфери освіти	-	2	4
5	Права дитини як предмет діяльності соціального педагога сфери охорони здоров'я	-	2	2
6	Дитина як суб'єкт права: пріоритетні напрямки роботи соціальних служб	-	2	2
	<b>Всього годин за модуль 2</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
	<b>Всього годин</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

**III. Опис предмета елективного курсу «Актуальні правові питання профілактики правопорушень неповнолітніх»**

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
-----------------------------	--	----------------------------------

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки: 3</b></p> <p><b>Семестр: VI</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 12</p> <p><b>Практичні: 6</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю: залік</b></p>
--	---	--

**Заліковий кредит із курсу «Актуальні правові питання профілактики правопорушень неповнолітніх»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Важковиховуваність дитини передумова делінквентної поведінки дитини	2	-	4
2	Українське законодавство – правовий інструментарій для розуміння і прийняття рішень щодо вчинених дитиною правопорушень	2	2	4
3	Правова просвіта – провідний шлях профілактики правопорушень неповнолітніх	-	2	-
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Правова база попередження соціально-негативних форм девіантної поведінки неповнолітніх	4	-	4
5	Правові аспекти поведінкової моделей профілактики правопорушень неповнолітніх	2	2	2
6	Роль міжнародних і громадських організацій у розв'язанні проблеми підліткової злочинності	2	-	4
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Всього годин</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

#### IV. Опис предмета елективного курсу

##### «Правові засади формування міжетнічної толерантності»

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
--	---	---

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки: 3</b></p> <p><b>Семестр: VI</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 12</p> <p><b>Практичні: 6</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю:</b> модульна контрольна робота</p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу**

**«Правові засади формування міжетнічної толерантності»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота



<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Расизм і ксенофобія як соціально-правові явища	4	-	2
2	Правові засади протидії дискримінації та ксенофобії	2	2	4
3	Етнічна різноманітність сучасного українського суспільства та правові механізми захисту міжетнічної толерантності	2	-	4
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Утвердження прав людини і принципів толерантної культури як напрям соціально-педагогічної діяльності фахівця	2	2	2
5	Досвід міжнародних правозахисних організацій щодо протидії расизму і ксенофобії	2	-	4
6	Роль правозахисних організацій Одещини у формуванні в регіоні міжетнічної толерантності	-	2	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>Всього годин</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

#### V. Опис предмета елективного курсу «Освітнє право України»

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
------------------------------------	---	---

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки: 4</b></p> <p><b>Семестр: VII</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 10</p> <p><b>Практичні: 8</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю: залік</b></p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу «Освітнє право України»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Право на освіту - складова права людини на розвиток	2	-	2
2	Структура система освіти України: правові засади	4	-	4
3	Основи педагогічного права як галузі, що регулює педагогічні відносини	-	4	2
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Правові основи управління системою освіти в Україні	2	-	4
5	Особливості правового регулювання трудових відносин у сфері освіти		4	2
6	Узагальнена характеристика міжнародного законодавства про освіту	2	-	4
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Всього годин</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

## VI. Опис предмета елективного курсу

«Усвідомлене батьківство: права дитини, права батьків»

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки: 4</b></p> <p><b>Семестр: VII</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 14</p> <p><b>Практичні: 4</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю: залік</b></p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу**

**«Усвідомлене батьківство: права дитини, права батьків»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Правові компетенції дитини і батьків	2	-	4
2	Сім'я в контексті вітчизняного законодавства	4	-	4
3	Сучасний загальноосвітній заклад як правовий простір	2	2	2
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Феномен «усвідомлене батьківство» і проблеми правового моніторингу	2	-	2
5	Дитина та батьки: взаємні права та обов'язки	2	-	2
6	Правова просвіта дітей і батьків напрямок діяльності соціального педагога	2	2	4
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Всього годин</b>		<b>14</b>	<b>4</b>	<b>18</b>

## VII. Опис предмета елективного курсу

### «Правові основи розвитку волонтерського руху»

<b>Курс: підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр і назва напрямів: 0101 «Педагогічна освіта» 6.010105</p> <p>«Соціальна педагогіка»</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Факультативний</p> <p><b>Рік підготовки:</b></p> <p><b>Семестр: VIII</b></p> <p><b>Лекції</b> (теоретична підготовка): 12</p> <p><b>Практичні: 6</b></p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 18 годин</p> <p><b>Вид контролю:</b> діагностування вияву правової компетентності</p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу «Правові основи розвитку волонтерського руху»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:		
		Лекції	Практичні	Індивідуальна (самостійна) робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Волонтерство як феномен цивілізованого суспільства	2	-	4
2	Правові засади волонтерського руху	4	2	4
3	Форми визнання волонтерів: соціально-правовий аспект	2	2	2
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>8</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Правові аспекти підготовки волонтерів за методикою «рівний-рівному»	-	2	2
5	Правові норми та законодавча база волонтерської діяльності	2	-	4
6	Узагальнена характеристика Всесвітньої декларації волонтерів	2	-	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Всього годин</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

**Додаток Г 2. Сукупність елективних курсів соціально-правового спрямування (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст»)**

**I. Опис предмета елективного курсу  
«Правові механізми захисту неповнолітніх  
від жорсткого поводження та насильства»**

<b>Курс: підготовка спеціалістів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
--------------------------------------	--	---

	<b>рівень</b>	
<b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b>  <b>Модулів: 3</b>  <b>Змістових модулів: 2</b>  <b>Загальна кількість годин: 36</b>  <b>Тижневих годин: 2</b>	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта  Шифр та назва спеціальності: 7.010105 Соціальна педагогіка  Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	Вільного вибору студентом  <b>Рік підготовки: 5</b>  <b>Семестр: IX</b>  <b>Лекції: 12</b>  <b>Практичні: 6</b>  <b>Самостійна робота: 8</b>  <b>Індивідуальна робота: 10</b>  <b>Вид контролю: залік</b>

**Заліковий кредит із курсу «Правові механізми захисту неповнолітніх від жорсткого поводження та насильства»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота
		ї	і		



<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>					
1	Фізичне і психологічне насилля як правові явища	2	-	-	-
2	Міжнародне і національне законодавство та проблема жорсткого ставлення до дітей, знуцання в сім'ї	4	-	4	-
3	Правова компетенція закладів освіти: шляхи і засоби запобігання приниження гідності дитини	-	4	-	2
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>					
4	«Діти вулиці» як об'єкт розтління та жорстокого поводження дорослих: правові питання	4	-	-	4
5	Несудові методи захисту дітей щодо жорстокого поводження з ними	-	2	2	-
6	Правові компетенції державних установ щодо пропедевтики жорстокого ставлення до дитини	2	-	2	4
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>Всього годин</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>

## II. Опис предмета елективного курсу

### «Репродуктивні права особистості:

шляхи підвищення правової компетентності соціального педагога»

Курс: підготовка спеціалістів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
-------------------------------	--	----------------------------------

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 7.010105 Соціальна педагогіка</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст</p>	<p>Вільного вибору студентом</p> <p><b>Рік підготовки: 5</b></p> <p><b>Семестр: IX</b></p> <p><b>Лекції: 8</b></p> <p><b>Практичні: 10</b></p> <p><b>Самостійна робота: 12</b></p> <p><b>Індивідуальна робота: 6</b></p> <p><b>Вид контролю: модульна контрольна робота</b></p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу «Репродуктивні права особистості: шляхи підвищення правової компетентності соціального педагога»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота

	<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Репродуктивне право: загальна характеристика	2	-	-	4
2	Огляд міжнародних документів з питань репродуктивного права	2	-	2	-
3	Нормативно-правові основи захисту репродуктивних прав особистості в Україні	2	-	2	-
	<b>Всього годин за модуль 1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
	<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Правове поле збереження і захисту репродуктивного здоров'я вихованців	-	4	4	-
5	Правова компетентність фахівця соціальної сфери у галузі репродуктивного права: шляхи самовдосконалення	2	2	2	2
6	Інтерактивні форми забезпечення гендерного підходу в реалізації репродуктивних прав молоді	-	4	2	-
	<b>Всього годин за модуль 2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
	<b>Всього годин</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

### III. Опис предмета елективного курсу

#### «Основи ювенальної юстиції»

<b>Курс: підготовка спеціалістів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
--	---	---

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів: 2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 7.010105 Соціальна педагогіка</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст</p>	<p>Вільного вибору студентом</p> <p><b>Рік підготовки: 5</b></p> <p><b>Семестр: X</b></p> <p><b>Лекції: 10</b></p> <p><b>Практичні: 8</b></p> <p><b>Самостійна робота: 10</b></p> <p><b>Індивідуальна робота: 8</b></p> <p><b>Вид контролю: залік</b></p>
--	---	---

**Заліковий кредит із курсу «Основи ювенальної юстиції»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>					
1	Законодавчі та організаційно-правові засади розбудови системи ювенальної юстиції	4	-	4	4
2	Узагальнена характеристика Концепції «Створення та розвиток ювенальної юстиції в Україні»	-	2	2	2
3	Захист неповнолітніх жертв насильницьких злочинів як напрямок діяльності органів ювенальної юстиції	-	2	-	-
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>					
4	Ювенальні суди. Особливості провадження у справах неповнолітніх.	2	2	2	-
5	Реалізація міжнародно-правових стандартів у діяльності виховних колоній України	2	2	2	-
6	Роль ювенальної юстиції у механізмі попередження злочинності	2	-	-	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Всього годин</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

**Додаток Г 3. Сукупність елективних курсів соціально-правового спрямування (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»)**

**I. Опис предмета елективного курсу**

**«Дитяча праця в Україні: соціально-правовий контекст»**

<b>Курс: підготовка магістрантів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний</b>	<b>Характеристика навчального</b>
--------------------------------------	--	-----------------------------------

	<b>рівень</b>	<b>курсу</b>
<b>Кількість кредитів, відповідних ECTS:</b> <b>1</b> <b>Модулів: 3</b> <b>Змістових модулів:</b> <b>2</b> <b>Загальна кількість годин: 36</b> <b>Тижневих годин: 2</b>	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта  Шифр та назва спеціальності: 8.010105 Соціальна педагогіка  Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	Вільного вибору студентом  <b>Рік підготовки: 5 (6)</b>  <b>Семестр: IX (XI)</b>  <b>Лекції: 14</b>  <b>Практичні: 4</b>  <b>Самостійна робота: 10</b>  <b>Індивідуальна робота: 8</b>  <b>Вид контролю: диференційований залік</b>

### Заліковий кредит із курсу

#### «Дитяча праця в Україні: соціально-правовий контекст»

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>					
1	Узагальнена характеристика національної нормативно-правової бази сприяння працевлаштуванню дітей	4	2	2	4
2	Концепція профільного навчання в Україні як стратегія вмотивованого вибору підлітками професії: соціально-правові проблеми	2	-	2	2
3	Правові основи дитячої праці в Україні та світі	4	-	4	-
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>					
4	Нормативно-правове регулювання праці дітей та молоді з обмеженими можливостями	2	-	-	-
5	Соціально-трудова адаптація випускників шкіл-інтернатів: правові питання	2	-	-	-
6	Соціально-правові аспекти підготовки резюме – засобу результативної техніки пошуку роботи	-	2	2	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Всього годин</b>		<b>14</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

**II. Опис предмета елективного курсу  
«Актуальні проблеми захисту дітей та молоді»**

<b>Курс: підготовка магістрантів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS:</b> <b>1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів:</b> <b>2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 8.010105 Соціальна педагогіка</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр</p>	<p>Вільного вибору студентом</p> <p><b>Рік підготовки: 5 (6)</b></p> <p><b>Семестр: X (XII)</b></p> <p><b>Лекції: 8</b></p> <p><b>Практичні: 10</b></p> <p><b>Самостійна робота: 8</b></p> <p><b>Індивідуальна робота: 10</b></p> <p><b>Вид контролю:</b> диференційований залік</p>
--	--	--

**Заліковий кредит із курсу «Актуальні проблеми захисту дітей та молоді»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота



<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>					
1	Міжнародні та національні нормативно-правові акти в сфері захисту дитинства	2	2	-	2
2	Правові основи молодіжної політики	-	4	2	2
3	Уповноважений з прав дітей і молоді: вітчизняна та зарубіжна практика	2	2	4	4
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>					
4	«Змінимо світ разом із дітьми» – стратегія ООН щодо захисту прав і законних інтересів дітей	2	-	2	-
5	Сучасний стан забезпечення дотримання прав дітей та молоді в Україні	-	2	-	-
6	Проблема дієвості механізму реалізації прав дітей та молоді: міжнародний та національний контексти	2	-	-	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Всього годин</b>		<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>10</b>

### III. Опис предмета елективного курсу

#### «Основи правової соціалізації дітей та молоді»

<b>Курс: підготовка магістрантів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
--------------------------------------	---	---

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 8.010105 Соціальна педагогіка</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр</p>	<p>Вільного вибору студентом</p> <p><b>Рік підготовки: 5 (6)</b></p> <p><b>Семестр: IX (XI)</b></p> <p><b>Лекції: 2</b></p> <p><b>Практичні: 16</b></p> <p><b>Самостійна робота:</b></p> <p style="text-align: center;">12</p> <p><b>Індивідуальна робота: 6</b></p> <p><b>Вид контролю:</b> модульна контрольна робота</p>
--	--	---

**Заліковий кредит із курсу «Основи правової соціалізації дітей та молоді»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота

	<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>				
1	Правова соціалізація як соціально-педагогічне явище	2		2	4
2	Своєрідність правової соціалізації дитини з обмеженими можливостями (порівняння «Дерева прав людини» і «Дерева бажань»)	-	4	2	-
3	Нормативно-правове функціонування дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування в українському соціумі	-	4	2	-
	<b>Всього годин за модуль 1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
	<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>				
4	Особливості правової соціалізації дітей та молоді з дистантної сім'ї	-	2	2	-
5	Своєрідність шляхів правової соціалізації дітей та молоді, що стали жертвами насильства	-	2	2	-
6	Правова соціалізація педагогічно занедбаних дітей та молоді	-	4	2	2
	<b>Всього годин за модуль 2</b>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
	<b>Всього годин</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

#### IV. Опис предмета елективного курсу

#### «Сучасні інноваційні соціально-педагогічні технології забезпечення прав дітей та молоді»

Курс: підготовка магістрантів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
----------------------------------	--	--

<p><b>Кількість кредитів, відповідних ECTS:</b> <b>1</b></p> <p><b>Модулів: 3</b></p> <p><b>Змістових модулів:</b> <b>2</b></p> <p><b>Загальна кількість годин: 36</b></p> <p><b>Тижневих годин: 2</b></p>	<p>Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 8.010105 Соціальна педагогіка</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр</p>	<p>Вільного вибору студентом</p> <p><b>Рік підготовки: 5 (6)</b></p> <p><b>Семестр: X (XII)</b></p> <p><b>Лекції: 4</b></p> <p><b>Практичні: 14</b></p> <p><b>Самостійна робота:</b> 12</p> <p><b>Індивідуальна робота: 6</b></p> <p><b>Вид контролю:</b> підсумкова діагностика правової компетентності</p>
--	--	--

**Заліковий кредит із курсу «Сучасні інноваційні соціально-педагогічні технології забезпечення прав дітей та молоді»**

№ п/п	Тема	Кількість годин на:			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Індивід. робота

<b><u>Змістовий модуль 1</u></b>					
1	Педагогічна сутність процесу діагностики правових проблем, пов'язаних із сирітством	-	2	2	-
2	Правова допомога як технологія розв'язання проблем, пов'язаних із стосунками дітей із сім'єю	2	2	2	2
3	Правова підтримка молоді «групи ризику»: технології взаємодії інституцій	2	2	2	-
<b>Всього годин за модуль 1</b>		<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b><u>Змістовий модуль 2</u></b>					
4	Технології правової допомоги дітям та молоді, потерпілим від насильства	-	2	2	2
5	Технології соціально-правового супроводу дітей та молоді, які мають проблеми із працевлаштуванням	-	2	2	-
6	Соціально-правова робота з дітьми із функціональними обмеженнями	-	4	2	2
<b>Всього годин за модуль 2</b>		<b>-</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>Всього годин</b>		<b>4</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

#### Додаток Д.

### Тренінговий модуль «Захист і реалізація прав дитини як професія»

**Загальна інформація:** категорія учасників – студенти-майбутні соціальні педагоги; кількість учасників – 20-25 осіб (студенти експериментальної групи ВНЗ, що є базою проведення педагогічного експерименту; форма проведення – правовий просвітницький тренінг.

**Специфіка тренінгу** як багатофункціонального явища: цікавий процес пізнання себе і інших; ефективна форма опанування наукових знань; фактор природної активізації спілкування учасників тренінгової програми; надійний інструмент формування особистісно-професійно вагомих знань і вмінь; плідний засіб розширення особистісно-професійного досвіду.

**Структурна своєрідність** тренінгу простежується у таких аспектах: етапність (підготовчий, основний, завершувальний); розгортання завдань у межах кожного з етапів, системний характер вправ, націлених на знайомство з правилами, та розминку; осмислення власних дій; відновлення інтелектуально-емоційних сил; накопичення й оцінка власного соціально-педагогічного досвіду; налагодження зворотного зв'язку, надання нової інформації й оцінка рівня поінформованості, налаштування учасників програми на правозахисну і правореалізаційну діяльність; орієнтовна тривалість у часі.

#### Програма тренінгу

№ з/п	Провідна мета заняття
Заняття 1	Продемонструвати учасникам, що порушення прав дитини є не абстрактною категорією, яка відображена у нормативно-правових документах, а повсякденним явищем.
Заняття 2	Активізація інтересу до правових явищ; актуалізація правових знань.
Заняття 3	Розвивати правову компетенцію, сприяти активізації інтересу до правозахисної й правореалізаційної діяльності, формувати навички розв'язання правових проблем, пов'язаних із домашнім насильством.
Заняття 4	Сприяти усвідомленню вагомості правових питань у зв'язку із запобіганням асоціальної поведінки вихованців, стимулювати потребу у правовій освіченості та особистісному самовдосконаленні.
Заняття 5	Розвивати ціннісно-мотиваційну складову правової компетентності, сприяти актуалізації правових знань, усвідомленню значущості правозахисної й право реалізаційної діяльності.
Заняття 6	Формувати готовність до розв'язання правових питань, проблем, пов'язаних із працевлаштуванням, розвивати професійні інтереси, сприяти засвоєнню механізму прийняття правильного рішення у складних соціально-педагогічних ситуаціях.
Заняття 7	Сприяти формуванню когнітивного компоненту правової компетентності, розвивати спроможність розв'язувати правові питання осіб, котрі мають проблеми зі здоров'ям, стимулювати потребу в особистісно-професійному зростанні.

## **Заняття 1: Базові структурні елементи<sup>1</sup>**

### **Вправа «Знайомство»**

Учасникам, після ознайомлення тренера з метою і завданнями тренінгу, пропонується написати 3-4 тези, які будуть ключовими у педагогічному есе «Моя професія – «професія захисту». Кожному презентується текст, що завершується символом (емблемою), яка схематично відображає індивідуальну сутність учасника. Під керівництвом тренера виробляються<sup>2</sup> правила, якими кожен особисто і усі разом мають користуватися протягом усіх занять (правила «руки», «двох рук», «тут і зараз», «щирості, відвертості, конфіденційності», «поваги до інших і толерантності»).

### **Вправа «Очікування»**

Учасникам пропонується, проговоривши про себе назву тренінгу, написати на аркуші паперу, вирізаному у вигляді зернятка, свої очікування від тренінгу. Наступна дія – «посадіть зернятко в землю» (на великому аркуші паперу, де зображено землю, кожний учасник прикріплює «зернятка»).

### **Вправа «Самопрезентація»**

Кожен учасник протягом 5-7 хвилин повинен визначити свої найбільш яскраві особистісні якості, оформивши їх у вигляді невеличкої анонімної реклами – презентації. Тренер збирає цей матеріал і пропонує кожному з учасників витягнути один із аркушів, оприлюднити його зміст, намагаючись відгадати, про

---

1 При складанні плану проведення тренінгових занять враховувався досвід апробації деяких вправ і видів роботи, які висвітлені у літературі (Бухлова Н. Тренінг про тренінг. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.; форми організації дозвілля дітей та молоді: метод. матеріали до тренінгу /за заг. ред. І. Звереві. – К.: Науковий світ, 2006. – 58 с.; Генега А. Тренінг «Саморозвиток особистості» // Директор школи. – 2009. – № 42), а також зміст модуля тренінгу «Захист прав дитини як професія», що розроблений тренінговою студією Християнського дитячого фонду.

2 Технології навчання дорослих / Упор. О. Главник, Г. Бевз. – К.: Главник, 2006. – 128 с.

кого із учасників тренінгу йдеться. В результаті обговорення в групі експрес – презентації, обираються форми вітання й прощання.

### **Методика «Млямз» («Мене люблять – я можу зробити»)**

**Провідна мета:** продемонструвати учасникам, що порушення прав дитини є не абстрактною категорією, яку відображено у нормативно-правових документах, а повсякденним явищем.

**Обладнання:** великий аркуш паперу, на якому намальований малюк саме у ті моменти порушення його прав.

**Хід проведення:** Заздалегідь учасникам не сповіщається смисл дії, що відображений на малюнку. Їм пропонується у процесі сприйняття інформації фіксувати у зошитах випадки порушення прав дитини.

### **Міні-лекція «Історичний аспект розвитку прав дитини».**

#### **Опорні питання:**

- 1) права дитини як складне і багатогранне поняття;
- 2) права дитини – об'єкт не внутрішньої компетенції держави, а міжнародна справа;
- 3) етапи розвитку прав дітей (1913-2009 р.р);
- 4) протекціонізм і лібералізм – домінуючі теорії щодо сутності прав дитини;
- 5) Закон України «Про загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року».

**Вправа на завершення «Від щирого серця»** (учасники по колу передають повітряну кульку, супроводжуючи словами «На згадку, до наступної зустрічі, хотів би побажати...»)

**Домашнє завдання:** написати твір-роздум на тему «Чи існує найважливіше право».

**Узагальнення:** домінанти Конвенції ООН про права дитини – «забезпечення», «захист», «участь».

### **Заняття 2: Змістове ядро**

#### **Вправа «Будинок моєї мрії як громадянина»**

**Мета:** активізація інтересу до правових явищ; актуалізація правових знань.

Тренер пропонує: «Уявіть собі, що ваша мета – це будинок вашої мрії, у якому є чимало поверхів, а зверху – міцний і надійний дах (набуття країною ознак правової держави), сформулюйте своє особистісно-професійне призначення. А тепер спробуйте вибудувувати поверх за поверхом – це кроки реалізації Вашої мети як фахівця, як громадянина. Бажаю Вам побудувати міцний



багатоповерховий будинок, але такий, щоб будівля не похилилась від надмірної і недостатньо професійно спрогнозованої кількості поверхів» (Робота в групі: обговорення «кроків» кожного учасника, внесення аргументованих коректив і доповнень)

### **Методика «Мозаїка»**

**Мета:** на підґрунті акцентуації уваги учасників на положеннях Конвенції ООН про права дитини розкрити взаємозв'язки цих положень із характером правозахисної й правореалізаційної діяльності соціального педагога.

**Матеріали і обладнання:** офіційний текст Конвенції ООН про права дитини (кількість примірників має бути адекватною кількості учасників); останні розподіляються на міні-групи (по 4-6 осіб) – важливо передбачити автономну роботу кожної малої групи.

**Хід проведення:** після розподілу учасників на міні-групи текст Конвенції (що складається із 41 статті) поділяється відповідно кількості учасників у кожній міні-групі. В межах останньої учасникам присвоюється номер від одного до п'яти. Протягом 10 хвилин «першим номерам» пропонується уважно прочитати з першої по дев'яту статті документа, другим – 10-17 статті і т.д. Щодо преамбули Конвенції, то її читають усі міні-групи. Закінчивши роботу, кожен із учасників повідомляє аудиторію про найважливіше з прочитаного з точки зору соціально-педагогічної діяльності фахівця. Надалі здійснюється перегрупування учасників у такий спосіб, щоб створити «експертні групи», до складу яких увійшли б «професійні спеціалісти». Тренер пропонує кожній «експертній групі» обговорити такий спектр питань: «Які з прочитаних статей документа є найбільш актуальними для професійної діяльності соціального педагога і чому?», «Чи відповідають положення Конвенції про права дитини національному законодавству?» «Чи є підстави вважати, що статті означеного документу вимагають від соціального педагога саме і правозахисної, і правореалізаційної діяльності?» Надалі учасники із «експертних груп» приєднуються до «домашніх» міні-груп, де по черзі представляють підсумки обговорення окреслених питань. Пропонується у межах міні-груп підготувати тематичні матеріали (емблеми, малюнки, схеми тощо) задля презентації своєї роботи.

### **Рольова гра «Суд»**

**Мета:** сприяти розвитку правової свідомості учасників через усвідомлення характеру взаємозв'язку між правами і відповідальністю за свої вчинки.

Перший «крок» – міні-дискусія, де опорними є питання такого змісту: «Як визначити, хто правий, а хто – ні?», «Що таке закон?», «Хто його придумав і задля чого?»

Другий «крок» – створення малих груп (по 2-3 особи), в межах яких пропонується виконати таке завдання: згадати казки, де описано протиправні дії; описавши сюжет довести, в чому полягає протиправність дій; спираючись на власну правову обізнаність, варто підтвердити злочинність казкових подій.

Третій «крок» – поділ малої групи на «обвинувачів» і «адвокатів». А на завершення гри – обговорення можливих проблем із законом, шляхи розв'язання найтипівіших із них.

### **Вправа «Табу»**

(у формі «відкритий мікрофон»).

**Мета:** активізація інтересу до соціально-правових проблем.

Учасникам пропонується уявити, що вони опинились на планеті, де не існує соціально-правових проблем. Для того, щоб пристосуватися до умов життєдіяльності специфічної цивілізації, кожен має записати для себе 5 правил і 5 заборон, яких необхідно дотримуватись, щоб повноцінне існування стало можливим. Тренер пропонує певний предмет (наприклад, олівець), що виконуватиме функцію мікрофона; по черзі учасники «беруть слово», а наприкінці вправи висловлювання учасників підсумовуються.

### **Вправа «Звернення»**

**Мета:** формування професійних інтересів майбутніх фахівців.

Учасникам пропонується об'єднатися у дві підгрупи (наприклад, за принципом: дні народження співпадають із межами першого або другого навчального семестру). Перша отримує завдання – скласти текст звернення до сучасної сім'ї-родини на тему: «Усвідомлене батьківство – запорука неприпустимості насилля по відношенню до дитини», в якому пропагандуються правові імперативи. Завданням другої підгрупи є складання звернення до фахівців соціальної сфери на тему: «Крокуємо до правової держави через успішну правореалізаційну, правозахисну діяльність».

### **Вправа «Тут і тепер»**

(за М.В. Барною)

**Мета:** здійснити підсумкову рефлексію.

Позиція учасників тренінгу доводить їх рівноправність – вони сидять у колі. Кожному пропонується висловитися, продовжуючи такі речення: «Зараз я

відчуваю...», «У цей момент...», «Мені зараз хочеться...», «Сьогодні мені вдалося...», «Мене найбільш вразило...».

**Домашнє завдання:** започаткувати записничок «Вузлики напам'ять», занотувавши влучні вислови знавців права.

### **Заняття 3**

**Мета:** розвивати правову компетенцію, сприяти активізації інтересу до правозахисної й правореалізаційної діяльності, формувати навички розв'язання правових проблем, пов'язаних із домашнім насильством.

Обладнання заняття: повітряна кулька, 7 карток із надписом слів (любов, права, сім'я, дім, освіта, дитина, надія), 7 різнокольорових ниток, ножиці, великий аркуш паперу.

#### **Вправа «Ми схожі»**

(ідея А. Войцихової)

Кожному з учасників пропонується із присутніх знайти людину, з якою чимось схожий (рисами характеру, звичками, навчальними успіхами тощо) й сказати про це вголос, кидаючи цій людині повітряну кульку. На завершення дій проводиться обговорення, де ключовими є питання такого змісту: «Що легше знайти: подібність, чи відмінність між собою і оточуючими?», «Всі ми різні – всі ми рівні. Як це розуміється вами?», «Які бар'єри для Вас найсуттєвіші при встановленні контакту?»

#### **Методика «Нитки»**

**Мета:** активізація уваги до порушення прав дитини, сприяння усвідомленню емоційних і соціальних зв'язків, які визначають умови життєдіяльності дитини.

**Хід проведення:** учасники тренінгу створюють своєрідний амфітеатр; з групи виокремлюються 7 осіб, котрі отримують картки-бейджики, які вони прикріплюють таким чином, щоб глядачі поки не змогли прочитати написане на картці, а також тримають у долоні певний колір нитки. До центру амфітеатру запрошується учасник, котрий одержав картку, де написано «дитина». Протягом розповіді тренера, решта «дієвих осіб» у певний момент по черзі мають вийти до «дитини», передавши їй один кінець кольорової нитки. Завершальною є така картина: у центрі амфітеатру – «дитина», яка «зв'язана» кольоровими нитками із виокремленими учасниками тренінгу.

#### **Розв'язання проблемної ситуації**

(за Ж.П. Петрочко)

**Мета:** вдосконалювати уміння розв'язувати проблеми дітей, котрі опинились у складних життєвих ситуаціях.

Змістове ядро ситуації: після розлучення подружжя обоє дітей залишилося проживати з матір'ю. Батько відмовляється сплачувати аліменти, нарікаючи на відсутність роботи. Якими будуть Ваші дії, як соціального педагога?

**Інформаційне повідомлення «Актуалізація інституту сім'ї – запорука пропедевтики соціально-правових проблем дитини»**

Ключовою тезою інформації тренера виступає положення про феномен благополучної української сім'ї – родини як вирішального фактору запобігання асоціальної поведінки дитини. Учасникам пропонується підготувати план проведення у навчальному закладі тематичного Дня сім'ї – родини. Тренер нагадує про важливість застосування інтерактивних форм при визначенні мети, цільової групи, різновиду методів підтримки святкової атмосфери (конкурси малюнків «Моя сім'я», рекламних плакатів, спортивних змагань тощо). Після інформаційного повідомлення учасники об'єднуються в малі групи для роботи, а на завершення проводиться обговорення.

**Вправа «Дискусія»**, де ключовим є питання: «Чи згодні Ви з твердженням, що не кожний акт домашнього насильства є правопорушенням, але кожен акт домашнього насильства, є правопорушенням на побутовому ґрунті?»

**Вправа «Побажання»**

Кожен із учасників на аркуші паперу, який прикріплений до стіни, повинен написати побажання одному з учасників, котрий у цей час виходить за двері аудиторії. Наприкінці заняття має бути зроблене узагальнення: «Що Ви відчували, коли висловлювали побажання? Що було для Вас найбільш цінним у побажаннях на Вашу адресу? Що було важче: висловлювати побажання чи отримувати їх?»

**Домашнє завдання:** здійснити аналіз кримінального кодексу України, зокрема, статей «Умисне вбивство» (ст. 115), «Доведення до самогубства» (ст. 120, ст. 122), «Умисне тілесне ушкодження» (ст. 125), «Побої і мордування» (ст. 126), «Хуліганство» (ст. 296). Обґрунтуйте, які з них можна кваліфікувати як домашнє насильство.

**Заняття 4**

**Мета:** сприяти усвідомленню вагомості правових питань у зв'язку із запобіганням асоціальної поведінки вихованців, стимулювати потребу у правовій освіченості та особистісному самовдосконаленні.

**Обладнання:** аркуші паперу, олівці, тексти законодавчих документів за кількістю учасників, робочі зошити (для занотування «вузликів» напам'ять та самооцінних суджень).

### **Вправа Рефлексія попереднього заняття.**

Тренер: «Що Вам найбільш сподобалось на попередньому занятті? Давайте спробуємо у межах міні-груп, на базі обраної Вами типової правової проблеми для сучасного школяра, схематично відтворити логіку аналізу проблеми (ключові моменти – «можливі причини», «можливі наслідки»)). На завершення: презентація схематизації, обговорення результатів.

**Завдання:** Керуючись Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо забезпечення захисту прав дітей» /12.06.09/, зокрема, доповненням у Цивільному процесуальному кодексі України (2004 р.) статті 271 «Забезпечення захисту прав малолітніх або неповнолітніх осіб під час розгляду справи», положенням про надання під час розгляду справи процесуальних прав (а саме: «безпосередньо або через представника чи законного представника висловлювати свою думку та отримувати його допомогу у висловленні такої думки»), надайте свій коментар щодо поглиблення демократичних засад вітчизняного законодавства. Чи змінюються функції соціального педагога?

### **Вправа «Тренування в п'яти видів відповідей на чужі проблеми»**

(ідея М.О. Коць)

Учасники групи за принципом симпатії створюють пари, в межах яких пропонується пригадати, занотувавши на папері, 3 соціально-педагогічні ситуації, де віддзеркалено проблеми вихованців, що пов'язані із їх відхиленнями у поведінці. У режимі монологу співрозмовники по черзі мають дати відповідь, наголосивши на таких «відтінках», як-от: оцінювання, інтерпретації, підтримки, розпитування, розуміння.

### **Інформаційне повідомлення**

#### **«Захист прав дитини у міжнародному законодавстві».**

Тренер роздає кожному учасникові робочі матеріали – міжнародно-правові документи ООН у галузі соціально-правового захисту дитинства (Хартія прав людини, Всесвітня декларація прав людини, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини, документи Всесвітньої зустрічі на вищому рівні в інтересах дітей) і пропонує, прослухавши їх коментар, занотувати тези, що відображають взаємозв'язок базових ідей означених документів із положеннями

Конвенції про права дитини. На останньому етапі заняття проводиться обговорення результатів аналітичної роботи.

### **Вправа «Синтез думок».**

Учасники поділяються на робочі групи за принципом симпатії. В межах кожної групи обирається «експерт з правових питань» відносно учнів із відхиленнями в поведінці. Пропонується завдання спільне для всіх: протягом 10-15 хвилин на єдиному для всієї групи папері занотувати вироблену в малій групі позицію щодо домінуючої причини, котра спонукає учня у навчальному середовищі вчиняти протиправні дії та їх різновиди. У процесі думок дозволяється підкреслити ту, із якою не можна погодитись в зафіксованих позиціях. На завершення вже заповнений аркуш паперу передається «експертам», які виробляють остаточну думку відносно найсуттєвіших причин та правової оцінки щодо класифікування відхилень учнів у поведінці. Останнє слугує основою для обговорення учасників тренінгу.

### **Вправа «Самоусвідомлення»**

Учасникам тренінгу пропонується оцінити виявлену у процесі занять власну активність, компетентність, особистісні якості. Відповіді на питання, котрі учасник ставить до себе («Хто я?», «Що я можу як майбутній фахівець?», «Як інші сприймають мене?», «Над чим мені варто попрацювати, самовдосконалюючись?») Потрібно представити на сторінках робочого зошита у формі невеличкого твору-роздуму.

### **Підсумкова вправа «Портрет напам'ять»**

(за Н. Галенською).

Тренер пропонує кожному учаснику написати своє ім'я на представленому папері. Аркуш передається по колу. Одержавши папір з ім'ям попереднього учасника, наступний має написати те яскраве позитивне у ньому чим він пишається. В результаті кожен учасник одержує аркуш із «суспільною думкою» про себе.

**Домашнє завдання:** розробити опорні питання бесіди з вихованцями певного вікового періоду з теми: «Незнання законів не звільняє особистість від юридичної відповідальності».

## **Заняття 5**

**Мета:** розвивати ціннісно-мотиваційну складову правової компетентності, сприяти актуалізації правових знань, усвідомленню значущості правозахисної й правореалізаційної діяльності.

**Обладнання:** конверт з підбіркою газетних статей з проблематики безпритульності й бездоглядності; плакат, на якому представлено правила дискусії; дошка, крейда; робочі зошити, олівці.

### **Вправа «Читання газет крізь «Окуляри прав дитини»**

Учасники об'єднуються у малі групи (по 3-4 особи) згідно списку академгрупи. В кожній малій групі обирається «аналітик». Тренер пропонує кожній з них на вибір «витягнути» із конверта 4 газетні статті, в яких висвітлюється завдання: систематизувати набутий матеріал за певних ознак («листи читачів», «проблема безпритульності», «питання бездоглядності» тощо). «Аналітик» із числа учасників кожної малої групи має зібрати й проаналізувати пропозиції, що стосуються правового врегулювання порушених у статтях соціально-педагогічних проблем, й презентувати колективну позицію щодо конкретних фактів дотримання (порушення) прав «дитини вулиці». На колективних зборах учасників тренер спрямовує процес обговорення результатів діяльності «аналітиків».

### **Дискусія «Плюси і мінуси» закладів інтернатного типу як інституції підтримки «дітей ризику»**

Тренер роз'яснює технологію дискусії (на дошці написано проблематику і план, на плакаті відображено правила дискусії – виступ у дискусії лише з дозволу ведучого, виступ має бути підкріплений аргументами і фактами, вислови мають бути коректними і в межах визначеного регламенту), спрямовує обговорення проблеми, стимулює вироблення найбільш переконливих аргументів «за» і «проти», стимулює самоосвіту учасників через окреслення додаткових питань, котрі виникли у процесі дискусії та оприлюднює джерела, де можна отримати інформацію.

### **Вправа «Влюблення» (за А. Семеновою)**

Тренер пропонує учасникам по черзі швидко продовжити такі речення:

- Я захоплююсь собою, коли...
- Я завжди довіряю своєму...
- Я неперевершений в...
- Мені чудово вдається...
- Мені дуже подобається в собі...

- Я пишаюся собою, коли...

Протягом роботи пропонується аплодувати тому, з учасників, хто виступає, не запитуючи ні про що.

### **«Мозковий штурм»: Швидка правова допомога дітям вулиці**

Послідовність роботи: спочатку учасники подають свої пропозиції щодо переліку правових документів, котрі складають двоблочну ресурсну нормативно-правову базу «опіки» й «усиновлення» дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Методом ранжування визначаються три базових нормативно-правові документи і вони занотовуються у робочих зошитах. На завершальному етапі обговорюються пропозиції й оцінюється ступінь аргументації, активність та правова компетенція учасників.

### **Вправа «Долоня» (ідея М. Барної)**

Учасникам (вони розміщуються у коло) пропонується на аркуші паперу обвести свою руку (кисть), написати на «долоні» своє ім'я й передати малюнок сусіду, справа, котрий має написати назву позитивної особистісно-професійної якості, виявив якої у процесі виконання попередньої вправи сусідом зліва був несподіваним. Коли «долоня правди» повертається до кожного учасника, він має прокоментувати своє враження від напису.

**Домашнє завдання:** на основі аналізу нормативно-правових документів, що стосуються дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, охарактеризувати динаміку розвитку правозахисного руху за параметрами: законодавча студія, стадія ратифікації та стадія реалізації.

### **Заняття 6**

**Мета:** формувати готовність до розв'язання правових питань, проблем, пов'язаних із працевлаштуванням, розвивати професійні інтереси, сприяти засвоєнню механізму прийняття правильного рішення у складних соціально-педагогічних ситуаціях.

**Обладнання:** робочі зошити, ручки, зразок «дерева рішень» кожному учасникові; дошка, крейда.

### **Вправа «Професіограма»**

(ідея А. Генеги)

Тренер: «Чи всі ми чітко усвідомлюємо, які саме вимоги висуває наша майбутня професія? Спробуйте створити професіограму відносно характеристик, що актуалізуються виконанням педагогом правозахисної й правореалізаційної видів діяльності. Урахуйте ті риси, які Вам у собі необхідно розвинути,



удосконалити, змінити (сторінку робочого зошиту потрібно відповідно поділити на три частини, занотувавши по 3-4 назви особистісно-професійних якостей). Поміркуйте, чи всі вимоги майбутньої професії для Вас прийнятні?»

### **Завдання у формі «Дерево рішень»**

(ідея О. Пометун, Ж. Петрочко)

Тренером задається проблема: 1) «Наталі 14 років. Їй пропонують роботу у вільний від навчання час. Чи порушить роботодавець законодавство України, якщо прийме дівчину на роботу?» 2) «Учневі середньої школи пропонують гарні гроші, якщо він погодиться працювати у нічний час. Чи правомірна така пропозиція і якими мають бути дії хлопчика?» 3) «Петро здобуває загальну середню освіту в середній загальноосвітній школі і працює кур'єром на фірмі. Через місяць у хлопця випускні іспити. Він звертається до директора фірми з проханням надати йому додаткову відпустку тривалістю 30 днів. Директор відмовляє у проханні». Завдання полягає в занотуванні «кроків» аналітичної діяльності, спираючись на зразок (визначити, яке право дитини порушено; конкретизувати нормативно-правові документи, базуючись на які може бути поновлене відповідне право дитини; вказати, хто саме міг би вплинути на розв'язання проблеми). На завершення проводиться обговорення результатів у групі.

### **Вправа «Розминка - 33»**

Учасники розташовуються у формі кола. Тренер пропонує вголос по колу рахувати до 33. Той учасник, якому випало число кратне 3, має продовжити речення, що починається словами: «Дитина має право на...»

### **Гра «Кроки до гідного працевлаштування»**

Учасники сідають напівколом, у формі підкови, щоб кожен бачив написане на дошці (йдеться про ключові поняття право, правові відносини, трудова угода (контракт), відповіді на запитання, що дозволяють учасникам гри сформулювати власний погляд на проблему працевлаштування у контексті чинного законодавства).

Ігровий зачин: пропонується спільними зусиллями в результаті групового обговорення укласти власну модель спільного кодексу законів трудових відносин. Із групи виділяються 2 «знавці трудового права». Спрямовуючи розробку такої моделі, наголошується, що її побудова має відбуватися на чинних законах про працю, оскільки в реальному житті діють тільки закони, затверджені державою. Висловлені пропозиції учасників тренінгу записуються на дошці. Результатом гри

стає «прийняття» системи законів про працю. «Знавці» трудового права порівнюють запропоновану модель із чинним законодавством.

### **Вправа «Підсумкова рефлексія».**

Тренер пропонує учасникам поміркувати над відповідями «Про себе» через завершення таких речень: «Головне, що я хочу сказати...», «Заняття завершене, однак я...»

**Домашнє завдання:** підготувати програму інтерв'ювання старшокласників, які працюють, на предмет діагностування кола їх проблем.

### **Заняття 7**

**Мета:** сприяти формуванню когнітивного компонента правової компетентності, розвивати спроможність розв'язувати правові питання осіб, котрі мають проблеми зі здоров'ям, стимулювати потребу в особистісно-професійному зростанні.

**Обладнання:** робочі зошити, ручки; роздруковка «най-най» за кількістю учасників; невеличкі аркуші паперу вирізані у вигляді зернят, ватман для роботи тренера, у нижній частині якого схематично зображено землю.

### **Вправа «Відверто кажучи»**

(за В. Алексєєвою та Л. Кострицею)

Група сидить у колі. Тренер пропонує кожному учаснику групи вголос продовжити такі речення:

- Під час попередніх занять я зрозумів, що...
- Найкориснішим для мене було...
- Я був (ла) би відвертішим (ою), якби...
- Найбільше мені сподобалося, як працював (ла)...

### **Міні лекція з теми: «Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства»**

**Опорні питання:** 1) понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти; 2) узагальнена характеристика законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я; 3) українське законодавче підґрунтя забезпечення освіти для всіх.

**Висновок:** розвиток інклюзивних шкіл є найефективнішим засобом забезпечення права дитини у виборі освітніх послуг (тези лекції занотовуються учасниками).

### **Вправа «Рекламний плакат до фільму «Рівний-рівному»**

Створюються міні-групи за принципом симпатії. Кожна з них – команда для зйомки фільму (продюсер, сценарист, режисер). Тренер повідомляє, що у фільмі йдетиметься про гуманне ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, й додає: «Ваше завдання представити рекламний плакат до фільму». Плакат буде оцінений за параметрами оригінальності відображення теми, лаконічності назви, виразності символів. На завершення роботи здійснюється презентація плакатів, обговорення в групі порушених авторами проблем.

### **Гра «Най-най»**

(за В. Алексєєвою та Л. Кострицею)

Пропонується визначити, хто в групі «най-най». Для цього кожному учаснику дається роздруківка ключових слів, які треба доповнити. А саме: необхідно самому вибрати най – : добрішого; відкритішого; чуйнішого; життєрадіснішого; відповідальнішого; доброзичливішого; рефлексивнішого; ініціативнішого; щирішого; компетентнішого.

### **Есе за темою «Ставлення до людей з особливими потребами – показник цивілізаційності суспільства»**

Тренер пропонує розкрити тему за такою логікою: конкретизація власної позиції щодо ставлення до проблеми; оцінка ступеня вдосконаленості чинного законодавства в цих питаннях; виклад аргументів «за» і «проти»; узагальнююча теза.

### **Гра «Зоряний дощ»**

(за О. Левановою)

Тренер: «Кожен із Вас – щаслива людина, оскільки Ви стали свідком зоряного дощу. Відчуємо цей стан (учасники тренінгу починають плескати в долоні за такою послідовністю – спочатку лише одним вказівним пальцем, потім додаємо другий, доки не «доходимо» до суцільної долоні; повторюємо аплодисменти у зворотньому порядку).

### **Підсумкова вправа «Я беру з собою в життя»**

(за В. Барною)

Учасники утворюють коло. Тренер пропонує пригадати пережитий і набутий протягом тренінгових занять досвід. Організовує обмін думками: «Я беру з собою в життя з того, що тут здобув...» Звертає увагу на зміст очікувань учасників у такий спосіб: «На першому занятті Ви «посадили в землю зернятко»

(аркуш паперу, вирізаний у вигляді зернятка, а на звороті – текст своїх очікувань). Давайте порівняємо, чи збулися очікування».