

**ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА**

На правах рукопису

РЯБЕНКО МИХАЙЛО ІВАНОВИЧ

УДК 378.937 + 378.4 + 378.126

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА
ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Цокур Ольга Степанівна,
доктор педагогічних наук, професор

Одеса - 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Освітні правовідносини як об’єкт наукових досліджень та сфера реалізації суб’єктивних прав і обов’язків учителя	11
1.1. Визначення сутності поняття “освітні правовідносини” у науковій літературі	11
1.2. Структура освітніх правовідносин вчителя	24
1.3. Специфіка видів освітніх правовідносин учителя	31
Висновки з розділу I	50
РОЗДІЛ II. Теоритичні засади дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин	52
2.1. Проблема підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин у науково-педагогічній літературі	52
2.2. Професійно-особистісна характеристика вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин	66
2.3. Модель організації процесу підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин	82
Висновки з розділу II	91
РОЗДІЛ III. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин	102
3.1. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів як суб’єктів освітніх правовідносин	102

3.2.	Сутність педагогічного експерименту з організації підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин	122
3.2.1.	Використання міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права	123
3.2.2.	Створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя та учня в сфері освіти	133
3.2.3.	Залучення студентів до участі та організації заходів із проблем правового виховання учнів під час позааудиторної роботи та педагогічної практики	140
3.3.	Порівняльний аналіз результатів підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин у педагогічних умовах традиційної й експериментальної моделей навчання	151
	Висновки з розділу III	168
	ВИСНОВКИ	171
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	179
	ДОДАТКИ	197

ВСТУП

Актуальність дослідження. Освіта як соціокультурний процес охоплює цілу систему правовідносин, що існують між державою та освітніми закладами, державою й особистістю, вчителями й учнями і т.ін. Зокрема, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», «Про позашкільну освіту» встановлено правові норми щодо управління системою освіти та її матеріально-технічного і фінансового забезпечення, закріплено регламент діяльності освітніх закладів і правовий статус учасників навчально-виховного процесу, що повинно сприяти реалізації їхніх гарантованих прав і свобод. Через це сучасний етап розвитку правової держави вимагає більш досконалої системи правової підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечувала б його спроможність у нових соціально-економічних умовах ефективно здійснювати функції своєї професійної діяльності як суб'єкта освітніх правовідносин.

Зазначимо, що проблема правової підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі є актуальною, незважаючи на ґрунтовний доробок досліджень останніх років, виконаних у контексті: формування його правосвідомості (Г.Васянович, М.Городинський, І.Єрмолаєва, Г.Іполітов, Я.Кічук, Л.Колберг, І.Пилипенко, В.Туганов, В.Хропанюк та ін.), ціннісно-правових орієнтацій (В.Алексєєв, В.Афанасьєв, В.Лодзинська, Н.Волкова, М.Казаріна, В.Сайко та ін.) і правової культури (В.Бурмістров, Ф.Бурчак, О.Жалинський, Г.Касянович, М.Кейзеров, І.Козубовська, М.Подберезський, І.Романова, О.Саломаткін та ін.); підготовки студентів педагогічних закладів освіти до викладання права у школі (В.Берман, С.Болоніна, В.Вербицька, А.Долгова, П.Мусінов та ін.), правового виховання учнів і профілактики правопорушень серед них (Г.Давидов,

В.Дубровський, Н.Захарченко, Н.Козюбра, А.Макаренко, В.Оксамитний, В.Оржеховська, Г.Пономаренко, В.Сухомлинський, Н.Ткачова, М.Фіцула та ін.), правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності (Е.Карпова, В.Одарій, В.Радул, Г.Яворська та ін.).

Враховуючи загальноосвітні тенденції, спрямовані на побудову правової держави, орієнтацію на пріоритети загальнолюдських цінностей, визнання та дотримання прав людини, сучасна українська школа потребує нового покоління учителів, здатних усвідомлювати себе активними суб'єктами освітніх правовідносин й активно діяти, вдосконалюючи правове виховання учнів. Водночас практика засвідчує, що, по-перше, професійне становлення майбутнього вчителя відбувається без актуалізації його правового статусу, оскільки він не набуває належної компетентності у сфері освітнього права, а по-друге, - організація правової підготовки майбутнього вчителя здебільшого здійснюється без урахування його професійно-особистісного потенціалу як саме суб'єкта особливих - освітніх правовідносин.

Як наслідок, традиційна спрямованість науково-педагогічних досліджень значно обмежує розробки більш потужних моделей правової підготовки майбутнього вчителя, оскільки наявним є місце протиріччя між теоретичними здобутками сучасного правознавства, зокрема з галузі освітнього права, і відсутністю механізму їх своєчасної інтеграції у теорію і практику вищої педагогічної школи. Означене протиріччя значно актуалізувало аспект проблеми формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, що зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **“Підготовка майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематики, передбаченої планом науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова “Концептуальні засади та психолого-педагогічні підходи до

визначення методологічної сутності і дидактичного структурування інноваційних технологій навчання у вищій школі” (№0101U008291). Автором досліджувався аспект підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

Тема дослідження затверджена Вченою радою факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (протокол № 4 від 28 грудня 2004 року) та заочною радою в координаційній раді АПН України (протокол № 3 від 29 березня 2005 року).

Мета дослідження – науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність, структуру й види освітніх правовідносин учителя; уточнити поняття «відносини», «суспільні відносини», «правовідносини».

2. Конкретизувати професійно-особистісну й правову характеристику вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

3. З’ясувати стан і якість підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

4. Виявити педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

5. Визначити сутність і структуру правової компетентності майбутнього вчителя як прикінцевого результату його підготовки як суб’єкта освітніх правовідносин, охарактеризувати критерії, показники та рівні її сформованості.

6. Розробити модель підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин й експериментально апробувати її методичне забезпечення.

Об’єкт дослідження – правова підготовка майбутнього вчителя.

Предмет дослідження – підготовка майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин відбуватиметься ефективніше за таких педагогічних умов:

- використання міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії освітнього права;

- створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу й обговорення проблем правового статусу вчителя й учня у сфері освіти;

- залучення тих, хто навчається, до активної участі й організації заходів із правового виховання учнів упродовж педагогічної практики й позааудиторної роботи.

Методологічними засадами дослідження виступили діалектичний метод пізнання процесів і явищ правової і педагогічної дійсності; системний підхід до вивчення їх сутності і структури; філософський принцип єдності загального, окремого й одиничного; фундаментальні положення психології щодо єдності діяльності, свідомості й особистості; закономірностей розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця впродовж професійної підготовки і діяльності.

Теоретичними джерелами дослідження стали наукові праці, в яких відбито теорію відносин (В.Вирелкін, А.Дроздов, В.Свидерський, В.Тугарінов та ін.), суспільних відносин (Ю.Андрєєв, А.Витченко, Ю.Гревцов, М.Перфільєв, В.Кудрявцев та ін.) і правовідносин (С.Алексєєв, С.Братусь, О.Скакун, Р.Халфіна та ін.); специфіку освітнього права й освітніх правовідносин (Г.Дорохова, В.Сирих, Є.Суханов, М.Федорова, В.Шкатулла та ін.); наукові основи формування норм права (С.Алексєєв, І.Самощенко, Л.Явич та ін.); зміст, форми і способи організації правової підготовки майбутнього вчителя (Г.Васянович, В.Венедиктов, М.Городинський, М.Кайзеров, Е.Карпова, Я.Кічук, Л.Кондрашова, А.Міцкевич, В.Одарій, М.Подберезський, О.Саломаткін, О.Татаринцева, М.Фіцула, Г.Яворська та ін.); формування у

нього професійно важливих якостей особистості (Є.Барбіна, І.Богданова, Н.Грама, Ю.Гріцай, М.Гріньова, С.Золотухіна, Н.Кічук, О.Коберник, В.Кусь, С.Савченко, Д.Пенешкевич, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, З.Курлянд, Г.Нагорна, В.Радул, Р.Хмелюк, О.Цокур та ін.).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення філософської, юридичної, психолого-педагогічної, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури з метою виокремлення сутності, специфіки і видів освітніх правовідносин учителя, з'ясування стану його правової підготовки як суб'єкта освітніх правовідносин; схематизація структури освітніх правовідносин і правової компетентності майбутнього вчителя; моделювання процесу його підготовки як суб'єкта освітніх правовідносин; емпіричні: спостереження, інтерв'ювання та анкетування викладачів і студентів щодо основних протиріч і недоліків у змісті, методах і формах організації правової підготовки майбутніх учителів; експертна оцінка та узагальнення незалежних характеристик, тестування, монографічний опис студентів з метою вияву рівнів сформованості в них правової компетентності; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою вияву міри ефективності запропонованих педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; статистичні: математична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація.

База дослідження. Формувальний експеримент проводився на базі Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, в якому брали участь студенти чотирьох експериментальних (82 особи) і контрольної (39 осіб) груп факультету романо-германської філології. Крім того, експериментальним дослідженням було охоплено 497 студентів вищих закладів освіти (Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка).

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обгрунтовано педагогічні умови, зміст і методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; визначено сутність, структуру й види освітніх правовідносин учителя; конкретизовано його професійно-особистісну й правову характеристику як суб'єкта освітніх правовідносин; науково обгрунтовано сутність і структуру правової компетентності майбутнього вчителя як прикінцевого результату його підготовки як суб'єкта освітніх правовідносин, виявлено критерії, показники й охарактеризовано рівні її сформованості; подальшого розвитку дістала теорія і методика правової підготовки майбутнього вчителя.

Практична значущість дослідження полягає в розробці навчально-методичного комплексу, що включає навчальну програму спецкурсу «Освітні правовідносини вчителя», рекомендації щодо проведення лекційних і практичних занять, методику діагностики рівнів сформованості правової компетентності в майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі викладання педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогіка вищої школи») у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (акт про впровадження №31 від 05.09.06), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (акт про впровадження № 01/07 від 23.04.07), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (акт про впровадження №355 від 05.03.07), Одеського міського притулку №1 (акт про впровадження № 37 від 23.09.06), гімназії № 5 м. Одеси (акт про впровадження № 960 від 18.12.06), Одеського професійного ліцею технологій та дизайну одягу (акт про впровадження № 324 від 07.09.06).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних, здобутих упродовж тривалої дослідної роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження доповідалися й обговорювалися на міжнародних «К.Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти» (м. Одеса, 2004); «Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень» (м. Одеса, 2005); «Використання інтерактивних технологій у вищій школі» (м. Одеса, 2005); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький, 2005); «Гуманізм та освіта» (м. Вінниця, 2006); всеукраїнських «Дитяча бездоглядність та бродяжництво: причини, наслідки та шляхи запобігання» (м. Одеса, 2004); міжвузівській «Формування патріотизму, моральності, культури, здорового способу життя у студентської молоді» (м. Одеса, 2006) науково-практичних конференціях; міжвузівському науково-практичному семінарі «Проблеми соціалізації майбутніх фахівців у контексті вимог Болонського процесу» (м. Одеса, 2004); методологічних семінарах і засіданнях кафедри педагогіки, щорічних звітних конференціях професорсько-викладацького складу Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Результати дисертаційного дослідження опубліковано в 16 одноосібних публікаціях, 5 з них - у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 178 сторінках машинописного тексту. В тексті міститься 11 таблиць, 3 малюнки, що займають 8 самостійних сторінок основного тексту. Список використаних джерел охоплює 226 найменувань, з них 11 – іноземною мовою. Додатки викладено на 48 сторінках.

РОЗДІЛ І

ОСВІТНІ ПРАВОВІДНОСИНИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА СФЕРА РЕАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТИВНИХ ПРАВ І ОBOB'ЯЗКІВ УЧИТЕЛЯ

Потреба у науково-теоретичному аналізі й більш чіткому осмисленні сутності поняття “освітні правовідносини” викликана необхідністю комплексного дослідження проблеми правової підготовки майбутнього вчителя загалом, і цілеспрямованого формування його особистості як суб'єкта освітніх правовідносин, зокрема. Зумовлено це тим, що в сучасній педагогічній практиці професійна підготовка майбутнього вчителя здебільшого здійснюється без урахування його якостей як активного носія позитивної правосвідомості і правової компетентності, тобто без урахування його особистісно-професійного потенціалу як суб'єкта особливих - освітніх правовідносин. Така обмежена спрямованість науково-педагогічних досліджень, на нашу думку, значно обмежує спроби розробки більш потужних моделей правової підготовки майбутнього вчителя, на що неодноразово наголошували провідні вчені, оскільки саме це не дозволяє поєднати новітні теоретичні здобутки сучасного правознавства, зокрема з галузі освітнього права, і інтегрувати їх у сучасні

педагогічні дослідження. На подолання цієї прогалини, деякою мірою, спрямовано матеріали першого розділу поданої дисертаційної роботи.

1.1.Визначення сутності поняття “освітні правовідносини” у науковій літературі

Теоретичний аналіз наукової літератури переконливо засвідчив, що визначення сутності поняття „освітні правовідносини”, у зв’язку зі складністю та різноманітністю термінологічного апарату, відсутністю змістовної єдності при його використанні, не можливо без уточнення низки таких його складових, як поняття - “відносини”, “суспільні відносини”, “правовідносини”. З урахуванням цього, висвітливо зміст кожного з цих понять.

Так, вивчення літературних джерел засвідчило, що проблема “відносин” завжди посідала чільне місце у працях філософів, соціологів, юристів, психологів і педагогів різних часів. Зокрема, аналіз фундаментальних праць класиків філософії, а також сучасних досліджень (В.Вирелкіна, Ю.Гревцова, А.Дроздова, А.Машкова, В.Тугарінова та інших), дозволив виділити декілька етапів у історії становлення і розвитку означеного поняття.

Перший період пов’язаний з роботами представників піфагорійської школи та Аристотеля. Здобутком цього періоду було те, що категорія „відносини” набуває філософського значення та, виходячи з визначень сутності поняття „відносини” піфагорійців, Аристотеля тривалий час утримувала своє значення більш як гносеологічна категорія. [7].

Другий період розвитку поняття „відносини” – ідеалістичне розуміння - був пов’язаний з філософськими роботами Гоббса, Лейбніца, Канта у XVII – XVIII столітті. Характерним для цього періоду було те, що розуміння „відносин”

було пов'язано з пізнавальною процедурою порівняння речей, що дає змогу класифікувати відносини в декілька груп – аксіоми споглядання, антиципації сприйняття, аналогії досвіду, постулати емпіричного мислення [87].

Третій період вивчення поняття „відносини” пов'язаний із матеріалістичним тлумаченням означеного терміну – XIX – початок XX століття. Основа для матеріалістичного тлумачення була покладена в роботах Гегеля. На думку Гегеля, поняття „відносини” відображало сторони реальної взаємозалежності речей, тобто не стільки процес дії суб'єкта пізнання, скільки взаємний стан речей та явищ самої дійсності [31]. Подальшого розвитку дослідження поняття „відносини” набуло в роботах К.Маркса. За визначенням К.Маркса, відносини породжувалися рухом та розвитком різних форм матерії. Відносини були універсальним способом не тільки існування, але й розвитку речей та явищ [76]. Характерним для третього періоду було те, що матеріалістичне розуміння сутності поняття відносин давало можливість вивчення означеного феномена не тільки в рамках філософських досліджень, а й у соціологічній, психологічній і педагогічній літературі.

Четвертий період – з початку XX століття по теперішній час - зберігає розуміння категорії у рамках матеріалістичної філософії та вивчає поняття „відносини” з позиції філософії, соціології, психології та педагогіки. При цьому, у філософській літературі наявність різних поглядів на визначення сутності поняття “відносини” у другій половині XX століття можна звести до двох напрямків: під відносинами розуміють зв'язок (або розмежування) (А.Райбекас, А.Уйомов, Г.Югай) та крім зв'язку (або розмежування) включають й самі елементи, які пов'язуються (або розмежуються) (Р.Зобов, В.Свідерській, В.Тугаринов). Різниця у такому розумінні визначається тим, що відносини ототожнюються або з цілим, або тільки зі способами поєднання елементів цілого [177] .

Як наслідок, філософські словники трактують категорію “відносини” здебільшого як взаємозв’язок певної системи. Відносини можуть виступати у ролі властивостей або ознак речей. Відносин речей та явищ один до одного нескінченна різноманітність: просторові та часові, причинно-слідчі, відносини частини до цілого, форми до змісту, внутрішнього та зовнішнього та інше. Особливий тип відносин складають суспільні відносини [181].

На відміну від філософського визначення сутності поняття, яке нас цікавить, у соціологічній енциклопедії категорія «відносини» розглядається у декількох контекстах, а саме, як:

- взаємний зв’язок різних величин, предметів, дій;
- взаємозв’язок та характер розташування елементів певної системи або однієї системи до іншої;
- емоційно-вольове ставлення особистості до будь-чого, тобто вираження її позиції;
- співвіднесення різних об’єктів або боків означеного об’єкту [142].

Загалом, у соціологічній літературі виділяється декілька видів відносин: відношення до праці, ідеологічні відносини, відносини особистісні, національні відносини, політичні, виробничі або економічні та ін. Причому, соціологічна наука також виділяє як окремий вид відносин – суспільні відносини [142].

Під час вивчення сутності поняття „відносини” у рамках психологічних досліджень, науковців здебільшого випадків цікавлять умови, в яких індивідуум виробляє відношення та робить його частиною своєї індивідуальності. Соціальна психологія розглядає питання того, яким чином такі відносини діють у соціальному середовищі. Відносини, що аналізуються у психологічній літературі у самому загальному вигляді можна представити як «взаєморозташування об’єктів та їх властивостей» [138; 37]. Відносини

виявляються як між об'єктами, явищами або властивостями, що змінюються так між незмінними об'єктами у відносинах з іншими об'єктами.

Довідникова психологічна література аналізує різнобічні відносини – просторові, часові, логічні, математичні та інші. Особливу категорію відносин складають суспільні відносини, як взаємозв'язки між соціальними спільнотами та їх властивостями, що виникають у процесі спільної діяльності (національні, групові та ін.) [138]. При цьому, важливим етапом у психологічному дослідженні поняття “відносини” стало положення В.М'ясищева, який перший звернув увагу на те, що в практиці має місце тотожність у поняттях “відносини” і “взаємодія”. Саме таке твердження дозволило в подальшому дослідити педагогічний аспект сутності категорії „відносини” та ввести до термінологічного апарату категорію “виховуючі відносини”, “суб'єкт-суб'єктні відносини” та інше [105].

Зазначимо, що у педагогічній науці поняття “відносини” досліджувалося повільно із значними труднощами суб'єктивного та об'єктивного характеру, але завжди визначалася провідна роль “відносин” у вихованні та навчанні особистості. Так, уже наприкінці 20-х років ХХ століття А.С.Макаренко вважав відносини головним механізмом усієї виховної системи – “істинним об'єктом нашої педагогічної роботи є відносини” [92; 124]. В.О.Сухомлинський також уважав, що виховання є не лише формуванням певних якостей особистості, а навчанням, тобто це – не проста передача знань, а світ складних людських взаємин [168].

Проте, тільки у 80-х та 90-х роках ХХ століття була доведена фундаментальність ідеї відносин для педагогічного процесу, а сам феномен “відносини” був обґрунтований як всезагальна, родова, вихідна категорія педагогіки [17]. Саме з цього періоду в педагогічній науці визначення багатьох дефініцій почало базуватися на понятті “відносини” [16;4 - 8].

Як засвідчує аналіз педагогічних джерел, найгрунтовніше феномен “відносини”, як загальнонауковий об’єкт і предмет педагогічного пізнання, досліджений А.Сидельковським. Автор визначає відносини як базу, на якій мусять вибудовуватися пошуки в педагогічній теорії [153]. О.Гордін уперше на теоретико-методологічному рівні дослідив відносини вчителя і учнів як самостійне педагогічне явище. Акцент у його праці припадав на вплив учителя (суб’єкта) на учня як об’єкта педагогічного процесу [193; 48]. Н.Щуркова, представляючи діяльнісний, тобто технологічний підхід до феномена “відносини”, переконливо доводить, як із зовнішнього педагогічного засобу відносини перетворюються у функцію вчителя, а потім - в якість особистості, що формується [208; 34]. А.Бойко вводить поняття “професійні самовідносини”, що дозволило обґрунтувати інноваційну теоретичну концепцію технології забезпечення єдності теорії і практики у багаторівневій підготовці вчителя, розробити систему 12-ти бальної оцінки і самооцінки професійно-педагогічних досягнень майбутніх учителів. Схожій концепції підготовки додержується І.Шитова та розробляє модель формування системи професійних відносин студентів університету впродовж їхньої підготовки до педагогічної діяльності [176; 13].

Загальним для педагогічних досліджень, проаналізованих вище, є те, що означені відносини визначають реальну взаємодію у соціальному просторі людей, які наділені розумом, волею та мають певні цілі взаємодії. Взаємодія сторін таких відносин завжди виражається зовні у вчинках його учасників. Тобто можна стверджувати, що матеріалістичне тлумачення поняття „відносини” дало змогу визначити, як окремий їх вид „ суспільні відносини”. Саме такий вид відносин у подальшій нашій роботі допоможе виділити ключові характеристики досліджуваного нами феномена.

По-перше, зупинимося на загальному тлумаченні поняття „суспільні відносини”. Так, енциклопедична література визначає суспільні відносини таким чином: “Суспільні відносини – сукупність усіх видів відносин даного

суспільства або даної формації суспільства” [142; 129]. У філософській літературі поняття суспільних відносин розглядається через поняття “зв’язку”: “Суспільні відносини – різноманітні зв’язки, що виникають між соціальними групами, класами, націями, а також у середині них у процесі їх економічного, політичного, культурного життя та діяльності. Окремі люди вступають у суспільні зв’язки саме як представники таких соціальних спільностей чи груп” [181; 48]. Тобто, категорія “суспільних відносин” у теорії історичного матеріалізму була вихідною для розуміння більшості процесів існування суспільства, тому діяльність людини (групи) розглядалася як джерело існування, зміст таких відносини.

По-друге, проведений аналіз сучасних досліджень (Ю.Андреев, В.Вирелкін, Ю.Гревцов, А.Дроздов, Ю.Плетніков та ін.) дозволив узагальнити спроби визначити сутність та ознаки категорії “суспільні відносини” та виділити основні з них, які потрібні для використання у межах предмета нашого дослідження:

-у суспільних відносинах у здебільшого взаємодіють дві сторони, кожна сторона займає певне місце та відіграє певну роль у структурі цих взаємовідносин [4]. Тобто, у рамках навчально-виховного процесу кожен суб’єкт означених відносин має свої права, обов’язки та відповідальність, відіграє певну роль у досягненні мети цього процесу;

-під суспільними відносинами розуміється волевиявлення суб’єктів у вигляді раціональної чи ірраціональної поведінки. Таке волевиявлення обумовлене поєднанням певної ситуації та розуму, емоцій, волі суб’єкта цих відносин [125]. (У випадку нашого дослідження, ми розглядаємо волевиявлення вчителя, як суб’єкта певних відносин у вигляді раціональної поведінки, що обумовлена поєднанням розуміння сутності педагогічної ситуації з певною когнітивною, емоційно-вольовою підготовленістю до здійснення правомірних дій);

-суспільні відносини мають свою процедуру (хто, в якій послідовності, на якій стадії, в який час здійснює певні дії), а також свій режим (реальні можливості та сам факт реалізації особистісного потенціалу) [28]. (В рамках нашого дослідження, це твердження реалізується в наявності у нормативно-правових актах, що регулюють галузь освіти, процедури діяльності суб'єктів таких відносин);

-суспільні відносини існують у тій чи іншій формі поведінки суб'єкта. Це може бути: а) проста реакція або вчинок; б) вербальні акти; в) відсутність дії там, де вона необхідна; г) комбінації вчинків [78]. (Таким чином, форма поведінки вчителя, як суб'єкта певних відносин, повинна знаходитися у межах таких дій, які регламентуються нормами права, що прийняті для захисту суспільних інтересів);

-суспільні відносини у найбільш розвиненому стані (коли обидві сторони дієздатні суб'єкти) є інтегральним утворенням з певною структурою, яка формується у ході взаємодії суб'єктивних та об'єктивних факторів [37]. (Тобто, у рамках досліджуваної нами проблеми, структура таких відносин залежить від об'єкта, суб'єкта та юридичних прав, обов'язків суб'єктів цих відносин);

-характер відносин (інтенсивність їх протікання, ступінь цивілізованості та інше) визначається у значній мірі якісними характеристиками суб'єктів, чії дії, думки, почуття, вольові прагнення відтворюють ці відносини [47]. (Мається на увазі, що характер відносин, в яких виступає суб'єктом вчитель, буде визначатися наявністю у нього певних знань, особистісних характеристик та досвіду участі у таких відносинах;

-суспільні відносини мають свої межі існування, своє поле дії, свободи суб'єкта, що вказує на те, що в цьому розумінні будь-які суспільні відносини нормативні [47]. (Це означає, що досліджувані нами суспільні відносини існують в межах правового статусу вчителя як суб'єкта означених відносин).

Таким чином, наведені вище ознаки дають змогу дати загальні визначення поняття суспільних відносин, які будуть робочими для нашого дослідження. Суспільні відносини – це:

-реальна взаємодія людей, що виявляється завжди зовні, в діях та вчинках людей;

-складний феномен, який має психологічний, соціальний та спеціальний (зокрема, професійний) зміст.

Різноманітність та багатозначність взаємодії людини з довкіллям призводить до існування великої кількості суспільних відносин. Для визначення окремих видів суспільних відносин використовуються родові поняття. Так, при розподіленні суспільних відносин за сферами виникнення складається така класифікація: виробничі відносини, економічні відносини, політичні, духовні відносини та ін.. Окрему групу у класифікації суспільних відносин складають відносини, що регулюються за допомогою правових норм. У такому разі (коли мова йде про врегульовані суспільні відносини у різних галузях) до поняття „суспільних відносин” додається термін правові – правовідносини.

Суттєво, що поняття „правовідносини” знаходиться здебільшого у межах досліджень правознавців. У юридичній науковій літературі правовідносини визначаються як „врегульовані нормами права суспільні відносини, учасники яких є носіями суб'єктивних прав та обов'язків” [209; 59]. Ключовим поняттям у категорії „правовідносин” є поняття норми права. Норма права – це загальнообов'язкове, закріплене у певних зовнішніх джерелах правило поведінки, що направлено на відбудову стійких відносин між людьми [1]. З огляду на низку досліджень (С.Алеєєксєєв, С.Братусь, О.Лейст, А.Піголкін, І.Самощенко), найбільш частим є визначення норм права, як загальнообов'язкових формально-визначених правил поведінки, що встановлені та охороняються компетентними органами, які уповноважені

державою. Норма права, як зазначають І.Самощенко, О.Лейст та А.Піголкін, завжди абстрактна, носить загальний характер, тому що закріплює систему, порядок суспільних відносин. У цьому простежується її сутність як регулятора суспільних

відносин [106].

Загалом, правовідносини - це складний феномен, який характеризується сукупністю взаємопов'язаних елементів (сторони правовідносин, суб'єктивні права та обов'язки). Так, учені С.Алексєєв, Ю.Гревцов, В.Леушин, В.Нерсєсянц, О.Скакун, Ю.Ткаченко, Р.Халфіна виділяють такі елементи структури правовідносин: суб'єкти правовідносин, об'єкти правовідносин, зміст правовідносин.

При цьому, Н.Матузова, А.Малько суб'єктами правовідносин визначають людей або їх об'єднання, що виступають в носіями прав та обов'язків, що передбачені державою [172]. В.Нерсєсянц, О.Скакун, А.Сурілов поділяють усіх суб'єктів правовідносин на фізичні (громадяни, іноземні громадяни, особи без громадянства) та юридичні (державні органи, підприємства, комерційні організації, громадські об'єднання та ін.) особи. Правовідносини мають місце лише при наявності двох або більше суб'єктів, які знаходяться у певних взаємостосунках [211].

Об'єкти правовідносин – це матеріальні та нематеріальні блага, з приводу яких суб'єкти вступають у правовідносини, здійснюють свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки [158]. Тобто об'єктом правовідносин є те, за для чого правовідносини виникають: предмети матеріального світу (гроші, акції, цінні документи – дипломи, атестати, інші цінні речі), послуги виробничого та невиробничого характеру (виконання відповідних робіт, послуг), продукти духовної творчості (художні та літературні твори, комп'ютерні

програми та ін.), та особисті немайнові блага (життя, здоров'я, честь та гідність та ін.).

Наступним елементом структури правовідносин є зміст правовідносин або суб'єктивні права та юридичні обов'язки суб'єктів правовідносин. Правове регулювання здійснюється головним чином через механізм суб'єктивних прав та юридичних обов'язків. Суб'єктивне право визначається у правовій науці як гарантований законом вид та міра можливої або дозволеної поведінки особи. Відповідно, юридичні обов'язки можна визначити як вид та міра належної поведінки та поведінки, що вимагається [174].

С.Алексєєв, В.Ісаков, Р.Халфіна основою виникнення, змін, припинення правовідносин називають юридичний факт. В розумінні авторів, - це конкретні життєві обставини передбачені правовою нормою, через які виникають, змінюються та припиняються правовідносини. Означені життєві обставини мають юридичне значення. Такі життєві обставини (укладання трудового договору, отримання атестату по закінченні загальноосвітньої школи та ін.) мають велике теоретичне і практичне значення. Засвоївши знання з теорії правовідносин, особа зможе аналізувати конкретні життєві ситуації, правильно використовувати юридичні норми.

Правовідносини як би визрівають у недрах суспільного життя, детермінуються економічними та іншими потребами [172]. Виходячи з цього твердження, правомірно зробити висновок, що правовідносини регулюють не всі, а лише найбільш важливі, принципові відносини, що мають особливе значення для інтересів держави, суспільства, життєдіяльності людини. Серед таких відносин можна назвати правовідносини, що складаються у галузі освіти, яким є освітні правовідносини.

Відзначимо, що поняття „освітні правовідносини” є порівняно новим, яке пов'язане з виникненням нової комплексної галузі правознавства – освітнього

права, на що наголошено у працях низки сучасних дослідників (Г.Дорохова, С.Куров, Є.Суханов, В.Сирих, М.Федорова, В.Шкатулла та інші). Так, уперше термін „освітнє право” було використано у дослідженні Г.Дорохової у 1982 році, яка зробила спробу проаналізувати норми законодавства про освіту, виявити недоліки, запропонувати шляхи його вдосконалення. При цьому, дослідниця розробила концепцію про визнання правової системи регулювання відносин у галузі освіти як самостійної галузі законодавства [45].

Зазначимо, що така спроба не залишила дослідників байдужими і на початку 90-тих років минулого століття з’явилися нові визначення природи цієї галузі правознавства та її основних категорій, зокрема таких, як: „освітні правовідносини”, „педагогічні відносини”, ”суб’єкт освітніх правовідносин” (С.Куров, В.Сирих, Є.Суханов, М.Федорова, В.Шкатулла). Причому, визначення сутності поняття „освітні правовідносини” залежало від дотримування дослідниками одного з двох напрямів визнання природи освітнього права – як суто самостійної галузі науки чи як визнання її теорії як комплексної.

В означеному контексті, В.Сирих наголошував на самостійності освітнього права як нової галузі правознавства. Автор, залежно від цього, розмежував такі категорії, як: “освітні правовідносини” та “правовідносини у галузі освіти”. Під поняттям “правовідносини у галузі освіти” він характеризує всі види правовідносин у освітній галузі, що подібно будь-якій предметно-практичній діяльності суспільства та держави, які носять комплексний характер, а властиві їм відносини регулюються практично нормами всіх галузей права. Поняття “освітні правовідносини” використовується автором для позначення правовідносин, що складають безпосередньо предмет освітнього законодавства, його ядро як самостійної галузі (російської) системи права. Тому освітні правовідносини, за В.Сирих, - це відносини, що виникають на основі норм освітнього права між особами, що навчаються (їх законними представниками), освітніми закладами та педагогічними робітниками у зв’язку

з отриманням особами, які навчаються, загальної або професійної освіти, що підтверджена документом [170].

Поряд з концепцією формування освітнього права як самостійної галузі права, решта вчених (С.Куров, Є.Суханов, В.Шкатулла, М.Федорова та інші) висловлюють думку про можливість розгляду освітнього права як комплексної галузі права, що впливає й на визначення сутності її основних категорій як нової теорії правознавства. Так, С.Куров предметом вивчення освітнього права називає норми, що регулюють педагогічні (у вузькому розумінні) відносини, які автор називає освітньо-правовими відносинами. На його думку, освітньо-правові відносини – це відносини, що обов'язково “узаконені” певними нормативно-правовими актами різної галузевої належності, на відміну від педагогічних, що випливають з цілей навчання, виховання, з їх форм, змісту, методики, технології, самої природи педагогічної діяльності, що визначаються законами та закономірностями педагогіки та психології [84].

За визначенням М.Федорової, предметом вивчення освітнього права є групи освітніх відносин, серед яких „відносини між органами державної влади та освітніми закладами, з фінансового забезпечення освітніх закладів, відносини пов'язані зі створенням освітніх закладів, їх реорганізацією та ліквідацією, відносини між освітнім закладом та викладачем, між освітнім закладом та особою, яка навчається” [180; 34]. Такі відносини автор визначає як відносини, що складаються у галузі освіти та регулюються правовими нормами, різними за галузевою належністю, функціями [180; 15].

Систему освітніх відносин В.Шкатулла називає предметом правового регулювання освітнього права. Автор визначає освітні відносини як сукупність суспільних відносин, що складаються у системі освіти, між освітніми закладами та іншими закладами, між даними закладами і громадянами, які також регулюються нормами різної галузевої належності [204].

Зазначемо, що поряд зі спробами визначити предмет дослідження освітнього права, В.Надвікова, М.Ситинська, М.Федорова, В.Шкатулла класифікують означені правовідносини та розмежовують поняття „освітні відносини” та „педагогічні відносини”. Так, М.Шкатулла на основі виділених груп суспільних відносин пропонує такі види освітніх відносин: педагогічні, конституційні, трудові, управлінські, майнові, соціальні, земельні, фінансові, сімейні та інші. Педагогічні правовідносини він розглядає як правовідносини, що виникають між учасниками навчально-виховного процесу у рамках з приводу окремих питань навчання та виховання [205].

Суттєво й те, що М.Федорова, поряд з „освітніми відносинами” виділяє більш вузьке поняття - „педагогічні відносини”, під якими розуміє відносини між особами, які навчаються, та освітніми закладами (вчителями, вихователями), що виникають у рамках освітнього процесу з метою навчання та виховання особистості [180].

Одже, з наведених вище визначень ми дійшли висновку, що під освітніми відносинами автори здебільшого розуміють суспільні відносини, які охоплюють сферу освіти в її цілісності, а також регулюють будь-які відносини, що виникають у освітній галузі. На відміну від цього, педагогічні відносини – це складова частина освітніх відносин, які виникають між суб’єктами освітньої діяльності у більш вузькому значенні.

Слід також зазначити, що проаналізовані вище дослідження, які присвячені вивченню сутності правовідносин у галузі освіти і освітніх правовідносин, були проведені правознавцями. Через це, мають місце деякі розбіжності у тлумаченні цих категорій, що приводить до їх обмеженого використання не тільки в юридичній практиці, а також в освітній діяльності. На нашу думку, для більш ефективного застосування поняття правовідносин в освітній практиці, зокрема у професійній діяльності вчителя, необхідне детальне вивчення означеної проблеми в межах предмета педагогічної науки.

Таким чином, вивчення відповідних джерел дає всі підстави вважати, що:

-по-перше, сучасні норми права діють у всіх сферах національної системи освіти (дошкільна освіта; загальна середня освіта; позашкільна освіта; професійно-технічна освіта; вища освіта). З прийняттям Конституції України, базового закону України “Про освіту” та законів України “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про вищу освіту” були визначені як загальні правові засади демократичного функціонування і розвитку освіти, так і організаційні та фінансові відносини у системі освіти;

-по-друге, нині практично завершено формування нормативно-правової бази національної системи освіти (видано понад 200 Указів Президента України, 150 Постанов кабінету Міністрів України, безліч наказів Міністерства освіти і науки України, які визначають політику та стратегію реформування освіти на перехідному етапі українського суспільства, обумовлюють заходи щодо реалізації державної політики у сфері освіти);

-по-третє, в Україні, як і в Росії, в основному сформована нова галузь законодавства – освітнє право, що надає реальну можливість подальшого збагачення теорії педагогіки новим понятійно-категоріальним апаратом, а також новими блоками знань, крізь призму зору яких можливе більш адекватне висвітлення сутності базових феноменів і явищ педагогічної дійсності. Інтеграція освітнього права у галузь педагогічної науки, на нашу думку, дозволить значно вдосконалити технології організації будь-яких педагогічних систем, зокрема систему професійної підготовки майбутніх вчителів за рахунок спроможності усвідомлення ними себе дійсними суб'єктами освітніх правідносин.

Крім того, враховуючи те, що, оскільки дотепер у педагогічній літературі визначення сутності поняття „освітні праввідносини” відсутнє, ми, додержуючись погляду науковців (С.Куров, Є.Суханов, В.Шкатулла, М.Федорова та інші), вважаємо, що освітнє право є комплексною галуззю

права, завданням якого є вироблення загальних принципів регулювання освітнього правового поля. Виходячи з цього, а також узагальнюючи все вище зазначене, ми, з огляду на предмет нашого дослідження, вважали за необхідне зробити такі висновки, а саме:

-освітні правовідносини – це врегульовані нормами права суспільні відносини, які складаються між учасниками навчально-виховного процесу, освітніми закладами та державою;

-освітні правовідносини, будучи різновидом понять „відносини”, „суспільні відносини” та „правовідносини”, за діалектичною логікою “єдине - типове - особисте”, повинні зберігати у собі їх внутрішню суть і структуру.

Саме конкретизації останнього аспекта проблеми освітніх правовідносин присвячено матеріали наступного параграфу даного розділу.

1.2. Структура освітніх правовідносин учителя

Як було доведено у попередньому параграфі нашої роботи, зокрема на

основі опрацювання праць визнаних правознавців (С.Алексєєв, Ю.Гревцов, В.Леушин, В.Нерсєсянц, О.Скакун, Ю.Ткаченко, Р.Халфіна та ін.), правовідносини є органічним і цілісним утворенням, яке має свою строго визначену структуру. Остання представлена сукупністю взаємопов'язаних елементів, під якими визнають суб'єкта правовідносин, об'єкта правовідносин і зміст правовідносин (суб'єктивні права і юридичні обов'язки), що фіксується юридичними фактами. При цьому, складові частини правовідносин спрямовані на реалізацію функцій цілого та підпорядковані специфіці його функціонування. Це означає, що в освітніх правовідносинах, в які вступає вчитель, як різновиду суспільних відносин і правовідносин, за аналогією, кожен з елементів їх структури виконує особливі, властиві тільки йому функції. У разі відсутності будь-якого елемента структури освітніх правовідносин стає неможливим їх

існування. З урахуванням цього, нижче ми більш ґрунтовно звернулися до опису кожного з елементів структури освітніх правовідносин учителя.

Оскільки у сфері освітніх правовідносин учитель виступає як один з основних елементів їх структури, то вивчення його специфіки як суб'єкта освітніх правовідносин здійснювалося передусім у галузі теорії юридичної науки. Як зазначають учені (С.Куров, В.Сирих, О.Скакун, С.Суханов, В.Шкатулла та ін.,) поряд з професійними якостями вчителя слід визначити й його правову характеристику як суб'єкта освітніх правовідносин, до якої автори відносять:

-правоздатність як визнання діючим законодавством можливість учителя мати певні права та обов'язки, здатність бути їх носієм. Правоздатність учителя не є його природженою властивістю. Вона виникає лише у зв'язку з необхідністю визначити особу як суб'єкта права та освітніх правовідносин. "Головне у правоздатності – не права, а принципова можливість або здатність їх мати" [172];

-дієздатність як спроможність учителя реалізувати свої права та обов'язки за допомогою певних дій, на яке впливає як його вік, так і психічний стан. Обсяг дієздатності вчителя може бути повним, частковим чи обмеженим, що зумовлено наявністю у нього певних якостей особистості (він повинен розуміти та усвідомлювати значення своїх дій, керувати ними та прогнозувати наслідки їх здійснення) та якістю його правової підготовки (знання своїх прав та юридичних обов'язків, можливість захищати свої права, можливість аналізувати та оцінювати ситуації освітніх правовідносин, можливість усвідомлювати себе суб'єктом таких правовідносин та інше) [174];

-деліктоздатність як здатність учителя нести юридичну відповідальність за свої дії та за правопорушення [174].

Зазначимо, що в будь-якому освітньому правовідношенні повинно брати участь не менш двох суб'єктів, оскільки самостійно вчитель не може знаходитися у освітніх правовідносинах з самим собою. Тому, іншими суб'єктами освітніх правовідносин виступають різні фізичні особи, серед яких: члени педагогічного колективу (інші вчителі), учні, батьки учня, керівники навчального закладу, а також юридичні особи - навчальний заклад, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства, органи управління освітою, місцеві органи самоврядування.

Разом з тим, учитель, як суб'єкт освітніх правовідносин, самостійно породжує певні освітні правовідносини та визначає їх зміст. Така активність учителем здійснюється у зв'язку з потребою задовольнити як власні особистісно-професійні інтереси з приводу будь-якого матеріального та духовного блага у межах своєї професійної діяльності, так і потреби споживачів сфери освітніх послуг – учнів і їхніх батьків.

Наголосимо, що у дослідженнях останніх років виявилось два основні погляди на визначення об'єкту правовідносин, під яким, з одного боку, як зазначає Л.Спиридонов, розуміють дії, що повинна здійснювати зобов'язана особа по відношенню до суб'єкта правовідносин, який має право [163], а з іншого боку, як наполягають С.Братусь і І.Самощенко - матеріальні та духовні блага, що задовольняють різні особистісні та суспільні інтереси, потреби [106].

У нашому дослідженні ми дотримувалися останнього погляду, згідно якого під об'єктом освітніх правовідносин розуміються матеріальні та нематеріальні блага, з приводу яких учитель вступає в освітні правовідносини, здійснює свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки у галузі освіти загалом та у сфері професійно-педагогічної діяльності, зокрема.

Центральним елементом структури освітніх правовідносин, на нашу думку, є їх зміст у формі суб'єктивних прав та юридичних обов'язків учителя як суб'єкту. Натомість, ситуація професійної діяльності, коли вчитель стає

суб'єктом освітніх правовідносин, здійснює активні дії по реалізації своїх професійних прав та обов'язків, взаємодіє з іншими суб'єктами з приводу об'єктів освітніх правовідносин містить у собі деяке протиріччя. Вчитель у цей самий час стає особою, яка повинна керуватися іншими нормами ніж свої власні бажання, інтереси, можливості, оскільки повинна діяти у чітко визначених рамках професійної поведінки. Цивілізовану можливість вирішити таке протиріччя містить норма права, що закріплює найбільш доцільний варіант поведінки вчителя у формі його суб'єктивних прав та юридичних обов'язків (зміст освітніх правовідносин учителя).

Суб'єктивне право вчителя являє собою міру можливої поведінки. Домагання вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин на об'єкт правовідносин – певне матеріальне чи духовне благо – визнаються діючим законодавством, згідно норм якого йому надається право висувати певні вимоги до інших учасників освітніх правовідносин щодо виконання ними цих обов'язків. Так, законний інтерес учителя як суб'єкта освітніх правовідносин належить до обов'язкового задоволення його потреб, що ілюструє такий приклад: стаття 25 розділу IV Закону України “Про загальну середню освіту” встановлює педагогічне навантаження вчителя “18 навчальних годин упродовж навчального тижня” [53; 24], що є обов'язковим для виконання навчальним закладом та дотримання такого суб'єктивного права вчитель має вимагати від керівництва навчальним закладом.

Юридичні обов'язки вчителя – це міра його належної поведінки, зміст якої визначається суб'єктивним правом. Тому, вчитель як зобов'язана особа, не має ніякої іншої мети, крім належного задоволення інтересів уповноваженої особи (навчально-виховний заклад, учень та інші учасники навчально-виховного процесу). Обов'язки, що бере на себе вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин, повинні бути виконані належним чином та у чітко встановлені терміни. У разі наведеного вище прикладу, юридичним обов'язком учителя як суб'єкта освітніх правовідносин буде обов'язок виконання 18 годин

навчального навантаження впродовж навчального тижня, що становить тарифну ставку.

Ключову роль у змісті освітніх правовідносин учителя, на думку В.Сирих, Є.Суханова, В.Шкатулли, М.Федорової та ін., відіграє навчальний заклад. Згідно позиції дослідників, саме освітні заклади взагалі в освітніх правовідносинах виступають зобов'язаною стороною освітніх правовідносин, яка забезпечує реалізацію конституційних прав громадян на освіту, на працю та інші права. Через це, навчальний заклад наділений сукупністю відповідних суб'єктивних прав та юридичних обов'язків перед вчителем, що знаходять своє відображення у відповідних законодавчих документах: Конституція України, Закон України "Про освіту", Закон України "Про загальну середню освіту", Кодекс законів про працю України, Цивільний кодекс України та інші.

Зміст освітніх правовідносин учителя та інших учасників освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, батьків) у більшості випадків зумовлений специфікою організації педагогічного процесу взагалі, яка, в свою чергу, залежить від рівня соціально-економічного й культурного розвитку суспільства. Це означає, що нормативно-правове регулювання освітніх правовідносин у мікросистемах "вчитель-учень", "вчитель-батьки учня" та інших базується на особливостях суспільного устрою, економічних та політичних особливостях держави, рівні розвитку системи соціального захисту та примусу додержання прав та обов'язків суб'єктів будь-яких правовідносин у державі.

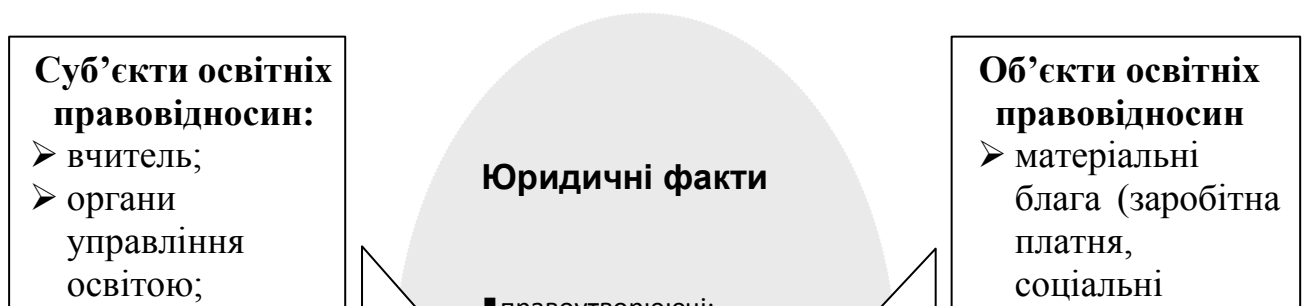
Суттєво й те, що особливу роль у динаміці освітніх правовідносин відіграє юридичний факт. За визначенням Н.Матузова, юридичний факт – це певна життєва обставина (умова, ситуація), з якою норми права пов'язують виникнення, припинення або зміну правовідносин [172]. Такі умови, ситуації стають юридичними не у разі їх внутрішніх особливостей, а у результаті визнання їх такими державою, законом. Це означає, що надання правового характеру тим або іншим обставинам діяльності вчителя цілком залежить від волі законотворця, офіційної влади, а не від самих учасників навчально-

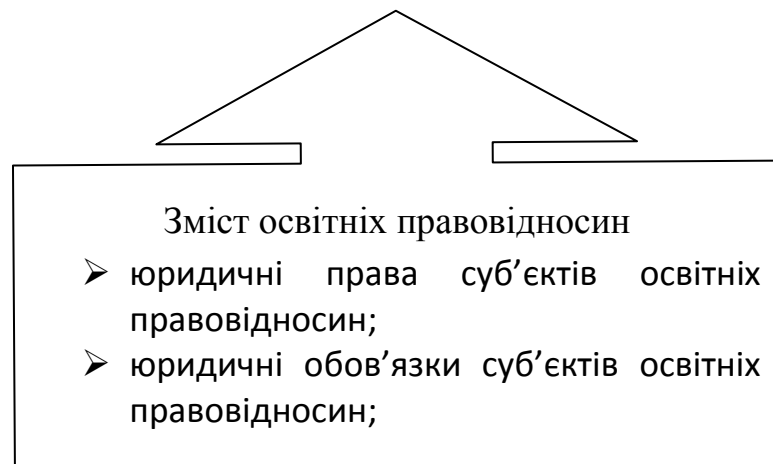
виховного процесу. Юридичні факти, дозволяючи певним освітнім правовідносинам виникати, змінюватись чи припинятися, диференціюються на:

- правоутворюючі юридичні факти, з якими норми права пов'язують виникнення освітніх правовідносин, наприклад, укладення трудового договору середнього навчального закладу з учителем;
- правозмінюючі юридичні факти, з якими норми права пов'язують зміну освітніх правовідносин, наприклад, зі згоди учасників, внесення змін до трудового договору;
- правоприпиняючі юридичні факти, з якими норми права пов'язують припинення освітніх правовідносин, наприклад, розірвання трудового договору вчителем.

Одже, вище викладене дає підстави для виокремлення авторської дослідницької позиції щодо розуміння структури освітніх правовідносин, в які вступає вчитель. Останню відбиває теоретично обгрунтований висновок про те, що основний суб'єкт освітніх правовідносин (вчитель), об'єкти освітніх правовідносин (матеріальні і бухгалтерні блага), зміст освітніх правовідносин (юридичні обов'язки та суб'єктивні права вчителя та інших учасників навчально-виховного процесу), юридичні факти (які є передумовою, яка дозволяє певним освітнім правовідносинам виникати, змінюватись чи припинятися) у сукупності утворюють якісно нове явище реальної педагогічної дійсності – освітні правовідносини вчителя. Їх структуру, включаючи у свій склад кожен з цих елементів, у наочній формі подано на малюнку 1.1.

Як бачимо, освітні правовідносини вчителя предстають як цілісний феноменреальної педагогічної дійсності, який має певну структуру. До її складу входять чотири компоненти, а саме: суб'єкт освітніх правовідносин, об'єкт освітніх правовідносин, зміст освітніх правовідносин та юридичні факти, які є передумовою їх виникнення.





Мал. 1.1. Структура освітніх правовідносин учителя

Суб'єктом освітніх правовідносин учителя передусім є фізичні особи (учитель, учень, батьки учня, керівник навчального закладу та інше) та юридичні особи (навчальні заклади, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства, органи управління освітою, місцеві органи самоврядування та інші), які виступають як носії прав та обов'язків, що передбачених нормативно-правовими актами у галузі освіти. При цьому, вчитель вважається основним

суб'єктом освітніх правовідносин у сфері функціонування реального педагогічного процесу, який має певний правовий статус.

Об'єктом освітніх правовідносин учителя є матеріальні (гроші, цінні документи – дипломи, та інше) та нематеріальні блага (продукти духовної творчості – методичні розробки, програми спецкурсів, навчальні посібники, підручники, особисті немайнові блага – професійна честь та гідність, життя, здоров'я), з приводу яких він як суб'єкт вступає в освітні правовідносини, здійснює свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки у галузі освіти.

Змістом освітніх правовідносин вчителя є його певні суб'єктивні права та юридичні обов'язки (юридична відповідальність) як суб'єкта, тобто реального учасника, організатора й диспетчера навчально-виховного процесу.

1.3. Специфіка видів освітніх правовідносин учителя

Відомо, що теорія юридичної науки відбиває різні класифікації правовідносин - за особливостями регулятивних функцій (В.Лазарев), за ступенем визначеності суб'єктів (В.Несерцянец), за кількістю суб'єктів (О.Скакун) та інше. При цьому, особливе місце займає класифікація правовідносин за галузями права (Н.Матузов, А.Малько), що представлена у додатку А. Як видно з останнього, поява нової галузі – освітнього права, дозволила науковцям (Г.Дорохової, В.Сирих, О.Смоліна, В.Шкатулли, М.Федорової) не тільки виділити, але й закласти необхідні теоретичні засади для обґрунтування сутності і структури специфічних – освітніх правовідносин вчителя, що входило у завдання нашого дослідження.

Так, виходячи зі специфіки предмета освітнього права як нової галузі правознавства, ми спеціально звернулися до аналізу праць учених, які, працюючи на межі педагогічної та юридичної наук, досліджували питання, що

стосувалися класифікації освітніх правовідносин . Аналізуючи кожен з наявних класифікацій, ми узагальнили наявні підходи науковців, що у схематичному вигляді подано у додатку Б.

Як засвідчує таблиця, наведена у додатку Б, проведений аналіз дає змогу стверджувати, що В.Шкатулла пропонує поділяти види освітніх правовідносин, беручи за основу відносини, що виникають у сфері освіти. Серед них автор виділяє такі: педагогічні, конституційні, трудові, управлінські, майнові, соціальні, земельні, фінансові, сімейні відносини та інші [205].

Пропонуючи поділяти освітні правовідносини за суб'єктами, які беруть участь у освітніх правовідносинах, М.Федорова серед останніх виділяє такі, які складаються: між органами державної влади та освітніми закладами, між освітнім закладом та викладацьким складом, між освітнім закладом та учнями та інші [180].

Наступні види виділяє у освітніх правовідносинах В.Сирих:

-освітні відносини, що утворюють основу, ядро, специфічний предмет освітнього права;

-комплексні відносини, що знаходяться на межі освітнього права та інших галузей права, які, в свою чергу, поділяються на відносини: освітнього та цивільного права; освітнього та трудового права; освітнього та адміністративного права; освітнього та фінансового права [170].

У процесі нашого дослідження ми виходимо з твердження Г.Дорохової щодо комплексного характеру освітнього права та освітніх правовідносин, яка вважає, що правові відносини, які виникають у сфері освіти, мають "різне походження", через що їх не можна зводити тільки до адміністративно-правових. На думку автора, освітні правовідносини складаються з норм права багатьох правових галузей: "Правові норми, фіксуючи цілісність загальних

відносин у цій галузі, в свою чергу, утворюють власну систему з характерною для неї ієрархією рівнів, зв'язків, структурою" [4; 37].

Не випадково, тому, враховуючи комплексний характер освітніх правовідносин, що дозволяє спиратися на різні галузі права, які беруть участь у правовому регулюванні освітньої діяльності загалом, серед видів освітніх правовідносин учителя ми виділили такі, а саме: адміністративні, трудові, цивільні, житлові, цивільно-процесуальні, кримінально-процесуальні та освітні правовідносини соціального захисту.

Зазначимо, що принципово новим у поданій нами класифікації є те, що в ній ми не вважали доцільним виокремити педагогічні відносини як самостійний вид (за В.Шкатуллою), а також розрізняти "освітні правовідносини" та "правовідносини у галузі освіти" (В.Сирих). На нашу думку, визначення освітнього права комплексною галуззю, а також, відповідно, освітніх правовідносин - комплексними правовідносинами, дозволяє всі правовідносини, що виникають у галузі освіти, розрізняти за джерелами правового регулювання. Авторський підхід щодо класифікації освітніх правовідносин представлено у таблиці (Додаток В).

Як видно з таблиці, розроблена класифікація надає можливість поєднати специфічні характеристики педагогічної діяльності вчителя та наявні джерела правового регулювання будь-якої професійної сфери. Такий підхід, на нашу думку, допомагає чітко визначити специфіку правового статусу суб'єктів освітніх правовідносин, зокрема освітніх правовідносин учителя. При цьому, правовий статус учителя слід розуміти як сукупність правоздатності, дієздатності, а також конкретних прав та обов'язків, якими норми права наділяють його як суб'єкта освітніх правовідносин [170]. Загалом, специфіка правового статусу вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин полягає в тому, що:

- по-перше, вчитель вступає в освітні правовідносини з іншими суб'єктами на основі трудового договору (контракту), що укладається між ним та освітнім закладом. Саме з моменту підписання трудового договору (контракту) вчитель стає суб'єктом освітніх правовідносин, зобов'язаний дотримуватися певних обов'язків та може вимагати забезпечення та захисту своїх прав;
- по-друге, освітні правовідносини між певними учнями та вчителем виникають не на основі договору, що діє між ними, а на основі рішень, що приймаються освітнім закладом. Тобто воля учнів, так само як й воля вчителя, на виникнення та дію саме між ними освітніх правовідносин не виражена прямо чи безпосередньо. Наприклад, учитель, здебільшого, позбавлений можливості обирати собі контингент учнів, також як і учням закон не надає прав обирати собі вчителя. Виходячи з цього, можна стверджувати, що вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин набуває своїх прав та обов'язків поза своєї волі, оскільки він неправомочний самостійно обирати собі інших суб'єктів освітніх правовідносин;
- по-третє, вчитель має певні власні повноваження. Так, наприклад, власні повноваження вчитель набуває у процесі організації та проведення занять, атестації учнів. У такому разі, учні зобов'язані виконувати вказівки вчителя, що вказує на те, що у деяких освітніх правовідносинах вчитель не є рівноправним партнером, суб'єктом таких правовідносин.

Отже, вище викладене засвідчує про те, що правовий статус учителя як суб'єкта освітніх правовідносин повністю відповідає їх специфіці і залежить від характеристик варіативних функцій його професійно-педагогічної діяльності. Виходячи з цього, ми віокремили провідні види освітніх правовідносин учителя як суб'єкта освітніх правовідносин від видів освітніх правовідносин, в яких він бере участі (Додаток Д).

Як засвідчують матеріали додатку Д, першими ми визначили адміністративні освітні правовідносини вчителя. Саме такі правовідносини регулюють більшість суспільних відносин учителя під час його взаємодії з

іншими учасниками навчально-виховного процесу. З метою визначення сутності та природи адміністративних освітніх правовідносин учителя нам було необхідно розглянуто взагалі їх особливості.

Так, вивчення спеціальної літератури дозволило дійти висновку, що адміністративні правовідносини – це результат впливу адміністративно-правових норм на поведінку суб'єктів сфери державного управління, внаслідок якого між ними виникають сталі правові зв'язки державно-владного характеру [69]. За визначенням багатьох дослідників (В.Лазарев, В.Колпаков, О.Кузьменко, В.Нерсисянц та ін.), адміністративні правовідносини є формою існування суспільних відносин через що, в адміністративно-правову форму можуть перетворюватися різні види суспільних відносин, зокрема освітні. Натомість це можливо за наявності певних умов, а саме:

-адміністративно-правові відносини конструюються у межах адміністративно-правових норм, тобто норми містять абстрактні конструкції відносин. Наприклад, адміністративно-правові норми пояснюють, чи має вчитель право на вільний вибір методів, засобів навчання, вияв творчої педагогічної ініціативи, якими правами та обов'язками він наділений під час взаємодії з учнями та керівництвом навчального закладу;

-у таких відносинах обов'язкова участь суб'єкта, який є носієм владних повноважень, які закріплені в адміністративно-правових актах. В освітній діяльності такі права та обов'язки зазначені у Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” та інших державних документах.

-у таких правовідносинах обов'язкова участь відповідного органу державного управління або іншого носія повноважень державно-владного характеру. Під час виконання своїх професійних обов'язків учитель опосередковано чи безпосередньо взаємодіє з Міністерством освіти і науки

України, місцевими органами управління освітою, керівниками навчального закладу та ін.;

-адміністративно-правові відносини можуть виникати за ініціативою будь-якої сторони, але згода або бажання іншої сторони не є обов'язковою умовою їх виникнення. Адміністративні освітні правовідносини вчителя виникають з моменту укладання вчителем трудового договору (контракту) з певним навчальним закладом. З цього моменту вчитель стає суб'єктом адміністративних освітніх правовідносин незалежно від його бажання та волі;

-суперечки, що виникають між сторонами адміністративних правовідносин, здебільшого, вирішуються у позасудовому порядку, тобто шляхом прямого юридично-владного розпорядження правомочного органу. В освітній діяльності адміністративні конфлікти вчителя з іншими суб'єктами освітньої діяльності вирішуються за допомогою наказів, постанов, розпоряджень правомочного органу (керівника закладу освіти, місцеві органи управління освітою та інші);

-якщо учасник адміністративно-правових відносин порушує вимоги норм адміністративного права, то він відповідальний перед державою в особі його органу. В освітній діяльності вчитель за невиконання чи неякісне виконання своїх професійних обов'язків відповідальний перед керівництвом навчального закладу та іншими повноважними органами освіти.

Отже, перелічені вище особливості адміністративних правовідносин дозволили дійти висновку щодо існування адміністративних освітніх правовідносин як особливого виду освітніх правовідносин учителя. Адміністративні освітні правовідносини вчителя – це врегульовані нормами адміністративного права освітні відносини, що виникають між вчителем та іншими суб'єктами освітніх правовідносин, внаслідок чого між ними виникають сталі правові зв'язки державно-владного характеру. Серед норм

адміністративного права, що регулюють адміністративні освітні правовідносини вчителя, є ті, що передусім містяться у Конституції України; Кодексу законів про адміністративні правопорушення, законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” та інші; нормативних актах, що приймаються органами виконавчої влади (Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад», «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Державний стандарт загальноосвітньої середньої школи та інші).

Друге місце за значимістю участі в них учителя посідають трудові освітні правовідносини. Трудові правовідносини – це двосторонні відносини працівника з власником або створюваним ним підприємством по виконанню за винагороду роботи за обумовленою спеціальністю, кваліфікацією або посадою, з підляганням внутрішньому трудовому розпорядку, що виступають формою закріплення суб’єктивних трудових прав і обов’язків [136]. Трудовими правовідносинами є всі суспільні відносини, які врегульовані нормами трудового права. Найважливішими складовими елементами таких правовідносин є його суб’єкти, їхній правовий статус і зміст означених правовідносин.

Головним суб’єктом трудових правовідносин є працівник. У випадку нашого дослідження, - це вчитель, тобто особа, яка зобов’язується виконувати роботу за певною спеціальністю, кваліфікацією або посадою. З моменту, коли вчитель уклав трудовий договір (контракт) і приступив до виконання своєї трудової функції, він стає працівником. Але для того, щоб стати працівником, вчитель повинен мати трудову правоздатність та трудову дієздатність.

Трудова правоздатність становить собою визнану державою можливість особи вступати в різні трудові правовідносини. Трудова правоздатність

громадян України є рівною для всіх, оскільки її обсяг визначається єдиною ознакою – особистою здатністю до праці незалежно від статі, національності, раси, майнового стану, національного походження. [136]. Таким чином трудова правоздатність вчителя є невід’ємною властивістю його як громадянина України. Обмеження правоздатності вчителя (як й будь-якого громадянина) може полягати в обмеженні права виконувати певну роботу або займати певні посади. Таке обмеження проводиться в інтересах суспільства у випадках, коли вчитель (громадянин) використовує чи може використовувати заняття тією чи іншою діяльністю на шкоду суспільству.

Під трудовою дієздатністю розуміється здатність громадянина (а також юридичної особи) своїми діями набувати для себе права і створювати для себе обов’язки [136]. Трудова дієздатність учителя, таким чином, може бути визначена як його здатність мати свої права та обов’язки, що виникають під час здійснення ним своїх професійних дій і функцій.

Іншими суб’єктами трудових правовідносин виступають підприємства, власники створюваних юридичних осіб, фізичні особи, які надають працівнику роботу [61]. У разі виникнення трудових освітніх правовідносин специфікою роботодавця як іншого суб’єкта трудових правовідносин є такі складові, як реєстрація навчально-виховного закладу, наявність фонду оплати праці, виникнення трудової правосуб’єктності з часу затвердження штатного розпису.

Змістом трудових правовідносин є сукупність трудових прав і обов’язків їх суб’єктів, які відображені в його правовому статусі. Так, у разі визначення змісту трудових освітніх правовідносин учителя можна стверджувати, що:

-по-перше, вчитель має право на отримання заробітної платні; користування подовженою оплачуваною відпусткою; здорові та безпечні умови праці; об’єднання у професійні спілки; розірвання трудового договору; звернення до суду для вирішення трудових спорів;

-по-друге, вчитель зобов'язаний виконувати роботу згідно трудового договору; виконувати умови внутрішнього трудового розпорядку; додержуватися зобов'язань щодо охорони праці тощо.

Зазначемо, що важливими ознаками трудових правовідносин є підстави їх виникнення, зміни та припинення. Цьому сприяють певні юридичні факти, передбачені чинним законодавством України. Так, у разі трудових освітніх правовідносин учителя юридичними фактами можна вважати, наприклад, укладання трудового договору (контракту); наказ про призначення на посаду; порушення трудової дисципліни; закінчення терміну трудового договору (контракту) та інше. Джерелами правового регулювання трудових правовідносин вчителя є Конституція України; Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про охорону праці", Кодекс законів про працю України та ін.

Як бачимо, все викладене вище дало змогу визначити як окремий вид освітніх правовідносин учителя трудові правовідносини та визначити їх як врегульовані нормами трудового права освітні правовідносини вчителя, що виникають у результаті укладання трудового договору (контракту), з приводу встановлення умов праці у навчально-виховному закладі, умов перекваліфікації за місцем роботи та відносини, пов'язані з доглядом і контролем за додержанням трудового законодавства, вирішенням трудових спорів.

Наступним видом освітніх правовідносин учителя є відносини соціального забезпечення, які є одним з видів суспільних відносин та особливою формою здійснення його права на соціальний захист. Для правовідносин соціального забезпечення характерно їх виникнення між громадянином, з однієї сторони, та державним органом - з іншої [156]. У нашому випадку, суб'єктами освітніх правовідносин соціального забезпечення вчителя слід вважати пенсійний фонд, Управління праці та соціального захисту населення, громадські об'єднання.

При розгляді питання щодо суб'єктів правовідносин соціального забезпечення важливе значення мають усі елементи правового статусу громадянина і, насамперед, його правоздатність та дієздатність. Так, наприклад, правоздатність учителя в освітніх правовідносинах соціального забезпечення забезпечена Законами України “Про освіту”, “Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування”, де визначено право вчителя на отримання пенсійного забезпечення.

Юридичний зв'язок між суб'єктами правовідносин соціального забезпечення виникає з приводу як матеріальних благ, так і благ нематеріального характеру – об'єктів цих правовідносин. Об'єктами правовідносин соціального захисту називають зовнішні предмети, явища, певні соціальні блага, з якими пов'язана поведінка суб'єктів правовідносин. Матеріальні блага соціально-забезпечувального характеру багаточисельні та підрозділяються на пенсії, грошову допомогу, натуральні блага, обслуговування та пільги. Виходячи з цього, об'єктами освітніх правовідносин соціального забезпечення вчителя є пенсії, грошова допомога, соціальні пільги, соціальне обслуговування, натуральні блага.

За Конституцією України, всі громадяни правоздатні у галузі соціального забезпечення. Але в силу специфічних відносин з соціального забезпечення та обов'язковості соціального страхування, Конституція України обумовлює право громадян на соціальний захист у зв'язку з досягненням відповідного віку, інвалідністю, втратою годувальника, тимчасової непрацездатністю, безробіттям (юридичні факти). Це дає підстави для виділення наступних юридичних фактів, які є передумовою виникнення освітніх правовідносин соціального забезпечення за участю вчителя - досягнення ним відповідного віку, призначення інвалідності, тимчасова непрацездатність, безробіття та інше.

Зазначимо, оскільки всі правовідносини є єдністю юридичної форми та соціального змісту, то під юридичним змістом соціальних правовідносин

розуміємо розуміти сукупність суб'єктивних прав та юридичних обов'язків, якими наділені суб'єкти правовідносин. На прикладі освітніх правовідносин соціального забезпечення вчителя можна визначити такий їх зміст:

- вчитель має право на отримання пенсійного забезпечення; збереження трудового стажу, заробітної платні, грошової допомоги у разі тимчасової втрати працездатності; надання певної грошової допомоги;
- вчитель зобов'язаний проходити обов'язкові медичні огляди; надавати документальні свідчення для підтвердження певного виду соціального забезпечення; перераховувати певні грошові внески у відповідні державні чи недержавні пенсійні фонди.

Ці права та обов'язки визначаються існуючими джерелами правового регулювання. У освітніх правовідносинах соціального забезпечення вчителя джерелами правового регулювання є Конституція України, Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про загально обов'язкове державне пенсійне страхування", "Про недержавне пенсійне забезпечення".

Одже, ми дійшли висновку щодо можливість існування як окремого виду освітніх правовідносин учителя освітніх правовідносин соціального забезпечення. Такі правовідносини слід визначити як ті, що виникають на основі правових норм, з волевиявлення вчителя, рішення уповноваженого на це органу держави, в яких учитель як суб'єкт має право на отримання певного виду соціального забезпечення, а уповноважений суб'єкт несе юридичну забор'язаність надати йому певне соціальне благо та інші.

Ще одним із видів освітніх правовідносин, в яких бере участь учитель, є його цивільні освітні правовідносини, під якими ми розуміємо суспільні відносини, врегульовані нормами цивільного права. Цивільне право забезпечує регулювання певної сфери відносин: відносини власності, товарно-грошового обігу, сфери особистого життя громадян, їх творчості та інтелектуальної діяльності [191].

Суб'єктом цивільних правовідносин визначається особа, яка бере участь у врегульованому правовими нормами відносинах, поведінка якої трактується як юридично можлива або необхідна. У цивільних правовідносинах беруть участь завжди дві і більше особи. За визначенням Цивільного кодексу України, суб'єктами цивільних правовідносин можна вважати фізичних та юридичних осіб, державу, автономну республіку Крим, територіальні громади, іноземні держави та інших суб'єктів публічного права. Кожен суб'єкт цивільних правовідносин має певні властивості, що саме й визначає їх як суб'єктів таких правовідносин, що виявляють цивільну правоздатність, дієздатність та правосуб'єктність [192].

Цивільна правоздатність – це здатність мати цивільні права та обов'язки. Вона виникає у момент народження та припиняється у момент смерті громадянина. Вчитель як суб'єкт цивільних правовідносин має цивільну правоздатність, що встановлюється певними законодавчими актами (Конституція України, Цивільний кодекс України та інші).

Цивільна дієздатність – це здатність своїми діями набувати для себе цивільні права і самостійно їх здійснювати, а також здатність своїми діями створювати для себе цивільні обов'язки, самостійно їх виконувати та нести відповідальність у разі їх невиконання. Так, наприклад, учитель, у разі розробки нових методичних вказівок, наукових програм, має право на їх реєстрацію, а також вимагати обмеження використання їх іншими особами.

Об'єктами цивільних правовідносин можуть бути матеріальні та нематеріальні блага або предмети їх створення, що складає предмет діяльності суб'єктів цивільного права. Загальним для всіх об'єктів цивільного права є їх призначення для єдиної мети – здатність задовольняти законні інтереси суб'єктів приватних прав [9]. До числа матеріальних благ як об'єктів цивільних правовідносин можна віднести речі, а також результати роботи або послуг, що

мають матеріальну, речову форму. У цьому значенні може бути не тільки певна річ, але й результат діяльності, причому не обов'язково такої, що має матеріальний результат, наприклад, надання освітніх послуг. До нематеріальних благ належать результати творчої діяльності (твори науки, мистецтва, винаходи та інше), життя і здоров'я, честь, гідність та ділова репутація, свобода та особиста недоторканність, таємниця листування та телефонних розмов, свобода об'єднань та інше. Виходячи з цього, об'єктами освітніх цивільних правовідносин вчителя є честь та гідність учасників навчально-виховного процесу; результати літературної, наукової, методичної та технічної творчості; майно та інші.

Зміст цивільних правовідносин складають суб'єктивні права та обов'язки його учасників. Суб'єктивне цивільне право – це міра дозволеної поведінки суб'єкта цивільного правовідношення, ті юридичні можливості, що надані йому нормами права, які іншими словами називають правомочностями [191]. Суб'єктивне цивільне право є поєднанням трьох правомочностей:

-правомочність на власні дії. Вчитель як суб'єкт цивільних правовідносин має право здійснювати самостійно фактичні та юридичні дії (складати договір про надання певних педагогічних послуг, реєструвати свої педагогічні винаходи, як інтелектуальну власність та інше);

-правомочність вимагати – це можливість вимагати від зобов'язаного суб'єкта виконання ним певних обов'язків. Учитель як суб'єкт освітніх цивільних правовідносин може від іншого суб'єкта (навчально-виховного закладу) вимагати дотримання етики професійної взаємодії;

-правомочність на захист, яка полягає у можливості використання механізму державного примусу у випадках порушення суб'єктивного права. Вчитель має право захищати свою професійну честь та гідність, відшкодування майнової шкоди та інше.

Наявність певних прав та обов'язків суб'єктів цивільних правовідносин можливе при наявності певних джерел регулювання означених правовідносин. Так, для освітніх цивільних правовідносин можна виділити такі джерела правового регулювання - Конституція України, Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Цивільний кодекс України.

Все перелічене вище дозволило виділити окремим видом освітніх правовідносин учителя – цивільні, які ми розглядаємо як правовідносини, що врегульовані нормами цивільного права, освітніми нормативними актами, які забезпечують майнові та немайнові правовідносини вчителя в освітній діяльності.

Окреме місце в системі освітніх правовідносин учителя посідають житлові освітні правовідносини вчителя. На нашу думку, такий вид правовідносин можна виділити в окрему ланку та розглядати як самостійний вид освітніх правовідносин учителя. Суспільним відносинам у житловій сфері притаманний свій специфічний предмет, суттєві риси схожості й однорідності, типові ознаки. Все це дозволяє згрупувати їх у специфічно виокремлений вид суспільних відносин. Житлові правовідносини – це суспільні відносини, врегульовані нормами житлового права. Житлове право опосередковано регулює відносини, пов'язані з придбанням його у власність або в користування. Житлове законодавство регулює відносини між уповноваженими державними органами, органами місцевого самоврядування, фізичними та юридичними особами.

Першою умовою виникнення житлових правовідносин є наявність двосторонніх чи багатосторонніх фактичних відносин, що складаються між суб'єктами житлового права: між уповноваженою та зобов'язаною стороною. При цьому суб'єкти житлових правовідносин мають володіти правоздатністю та дієздатністю. Суб'єкти житлових правовідносин вступають між собою у правові

відносини щодо володіння, користування та розпорядження житлом, врегульовані нормами житлового права. Така взаємодія суб'єктів створює для учасників житлових правовідносин певні права та обов'язки. У разі житлових освітніх правовідносин вчителя ми можемо назвати наступних суб'єктів: місцеві державні органи виконавчої влади; загальноосвітній навчальний заклад; профспілкові організації та об'єднання та інші.

Другою умовою виникнення житлових правовідносин є наявність правової норми. Джерелами правового регулювання житлових освітніх правовідносин вчителя ми можемо чітко визначити такі нормативні документи, як: Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Житловий кодекс України, Цивільний кодекс України. Так, наприклад у Законі України “Про освіту” у статті 55 зазначено, що вчитель має право на “забезпечення житлом у першочерговому порядку, пільгові кредити для індивідуального і кооперативного будівництва” [53; 69].

Третьою умовою правомірно вважати наявність юридичного факту, за яким чинне законодавство пов'язує настання правових наслідків. У житлових освітніх правовідносинах учителя, як юридичний факт, можна розглядати відповідне рішення Органу місцевого самоврядування, ордер, договір найму житла, рішення суду.

Одним з основних видів освітніх правовідносин учителя, на нашу думку, є так звані процесуальні відносини, які, за галузями права диференціюються на цивільно-процесуальні та кримінально-процесуальні. Відмінність таких правовідносин полягає в тому, що процесуальне право регулює діяльність досудового та судового процесу щодо здійснення правосуддя.

Цивільно-процесуальні освітні правовідносини вчителя є засобом реалізації норм цивільного процесуального права, що відображають динаміку процесу [85]. За думкою В.Комарова, предметом цивільного процесуального права є суспільні відносини, які виникають у зв'язку з реалізацією

зацікавленими особами права на судовий захист [35]. Цивільно-процесуальні правовідносини, як й будь-які інші, фіксують коло осіб, на яких поширюються дії правових норм, та які закріплюють конкретну поведінку особи – учасника цивільного процесу, суб'єктивні права та обов'язки суб'єкта. Суб'єктами цивільно-процесуальних освітніх правовідносин вчителя представляють суд, органи прокуратури, керівники загальноосвітніх закладів, педагогічні працівники та інші учасники навчально-виховного процесу.

Іншим елементом цивільно-процесуальних правовідносин є їх об'єкти. Існують різні погляди на те, що є об'єктом цивільних процесуальних правовідносин. Деякі дослідники враховують такими процесуальну діяльність суб'єктів, інші – матеріально-правові відносини, що захищаються судом, треті – виділяють загальні та спеціальні об'єкти. До загального об'єкта належать суперечки про права між учасниками матеріально-правових відносин, а до спеціальних – блага, на досягнення яких спрямовані будь-які правовідносини або суб'єктивні права та обов'язки учасників процесу: або порядок судочинства або фактичні дані (докази), необхідні для здійснення судочинства [35]. Об'єктом цивільно-процесуальних освітніх правовідносин вчителя є захист честі та гідності, результатів літературної, наукової та технічної творчості, майна та інше.

Передумовою виникнення цивільних процесуальних правовідносин також є юридичні факти. Юридичними фактами у цивільно-процесуальних освітніх правовідносинах вчителя є подача позову до суду, прийняття суддею позову до провадження, виклик в якості свідка до суду та інше.

Цивільно-процесуальні права суб'єктів правовідносин та процесуальні обов'язки складають зміст цивільних процесуальних правовідносин. Особливістю цивільно-процесуальних правовідносин є те, що в такі правовідносини входить разом з правами та обов'язками суб'єктів їх поведінка,

тобто процесуальні дії, які існують не самі по собі, а є засобом реалізації суб'єктами своєї волі, що пов'язані зі здійсненням прав та обов'язків. Виходячи з цього, ми визначили наступний зміст цивільно-процесуальних правовідносин вчителя:

- вчитель має право на звернення для захисту своїх прав до суду, оскарження судового рішення, під час розгляду позову змінити розмір вимог позову або повністю відмовитися від нього, як відповідач має право визнати позов повністю або частково, закінчити справу мировою угодою на будь-якої стадії розгляду;
- вчитель зобов'язаний подавати позов до суду у відповідній формі, дотримуватися процедури судового розгляду, дотримуватися рішення суду щодо наданого позову.

Визначений зміст цивільно-процесуальних освітніх правовідносин вчителя визначає джерела правового регулювання - Конституцію України, Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Цивільний кодекс України, Цивільно-процесуальний кодекс України.

Кримінально-процесуальні освітні правовідносини вчителя регулюються кримінально-процесуальним правом, яка є самостійною галуззю правової системи України і містить сукупність норм, які регулюють діяльність органів попереднього розслідування, прокуратури й суду з розкриття злочинів, викриття й покарання винних, а також права й обов'язки громадян і юридичних осіб, які залучаються до сфери кримінального процесу. Ці норми встановлені Українською державою з метою захисту правопорядку, кожної людини і юридичних осіб від злочинних посягань, а також для охорони прав і свобод осіб, що беруть участь у кримінальному процесі [98]. Кримінально-процесуальні освітні правовідносини - це особливий вид освітніх правовідносин, тому що мають декілька специфічних характеристик. Такі

характеристики властиві означеним правовідносинам виходячи із складності, специфічності самого кримінального процесу.

По-перше, специфічною рисою таких правовідносин є те, що коло суб'єктів таких правовідносин чітко визначити неможливо. Кримінально-процесуальні правовідносини у повному обсязі починають свій розвиток тільки після порушення кримінальної справи, оскільки саме тоді можна чітко визначити суб'єктів кримінально-процесуальної дії. Слід також зазначити, що суб'єкти кримінально-процесуальної діяльності розрізняються за своїм процесуальним становищем, роллю в процесі, виконують різні кримінально-процесуальні функції і завдання, переслідують неоднакову мету, вступають між собою у різні правовідносини. Це створює передумови для їх класифікації – в наукових, педагогічних і правотворчих цілях. На нашу думку, для дослідження специфіки кримінально-процесуальних освітніх правовідносин учителя найбільш доцільною є така класифікація суб'єктів цих правовідносин:

-державні органи й посадові особи, які ведуть кримінальний процес і залучають до його сфери всіх інших суб'єктів кримінально-процесуальної діяльності: суд, суддя, прокурор, слідчий, органи дізнання та інші;

-особи, які захищають свої або представлені інтереси в кримінальному процесі. Вони можуть здійснювати функцію приватного обвинувачення або функцію захисту від підозри, обвинувачення і захисту інших законних інтересів: потерпілий; підозрюваний; особа, щодо якої вирішується питання про відмову в порушенні або про закриття кримінальної справи; цивільний відповідач і його представник та інші. Представники громадянських організацій і трудових колективів: громадський обвинувач і громадський захисник, а також всі інші представники громадськості, спеціально уповноважені для участі в судовому розгляді справи; представники органів, які відають виконанням покарання.

-особи, які відіграють допоміжну роль у кримінальному процесі: заявник про злочин; особа, яка дає пояснення органу дізнання, слідчому, прокурору, судді; свідок; експерт; спеціаліст; особа, яка розуміє знаки німого або глухого; поручителі; батьки або інші законні представники неповнолітнього свідка, які присутні при його допиті та інші [97].

Виходячи з поданої класифікації, можна також визначити наступну специфічну рису кримінально-процесуальних освітніх правовідносин учителя, яка вказує на те, що одним із суб'єктів кримінально-процесуальних правовідносин завжди виступає орган держави, що наділений власними повноваженнями (органи Міністерства внутрішніх справ, Прокуратури та інші). В силу особливостей предмета кримінально-процесуального регулювання, норми кримінально-процесуального права, спрямовані до державних установ, містять розпорядження чи дозвіл діяти при наявності вказаних у законі юридичних фактах певним чином: порушити кримінальну справу, притягти у якості обвинуваченого, вибрати міру покарання, припинити кримінальну справу, винести вирок та інше.

Юридичні факти кримінально-процесуальних правовідносин визначають виникнення, розвиток, зміну та припинення кримінально-процесуальних відносин, серед яких такі:

-виклик до суду вчителя, як представника установи, закладу. Так, згідно статті 168 Кримінального-процесуального кодексу України “Допит неповнолітнього свідка у віці до 14 років та на думку слідчого – у віці до 16 років проводиться у присутності педагога, при необхідності – лікаря, батьків або інших представників неповнолітнього” [179; 139]. У такому випадку вчитель може виступати представником інтересів дитини, представляти навчальний заклад у кримінально-процесуальних відносинах та мати відповідні права та обов'язки;

-протокол загальних зборів трудового колективу про клопотання щодо передачі особи на поруки. Наприклад, згідно статті 10 Кримінально-процесуального кодексу України обвинувачений може бути звільнений від кримінальної відповідальності у зв'язку з передачею на поруки. У разі таких правовідносин вчитель є представником трудового колективу, який може скласти заяву про передачу на поруки та має відповідні до цього права, обов'язки [179; 35].

-постанова про притягнення вчителя як обвинуваченого. Згідно зі статтею 131 Кримінального кодексу України, вчитель з моменту притягнення його як обвинуваченого, набуває певні процесуальні права, які може використовувати для захисту своїх інтересів [179; 214].

Об'єктами освітніх кримінально-процесуальних правовідносин учителя можуть бути свідчення потерпілого (таким може бути вчитель), свідка, підозрюваного (у разі скоєння вчителем злочину), обвинуваченого, підсудного. Також об'єктом освітніх кримінально-процесуальних правовідносин може бути висновок учителя як фахівця з професійних питань, якщо він виступає консультантом у кримінальному процесі.

Другою специфічною рисою освітніх кримінально-процесуальних правовідносин є те, що зміст таких правовідносин цілком залежить від специфіки юридичного факту. Наприклад, згідно зі статтею 443 Кримінально-процесуального кодексу України, вчитель може брати участь у судовому засіданні як представник закладу, в якому навчається неповнолітній, справа якого підлягає розгляду. У такому випадку вчитель користується певними права та обов'язками, а саме:

- вчитель має право на: роз'яснення судом, прокурором, слідчим своїх прав, як особи, що бере участь у кримінальному процесі; забезпечення можливості здійснення прав, як особи, що бере участь у кримінальному

процесі; подати скаргу прокурору на дії представників правоохоронних органів;

- вчитель зобов'язаний: з'являтися для участі у впровадженні процесуальних дій, в яких його участь обов'язкова; давати правдиві свідчення з відомої йому ситуації.

Джерелами правового регулювання освітніх кримінально-процесуальних правовідносин вчителя є Конституція України, Кримінально-процесуальний кодекс України, Кримінальний кодекс України та інші.

Отже, підводячи підсумок щодо визначення провідних видів освітніх правовідносин й аналізу їх сутності і специфіки, зазначимо, що означені правовідносини у складі адміністративних, трудових, цивільних, житлових, цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних та освітніх правовідносин соціального захисту, передусім вимагають від учителя як взірця позитивної правосвідомості відповідної правової компетентності, яка, за нашим припущенням, заснована на усвідомленні ним особливих теоретичних знань, а також засвоєнні й відпрацюванні способів активної і правомірної професійної поведінки впродовж організації спеціальної – правової підготовки.

Висновок з розділу I

Ураховуючи загальноосвітні тенденції, спрямовані на побудову правової держави, орієнтацію на пріоритети загальнолюдських цінностей, визнання та дотримання прав людини, зміна основної парадигми освіти з командно-адміністративної на гуманістичну стає більш актуальнішою. У такому випадку сучасна українська школа потребує нового покоління вчителів, здатних усвідомлювати себе активними суб'єктами освітніх правовідносин й активно діяти, вдосконалюючи правове виховання учнів.

Проведений аналіз проблеми освітніх правовідносин як об'єктивного феномена педагогічної дійсності - сфери реалізації суб'єктивних прав і обов'язків вчителя у філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній та юридичній літературі дозволив уточнити сутність і специфіку понять „освітні правовідносини”, „суб'єкт освітніх правовідносин”, а також визначити види освітніх правовідносин учителя та розробити його особистісно-професійний портрет як суб'єкта освітніх правовідносин.

Під освітніми правовідносинами ми розуміємо врегульовані нормами права суспільні відносини, що складаються між учасниками навчально-виховного процесу, освітніми закладами та державою. Структуру освітніх правовідносин учителя складають такі елементи, як: суб'єкт, об'єкт, зміст освітніх правовідносин та юридичний факт, як передумова означених правовідносин.

Суб'єктом освітніх правовідносин є фізичні особи (учителя, учнів, батьків учнів, керівників навчального закладу) та юридичні особи (освітні заклади, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства, органи управління освітою, місцеві органи самоврядування та інші), що виступають у статусі носіїв прав та обов'язків, що передбачені нормативно-правовими актами у галузі освіти.

Об'єктом освітніх правовідносин є матеріальні (гроші, цінні документи – дипломи, атестати та інше) та нематеріальні блага (продукти духовної творчості – методичні розробки, програми спецкурсів, навчальні посібники, підручники, особисті немайнові блага – професійна честь та гідність, життя, здоров'я та інше), з приводу яких суб'єкти вступають в освітні правовідносини, здійснюють свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки у галузі освіти. Зміст освітніх правовідносин складають суб'єктивні права та юридичні обов'язки суб'єктів освітніх правовідносин.

Серед провідних видів освітніх правовідносин учителя було виділено такі: адміністративні, трудові, цивільні, житлові, цивільно-процесуальні, кримінально-процесуальні освітні правовідносини вчителя та освітні правовідносини соціального забезпечення. На цій підставі було очевидно, що визначені види освітніх правовідносин вимагають від майбутнього вчителя як організатора навчально-виховного процесу й взірця позитивної правосвідомості відповідної правової компетентності, яка, за нашим припущенням, має бути заснована на усвідомленні ним особливих теоретичних знань, а також відпрацюванні способів активної і правомірної професійної поведінки, тобто є результатом його відповідної – правової підготовки. Тому другий розділ представленої роботи спеціально присвячено висвітленню найважливіших питань, які стосуються цілей, змісту, засобів, форм і методів організації правової підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, а також сутності її прикінцевих результатів.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН**

**2.1. Проблема підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх
правовідносин у науково-педагогічній літературі**

Оскільки створення правової держави зумовлює своєрідність сучасного етапу розбудови суверенної України, утвердження пріоритетів правової освіченості та правомірної поведінки особистості, то це передбачає передусім необхідність набуття нею певних ознак – бути суб'єктом правовідносин у будь-якій сфері суспільства. Пов'язано це з тим, що найбільш важливі, життєво необхідні для суспільства відносини держава закріплює за допомогою правових норм, перетворюючи їх у обов'язкові, тобто такі, що охороняються законом, через що вони виявляють свою суть як правовідносини. З цього очевидно, що саме вчитель, на якого держава покладає виконання соціального запиту щодо правового виховання підростаючого покоління, повинен бути взірцем позитивної правової свідомості й поведінки, належним чином реалізуючи правове забезпечення своєї професійної діяльності. Останнє означає, що сучасний вчитель повинен виступати дійсним суб'єктом правовідносин у сфері педагогічного процесу: адміністративних, цивільних, трудових, соціального захисту і т.ін., що переважно залежить від рівня його відповідної - правової підготовки.

В означеному контексті зазначимо, що питання правової підготовки вчителя здавна були у центрі уваги дослідників, до сьогодні залишаючись вкрай

актуальними, як для вітчизняної, так і зарубіжної теорії і практики його професійної освіти. Проте, не зважаючи на це, аспект підготовки вчителя як саме суб'єкта правовідносин до наступного часу не ставав предметом самостійного науково-педагогічного аналізу, для якого накопичено вже достатньо теоретичних джерел, на яких ми звертаємо спеціальну увагу в даному параграфі, матеріали якого спрямовано на обґрунтування актуальності запропонованого дослідження.

Вивчення науково-педагогічної літератури переконливо засвідчує про те, що проблема правової підготовки майбутнього вчителя поступово виокремилася у самостійну лише недавно – у середині 20 століття, а до цього часу була складовою проблеми правового виховання і перевиховання учнівської молоді (А.Макаренко, М.Пирогов, В.Сухомлинський, К.Ушинський).

Так, М.І.Пирогов, одним із перших серед вітчизняних класиків педагогіки вищої школи порушивши питання про необхідність особливої системи правової підготовки майбутнього вчителя, розглядає її як необхідну умову громадянського виховання юнацтва. Підкреслюючи соціальну значущість і необхідність громадянського виховання учнів, він вважав критерієм результативності правової підготовки вчителя його здатність формувати в них такі норми і правила поведінки, які б сприяли „розвитку в дітей почуття законності” [122; 18].

Наголошуючи на необхідності введення до навчальних планів педагогічних закладів освіти низки спеціальних предметів, К.Ушинський вбачав їх сенс у забезпеченні відповідної – правової підготовки майбутнього вчителя. На його думку, завдяки засвоєнню правових знань, “народний учитель міг бути корисним наставником і корисним радником для селян” [86; 33]. Не випадково, тому, класик вітчизняної педагогіки ґрунтовну правову підготовку вчителя розглядав як основу успішності його професійної діяльності, а також

можливість затвердити свій авторитет серед учнів та населення. “Правові ... знання, наголошував К.Ушинський, піднімуть авторитет учителя в очах селян і сприятимуть піднесенню духовного стану селян” [86; 36].

Особливої уваги правовому вихованню неповнолітніх та ролі вчителя у цьому процесі в нових соціально-історичних умовах розвитку нашого суспільства приділяв А.Макаренко, ідеї якого щодо змісту та сутності правової підготовки вчителя до сьогодні залишаються актуальними. Зокрема, убачаючи основу правового виховання учнів у чіткому розумінні неповнолітніми своїх прав та обов'язків, він у своєму інноваційному педагогічному досвіді впровадив механізм дії “Конституції” трудової комуні ім. Ф.Дзержинського, для чого було створено товариський суд, уведено в навчальний план новий предмет – “Теорія моралі”. При цьому, на думку А.Макаренка, який започаткував новий напрям досліджень у галузі превентивної педагогіки, конструктивне вирішення завдань правового виховання учнів здебільшого залежить від рівня правової підготовки вчителя, особливо від рівня сформованості в нього правильних уявлень про особисту дисципліну, норми та правила професійної поведінки, що складають його правову компетентність і культуру. Останню класик вітчизняної педагогіки розглядав як “... цілковиту захищеність, цілковиту впевненість у своєму праві, у шляхах і можливостях для кожної окремої особи реалізувати його” [92; 48].

Підкреслюючи, що правову підготовку і формування правової культури вчителя слід розглядати у тісному взаємозв'язку із громадянським та моральним вихованням учнів, В.Сухомлинський з цього приводу зазначав, що “Правове виховання учнів, запобігання правопорушенням і злочинам – одна з найголовніших соціальних проблем нашого суспільства. Вчителю треба вести виховну роботу, розраховану на те, щоб не було в нашому суспільстві злочинців і правопорушників” [167; 41]. Тому, розглядаючи проблему правової підготовки вчителя як доцільну і вкрай актуальну, він наголошував на тому, що вчитель

повинен вміти конструктивно організувати правове виховання учнів різного віку, критично аналізувати результати своєї правовиховної роботи з ними, прискіпливо досліджувати причини правопорушень і злочинів, постійно вивчати передовий педагогічний досвід правовиховної роботи в інших школах. Також як і А.Макаренко, пов'язуючи ефективність правовиховної роботи вчителя з рівнем його правової компетентності і культури, він був переконаний, що правова підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах повинна бути спрямована на формування у нього правової компетентності і культури [168].

Суттєво, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної думки питання правового виховання підростаючого покоління (В.Берман, І.Бех, А.Бик, П.Вербицька, В.Дубровський, І.Зверєва, В.Оржеховська, О.Пономаренко, Н.Ткачова, Н.Хамська, Є.Шабельник та ін.), профілактики девіантної поведінки учнівської молоді (І.Баєва, В.Балюк, Р.Вайсен, В.Головченко, Л.Кондрашова, І.Рожков та ін.), а також правової підготовки майбутнього вчителя (Г.Васянович, С.Висоцький, М.Городинський, Е.Карпова, Я.Кічук, Н.Козюбра, П.Мусінов, В.Нестеренко, І.Павлов, В.Одарій, В.Оксамитний, М.Підберезський, Н.Саприкіна, А.Соломаткін, В.Татенко, М.Фіцула, Г.Яворська, М.Яковлева та ін.) знаходяться у центрі уваги відомих учених і дослідників.

Так, досліджуючи науково-методичні основи викладання правових дисциплін у неюридичних закладах освіти, які б забезпечили ефективність правової підготовки майбутніх фіхівців, зокрема і майбутніх учителів, С.В.Болотіна акцентує увагу на тому, що прийняття впродовж останніх років цілої низки найважливіших законодавчих документів, спрямованих на ствердження загальнолюдських цінностей, розвитку свобод, прав і обов'язків особистості на основі принципів демократії та гуманізму, вимагає формування в них почуття цінності права та поваги до нього. При цьому, підкреслюючи, що не

зважаючи на наявність факту викладання основ права у всіх вищих навчальних закладах, на практиці зберігаються протиріччя між високими вимогами щодо правового забезпечення професійної діяльності майбутніх фахівців і досить низьким рівнем їхньої підготовленості до цього, що засвідчує про відсутність у них активної правової позиції як суб'єктів певних правовідносин. Пропонуючи систему оновлених завдань практикуму з курсу "Правознавство", автор додержувалася позиції, що правову підготовку майбутніх фахівців слід здійснювати на підставі домінування принципів професійно зорієнтованого підходу, а не як загальнонаукову дисципліну. Тому загалом підтримуючи цю ідею автора, зазначимо, що рекомендації С.В.Болотіної, на жаль, не відбивають її пропозицій щодо вдосконалення правової підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Цікавим, на нашу думку, є дослідження Г.Васянович, в якому автор детально аналізує один з аспектів правової підготовки майбутнього вчителя - формування у нього морально-правової відповідальності, який пропонує здійснювати у три етапи (довузівський, вузівський та етап професійної діяльності). Довузівський етап, як стверджує автор, дозволяє створити досконалу систему професійної орієнтації і профвідбіру, за допомогою якої майбутній учитель зможе уявити можливий обсяг моральної та правової відповідальності. На вузівському етапі головна увага повинна зосереджуватися не стільки на тому, щоб він засвоїв необхідні правові знання, виробив певні навички, скільки на формуванні потреби у правомірних діях, постійному прагненні до професійного зростання. Це означає, що правова підготовка повинна бути орієнтована не на викладення правової інформації, а на формування в майбутнього вчителя відповідних новоутворів, таких як його правова свідомість, активна правова позиція тощо. На етапі професійної діяльності, на думку Г.Васянович, найбільш сутнісним виступає самоактуалізація педагога, його практичне уміння використовувати правові знання, свою

морально-правову інтуїцію в цілях правового забезпечення своєї професійної діяльності [23].

Зазначимо, що вітаючи ідеї Г.Васянович щодо необхідності набуття майбутнім учителем відповідної освіченості у сутності права та нормах його застосування (оскільки взаємовідносини учасників навчально-виховного процесу ще недостатньо чітко і повно відображені у правових нормах, що негативно впливає на можливість їх регулювання, виходячи з об'єктивних вимог, що визначають межі повноважень, прав, свобод і обов'язків основних учасників навчально-виховного процесу), ми вважаємо не досить обгрунтованою позицію автора саме в аспекті формування його особистості як суб'єкта освітніх правовідносин. Не випадково, тому, в авторській концепції морально-правова відповідальність майбутнього педагога формується переважно як особистісна риса як показник його вихованості, а не як результат цілеспрямованої правової підготовки у ВНЗ.

Вивченню проблеми правової підготовки вчителя в історії вищої педагогічної школи України присвячено дослідження В. Владимірова. Автор проводить аналіз історичних документів щодо проблеми формування правової культури вчителя у вищій школі України 1917-2002 років. За результатами своїх досліджень, В.І.Владиміров визначає шляхи підвищення ефективності правової підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку вищої школи. Актуальними завданнями правової підготовки сучасного вчителя постають такі, а саме: подолання у свідомості майбутніх учителів нігілізму як антиподу правової культури; визначення специфічно-правових педагогічних завдань правової підготовки майбутніх учителів; виділення оптимальної кількості навчальних годин на вивчення курсу „Основ права” та розробка спецкурсів з окремих питань правової підготовки майбутніх учителів; єдність формування правової свідомості, правових почуттів та вироблення навичок і

звичок правової поведінки майбутнього вчителя. Можливість вирішення зазначених завдань В.Владимиров бачить через упровадження в навчальний процес поряд з традиційними методами і прийомами правової підготовки майбутніх учителів сучасних методів активного навчання: антиципації, ділових ігор, проблемного навчання, „мозкового штурму”, дискусій, круглих столів, конференцій тощо [26].

Удосконалення процесу правової підготовки через дослідження та розробку змісту правової освіти майбутнього вчителя досліджує М.Городинський. Автор наголошує на тому, що майбутній учитель зможе забезпечити достатній рівень правового виховання учнів, сформувати їхню правову культуру, якщо міцно та глибоко засвоїть зміст правової освіти. Серед основних завдань щодо засвоєння складових змісту правової освіти автор виділяє такі, а саме: оволодіння системою правових знань; формування правових переконань (правосвідомість); оволодіння педагогічними вміннями організувати і проводити правове виховання у школі відповідно до мети і завдань освітньої діяльності на основі Концепції національного виховання в Україні; формування певного рівня соціально-правової активності вчителя [34].

Цікавий аспект проблеми правової підготовки майбутнього вчителя запропоновано у дослідженнях Е.Карпової, В.Нестеренко [62], В.В.Одарія [107], які порушили питання про формування його правової культури як засобу правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності згідно чинного законодавства (зокрема Законів України “Про освіту”, “Про охорону дитинства” і т.ін.). Спрямовуючи увагу на низку статей діючого законодавства, в яких зазначено, що держава здійснює захист дітей від усіх форм фізичного і психічного насильства, образи, недбалого і жорстокого поводження з ними, автори єдині в думці, що учитель в межах виконання функцій своєї професійно-педагогічної діяльності покликаний створювати позитивне соціальне

середовище в освітньому процесі і відтворювати в ньому міжособистісні взаємини в межах прийнятих у державі правових норм і правових цінностей.

Не випадково, тому, при формуванні правової культури майбутнього вчителя у складі імперативно-когнітивного, діяльнісно-поведінкового й ціннісно-орієнтаційного компонентів, В.Одарій особливого значення приділяє реалізації педагогічних умов, що передбачають відображення у змісті навчального предмета правових норм взаємодії учасників педагогічного процесу, створення ситуацій, що спонукають до відтворення його професійної діяльності на підставі норм права, а також використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю ним особистого досвіду регулювання відносин з оточуючими в освітньому середовищі на основі норм права [107; 168]. Між тим, використовуючи поняття “відносини”, автор під ними здебільшого розуміє професійно-педагогічні відносини, які повинні сприяти гуманізації навчально-виховного процесу, поліпшенню морально-психологічного клімату в системі “вчитель - дитина”, а не суто правовідносини, як вони визначені були нами в першому розділі поданої роботи. Через це автор, намагаючись здійснити підготовку майбутнього вчителя до правового забезпечення професійної діяльності розглядає його в традиційно вузькій ролі, тобто як суб’єкта (учасника, керівника й організатора) навчально-виховного процесу, а не як суб’єкта правовідносин, серед яких вирізняються не тільки адміністративні, алей й цивільні, трудові і т.ін.

Критично оцінюючи традиційні підходи щодо формуючого впливу навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи на становлення позитивної правової свідомості майбутнього вчителя, Я.Кічук переконливо доводить, що остання виступає як результат відображення чинних у суспільстві законів правового порядку, різновиду правової діяльності держави, її органів, правової поведінки громадян та інших осіб. При цьому автор ствержує, що

правова свідомість, як прикінцевий результат відповідної правової підготовки майбутнього учителя, пронизує всі основні сфери його особистості – когнітивну, емоційно-вольову та самопізнання, які виявляються через знання права, уявлення про правові явища, суб'єктивні вимоги до права, правові переконання й ставлення до права через поведінкові установки. Тому, розглядаючи правосвідомість як інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього учителя, що характеризує його ставлення до правової дійсності та визначає його готовність до громадсько-педагогічної діяльності ціннісно-правового характеру, серед соціально-педагогічних умов формування цього професійно важливого феномена автор визначає такі, а саме: збагачення духовності студентів шляхом стимулювання ціннісно-правової мотивації навчання та громадсько-педагогічної діяльності, усвідомлення ними цінностей права на рівні переконань, організація позитивного спілкування правознавчої спрямованості в мікросистемах, орієнтація на їх саморозвиток соціально-правової відповідальності тощо [67].

Зазначимо, що нам імпонує дослідницька позиція Я.Кічука не тільки у визначенні сутності і структури позитивної правосвідомості майбутнього вчителя, але й в аспекті оновлення методичного забезпечення способів реалізації визначених соціально-педагогічних умов, зокрема у змістовому та технологічному аспектах викладання елективного курсу “Правові основи діяльності системи вищої школи в Україні” [67; 180-188]. Тому ми, поділяючи загалом думку автора, вважаємо досить переконливою його позицію щодо уведення в зміст правової підготовки майбутнього вчителя модулю з основ освітянського права [67; 184].

Серед досліджень окремих аспектів правової підготовки майбутніх учителів також слід виділити роботи Л.Мацюк і П.Мусинова. Так, Л.Мацюк досліджує підготовку майбутніх учителів початкових класів до правового

виховання молодших школярів. Важливою умовою ефективної правової підготовки майбутнього вчителя авторка вважає міжциклове та міждисциплінарне інтегрування правових знань у професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя. Процес правової підготовки вчителя дослідниця розділяє на декілька рівнів, та доводить, що оптимальний рівень правової підготовки можливо досягти після опанування змістом основних курсів (“Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, та ін.) за допомогою вузькоспеціалізованих правових спецкурсів [95]. Однак, автор не пропонує програм останніх, через що її позиція залишається не досить переконливою.

Досліджуючи умови підвищення ефективності правової підготовки майбутніх учителів П.Мусинов [100] розглядає морально-правову культуру вчителя як її прикінцевий результат. За думкою дослідника, морально-правова культура вчителя - це сукупність особистісних і професійних якостей вчителя, що необхідні йому для ефективного рішення різних за своїм типом морально-правових завдань освітнього процесу. За думкою П.Мусінова, результат правової підготовки вчителя виявляється в досягнутому рівні правового мислення, правосвідомості і правової грамотності вчителя, що забезпечують його морально-правову спрямованість і законovidповідну професійну діяльність.

Вкажемо, що морально-правова культура як характеристика особистості вчителя в якості суб'єкта освітніх правовідносин досліджувалася П.Мусіновим як спеціальний предмет дослідження. При цьому автор надає пильної уваги переважно діяльнісно-правовому компоненту правової підготовки майбутнього вчителя, який, на його думку, припускає формування у нього правової грамотності і здатності до трансляції морально-правових знань і досвіду, діагностики і прогнозування морально-правових тенденцій, ефективного використання морально-правових знань у конкретних педагогічних ситуаціях, а

також уміння на визначеному професійному рівні оперувати правовою термінологією, тлумачити законодавчі акти, складати службово-ділову документацію, організовувати правову освіту тих, хто навчається. Між тим, автор не конкретизує своєї думки стосовно засобів формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин [100].

Правова підготовка у вищому навчальному закладі, на думку В.Оксамитного та В.Татенко, не повинна зводитися до викладання тільки юридичних дисциплін у загальному обсязі, а враховувати предмети спеціалізації взу чи факультету, зміст яких повинен обумовлювати конкретну спрямованість правового матеріалу, що вивчають студенти. Тому автори, враховуючи у процесі правової підготовки специфіку подальшої фахової діяльності майбутніх учителів, пропонують виокремити в ній загальну правову та спеціальну (професійно орієнтовану) частини. На їхню думку, загальна частина повинна бути єдиною для всіх факультетів, що надасть змогу сформувати правову культуру особистості майбутнього вчителя, а спеціальна частина повинна будуватися з врахуванням особливостей його професійної діяльності та давати змогу формувати так звану професійну правову свідомість [133]. Натомість автори не конкретизували актуальних питань щодо способів реалізації спеціальної частини змісту правової підготовки майбутнього вчителя, через що не зовсім зрозумілим є підхід авторів щодо формування його особистості як суб'єкта освітніх правовідносин.

Особливу роль правовій підготовці майбутнього вчителя відводить у своїх дослідженнях М.Подберезський. „Учитель конкретного навчального предмету, - пише автор, - повинен насамперед володіти його змістом і методикою викладання. Водночас в умовах створення демократичної правової держави, якою має стати Україна, надзвичайної актуальності набуває знання правових норм і законів для всіх тих, хто пов'язаний із справою навчання і виховання”

[127;8]. Через це невід'ємною складовою фундаментальної підготовки, зокрема правової підготовки майбутнього вчителя

М. Підберезський вважає формування його правової культури, під якою він розуміє окреме новоутворення його особистості, яке є “елементом усіх інших знань, умінь, навичок загальногуманістичної спрямованості, мотивів діяльності” [127;10].

Окрему увагу під час правової підготовки вчителя, на думку М.Подберезського, необхідно приділяти засвоєнню знань законодавчих документів, що стосуються системи освіти України та знань всіх офіційних матеріалів, які пов'язані зі змістом навчального предмета, викладання якого стане його професією. Серед найбільш ефективних заходів, спрямованих на формування правової культури майбутнього вчителя, автор виділяє комплекс тих, під час яких він повинен ознайомитись із правами людини, Конституцією України та головними законодавчими і правовими документами, що регулюють систему правовідносин людини та держави [127].

Отже, досить ґрунтовно розглядаючи зміст правової освіти студентів щодо формування у них правосвідомості, все-ж-таки поза увагою М.Подберезського залишилися питання і законодавчі акти, що торкаються прав і обов'язків людей як основних учасників навчально-виховного процесу, тобто питання освітнього права, засвоєння основ якого, на нашу думку, дозволяє здійснити правову підготовку майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Зазначимо, що спеціально розглядаючи особливості і роль правовідносин в організації діяльності сучасного закладу освіти, Н.Саприкіна доводить, що для здобуття правового статусу його керівника як менеджера освіти, необхідне набуття ним відповідної – правової компетентності. Останню автор розглядає як інтегральну властивість його особистості, що дозволяє брати участь у розробці

рішень, самостійно вирішувати питання правозастосування на основі готовності до правової діяльності і наявності правового мислення. Характеризуючи правову компетентність керівника школи, Н.Саприкіна до її складових включає такі, а саме: методологічні знання (філософські знання, знання загальної методології пізнання, знання методології педагогіки); теоретичні знання (знання освітнього й інших галузей права, знання відомчих нормативних актів); спеціальні знання (знання юридичних процедур, що використовуються в управлінській діяльності; знання методики підготовки локальних актів) тощо. Відповідно до визначених типів знань, автор виокремлює й три групи умінь, серед яких передусім ті, що відповідають функціям педагогічного менеджменту, вміння використовувати наукові методи пізнання й спеціальні, тобто правові вміння, серед яких перевага надається умінням укладати договір, вести справи в суді і т.ін.

Висвітлюючи провідні групи знань і умінь, необхідні для правового забезпечення професійної діяльності керівника навчального закладу, що складають його правову компетентність, Н.Саприкіна між тим не конкретизує питань щодо правового забезпечення педагогічної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Зазначемо, що А.Соломаткін і М.Яковлева, також як і деякі з попередніх авторів, прикінцевим результатом процесу правової підготовки майбутнього вчителя вважають сформованість у нього належного рівня правової культури: „Правова культура вчителя – це система усвідомлених професійно необхідних правових знань, умінь та навичок, що визначають здібність до правового мислення та забезпечують його правову практику й ефективність правовиховної роботи з учнями” [148;22]. За думкою дослідників, правова підготовка у вчзі повинна формувати у майбутнього вчителя усвідомлене ставлення до правових цінностей, почуття поваги до закону, що, в свою чергу, є передумовою

подальшого дотримання ним закону у своїй професійній діяльності. Процес правової підготовки автори диференціюють згідно двох напрямів: по-перше, як спеціально організований навчально-виховний процес, де майбутній вчитель отримує інформацію про право і сутність правовідносин, а по-друге, як його активну особистісну участь у соціально-правовій діяльності взу, суспільства взагалі [148]. Натомість до виокремлення форм і методів роботи з майбутніми вчителями як суб'єктами освітніх правовідносин у межах кожного з визначених напрямів автори не доходять.

Розглядаючи процес правового виховання учнів у загальноосвітніх закладах як один із особливо важливих, М.Фіцула спеціальної уваги приділяє розробці дієвої технології підготовки вчителя до правовиховної роботи. Зміст правової підготовки вчителя, за думкою вченого, визначається особливостями права як нормативно-регулятивного явища, його суспільними функціями і значенням в організації та управлінні суспільством, специфікою педагогічної діяльності вчителя та особливостями об'єктів його правовиховної роботи [185].

Цікаво й те, що на думку М.Фіцули, правова підготовка студентів педвузу з урахуванням її специфіки має передбачати розв'язання двох основних завдань. З одного боку, формування у майбутнього вчителя правової свідомості, навичок і звичок дотримання норм права, законів і правил співжиття, а з іншого, - ознайомлення його з методикою роботи з правового виховання учнівської молоді і формування на цій підставі відповідних професійних вмінь і навичок. Реалізовувати поставлені завдання у процесі правової підготовки вчителя автор пропонує через ознайомлення студентів, як мінімум, з такими питаннями:

-виникнення й основні етапи розвитку держави; право, його основні принципи, зв'язок з мораллю і правилами; основні права і обов'язки громадян за Конституцією України;

-основи трудового права (особливості працевлаштування, переведення на іншу роботу, звільнення, умови праці неповнолітніх та інше);

-особливості піклування держави про сім'ю, обов'язки батьків та дітей;

-специфіка кримінального права (поняття злочину, його різновиди, кримінальна відповідальність, види покарання та інше).

Реалізація цього змісту впродовж професійної підготовки сприятиме, на думку М.Фіцули, формуванню у майбутніх учителів правової свідомості, а залучення їх до участі у різних формах правового виховання, контролю за поведінкою молоді в стінах ВНЗ і за його межами забезпечить вироблення в них необхідних навичок і звичок правомірної поведінки [122].

Вказуючи на те, що правове виховання майбутніх учителів – це цілеспрямований постійний вплив на них з метою формування правової культури й активної правомірної поведінки, Г.Яворська доводить, що значущості в цьому процесі набуває засвоєння ними необхідних юридичних знань та навичок шанувати закони і підзаконні акти з їх подальшим дотриманням. Важливо й те, що автор доходить висновку, що майбутній учитель, знаючи свої права й обов'язки, може грамотно себе захищати від незаконних дій, як з боку юридичних органів, що застосовують право, так і з боку адміністрації певного закладу освіти, що вказує на набуття ним ознак суб'єкту правовідносин загалом і, зокрема суб'єкта освітніх правовідносин [214]. Не випадково, тому сутність правової підготовки майбутніх учителів Г.Яворська вбачає у формуванні в них правової установки на узгодження власних прагнень і очікувань з інтересами й очікуваннями суспільства шляхом вироблення стійких правових ідей і принципів, відповідних почуттів і переконань щодо вироблення правової установки на правомірну поведінку.

Розкриваючи механізм правового виховання особистості в духовному внутрішньому зрізі, тобто в контексті правовиховного процесу особистості, в межах запропонованого дослідження нам імпонує думка Г.Яворської, яка виділяє в ньому три стадії – накопичення правових знань і правової інформації; перетворення останньої у правові переконання і навички правомірної поведінки; готовність діяти правомірно, відповідно до закону, керуючись цими правовими переконаннями [214]. По суті, автор доводить, що результатами дії механізму правового виховання майбутніх учителів є рівень їхньої правової вихованості і правової культури як саме суб'єктів освітніх правовідносин, чим доводиться актуальність запропонованої нами проблеми. Підтверджується це її загальним висновком про те, що, по-перше, “правова вихованість – це внутрішній духовно-правовий стан, у якому перебуває особистість учителя у момент прийняття рішення про те, як вчинити за тих чи інших обставин”, а по друге, що “рівень правової вихованості виявляється не тільки на основі знання права й розуміння необхідності виконувати правові розпорядження, але й через ступінь сформованості ставлення до права і закону як цінностей” [214]. Між тим більша конкретизація цього аспекту дослідження, на жаль, не привертала уваги автора, дослідницька позиція якого була врахована нами при визначенні провідних компонентів правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкту освітніх правовідносин.

Одже, зазначене вище дозволило стверджувати, що проблема правової підготовки майбутніх учителів, окремі її аспекти знаходяться у колі наукового інтересу багатьох дослідників. Але, незважаючи на велику кількість існуючих праць, поза увагою дослідників залишається аспект підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта правових відносин, який здатний не тільки ефективно здійснювати правове виховання учнів, але й зайняти активну правову позицію щодо власної професійної діяльності. Очевидно, що в опрацьованих дослідженнях, до сьогодні не було запропоновано дієвої концепції організації

правової підготовки майбутнього вчителя у контексті, який нас цікавить – як суб'єкта освітніх правовідносин, що підтверджує актуальність обраної нами проблеми дослідження. З огляду на це, ми, опираючись на найбільш конструктивні ідеї провідних науковців щодо оновлення змісту і способів організації правової підготовки майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому закладі освіти, намагалися конкретизувати той її аспект, який стосувався формування його особистості як саме суб'єкта освітніх правовідносин. Це вимагало конкретизації кола питань щодо зіставлення його професійно-особистісної характеристики як суб'єкта освітніх правовідносин, що буде висвітлено нижче.

2.2. Професійно-особистісна характеристика вчителя

як суб'єкта освітніх правовідносин

Як зазначають провідні науковці, вчитель є ключовою фігурою в освітніх правовідносинах. Особливість його соціальної та професійної ролі визначається тим, що він безпосередньо або опосередковано організує, наповнює певним змістом та здійснює правовідносини з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Він встановлює та приймає участь у освітніх правовідносинах таких систем, як: „вчитель - учень”, „вчитель - батьки”, „вчитель - педагогічний колектив”, „навчальний заклад-вчитель”. Але, як засвідчує педагогічна практика, не кожен учитель здатний у повній мірі використовувати необхідний та достатній арсенал освітніх правовідносин для вдосконалення педагогічного процесу, усвідомлювати важливість своєї ролі як носія позитивної правосвідомості та як суб'єкта таких правовідносин. З огляду на це, ми передусім вважали за необхідне конкретизувати сутність понять “суб'єкт освітніх правовідносин” та “вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин”, про що йдеться нижче.

Так, починаючи теоретичний аналіз з вивчення філософської довідникової літератури, нами було встановлено, що під суб'єктом здебільшого розуміється „носій предметно-практичної діяльності та пізнання, джерело активності, що спрямована на об'єкт. Активна діяльність суб'єкта є умовою, через яку той чи інший фрагмент об'єктивної реальності виступає як об'єкт, представлений суб'єкту у формах його діяльності” [181; 234].

У психологічній літературі під суб'єктом розуміється носій активності, що здійснює зміни в інших людях або у себе самого як у іншого [137]. За визначенням Н.Щуркової, суб'єктність - це здатність особи свідомо та цілеспрямовано встановлювати зв'язки зі світом та будувати ці зв'язки вільним волевиявленням, передбачати наслідки та брати на себе відповідальність за результати своїх дій [208].

Отже, вище зазначене давало підставу для висновку, що під суб'єктом слід розуміти активно діючу людину, якщо вона є носієм будь-якої предметно-практичної діяльності, активність якої спрямовано на об'єкт, через що вона усвідомлює себе як причину того, що відбувається з нею самою та навколо неї. Інакше кажучи, людина виступає суб'єктом або набуває якості „суб'єктності” саме тоді, коли вона виявляє свою активність не тільки по відношенню до будь-кого чи будь-чого, але по відношенню до себе, що виявляється у її здатності до позитивної самозміни, вдосконалення своєї особистості, в змозі відповідати за свої дії, давати раду своїм вчинкам тощо.

Вивчення педагогічної літератури дозволило дійти висновку, що поняття “суб'єкт” також досить широко використовується в ній, але здебільшого – у контексті визначення специфічних особливостей особистості вчителя як основного учасника й організатора навчально-виховного процесу. Так, першу спробу визначення суб'єктних характеристик вчителя зробив П.Каптерев на початку ХХ століття. З цього приводу він писав, що „...особистість вчителя у

ситуації навчання займає перше місце, ті або інші якості його будуть підвищувати або знижувати виховний вплив навчання” [60; 47]. Серед якостей, які підвищують вплив учителя на учня, класик педагогіки виділив спеціальні (об’єктивні – наукова підготовка вчителя; суб’єктивні – особистий педагогічний талант учителя) та особистісні, тобто суб’єктивні якості, до яких віднесено морально-вольові якості. [60; 56].

Зазначимо, що в сучасній психолого-педагогічній літературі проблема вивчення суб’єктивних характеристик учителя неодноразово ставала предметом спеціального теоретичного та експериментального дослідження. При цьому правомірно виокремити, як мінімум, три основних напрямів досліджень. Зокрема, особистість учителя як суб’єкта навчально-виховного процесу досліджувалась через визначення:

-специфіки його вищих психічних функцій, тобто як носія професійно-педагогічного мислення й педагогічної свідомості (І.Лернер, Г.Нагорна, В.Слободчиков, Р.Хмельюк, О.Цокур та ін.) , а також педагогічної культури (Є.Барбіна, Н.Грама, І.Зязюн, Е.Карпова, С.Сисоєва та ін.);

-різновидів станів професійної готовності до здійснення поліваріативних функцій педагогічної діяльності – предметно-наукової, морально-психологічної, етико-естетичної, функціонально-управлінської, інноваційної (І.Богданова, Н.Дурай-Новакова, Н.Кічук, А.Линенко, Л.Кондрашова, З.Курлянд, Р.Хмельюк, Н.Хмель, Г.Яворська, О.Якубовська та ін.);

-сутності професійної компетентності і її специфічних складових (І.Зимняя, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін та ін.).

При цьому, в межах кожного з визначених вище напрямів виокремилися аспекти щодо конкретизації означених феноменів стосовно правового забезпечення професійної діяльності вчителя, яке, як наголошують Е.Карпова і

В.Нестеренко, може здійснюватися різними засобами і на різних рівнях. Але в будь-якому випадку, як зазначають вчені, “правове забезпечення професійної діяльності вчителя вибудовується на засадах його певної – правової компетентності і готовності діяти при організації навчально-виховного процесу з урахуванням існуючих правових норм” [62; 237].

З огляду на це твердження, яке знайшло своє належне науково-теоретичне обґрунтування у працях дослідників останніх років (В.Берман, Ф.Бурчак, О.Васильєв, В.Дубровський, Я.Кічук, В.Оржеховська, М.Подберезський, І.Романова, О.Саломаткин, В.Синьов, М.Фіцула, Г.Яворська та ін.), ми вважали, що саме правова компетентність вчителя є базовою характеристикою особистості вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин. До визначення її специфіки, сутності і структури ми переходимо нижче. При цьому, ми усвідомлювали, що вирішити це дослідницьке завдання можливо лише на підставі використання методу конкретизації у напрямку “рід - вид”, що вимагало уточнення визначення низки понять, таких як: “компетентність”, “професійна компетентність”, “правова компетентність”, “правова компетентність учителя” тощо.

Так, звернення до довідникової літератури дозволило дійти висновку, що: -компетентний – це той, хто має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікації, або той, хто який має певні повноваження, тобто повноправний, повновладний [50];

-компетентність – це інтегральне утворення особистості, яке містить у собі знання, вміння, навички, а також засоби виконання діяльності.

Зазначимо, що у педагогічній літературі поняття „компетентність” поширилось відносно недавно, Обумовлено це було тим, що з кінця 80-х років

минулого століття у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрям досліджень – компетентнісний підхід в освіті (І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Пометун, І.Тараненко), що призвело до широкого розповсюдження поняття „професійної компетентності”, зокрема “професійної компетентності вчителя”.

Так, „професійну компетентність” визначають як певне підтвердження права належності до окремої професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи загалом та представниками цієї професійної групи, а також й іншими соціальними та професійними групами [18] . Здебільшого сутність і зміст професійної компетентності дослідники (Л.Анциферова, Ю.Варданян, І.Клімкович, Н.Кузьміна, Н.Матяш, А.Маркова, Є.Огарьов та інші) визначають через психологічні, педагогічні, соціальні умови її становлення і розглядають її як:

- сукупність професійних якостей (Л.Анциферова);
- складну одиничну систему внутрішніх психічних станів та властивостей фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності та здатність виконувати необхідні для цього дії (Ю.Варданян);
- здібність реалізовувати на певному рівні професійно-службові вимоги (І.Клімкович);
- здатність до професійної самоосвіти (А.Маркова);
- стійку здібність до діяльності зі „знанням справи” (В.Огарьов);
- здібність до актуального виконання діяльності (М.Чошанов).

Неоднозначно дослідники визначають й структурні компоненти професійної компетентності. Так, деякі автори розуміють під структурними компонентами ієрархію знань та вмінь (А.Казакова, Л.Комаровська, Н.Кузьміна та ін.), інші – ряд специфічних здібностей, що передбачають професійну майстерність (Ю.Варданян, А.Маркова, Н.Матяш, Є.Павлютенков та ін.).

Вкажемо, що окремий напрям досліджень складає проблема професійної компетентності вчителя. У цих дослідженнях має місце велика чисельність схожих за значенням термінів:

-професійна компетентність вчителя (Н.Андропова, О.Волкова, Є.Зеер, Л.Комаровська, І.Колеснікова, Н.Кузьміна, А.Маркова, Е.І.Рогов, А.Щербаков та інші);

-педагогічна компетентність (І.Колеснікова, Е.Рогов);

-психолого-педагогічна компетентність (М.Лук'янова та інші);

-соціально-педагогічна компетентність (І.Богданова,);

-правова компетентність вчителя (Н.Саприкіна).

Як бачимо, в розумінні означеного вище поняття до сьогодні відсутня єдність думки науковців, хоча для цього вже склалися необхідні передумови. Так, решта дослідників, таких як: Л.Заніна, Н.Меншикова, В.Межеріков, М.Єрмоленко, Т.Леонтьєва, І.Ісаєв, О.Міщенко, Є.Шиянов та інші, вважає, що методологічні засади сучасних наукових підходів до визначення сутності професійної компетентності вчителя, розкриття її структури і складових компонентів, висвітлені в працях відомих теоретиків - Н.Кузьміної, А.Маркової, О.Пометун, В.Сластьоніна, Р.Хмелюк. З огляду на це, ми більш прискіпливо здійснили аналіз праць цих науковців, а також їхніх послідовників, які стосувалися опису сутності і структури професійної компетентності вчителя як суб'єкта педагогічного процесу загалом, і суб'єкта освітніх правовідносин зокрема.

Так, за визначенням Н.Кузьміної, структуру суб'єктних характеристик вчителя як організатора педагогічного процесу складає тип спрямованості, рівень здібностей та професійна компетентність. Причому автор виділяє три основних компонента професійної компетентності вчителя як суб'єкта

педагогічного процесу – особистісний, індивідуальний (індивідуально-педагогічний) та професійно-педагогічний. Конкретизуючи свою думку, автор пояснює, що останній компонент структури включає професійні знання та вміння, тобто те, що складає основу професійної компетентності вчителя. [79].

Суттєво й те, що Н.Кузьміна визначає професійну компетентність вчителя як його всебічну поінформованість, тобто як якість його особистості, що дозволяє йому продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані, передусім, на формування особистості учня. Не випадково, тому, в педагогічній концепції Н.Кузьміної професійна компетентність визначається базовою суб'єктною характеристикою вчителя, структура якої у своєму складі містить такі підвиди компетентностей, як: спеціально-педагогічна, методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентності [79].

Підкреслимо, що концептуальний підхід, започаткований Н.Кузьміною, підтримують її чисельні послідовники (А.Алферов, О.Анісімова, Л.Захарова, Є.Ісаєв, Н.Костільова, В.Слободчиков, М.Чошанов, Б.Хасан та інші), які виділяють у структурі професійної компетентності вчителя окремі блоки професійно-предметних знань, педагогічних вмінь та навичок, професійно-значущих якостей, що допомагають впливати на особистість учня. Умовами та факторами, що сприяють набуттю професійної компетентності ці дослідники вважають рівень розвитку таких суб'єктних якостей вчителя, як соціальна та професійна спрямованість, педагогічні здібності, культура педагогічного мислення, індивідуально-психологічні особливості. Зокрема, М.А.Чошанов доводить, що професійна компетентність вчителя - це не тільки можливість володіння певним обсягом професійних знань, вмінь та навичок, але й потенційна готовність вирішувати професійні завдання певним чином. При цьому критеріями виміру професійної компетентності вчителя він вважає

мобільність знань (володіння оперативними та мобільними знаннями); гнучкість методу (вміння використовувати той чи інший метод, що адекватний до умов професійної ситуації); критичність мислення (здатність обирати серед більшості рішень найбільш оптимальне, аргументоване) [197].

За А.Марковою, структура суб'єктних характеристик учителя як носія професійної компетентності представлена двома блоками: об'єктивні та суб'єктивні характеристики. До об'єктивних характеристик автор відносить професійні, психологічні, педагогічні знання та вміння, до суб'єктивних – професійні та психологічні позиції, настанови та особистісні якості вчителя. Певний розвиток усіх визначених якостей, на думку А.Маркової, дозволяє виконувати вчителю свої професійні обов'язки на досить високому рівні [94].

Крім того, згідно позиції А.Маркової, професійна компетентність визначає таку працю вчителя, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати у навчанні та вихованні учнів [94]. Тому професійна компетентність учителя у концепції А.Маркової розглядається у статусі родового поняття, що включає провідні суб'єктні якості вчителя, виявляється у його педагогічній діяльності та забезпечує ефективність останньої. Інакше кажучи, професійна компетентність автором співвідноситься з трьома складовими вчителя як суб'єкта педагогічної праці – з педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням та особистістю вчителя. Такий підхід дозволив виділити наступні характеристики професійної компетентності вчителя: професійні знання; педагогічні вміння; професійні психологічні позиції; психологічні якості, що забезпечують виконання професійних завдань; психологічна карта стану професіоналізму вчителя [94].

Підтримуючи загалом розумінням сутності професійної компетентності вчителя, запропоноване А.Марковою, інші дослідники (О.Вербицький,

В.Журавльов, Н.Зотова, С.Єлканов, В.Миндикану та інші) визначають її в якості критерію професіоналізму особистості вчителя та його педагогічної діяльності. Зокрема, Н.Зотова, розглядаючи професійну компетентність учителя як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає готовність та здібність виконувати професійно педагогічні функції у відповідності з прийнятими у соціумі нормами та стандартами, її сформованість пропонує виявляти за допомогою діагностики рівня володіння вчителем відповідною системою знань, вмінь та навичок, засобами педагогічної діяльності, а також рівнів розвитку психологічних якостей, що необхідні для ефективного вирішення завдань професійної діяльності [56].

У моделі особистості вчителя Л.Мітіна виділяє п'ять його суб'єктних характеристик – педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну рефлексію, педагогічний такт та педагогічну спрямованість. Означені педагогічні здібності, за її твердженнями, визначають високу ефективність діяльності вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

Зазначимо, що В.Сластьонін, а також його послідовники, суб'єктні характеристики вчителя розглядають як якості, що визначають стан його професійної готовності до педагогічної діяльності. Підводячи підсумок усіх наявних спроб побудови структури суб'єктних характеристик учителя, В.Сластьонін поєднує їх у три основні блоки: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, вміння та навички з предмету [113]. Цікаво, що вчений під професійною компетентністю вчителя розуміє єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. Тому нормативна модель професійної компетентності вчителя представлена кваліфікаційною характеристикою, що відображає науково обґрунтований склад професійних знань, вмінь та навичок. Структуру професійної

компетентності вчителя автор розкриває через педагогічні вміння, що складають зміст теоретичної готовності (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні вміння) та практичної готовності (мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі, орієнтаційні, перцептивні вміння, вміння педагогічного спілкування, прикладні вміння) [113;40-55].

Такого ж погляду зору на сутність професійної компетентності вчителя дотримуються й інші дослідники. Так, Л.Панарін під професійною компетентністю вчителя розуміє сукупність умінь, а також здібності та готовність практично використовувати ці вміння у своїй професійній діяльності. В.Онушкін характеризує професійну компетентність через міру відповідності розуміння знань, вмінь фахівцем реальному рівню складності професійних завдань, що їм виконуються [108]. Таке розуміння професійної компетентності вчителя дозволило у подальших розробках (Г.Саранцев, А.Міщенко, Л.Спірін та ін.) розглядати її з позиції рівневого підходу – як здібність особистості на різному рівні якості вирішувати варіативні класи педагогічних завдань [96].

На відміну від попередніх авторів, у складі суб'єктних характеристик вчителя І.Зимняя виділила чотири групи, а саме: психофізіологічні властивості суб'єкта; педагогічні здібності; професійно-значущі якості вчителя; професійно-педагогічні та предметні знання і вміння як професійна компетентність у вузькому значенні. Означені групи суб'єктних якостей вчителя І.Зимняя розглядає як необхідну умову ефективності його педагогічної діяльності [55].

Як бачимо, проведений вище аналіз дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки ще не досягнуто єдиної точки зору на сутність і склад суб'єктних характеристик вчителя як організатора й основного учасника педагогічного процесу. Але загальним у всіх дослідженнях є те, що в них зроблена спроба виділення суб'єктних характеристик як носія професійної компетентності, оскільки доведено, що

остання пов'язана з такими якостями особистості вчителя, які визначають ефективність (продуктивність) його педагогічної діяльності. Суттєво й те, що здебільшого відомі вчені, які є засновниками науково-педагогічних шкіл, (І.Зимняя, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін), а також їх послідовники торкаються проблеми професійної компетентності, визначаючи її як одну з базових суб'єктних характеристик вчителя або, навпаки, розглядають суб'єктні характеристики як необхідні складові професійної компетентності вчителя.

Як наслідок, проведений вище аналіз суб'єктних характеристик учителя дозволяє вважати правомірними такі висновки, а саме:

-вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин – це носій певних прав, свобод та обов'язків, що передбачені державою в галузі освіти, який цілеспрямовано виявляє професійну активність, спрямовану на організацію правового виховання учнів та правове забезпечення своєї педагогічної діяльності шляхом усвідомлення своєї соціальної ролі як взірця позитивної правосвідомості;

-суб'єктність учителя як носія прав і обов'язків, а також організатора правового виховання учнів та взірця позитивної правосвідомості, виявляється через усвідомлення ним сутності і стану освітнього правового поля сучасного суспільства, особливостей свого соціально-професійного статусу, а також власних можливостей щодо визначення завдань своєї участі в освітніх правовідносинах в межах правового забезпечення власної педагогічної діяльності, тобто наявності правової компетентності;

-правова компетентність – це різновид професійної компетентності вчителя як носія прав і обов'язків, що передбачені державою в галузі освіти, яка характеризує сутність його особистості й педагогічної діяльності як суб'єкта освітніх правовідносин;

-правова компетентність - це така інтегральна характеристика вчителя, яка обумовлює ефективність правового забезпечення його професійної діяльності як суб'єкта освітніх правовідносин - носія позитивної правосвідомості, активного учасника й організатора правового виховання підростаючого покоління.

Крім того, аналіз структури професійної компетентності вчителя дозволяє виділити її основними складовими: наявність знаннєвого (когнітивного), ціннісно-орієнтаційного (мотиваційного) та діяльнісного (поведінкового) компонентів. Саме це дозволило нам серед компонентів правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин (тобто відносно самостійного різновиду його професійної компетентності, який зберігає суть і структуру останньої) виділили три провідних компонента (Мал. 2.1.):

-когнітивний компонент, який функціонує на основі відповідних професійно-педагогічних та правових знань;

-мотиваційний компонент, який забезпечує становлення професійної позиції вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, а також педагогічної та правової спрямованості його особистості;

-діяльнісний компонент, який опікує розвиток відповідних правовому забезпеченню професійної діяльності вчителя вміння і навичок.

Так, намагаючись більш адекватно визначити ознаки вияву когнітивного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, ми виходили з того, що специфіка його професійної діяльності потребує від нього володіння не тільки системою загальнокультурних, загальнонаучних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, але й відповідних його професійному статусу правових знань. Не випадково, тому, спираючись на висновки низки досліджень, присвячених проблемі вдосконалення правової підготовки майбутніх учителів (Г.Васянович, М.Гордиський, Я.Кічук, В.Одарій,

М.Подберезський, О.Соломаткін, М.Фіцула та інші), ми додержувались думки, про те, що саме знання основ права, нормативно-правових документів у галузі освіти та інші правові знання вчителя допоможуть йому правомірно виконувати свої професійні обов'язки, що в подальшому буде умовою здійснення відповідних, правильних професійних дій [135].

Як наслідок, ми вважали правомірним висновок, що основою функціонування когнітивного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин мають бути наступні правові знання, а саме:

- знання з основ теорії правовідносин (поняття про норми права, ознаки норм права, санкції за порушення норм права; поняття правовідносини, структура правовідносин, класифікація правовідносин);
- знання з основ теорії освітніх правовідносин (поняття про освітні правовідносини, сутність освітніх правовідносин, передумови виникнення освітніх правовідносин, особливості правового регулювання освітніх правовідносин);
- знання структури та видів освітніх правовідносин вчителя (адміністративні, трудові, соціального забезпечення, цивільні, житлові, цивільно-процесуальні, кримінально-процесуальні) та їх характеристик;
- знання механізмів правового регулювання освітніх правовідносин вчителя;
- знання основних нормативно-правових актів, що регулюють професійну діяльність вчителя (Конституція України, законодавчі документи України про освіту, інші нормативно-правові акти щодо діяльності вчителя в Україні, знання норм міжнародного освітнього права).

Визначаючи ознаки вияву мотиваційного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, ми, з одного боку, спиралися на психологічні праці О.Божович [15], Б.Додонова [44], І.Імедадзе

[57], А.Петровського [120], К.Платонова [124] та ін.). Їх аналіз дозволив дійти висновку, що:

-мотив здебільшого розглядається вченими як те, що спонукає людину до діяльності, за ради чого вона здійснює ті чи інші дії [15];

-як мотиви можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла втілення потреба людини [124];

-зміст діяльності визначається не тільки предметним змістом потреби, яку вона задовольняє, оскільки відбувається врахування ситуації, аналіз можливостей, наявність або відсутність протилежних або діючих в одному напрямку потреб. І лише потім на підставі мотиву суб'єкт виправдовує, санкціонує певну поведінку [57];

-структурними компонентами мотивації є задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, сили винагороди за діяльність чи бажання уникнути покарання, що спонукає особистість діяти певним чином [44].

Виходячи з цього, ми розуміли, що мотиваційний компонент правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин має сприяти ефективному правовому забезпеченню його професійної діяльності, а також створювати високу особистісну зацікавленість вчителя у підвищенні рівня власної правової поінформованості й підготовленості до цього. Не випадково, тому, ми вважали, що основою функціонування мотиваційного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин мають бути:

- інтерес до проблеми освітніх правовідносин вчителя, прагнення засвоїти нові правові знання, оволодіти новими вміннями та навичками щодо правового забезпечення його професійної діяльності;

- позитивне ставлення до засвоєння норм законодавства про освіту, усвідомлення необхідності їх дотримання впродовж вирішення правових конфліктів, правового забезпечення професійної діяльності; нетерпляче ставлення до неправомірної поведінки суб'єктів освітніх правовідносин;
- бажання відповідати правовому статусу вчителя як носію позитивної правосвідомості, організатору правового виховання, здійснювати професійні дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин.

Визначаючи ознаки вияву діяльнісного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, ми виходили з провідних тверджень вітчизняної психології про те, що:

-діяльність визначається як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою [105];

-дії, безпосередньо пов'язані з метою діяльності, мають певний предметний зміст, у них виявляється ставлення людини до навколишнього [143];

-предметні дії, що склалися, стають надбанням особистості, виступають в якості навичок і вмінь, тобто засвоєних способів поведінки і діяльності [120].

Виходячи з цього, ми усвідомлювали, що функціонування діяльнісного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин забезпечують ті вміння і навички, наявність яких дозволяє вчителю правомірно вирішувати правові конфлікти між суб'єктами освітніх правовідносин, вірно обирати методи та форми правового вирішення професійних завдань, надає можливість більш ефективно організовувати правове виховання учнів тощо. Тому, спираючись на висновки досліджень, присвячених визначенню структури професійно-педагогічних умінь вчителя (І.Ісаєв, Н.Кузьміна, О.Міщенко, В.Сластьонін, Л.Спірін, Н.Тализіна, Р.Хмелюк та

ін.), ознаками вияву діяльнісного компонента правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин було виділено такі:

- аналітичні вміння: аналізувати наявну правову інформацію, основні законодавчі документи у галузі освіти, узагальнювати, обирати необхідні для вирішення будь-якого правового конфлікту в професійній діяльності; діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (співвідносити педагогічні ситуації з можливостями правового їх вирішення, наявними законодавчими документами щодо її вирішення, досвідом правової поведінки суб'єктів освітніх правовідносин); знаходити засоби та методи оптимального правового вирішення професійних завдань; співвідносити свої власні професійні цілі та завдання із завданнями та цілями правового виховання учнів;
- прогностичні вміння: вивчати суб'єктів освітніх правовідносин, прогнозувати їх поведінку в ситуації правового конфлікту, корегувати неправомірну поведінку; будувати взаємодію з урахуванням потенційних можливостей кожного суб'єкту освітніх правовідносин;
- проєктивні вміння: конкретизувати мету та завдання правової взаємодії з іншими суб'єктами освітніх правовідносин; визначати основні види правової діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; співвідносити свої власні правові дії із завданнями правового виховання учнів;
- рефлексивні вміння: критично аналізувати свою професійну діяльність з позиції суб'єкту освітніх правовідносин; виявляти прагнення до самовдосконалення своєї правової підготовки;
- організаційні вміння: вільне володіння механізмами правового регулювання освітніх правовідносин, спроможність адекватно обирати форми захисту своїх прав та інтересів у ситуації правового конфлікту;

організовувати продуктивне вирішення правових конфліктів з іншими суб'єктами освітніх правовідносин;

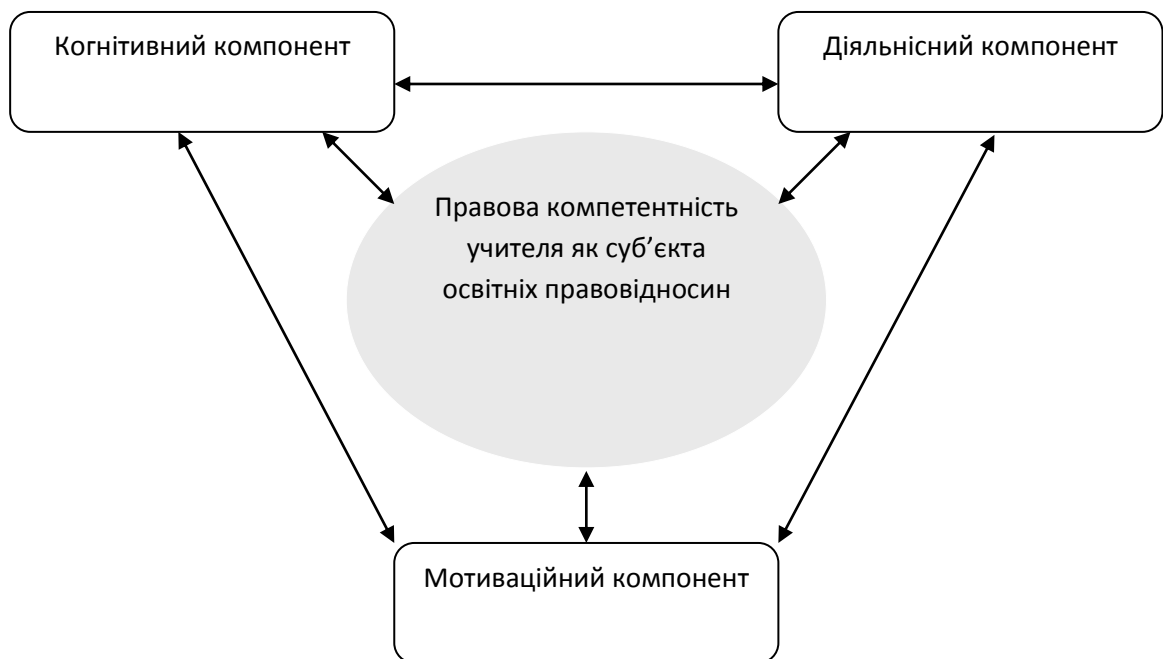
- комунікативні вміння: вільне володіння термінологічним апаратом з питань освітніх правовідносин вчителя, використовувати його відповідно до ситуації правового конфлікту; вести переговори у ситуації правового конфлікту; тактовність та толерантність.

Як видно зі схеми (Мал. 2.1.), згідно нашої дослідницької позиції, структура правової компетентності вчителя суб'єкта освітніх правовідносин складається з трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та діяльнісного. Натомість вона, на нашу думку, характеризується не тільки складовими компонентами, але й їх взаємозв'язками один з одним.

Так, провідне місце у структурі правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин має когнітивний компонент, оскільки він базується на функціонуванні системи відповідних правових знань, які є основою переконань, вибору оптимальних та правомірних дій вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Когнітивний компонент впливає на діяльнісний компонент правової компетентності, але не безпосередньо, а через мотиваційний. Обумовлено це тим, що у процесі активної професійної діяльності вчителя з позиції суб'єкту освітніх правовідносин на певному її етапі виникає протиріччя між діями і мотивами, що їх породили, і як результат розв'язання протиріч, відбувається зміна мотивів, які, у свою чергу, викликають появу нової форми правомірної поведінки. Але така зміна можлива лише за рахунок оволодіння новими знаннями, новою правовою інформацією. Разом з тим, ефективність засвоєння правових знань залежить від потреб, інтересів вчителя, тобто спостерігається взаємозв'язок між когнітивним і мотиваційним компонентами.

Крім цього, наявність нового досвіду правової поведінки, взаємодії з іншими суб'єктами освітніх правовідносин, позитивного вирішення правових конфліктів, що відбувається за рахунок функціонування діяльнісного компонента. формує нові професійно-значущі знання, розвиває наявні та корегує негативні чи помилкові способи дій вчителя. Мотиваційний компонент, у свою чергу, виступає головним спонукачем правового забезпечення професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, у процесі якої отримують розвиток не тільки його правові знання, але й його вміння і навички, тобто формується новий досвід поведінки вчителя, чим обумовлений вплив мотиваційного компонента на когнітивний і діяльнісний компонент



Мал.2.1.

Структура правової компетентності

вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин

2.3. Модель організації процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин

Визначення видів освітніх правовідносин вчителя, уточнення їх змісту, дослідження характеристик вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин дозволило нам приступити до наступного завдання дослідження, яке передбачало розробку моделі підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Враховуючи те, що поняття моделі має певну кількість визначень, ми вважали доцільним конкретизувати його суть у контексті запропонованого дослідження. Так, здебільшого у наукових дослідженнях під моделлю розуміється:

-штучно створене для вивчення явище (процес, ситуація), дослідження якого у природних умовах ускладнено або зовсім неможливе (А.Бартко) [21];

-теоретична конструкція, що описує певні процеси і дає можливість аналізу певних галузей діяльності, що позбавлена внутрішніх протиріч та спрощує пізнання досліджуваного процесу (Н.Печенюк, Н.Тализіна, Л.Хихловський) [171];

-штучно створена конструкція, в якій міститься деяка неадекватність оригіналу, що допомагає виокремити елементи досліджуваного процесу, встановити взаємозв'язки між ними (В.Грицюк, С.Домбровський, Р.Сеульський) [22].

Виходячи з вище зазначених визначень, під моделлю підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин ми розуміємо штучно

створений процес, аналогічний загальному педагогічному процесу, властивому для вищої професійної школи, який має певні особливості залежно від його мети, змісту, форм і методів організації (дидактико-методичного забезпечення) та прикінцевих результатів.

Додержуючись загальноприйнятого погляду щодо структурних компонентів моделі педагогічного процесу (О.Абдулліна, В.Краєвський, Н.Кузьміна, Н.Печенюк, Н.Тализіна, Л.Хихловський, В.Якунін) основними компонентами моделі підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин було визначено такі:

-цільовий, який, спрямовуючи означений процес на досягнення стратегічної мети, передбачає формування особистості майбутнього вчителя саме в аспекті набуття ним певних якостей – якостей суб'єкта освітніх правовідносин;

-змістовий, який, згідно означеної вище мети повинен містити відповідне навчально-інформаційне забезпечення даного процесу у вигляді певного блоку професійно-педагогічних та правових знань, способів пізнання, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, систематизованих і структурованих за логікою базових наукових галузей і завдань професійної підготовки майбутніх учителів;

-процесуальний, який відповідно до мети і змісту освіти майбутніх учителів у напяму набуття ними якостей суб'єктів освітніх правовідносин повинен забезпечити адекватний механізм керування їхньою навчально-пізнавальною та навчально-професійною діяльностями шляхом реалізації спроможного організаційно-комунікативного режиму їхньої взаємодії (інтелектуальний, інтелектуально-мовленнєвий, пошуковий, репродуктивний, емоційний, творчий і т.ін.) з викладачами з врахуванням провідних принципів педагогіки вищої школи і створенням найбільш сприятливих педагогічних умов,

які потребують використання певних засобів, методів, прийомів і форм навчання й виховання;

-результативний, який на підставі єдності мети підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, її змісту, організаційних форм і методів, а також необхідних і достатніх педагогічних умов, повинен забезпечити наявність прикінцевого педагогічного продукту – правової компетентності як професійно важливого новотвору їхньої особистості.

З огляду на зазначене вище, очевидно, що мета підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин передбачала постановку та реалізацію низки завдань, які стосувалися змісту і специфіки організації як навчально-пізнавальної і навчально-професійної діяльності студентів, так і професійно-педагогічної діяльності викладача-експериментатора, яких ми розглядали основними суб'єктами взаємодії у визначеному процесі. Тому, як мінімум, основними завданнями студентів на шляху набуття ними властивостей майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин були такі:

-оволодіння знаннями з основ освітнього права та сутності освітніх правовідносин учителя;

-засвоєння способів мислення щодо адекватного застосування знань нормативно-правових актів, що регулюють функціонування системи освіти та взаємодію суб'єктів освітніх правовідносин;

-набуття власного досвіду позитивного ставлення до педагогічної професії, освітнього права, засвоєння правових норм, що регулюють професійну діяльність вчителя;

-самовиховання особистісних якостей, що сприятимуть становленню активної правової позиції вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

На відміну від студентів, провідними завданнями викладачів – учасників й організаторів процесу підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин були ті, що пов'язані з формуванням змісту їхньої професійної освіти у визначеному напрямі, а також способами його практичної реалізації у відповідних педагогічних умовах.

Не випадково, тому, з огляду на мету та ознаки прикінцевого продукту процесу підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин – їхньої правової компетентності у складі трьох провідних компонентів (когнітивного, мотиваційного й діяльнісного), впродовж добору відповідного змісту освіти ми спиралися на принципи, запропоновані В.Сластьоніним [159]. Конкретизуючи їх суть стосовно формування змісту підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, ми керувалися такими принципами, а саме:

- універсальність – зміст підготовки повинен враховувати можливість вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин працювати у різних типах загальноосвітніх закладів (загальноосвітня середня школа, гімназія, школа-інтернат, реабілітаційні центри та інші), повинен забезпечити вчителя універсальними знаннями для вирішення широкого кола правових питань в залежності від посади (вчитель-предметник, класний керівник, вихователь школи-інтернату, керівник навчального закладу, заступник з виховної роботи та інше) ;
- інтегративність – передбачає під час добору змісту підготовки вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин врахування попередніх етапів правової підготовки (знання з курсів загальноосвітньої школи – „Суспільствознавство”, „Людина і суспільство”, опору на знання, вміння та навички з курсу „Основи права”, що є обов'язковим для професійної

підготовки вчителя у ВНЗ), врахування досвіду активної правомірної поведінки;

- фундаментальність – передбачає під час вибору змісту опору на сучасні вимоги до правової підготовки вчителя (сучасний стан розвитку України як правової держави, наявність нових нормативно-правових актів, що регулюють освітню діяльність та інше), врахування нових досягнень у розвитку правової теорії та практики (поява нової комплексної галузі права – освітнє право);
- варіативність – передбачає можливість поповнення традиційних курсів з „Педагогіки”, „Основ педагогічної майстерності”, „Методики виховної роботи” новим змістом щодо вдосконалення правової підготовки, розробку та впровадження спеціальних курсів з основ освітнього права та освітніх правовідносин вчителя, в залежності від потреби сучасної педагогічної практики навчально-виховних закладів.

Усі перелічені принципи, на нашу думку, сприяють добору більш адекватного змісту підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, оскільки засвоєння останнього дозволить йому не тільки ефективно виконувати свої професійні функції, але й зайняти активну правову позицію щодо дотримання своїх прав та обов'язків, захисту прав учнів у сфері освіти і соціальній дійсності. Ми сподівалися, що означений зміст підготовки допоможе досягнути повноти і взаємопов'язаності знань майбутніх учителів з освітнього права, сутності освітніх правовідносин з усвідомленням ними своєї активної позиції щодо дотримання цих прав, повагою до права, можливістю ефективно використовувати ці знання у своїй професійній діяльності.

Зазначимо, що процесуальний компонент процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин передбачав передусім визначення пріоритетів в його організації щодо конструктивного забезпечення актів викладання-засвоєння навчальної інформації у вигляді принципів

організації сумісної діяльності викладача-експериментатора й студента. Врахування останніх, на нашу думку, повинно було допомогти впровадити ідеї передового педагогічного досвіду вищої школи у процес удосконалення правової підготовки майбутнього вчителя, оскільки відбивають найважливіші психолого-педагогічні закономірності його професійної підготовки.

Так, аналіз наукових досліджень з проблеми принципів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів (О.Абдуліна, І.Бех, М.Євтух, І.Зязюн, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Н.Тализіна, Р.Хмелюк та ін.) та принципів організації їхньої правовиховної роботи у вищих навчальних закладах (М.Городинський, В.Дубровський, Е.Карпова, Я.Кічук, В.Одарій, М.Подберезський, А.Саломаткін, М.Фіцула, Н.Яковлева, Г.Яворська та ін.) дозволив нам у розкритті сутності процесуального компонента підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин спиратися на такі принципи:

-принцип включення майбутнього вчителя до гуманістично орієнтованої й особистісно значущої діяльності, згідно якого процес підготовки повинен бути спрямований на формування його особистості як суб'єкта освітніх правовідносин з врахуванням індивідуальних особливостей (інтересів, потреб та здібностей). Означений принцип передбачає організацію освітнього середовища як сфери суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного співробітництва і взаємодії студентів з викладачами, коли останні не вчать і повчають, а актуалізують, стимулюють прагнення студентів до саморозвитку шляхом засвоєння особистісно значущих правових знань, відповідних умінь та навичок, які спроможні бути їхніми життєвими та поведінковими орієнтирами, набуваючи регулюючої сили у подальшій професійній діяльності. Означений принцип спрямовує процес підготовки не тільки на передачу певного обсягу

професійно-педагогічних і правових знань, а й орієнтує на формування у майбутнього вчителя потреби у відповідній правовій освіті та самоосвіті;

-принцип вибору оптимальної системи засобів, методів і форм організації підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, який передбачає створення спеціальних педагогічних ситуацій, в межах яких він мав би можливість висловити (втілити) в словах, у діях набуті правові й педагогічні знання, апробувати власну стратегію правової поведінки в різних обставинах освітньої сфери. Означений принцип передбачає застосування таких методів, які спонукають студента не тільки відповідним чином мислити (оперувати правовими знаннями, інформацією з основ освітніх правовідносин), а й діяти в аспекті організації правовиховної роботи з учнями, спонукають до активної правової поведінки (шляхом самостійної роботи студента з навчальними посібниками, довідниковою літературою, нормативно-правовими документами, коментарями; аналізу правових конфліктів, ситуацій взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин, оцінки правомірності/неправомірності дій учасників навчально-виховного процесу, узагальнення й класифікації юридичних фактів та співставлення їх з наявними нормативно-правовими документами; правової оцінки власних професійних дій, визначення цілей подальшої правової самоосвіти, планування руху професійного саморозвитку тощо).

-принцип активності й проблемності навчання, який передбачає передачу навчальної інформації студенту не в готовому для засвоєння виді, а шляхом самостійного дослідницького пошуку, що потребує вмінь самостійно конструювати і аналізувати ситуацію правового конфлікту між суб'єктами освітніх правовідносин, приймати участь у пошуку найбільш конструктивного способу вирішення даного конфлікту, оцінювати обраний варіант рішення з позиції правових наслідків, що, в свою чергу, підвищує самостійність пізнавальної діяльності.

Опираючись на принципи, викладені вище, ми усвідомлювали, що забезпечити підготовку майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин можливо лише при створенні певних педагогічних умов, які сприятимуть досягненню бажаного прикінцевого результату – сформованості у них правової компетентності. Серед таких педагогічних умов, необхідних і достатніх, за нашим припущенням, висвітленим у гіпотезі дослідження, було визначено такі:

-використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права;

-створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя і учня в сфері освіти;

-залучення студентів до участі та організації заходів з правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики.

Так, перша педагогічна умова - використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права – деякою мірою була спрямована на подолання впродовж проведення педагогічного експерименту, націленого на підготовку майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, наявної прогалини у змісті його професійно-педагогічної освіти у класичному університеті. Про це засвідчували реальні факти, зібрані нами впродовж пошукового етапу експерименту шляхом вивчення вузівської документації (навчальні плани, програми) та аналізу інформаційно-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки студентів. В результаті було зроблено висновок, що традиційними навчальними програмами класичного університету не передбачено викладання спеціального блоку знань щодо основ освітнього права та сутності освітніх правовідносин вчителя, які б сприяли підготовці майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Саме тому, дія визначеної вище педагогічної умови, через розкриття у змісті професійної освіти сутності освітніх правовідносин, ознайомлення студентів з видами освітніх правовідносин та механізмами правового регулювання професійної діяльності вчителя, повинна була забезпечити адекватність меті процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин змістового компонента. Це передбачалося здійснити за рахунок усунення дублювання фрагментів навчальної інформації, чи оновлення інформаційного забезпечення курсів професійно-педагогічної спрямованості („Педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”, „Методика виховної роботи”) через поповнення їх питаннями з основ освітнього права і освітніх правовідносин вчителя, або концентрованої їх презентації у змісті нового спецкурсу „Освітні правовідносини вчителя”.

При цьому ми вважали, що змістовий компонент процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин передусім повинен включати:

- провідні теоретичні питання з освітнього права як комплексної і нової галузі правознавства;

- детальний огляд структури та механізмів правового регулювання системи освіти України і зарубіжних країн шляхом ознайомлення студентів з вітчизняними та міжнародними правовими актами, що забезпечують інтеграцію системи України в європейський освітній простір;

- інформацію про правове положення основних учасників навчально-виховного процесу, про юридичну відповідальність за порушення норм освітнього права;

- огляд нормативно-правового забезпечення загальних закладів освіти та фактів щодо особливостей взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин, механізмів вирішення правових конфліктів між ними, ролі і міста вчителя у вирішенні таких конфліктів.

Зазначимо, що ми усвідомлювали, що чітке окреслення у змістовому компоненті означеного вище процесу підготовки студентів блоку інформації

щодо правового статусу вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, відповідальності, яку він несе перед суспільством за свої дії і вчинки у сфері освітнього середовища, повинно бути тісно пов'язаним із створенням ситуацій-проблематизацій, які б засвідчували про важливість засвоєння не тільки педагогічних, але й правових знань. Зумовлено це, на нашу думку, тим, що набуті ними теоретичні знання з дисциплін педагогічного циклу не дають можливості у всіх випадках конструктивно вирішити правовий конфлікт. Тому ми враховували, що потреба у правових знаннях, якщо вона чітко усвідомлена студентом, стає у подальшому дієвим мотивом його пізнавальної активності. Оскільки одним з мотивів є пізнавальний інтерес, який діє в силу своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості, то завдяки стимулюванню останнього в особистості майбутнього вчителя передбачалося формування стійкого позитивного ставлення до засвоєння нового блоку інформації з освітнього права.

Не випадково, тому, впродовж організації підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин планувалося постійно збуджувати, формувати, стимулювати і розвивати в нього пізнавальний інтерес до нових - правових знань. При цьому була передбачена необхідність всебічного виховання широти, стійкості, сили та дієвості пізнавальних і професійних інтересів студентів як активних суб'єктів освітніх правовідносин.

Друга педагогічна умова - створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговоренню проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти – була спрямована на корекцію впродовж проведення педагогічного експерименту, націленого на підготовку майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, домінуючої – пояснювально-репродуктивної стратегії в її організації. При цьому ми, враховуючи закономірності контекстного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі (А.Вербицький), згідно з принципами якого майбутні вчителі повинні бути переведені з позиції суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності на позиції суб'єктів навчально-професійної

та професійно-педагогічної діяльності, вважали, що саме освітнє середовище, яке буде створене на засадах активного навчання, забезпечить більш ефективне функціонування процесуального компонента процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Включення студентів до активної навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності, на нашу думку, повинно було здійснюватися й шляхом застосування засобів особистісно орієнтованого навчання. Останні максимально забезпечують активність і включеність студентів як майбутніх учителів у процес пізнання освітнього права, актуалізують особистісну значущість отриманих знань та сформованих способів мислення й практичних навичок, надають можливість широко використовувати їхній особистісний потенціал як суб'єктів освітніх правовідносин та допомагають самоактуалізації їхньої особистості у подальшій професійній діяльності. Крім того, ми вважали, що сукупність засобів контекстного й особистісно орієнтованого навчання дозволяють більш швидко й легко перевести студентів з позиції об'єктів професійного навчання й виховання у позицію його активних суб'єктів, а надалі – у позицію суб'єктів освітніх правовідносин.

Зазначимо, що загальновідомим у теорії педагогіки вищої школи є положення про те, що поштовхом для розгортання у студентів впродовж професійної підготовки низки пізнавальних, емоційних і вольових процесів, необхідних для формування їх подальших життєвих програм, є потреби. При цьому потреби у здобутті студентами вищої професійної освіти є вихідними спонуканнями до майбутньої професійної діяльності. Обумовлено це тим, що професійна потреба виникає як внутрішній збудник активності особистості, коли вона стикається з неможливістю вирішити певне утруднення відомим засобом. При наявності такої суперечки особистість студента як майбутнього професіонала займає активну позицію з пошуку нового засобу, який допоможе вирішити наявний конфлікт. Здебільшого це здійснюється шляхом оволодіння майбутнім фахівцем алгоритмом розумових чи практичних дій, які входять до

структури нового професійного вміння чи будь-якої професійно важливої якості його особистості.

Інакше кажучи, професійна потреба, „знаходячи” предмет, який здатний її задовольнити, стає мотивом особистості майбутнього професіонала, котрий спрямовує його відповідну діяльність. Причому, при досить вдалому, тобто успішному вирішенні конфлікту в подальшій діяльності студента як майбутнього фахівця, зберігається і закріплюється позитивна мотивація на пізнання знайденого засобу дії, а також пошук інформації про нові, більш ефективні засоби, вдосконалення техніки його використання. Це засвідчує про те, що для активної пізнавальної діяльності студента у процесі його професійної підготовки необхідно сформулювати професійні потреби щодо набуття ним властивостей майбутнього професіонала, а потім задовольнити ці потреби впродовж засвоєння ним певних професійних знань, умінь і навичок.

Через це стає очевидним, що у процесі підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин на першому місці постає усвідомлення ним необхідності засвоєння не тільки базових знань з основ освітнього права та особливостей освітніх правовідносин учителя, а також практичних умінь і навичок щодо конструктивного вирішення правових конфліктів, володіння механізмами захисту своїх та прав і свобод учнів шляхом презентації відповідних якостей своєї особистості, зокрема правової компетентності. Сформулювати таку потребу можливо не тільки впродовж теоретичної, але й також практичної підготовки, тобто під час набуття майбутніми вчителями індивідуального досвіду з аналізу стандартних і нестандартних педагогічних ситуацій, вибудованих на взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин, а також з участі й організації заходів правовиховної спрямованості.

Як наслідок, третя педагогічна умова підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин передбачала їхнє залучення до участі та організації заходів з проблем правового виховання впродовж позааудиторної роботи та педагогічної практики. Її реалізацію ми вважали вкрай необхідною, оскільки вона обумовлювала якість результативного компоненту процесу

підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин на шляху набуття ними нового й професійно значущого новотвору – правової компетентності у складі її провідних компонентів: когнітивного, мотиваційного й діяльнісного. На підставі реалізації цієї педагогічної умови майбутнім учителям надавалася можливість значно збагатити свій власний соціально-правовий і професійно-педагогічний досвід за рахунок більш швидкого та міцного засвоєння нових форм правомірної поведінки, чіткого усвідомлення себе активним і правомірно діючим суб'єктом навчально-виховного процесу, спроможним здійснювати позитивний правовий вплив на свідомість, поведінку та дії інших суб'єктів освітніх правовідносин.

Відзначимо, що практична реалізація виокремлених вище педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин вимагала пошуку відповідних способів її організації, зокрема вибору певних засобів та організаційних форм, методів і прийомів.

Так, додержуючись традиції, основними формами організації підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин ми вважали аудиторні (лекційні, семінарські і практичні) та позааудиторні (консультація, семінар і т.ін.) заняття. При цьому ми усвідомлювали, що аудиторна форма навчання, визначена діючим навчальним планом і програмами, призначена для викладу базового блоку знань з освітнього права й формування у студентів загального уявлення про сутність освітніх правовідносин, вироблення на цій основі навичок дії у рамках освітнього правового поля. Поряд з цим, враховуючи те, що аудиторна форма навчання у своїй сучасній формі, хоча і відіграє важливу роль, але її традиційним формам (інформативна лекція і семінар-закріплення) ми намагалися віддати дуже обмежене місце у розробленій нами моделі.

Передбачаючи переважно використовувати активні форми організації навчального процесу, на яких особлива увага приділяється не передачі готових знань та контролю якості засвоєння студентами поняттями з основ освітніх правовідносин, ми спрямовували завдання їхньої діяльності на практичне

опанування вміннями та навичками взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин, на виховання особистісно-значущих якостей майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. Домінуюча роль у цьому випадку надається не стільки викладачу, скільки студенту, який повинен займати активну позицію у навчанні, актуалізувати для вирішення поставлених завдань необхідні особистісні риси, постійно усвідомлюючи необхідність здобуття рис конкурентоспроможності у подальшому професійному житті.

Однією з основних форм організації навчального процесу ми обрали також індивідуальну самостійну роботу студентів. Ми виходили з припущення, що тільки підпорядкувавши всі елементи навчання самостійній роботі, можна сформувати нові професійно-значущі якості фахівця, зокрема правову компетентність. У такому разі студент стає ініціатором пошуку знань, оволодіння новими вміннями та навичками. Завдяки розробленим завданням самостійної роботи, майбутній учитель як суб'єкт освітніх правовідносин здатний сформувати у себе великий спектр професійних якостей, необхідних для вирішення правових конфліктів у професійній діяльності, якостей, які забезпечать активну правову позицію суб'єкта освітніх правовідносин. У такій організації навчального процесу активна, творча, спрямована на практичні дії позиція є головною характеристикою нової ролі студента. Викладач, у свою чергу, не обмежується функцією передачі інформації та контролю знань, а стає наставником, керівником та консультантом, який сприяє процесу набуття студентом відповідної - правової компетентності.

Зазначемо, що позааудиторна діяльність студента, яка останнім часом здебільшого сприймається як необов'язкова, на нашу думку, є логічним продовженням побудованих певним чином аудиторних занять, яка здатна розширити й поглибити професійно-педагогічні та правові знання, вміння та навички. Обумовлено це тим, що позааудиторна форма роботи, зокрема такі її різновиди, як педагогічна практика, волонтерська діяльність та ін., дозволяє студенту на практиці апробувати сформовані вміння та навички, визначитися з позицією щодо правовідносин вчителя, усвідомити складність правової

підготовки та необхідність вдосконалення своїх професійних вмінь, правових знань.

Оскільки підготовка майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин передбачає його спроможність відразу, тобто після закінчення вищого навчального закладу, успішно вирішувати професійні завдання щодо вдосконалення взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин, то у зв'язку з цим, ми перевагу у способах реалізації визначених вище педагогічних умов віддавали саме активним методам. Останні спрямовані на формування якостей вчителя, здатного творчо вирішувати професійні проблеми, постійно самовдосконалюватися та самостійно добирати правові знання. Через це, наше звернення до активних методів навчання було обумовлено тим, що саме вони спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності студентів і мали забезпечити професійний інтерес до проблеми освітнього права та особистісний розвиток як суб'єктів освітніх правовідносин на основі усвідомлення правового статусу вчителя.

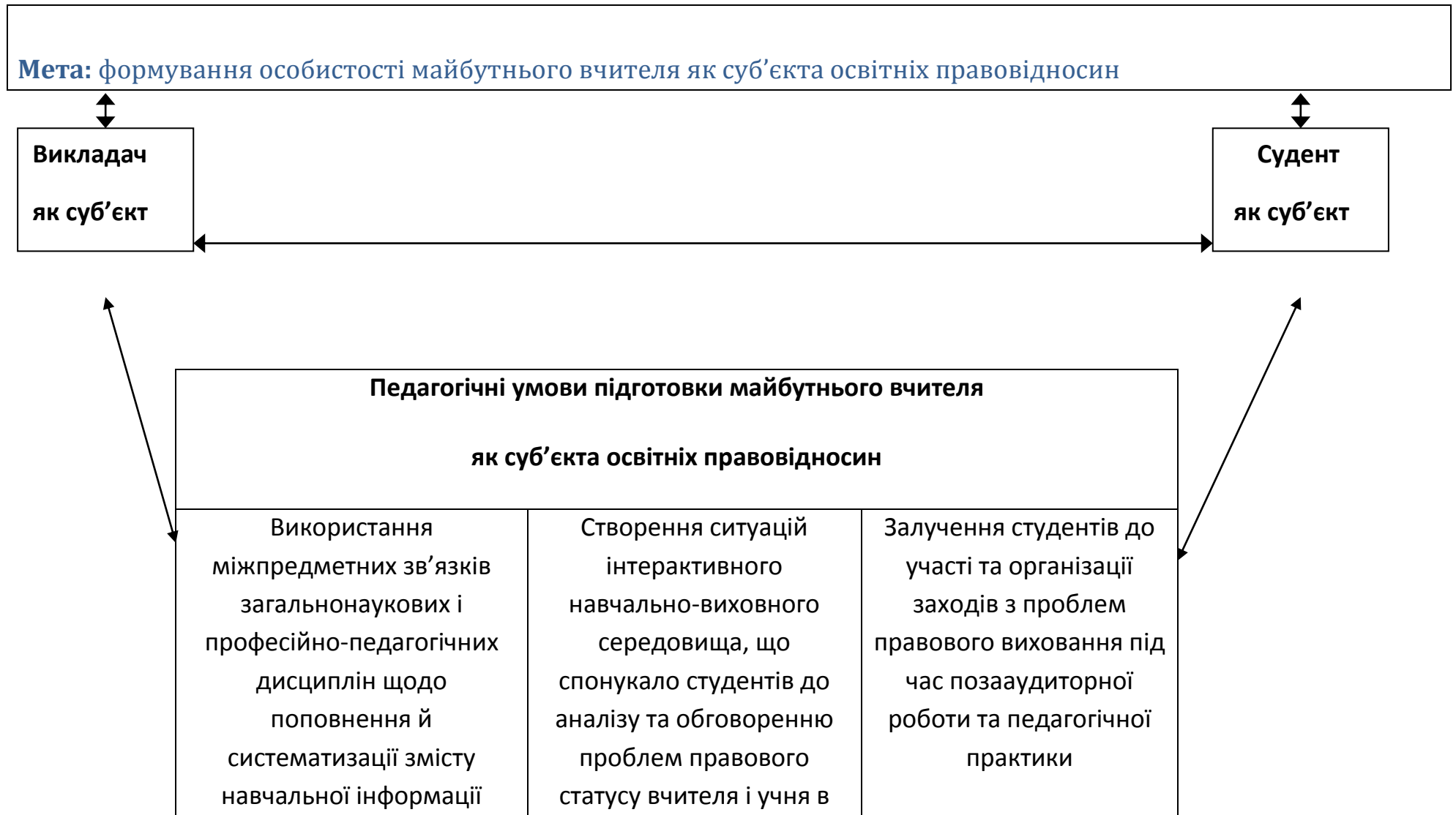
Ураховуючи й те, що навчання у вищій школі є специфічною формою спільної діяльності викладача і студентів, в сфері якої вони не просто вступають у суспільні й дидактичні відносини, виконують певні соціальні ролі, визначені їхнім офіційним статусом (соціальна роль викладача і соціальна роль студента), а презентують себе насамперед носіями суто людських якостей, потреб і мотивів, соціального досвіду, ми вважали, що їхня діяльність має будуватися на гуманістичних, зокрема особистісно орієнтованих засадах. Останні спроможні сприяти забезпеченню можливості встановлення доброзичливих, емоційно-позитивних та високо духовних взаємин задля більш кращого розуміння одне одного та взаємоповаги і відповідальності.

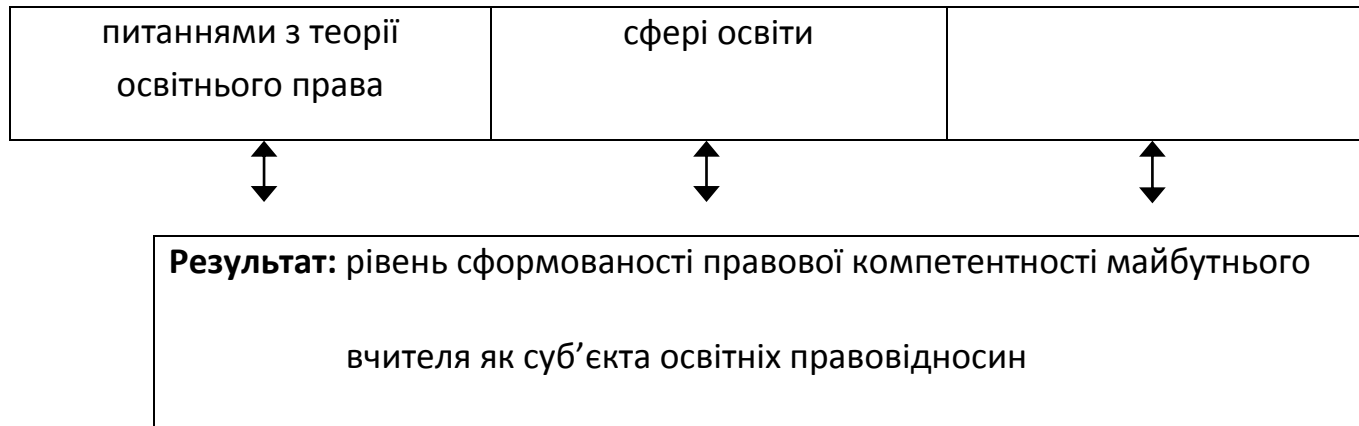
Організуюючи процес підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, ми сподівалися здобути не стільки високих кількісних результатів, а передусім якісних. Тому, передбачаючи піклування за забезпеченням позитивного морально-психологічного клімату на заняттях, шляхом зниження рівня тривожності студентів, стимулювання зросту їхньої

упевненості у власних можливостях, задоволення потреб у спілкуванні та самовираженні, ми мріяли про створення ситуацій саморуку майбутніх учителів у напрямку набуття ними правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин. Як наслідок, планувалося перевагу надати таким активним методам, як: дискусія, мозкова атака, ділові і рольові ігри, самодослідження, метод проектів і конкурсів.

Ноголосимо, що ефективність зазначених вище способів реалізації педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин передбачалося виявити за допомогою аналізу якості одержаних результатів. У запропонованій нами моделі, яка відображена на малюнку 2.2, прикінцевим результатом означеного вище процесу підготовки предстає професійно важливий новотвір особистості - правова компетентність майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

При цьому ми вважали, що якість прикінцевого педагогічного продукту процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин правомірно встановити за допомогою методики діагностики рівнів сформованості його правової компетентності, яка повинна включати, як мінімум, три необхідні етапи (діагностичні зрізи). Малося на увазі, що процес діагностики правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин повинен здійснюватися не тільки на етапі „входу” та „виходу”, а й на проміжному етапі організації процесу його підготовки, як з боку викладача, так і з боку самого студента. На нашу думку, викладачеві це давало можливість мати постійний зворотній зв'язок зі студентами, відслідковувати ступінь їхнього просунення на наступний рівень правової компетентності, а також своєчасно вносити необхідні корективи у подальшу роботу з підготовки кожного студента як суб'єкта освітніх правовідносин. В свою чергу, студентам контроль і аналіз одержаних результатів означеного процесу підготовки дозволяло також своєчасно оцінювати досягнутий рівень своєї правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин.





Модель підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин Мал. 2.2.

Висновки з розділу II

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел переконливо засвідчив, що питання правової підготовки майбутнього вчителя здавна були у центрі уваги дослідників, до сьогодні залишаючись вкрай актуальними, як для вітчизняної, так і зарубіжної теорії і практики його професійної освіти. Деякою мірою це зумовлено тим, що залишився недостатньо розробленим аспект його професійно-особистісної й правової характеристики як суб'єкта освітніх правовідносин.

Вивчення особливостей правової характеристики вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин дозволило встановити, що її складають такі параметри, а саме:

-правоздатність як визнання діючим законодавством можливість вчителя мати певні права та обов'язки, здатність бути їх носієм. Правоздатність вчителя не є його природженою властивістю, оскільки вона виникає лише у зв'язку з необхідністю визначити особу як суб'єкта права та освітніх правовідносин;

-дієздатність як спроможність вчителя реалізувати свої права та обов'язки за допомогою певних дій. Обсяг дієздатності вчителя може бути повним, частковим чи обмеженим, що зумовлено наявністю у нього певних якостей особистості (він повинен розуміти та усвідомлювати значення своїх дій, керувати ними та прогнозувати наслідки їх здійснення) та якістю його правової підготовки (знання своїх прав та юридичних обов'язків, можливість захищати свої права, можливість аналізувати та оцінювати ситуації освітніх правовідносин, можливість усвідомлювати себе суб'єктом таких правовідносин та інше);

-деліктоздатність як спроможність учителя нести юридичну відповідальність за свої дії та за правопорушення.

Крім того, спираючись на результати досліджень останніх років (Г.Васянович, М.Гордиський, Я.Кічук, В.Одарій, М.Подберезський, О.Саломаткін, М.Фіцула та ін.), ми дійшли висновку, що:

-вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин – це носій певних прав, свобод та обов'язків, що передбачені державою в галузі освіти, який свідомо виявляє професійну активність, спрямовану на організацію правового виховання учнів та правове забезпечення своєї педагогічної діяльності шляхом ефективної реалізації функцій своєї соціальної ролі як взірця правової компетентності;

-правова компетентність є базовою суб'єктною характеристикою майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, яка виявляється через усвідомлення ним сутності і стану освітнього правового поля сучасного суспільства, особливостей свого соціально-професійного й правового статусу, а також власних можливостей щодо визначення завдань своєї участі в освітніх правовідносинах у межах правового забезпечення власної педагогічної діяльності;

-структура правової компетентності вчителя передбачає наявність трьох провідних компонентів - когнітивного, який функціонує на основі відповідних професійно-педагогічних та правових знань; мотиваційного, який забезпечує становлення професійної позиції вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; діяльнісного, який забезпечує розвиток відповідних правовому забезпеченню професійної діяльності вчителя способів дій.

На основі вище зазначених концептуальних положень, а також дотримуючись загальноприйнятого погляду щодо організаційної структури педагогічного процесу (Ю.Бабанський, Н.Печенюк, Н.Тализіна, Л.Хихловський, О.Цокур, В.Якунін та ін.), нами було розроблено модель підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, основними компонентами якої було визначено такі:

-цільовий, який, спрямовуючи означений процес на досягнення стратегічної мети, передбачав формування особистості майбутнього вчителя саме в аспекті набуття ним певних якостей – якостей суб'єкта освітніх правовідносин;

-змістовий, який повинен містити відповідне навчально-інформаційне забезпечення даного процесу у вигляді певного блоку професійно-педагогічних та правових знань, способів пізнання, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, систематизованих і структурованих за логікою базових наукових галузей і завдань професійно-педагогічної підготовки;

-процесуальний, який повинен забезпечити адекватний механізм керування навчально-пізнавальною та навчально-професійною діяльностями майбутнього вчителя шляхом реалізації спроможного організаційно-комунікативного режиму його взаємодії (інтелектуальний, інтелектуально-мовленнєвий, пошуковий, репродуктивний, емоційний, творчий і т.ін.) з викладачами з врахуванням провідних принципів педагогіки вищої школи і створенням найбільш сприятливих педагогічних умов, які потребують використання певних засобів, методів, прийомів і форм навчання й виховання;

-результативний, який на підставі єдності мети підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, її змісту, організаційних форм і методів, а також необхідних і достатніх педагогічних умов, повинен забезпечити наявність прикінцевого педагогічного продукту – правової компетентності як професійно важливого новотвору їхньої особистості.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН

3.1. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин

У ході констатувального експерименту, спрямованого на з'ясування реального стану підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, який тривав упродовж 2002-2003 н.р., нам необхідно було визначити:

-актуальний рівень сформованості правової компетентності студентів як прикінцевого результату означеного процесу;

-потенційні можливості розвитку цього професійно важливого новотвору їхньої особистості впродовж навчання й виховання у вищому закладі освіти.

Для вирішення означених вище завдань передусім необхідно було визначитися щодо методики діагностики правової компетентності майбутнього учителя як суб'єкта освітніх правовідносин, яка розглядалася нами як прикінцевий результат його правової підготовки у визначеному напрямі. Оскільки такої методики діагностики ми, на жаль, не знайшли в опрацьованих дослідженнях, присвячених проблемі правової підготовки майбутнього вчителя, про що йшлося у параграфі 2.1, то ми були вимушені створити власну методику діагностики правової компетентності, яка б відповідала вимогам, що ставляться до психолого-педагогічної діагностики взагалі [182]. Враховуючи останні, ми звернулися до засобів критеріального підходу (критерій (від грец. *kritērion*) – істотна, відмінна ознака, на основі якої проводиться оцінка,

визначення або класифікація чого-небудь) [206], згідно якого нам було необхідно виокремити критерії, показники та ознаки вияву правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

Як наслідок, ураховуючи структуру правової компетентності у складі трьох провідних компонентів – когнітивного, діяльнісного і мотиваційного, відповідно до кожного з них було визначено критерії та показники, які описано нижче.

Так, відповідно до когнітивного компонента правової компетентності, який діагностувався за змістовим критерієм, в якості інтегрального показника було обрано якість знань майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, які диференціювалися таким чином:

- знання основ освітнього права (усвідомлення освітнього права як нової галузі права; обізнаність щодо норм освітнього права та їх ознак; поінформованість щодо санкцій за порушення норм освітнього права);

- знання основ теорії освітніх правовідносин (розуміння сутності освітніх правовідносин учителя; усвідомлення структури освітніх правовідносин учителя; бачення специфіки різновидів освітніх правовідносин учителя – адміністративних, трудових, цивільних, житлових, цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних, соціального забезпечення);

- знання механізмів правового забезпечення педагогічного процесу (обізнаність щодо основних міжнародних і державних законодавчих документів, що регулюють діяльність основних учасників педагогічного процесу; усвідомлення їх прав і обов'язків; поінформованість щодо способів захисту прав і свобод учасників педагогічного процесу).

Відповідно до діяльнісного компонента правової компетентності, який діагностувався за функціональним критерієм, інтегральним показником було обрано здатність майбутнього вчителя реалізовувати професійно-педагогічні функції на засадах дотримання норм освітніх правовідносин через:

-вміння аналізувати педагогічне явище як ситуацію взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин (спроможність підвести під правову норму відповідну ситуацію педагогічного процесу; з'ясувати причини порушення правової норми; прогнозувати поведінку суб'єктів освітніх правовідносин задля попередження їхньої неправомірної поведінки);

-володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між суб'єктами освітніх правовідносин (спроможність здійснити адекватний вибір форм та методів захисту своїх прав та інтересів, прав та інтересів дитини; обгрунтовано і коректно вести переговори у ситуації правового конфлікту; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації з суб'єктами освітніх правовідносин);

-вміння аналізувати наслідки вирішення правового конфлікту (спроможність давати адекватну оцінку своїм професійним діям з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; співвідносити власні професійні цілі з існуючими нормативно-правовими документами, що діють в галузі освіти; вносити корективи у власну поведінку у разі неправомірного вирішення правового конфлікту).

Відповідно до мотиваційного компоненту правової компетентності, який діагностувався за орієнтаційним критерієм, в якості інтегрального показника було обрано особистісне ставлення (прийняття цінності) майбутнього вчителя до освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу, яке виявлялося шляхом виміру інтенсивності таких параметрів, як:

-зацікавленості проблемою освітніх правовідносин учителя (інтерес до питань освітнього права; прагнення засвоїти необхідні правові знання; бажання оволодіти вміннями щодо правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності);

-позитивного ставлення до нормативно-законодавчої бази освіти (розуміння значущості правового забезпечення педагогічного процесу; усвідомлення необхідності дотримання норм освітнього права у сфері освіти;

критичне ставлення до актів неправомірної поведінки учасників педагогічного процесу як суб'єктів освітніх правовідносин);

-прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин (бажання бути взірцем позитивної правосвідомості; стремління здійснювати професійні дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; бажання відповідати правовому статусу вчителя як організатора правового виховання учнів).

Узагальнені дані щодо критеріїв, показників та ознак вияву рівня сформованості правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Критерії і показники сформованості правової компетентності
майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин**

Крите- рії	Показники і ознаки вияву правової компетентності
-----------------------	---

<p>Змістовний</p>	<p>Якість професійних знань майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин:</p> <p>-знання основ освітнього права (усвідомлення освітнього права як нової галузі права; обізнаність щодо норм освітнього права та їх ознак; поінформованість щодо санкцій за порушення норм освітнього права);</p> <p>-знання основ теорії освітніх правовідносин (розуміння сутності освітніх правовідносин учителя; усвідомлення структури освітніх правовідносин учителя; бачення специфіки різновидів освітніх правовідносин учителя – адміністративних, трудових, цивільних, житлових, цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних, соціального забезпечення);</p> <p>-знання механізмів правового забезпечення педагогічного процесу (обізнаність щодо основних міжнародних і державних законодавчих документів, що регулюють діяльність основних учасників педагогічного процесу; усвідомлення їх прав і обов'язків; поінформованість щодо способів захисту прав і свобод учасників педагогічного процесу).</p>
--------------------------	--

продовження таблиці 3.1.

<p>Функціональний</p>	<p>Міра дотримання вчителем правових норм при реалізації професійно-педагогічних функцій</p> <p>-вміння аналізувати педагогічне явище як ситуацію взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин (спроможність підвести під правову норму відповідну ситуацію педагогічного процесу; з'ясувати причини порушення правової норми; прогнозувати поведінку суб'єктів освітніх правовідносин задля попередження їхньої неправомірної поведінки);</p>
------------------------------	--

	<p>-володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між суб'єктами освітніх правовідносин (спроможність здійснити адекватний вибір форм та методів захисту своїх прав та інтересів, прав та інтересів дитини; обґрунтовано і коректно вести переговори у ситуації правового конфлікту; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації з суб'єктами освітніх правовідносин);</p> <p>-вміння критично аналізувати наслідки вирішення правового конфлікту (спроможність давати адекватну оцінку своїм професійним діям з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; співвідносити власні професійні цілі з існуючими нормативно-правовими документами, що діють в галузі освіти; вносити корективи у власну поведінку у разі неправомірного вирішення правового конфлікту).</p>
<p>Орієнтаційний</p>	<p>Особистісне ставлення (прийняття цінності) до освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу</p> <p>-зацікавленість проблемою освітніх правовідносин вчителя (інтерес до питань освітнього права; прагнення засвоїти необхідні правові знання; бажання оволодіти вміннями щодо правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності);</p> <p>-позитивне ставлення до нормативно-законодавчої бази освіти (розуміння значущості правового забезпечення педагогічного процесу; усвідомлення необхідності дотримання норм освітнього права у сфері освіти; критичне ставлення до актів неправомірної поведінки учасників педагогічного процесу як суб'єктів освітніх правовідносин);</p> <p>-прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин (бажання бути взірцем позитивної правосвідомості; стремління здійснювати професійні дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; бажання відповідати</p>

	правовому статусу вчителя як організатора правового виховання учнів).
--	---

Зазначимо, що при діагностуванні когнітивного компонента правової компетентності на підставі виваження якості знань майбутнього вчителя ми, додержуючись позиції Я.Кічука [67], виокремили їх за такими різновидами - знання-способи професійного мислення, знання-розуміння, знання-репродукція, знання-впізнавання, при діагностуванні діяльнісного компонента, в плані вияву міри дотримання ним правових норм при реалізації професійно-педагогічних функцій, диференціювали способи їх виконання у формі правотворчості, правовиконання, правослухняності, законослухняності. При діагностуванні мотиваційного компонента на підставі вияву міри прийняття майбутнім учителем цінності освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу ми вирізняли його ставлення як позитивно-активне, позитивне, індіферентне та ситуативно не визначене, що відбиває таблиця 3.2.

Виділення рівнів сформованості правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин на етапі констатувального експерименту допомогало дослідити реальний стан розвитку правової компетентності в майбутніх учителів та виділити основні проблеми та недоліки їхньої правової підготовки як суб'єктів освітніх правовідносин.

Таблиця 3.2.

**Рівнева характеристика критеріальних показників сформованості
правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин**

Назва критерію	Показник	Рівень сформованості правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин			
		Високий	Середній	Низький	У стадії формування
1	2	3	4	5	
Змістовий	Якість професійних знань учителя як суб'єкта освітніх правовідносин	Знання-способи професійного мислення (Наявність логічно структурованої системи професійних знань, необхідної для правового забезпечення	Знання-розуміння (Наявність фрагментарних і не завжди логічно структурованих професійних знань,	Знання-репродукція (Наявність безсистемної сукупності професійних знань щодо правового забезпечення	Знання-впізнання (Наявність поодиноких професійних понять щодо правового забезпечення

		<p>професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин</p>	<p>необхідних для правового забезпечення професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин</p>	<p>професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин</p>	<p>професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин)</p>
--	--	--	--	--	---

продовження таблиці 3.2

Функціо- нальний	Міра дотримання вчителем правових норм при реалізації професійно- педаго- гічних функцій	Правотворчість (Системний аналіз педагогічного явища як ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин; творче володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між ними; конструктивний аналіз наслідків вирішення правового конфлікту)	Правовиконання (Аналіз педагогічного явища як ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин; ґрунтовне володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між ними; критичний аналіз наслідків вирішення правового конфлікту)	Правослухняність (Поелементний аналіз педагогічного явища як ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин; не досить ґрунтовне володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між ними; не критичний аналіз наслідків вирішення правового конфлікту)	Законослухняність (Відсутність аналізу педагогічного явища як ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин; слабе володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між ними; поверховий аналіз наслідків вирішення правового конфлікту)
Орієнта-	Особистісне ставлення	Позитивно-	Позитивне	Індиферентне	Невизначено-

<p>ційний</p>	<p>(прийняття цінності) до освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу</p>	<p>активне</p> <p>Стойка зацікавленість проблемою освітніх правовідносин вчителя; яскраво виражене бажання оволодіти вміннями щодо оптимального правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності; постійне прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх</p>	<p>Досить стійка зацікавленість проблемою освітніх правовідносин вчителя; виражене бажання оволодіти вміннями щодо належного правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності; постійне прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин</p>	<p>Ситуативний вияв цікавості до проблеми освітніх правовідносин вчителя, слабо виражене бажання оволодіти вміннями щодо правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності; часткове прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин</p>	<p>ситуативне</p> <p>Досить рідкий вияв цікавості до проблеми освітніх правовідносин вчителя, слабо виражене бажання оволодіти вміннями щодо правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності; відсутність прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин</p>
----------------------	---	--	--	--	--

		правовідносин			
--	--	---------------	--	--	--

Діагностика рівнів сформованості правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин здійснювалася на основі середньорозрахункових показників оцінок членів експертної ради. У нашому дослідженні експертами стали викладачі кафедри педагогіки та економіко-правового факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Кожен студент при обстеженні одержував по дванадцять оцінок, що виставляв кожний із чотирьох експертів на окремому бланку, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою [78]:

$$K. = (Z1 + Z2 + \dots + Zn) : 27y$$

де:

-K - коефіцієнт сформованості правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин;

-Zx - сума балів за всіма показниками правової компетентності (3x9=27), проставлена одним експертом;

-x = 1,2, ...,n – порядковий номер експерта;

-y – кількісний склад експертів, що брали участь в оцінюванні показників правової компетентності;

-81 – максимально можливий бал, отриманий при оцінюванні за сумою усіх показників.

Оцінка виставлялася в балах відповідно до параметрів наступної шкали:

-бал “3” – показник правової компетентності виявляється яскраво при постійній його фіксації;

-бал “2” – показник правової компетентності виявляється досить переконливо, його вияв фіксується у більшості випадків;

-бал "1" – показник правової компетентності виявляється слабо, фіксується у рідких випадках;

-бал "0" – вияв показника не фіксується.

По закінченню діагностики кожному досліджуваному методом експертної оцінки виставлявся відповідний до величини набраних балів коефіцієнт сформованості правової компетентності. Максимально можлива величина, яку можна було набрати респондентам у вигляді коефіцієнта сформованості правової компетентності була одиниця. З урахуванням цього розподіл рівнів сформованості правової компетентності здійснювався в таких межах:

- від 1,0 до 0,76 балів – високий рівень;
- від 0,75 до 0,51 бала – середній рівень;
- від 0,50 до 0,26 бала – низький рівень;
- від 0,25 і нижче – у стадії формування.

Діагностичний комплекс визначення рівня сформованості правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин включав такі процедури: метод діагностичної бесіди, спостереження за процесом і результатами навчально-професійної і професійно-педагогічної діяльності; опитування, анкетування, тестування, інтерв'ювання. Під рівнем сформованості правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин ми розуміли якісну характеристику досить стійких властивостей, які визначають ступінь вияву виділених нами показників і ознак вияву когнітивного, діяльнісного і мотиваційного компонентів, їхньої узгодженості між собою у вигляді цілісної структури, що відбаває таблиця 3.2.

Зазначимо, що на етапі констатувального експерименту, який було проведено впродовж 2002-2003 н.р., діагностичним обстеженням було охоплено 423 студентів (215 студентів 3 курсу та 208 студентів 5 курсів) Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова (історичного, філологічного, фізичного факультетів, факультету романо-германської філології та Інституту соціальних наук), а також студентів факультету

початкового навчання і іноземних мов Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського і Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка, які залучалися до експерименту методом випадкового добору.

Порівняльний аналіз результатів за обраними виборками у подальшій роботі дозволив встановити, якими є дійсні рівні сформованості правової компетентності у студентів - майбутніх учителів. Крім того, нас цікавили питання такого змісту, а саме:

-Чи підлягає змінам рівень сформованості правової компетентності у студентів 3 та 5 курсів ?

-Які труднощі та проблеми заважають її ефективному розвитку ?

Так, для дослідження рівня сформованості когнітивного компонента правової компетентності студентів як суб'єктів освітніх правовідносин ми використовували методи анкетування (Додаток Ж) та аналізу процесу і результатів їхньої навчально-професійної діяльності під час вивчення окремих тем курсів „Педагогіка” і „Методика виховної роботи”. Узагальнені результати діагностичного обстеження подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати діагностики рівня сформованості у студентів когнітивного компонента правової компетентності (%)

Змістовий критерій	Студенти 3 курсів				Студенти 5 курсів			
	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.
Знання освітнього права	-	19	45	36	-	21	48	31
Знання теорії освітніх пра-	-	9	51	40	-	11	37	52

ВОВІДНОСИН								
Знання механізмів правового забезпечення педпроцесу	-	13	38	49	-	25	42	33
Узаг. дані	-	14	44	42	-	19	42	39

Як свідчать отримані результати, які в узагальненому вигляді подано в таблиці 3.3, жоден зі студентів 3 та 5 курсів не вийшли на високий рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетенції, серед студентів 3 курсу на середньому рівні сформованості когнітивного компонента правової компетентності знаходиться 14% осіб, на низькому рівні 45% студентів. Натомість у 42% з їхнього числа цей компонент знаходився у стадії формування. Показовими також є результати діагностування студентів 5 курсу, які закінчивши вивчення курсу педагогічних дисциплін та основ права, виявили сформованість когнітивного компонента правової компетентності в таких межах: на середньому рівні – 19% респондентів, на низькому – 42%, в той час, як у 39% з них когнітивний компонент знаходився у стадії свого формування.

Крім того, більш ґрунтовний аналіз чинних програм переконливо засвідчив, що обсяг навчальної інформації щодо нормативно-правових актів у галузі освіти, можливість їх використання у професійній діяльності вчителя, що надається у рамках курсів „Педагогіка” та „Методика виховної роботи” є недостатнім для повноцінного їх використання майбутніми вчителями як суб'єктами освітніх правовідносин. Найбільші утруднення викликали у студентів запитання щодо сутності статей Законів України щодо учасників навчально-

виховного процесу, юридичних прав та обов'язків суб'єктів освітніх правовідносин. І якщо решта студентів засвідчила знання структури національної системи освіти України, то вона не була спроможна визначити правильні відповіді щодо органів управління системою освіти, їх повноважень, особливостей захисту прав і свобод педагогічних працівників. Утруднення також викликали запитання щодо міжнародних нормативних документів, що регулюють професійну діяльність вчителя, надають змогу захистити свої права та інтереси.

Окрему групу помилкових відповідей склали відповіді на запитання щодо знань з теорії правовідносин. Студенти 3 та 5 курсів продемонстрували помилковість у визначенні сутності понять „норм права”, ознак норм права, неможливість визначити механізми та можливість упровадження санкцій за порушення норм права у професійній діяльності вчителя. Більшість відповідей студентів засвідчили загальне уявлення про правовідносини людини у суспільстві та повну відсутність знань про структуру та характеристику освітніх правовідносин вчителя. Студенти 3 та 5 курсів не були спроможні визначити основні права вчителя щодо соціального забезпечення, права та інтереси, що захищаються адміністративним правом, цивільним кодексом України, не змогли визначити професійні ситуації, коли вчитель може бути задіяним у цивільно-процесуальних та кримінально-процесуальних діях.

Як результат, було очевидним, що дані таблиці 3.3 засвідчили не належний стан щодо сформованості когнітивного компонента правової компетентності студентів - майбутніх учителів, причину якого ми вбачали у відсутності необхідної навчальної інформації з основ освітнього права та освітніх правовідносин учителя у змісті їхньої професійної освіти.

Суттєво, що для діагностики діяльнісного компонента правової компетентності студентів нами були розроблені моделі практичних ситуацій,

що містили типові випадки правових конфліктів, з якими може зіткнутися вчитель під час своєї професійної діяльності. Дані ситуації вимагали від учасників дослідження вияву відповідних практичних умінь щодо аналізу педагогічного явища з позиції суб'єкта освітніх правовідносин, володіння механізмами правового регулювання конфлікту, комунікативного впливу впродовж ведення переговорів, складання необхідних документів. У процесі аналізу способів вирішення студентами запропонованих ситуацій ми виходили з припущення, що наявність умінь і навичок практичної дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин може діагностуватися не тільки через адекватний вибір форм та методів вирішення правового конфлікту, а й за допомогою надання можливості обґрунтувати своє рішення, відстояти свою точку зору, знайти підтвердження її правомірності за допомогою нормативно-правових документів. Зведені дані діагностування складових діяльнісного компоненту правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Результати діагностики рівня сформованості у студентів діяльнісного
компонента правової компетентності (%)**

Функціональний критерій	Студенти 3 курсів				Студенти 5 курсів			
	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.
Аналіз педагогічного явища	-	24	37	36	-	31	58	11
Здійснення правового	-	28	32	40	-	34	37	29

регулюван ня кон- фліктів								
Прогнозува ння наслідків вирішення правового конфлікту	-	21	30	49	-	28	42	30
Узаг. дані	-	24	33	43	-	31	46	23

Як видно з таблиці 3.4, аналіз отриманих даних дозволяє здійснити висновок щодо недостатнього рівня сформованості діяльнісного компонента правової компетентності, оскільки практичні дії майбутніх учителів, які здійснювалися ними з позиції суб'єктів освітніх правовідносин, як у студентів 3, так й 5 курсів, залишалися здебільшого на середньому (24% та 31% відповідно рівні, на низькому рівні цей компонент виявили - 33% студентів 3 курсу та - 46% студентів 5 курсу. У стадії формування цей феномен перебував у 43% студентів 3 курсу та 23% студентів 5 курсу, високий рівень не виявив жоден зі студентів

Зокрема, не високі показники ми виявили в обох групах респондентів при реалізації ними вміння аналізу педагогічного явища з позиції суб'єкта освітніх правовідносин, про що засвідчували дані про дотримання ними правових норм. Тобто студенти здебільшого помилково визначали ситуації правових конфліктів, не могли визначити їхніх учасників та основні причини означених конфліктів. Така ситуація може бути пояснена тим, що ситуації правових

конфліктів завжди супроводжуються емоційною нестабільністю їхніх учасників, неадекватною поведінкою учасників та яскравим порушенням прав та інтересів одного з суб'єктів такого конфлікту. Означені ситуації студенти здебільшого випадків діагностували за зовнішніми ознаками та не могли обґрунтувати свій вибір через наведення будь-якого нормативного документу, що свідчить про порушення прав учасника конфлікту. Це означало, що розпізнати правовий конфлікт студенти могли за умов власного побутового досвіду та не виявляли вмінь та навичок щодо дій з позиції суб'єктів освітніх правовідносин.

Утруднення у респондентів також викликала необхідність обирати форми та механізми захисту прав та інтересів учасників правових конфліктів. Студенти помилково визначали методики регулювання, законодавчі документи, на які можна спиратися у вирішенні конфлікту, викликали помилки при спробі назвати державні органи, що спроможні та допоможуть захистити права та інтереси вчителя у ситуації правового конфлікту. Також було виявлено помилки респондентів у введенні переговорів з учасниками правових конфліктів, про що засвідчувала їхня пасивна позиція або занадто наполегливе відстоювання своїх інтересів, переважання власних інтересів у правовому конфлікті, спроби уникнути відповідальності за порушення своїх професійних обов'язків, бракування термінологічного апарату.

Щодо прогнозування наслідків вирішення правового конфлікту, то деякі розбіжності в показниках студентів 3 (21% - середній, 30% - низький рівень, 49 – у стадії формування) та 5 (28% - середній, 42% - низький рівень, 30% - у стадії формування) курсів можна пояснити наявним досвідом педагогічної практики студентів 5 курсів та досвідом самостійної професійно-педагогічної діяльності в середніх загальноосвітніх закладах. Але не зважаючи на це, кількісні показники переконують, що набутий досвід роботи та педагогічна практика не спроможні сформувати відповідні дії майбутніх учителів як суб'єктів освітніх

правовідносин, які входять до складових діяльнісного компонента їхньої правової компетентності.

Зазначимо, що для діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента правової компетентності за орієнтаційним критерієм, що передбачав вимір особистісного ставлення студентів (прийняття цінності) до освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу на підставі інтересу до правових знань, власної позиції щодо правомірного вирішення будь-яких конфліктів у професійній діяльності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення своїх знань, ми використовували методи анкетування та діагностичної бесіди з учасниками опитування, спостереження за їхньою активністю під час вирішення професійних завдань та обґрунтування свого способу вирішення правових конфліктів упродовж семінарських занять з курсів „Педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності” та „Методика виховної роботи”. Зведені дані діагностування рівня сформованості мотиваційного компонента правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин подано в таблиці 3.5.

Як видно з таблиці 3.5, аналіз отриманих даних свідчить про наявність досить низьких результатів щодо сформованості мотиваційного компонента правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин. Так, високого рівня не досяг жоден із студентів 3 та 5 курсів. Серед студентів 3 курсу середнього рівня мотиваційного компонента досягли 22%, низького 34% . У стадії формування цей компанент перебував у 44% студентів 3 курсу. Серед студентів 5 курсу цей феномен виявляли на середньому рівні – 31%, низькому - 46% . У стадії формування мотиваційний компонент перебував у 23% студентів 5 курсу.

Таблиця 3.5.

Результати діагностування рівня сформованості мотиваційного компонента правової компетентності студентів як суб'єктів освітніх правовідносин (%)

Орієнтаційний критерій	Студенти 3 курсів				Студенти 5 курсів			
	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.	Високий	Середній	Низький	У стад. фор.
Зацікавленість проблемою	-	20	37	46	-	31	58	11
Позитивне ставлення до законодавчої бази освіти	-	26	32	42	-	34	37	29
Прагнення до професійного самовдосконалення	-	21	33	46	-	28	42	30
Узаг. дані	-	22	34	44	-	31	46	23

При аналізі отриманих даних щодо сформованості мотиваційного компонента правової компетентності студентів 3 та 5 курсів, ми вважали необхідним зупинитися на поясненні виявлених розбіжностей щодо зафіксованих рівнів. Так, більш високі показники засвідчили студенти 5 курсів. Такі дані, з одного боку, на нашу думку, свідчать про збагачений правовий досвід студентів випускних курсів під час педагогічної практики та їхньої самостійної професійно-педагогічної діяльності. З іншого, - студенти 5 курсів на власному досвіді стикаються з необхідністю застосовувати правові знання, вирішувати правові конфлікти та захищати правомірними засобами свої власні

професійні інтереси, що сприяє набуттю таких знань і досвіду під час засвоєння змісту професійно- педагогічної підготовки. Низькі показники студентів 3 курсів свідчать про не сформованість уявлень про власну професійну діяльність, про відсутність досвіду взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин, що відбивається на більш низьких показниках у рівнях сформованості мотиваційного компонента їхньої правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин.

Загалом, отримані емпіричні дані констатувального експерименту засвідчили, що рівень підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин бажає бути кращим, оскільки жоден студент 3 і 5 курсів не виявив правової компетентності на високому рівні. Середній рівень означеного феномена виявило 20% студентів 3 курсу і 27% - 5 курсу. Низький рівень засвідчили 37% студентів 3 курсу і 44% - 5 курсу. У стадії формування правова компетентність знаходилась у 43% студентів 3 курсу і 29% - 5 курсу.

Незважаючи на наявний досвід професійно-педагогічної діяльності, безпосередню участь в освітніх правовідносинах, відчуття себе суб'єктом таких правовідносин студенти майже не виявили, оскільки продемонстрували незнання сутності та помилкове розуміння специфіки видів освітніх правовідносин, роль учителя у таких правовідносинах. Усі респонденти визнали, що рівень знань з освітнього права та освітніх правовідносин під час професійної підготовки у ВНЗі є недостатнім для правового забезпечення їхньої майбутньої професійної діяльності, через що їм прийдеться поповнювати цей запас правових знань, умінь і навичок у майбутньому, шляхом набуття власного досвіду врегулювання правових конфліктів.

Серед причин, які зумовлюють недостатній рівень сформованості правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, ми виділили такі, а саме:

-підготовка майбутніх учителів упродовж навчання у вищому навчальному закладі переважно здійснюється без належного врахування особливостей розвитку правового українського суспільства та правознавства як науки, яке виокремило відповідну галузь – освітнє право для правового забезпечення професійно-педагогічної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин;

-розвиток психолого-педагогічної галузі, інтеграція правових знань у педагогічну науку призводить до необхідності суттєвого розширення і поглиблення напряму правової підготовки майбутнього вчителя, який до сьогодні не залучається до вивчення сутності і структури освітніх правовідносин, що заважає професійному становленню його особистості як суб'єкта освітніх правовідносин;

-відсутність цілісного, системного підходу до організації правової підготовки вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин призводить до того, що студенти не усвідомлюють значущості й складності проблеми правового регулювання своєї майбутньої професійної діяльності, не усвідомлюють себе й своїх учнів суб'єктами освітніх правовідносин, що в деякій мірі стримує демократизацію й гуманізацію сучасного педагогічного процесу;

-фактором, що обмежує можливості ефективної підготовки вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин є її досить слабке навчально-методичне озброєння, зокрема відсутність відповідних навчальних видань і методичних рекомендацій, спеціально рекомендованих для правового забезпечення професійної діяльності вчителя;

-належній правовій підготовці майбутніх учителів здебільшого заважає її відокремленість від дисциплін професійно-педагогічного циклу, зокрема від педагогічної практики.

Отже, аналіз даних констатувального експерименту, по-перше, підтвердив переконливими емпіричними фактами актуальність проблеми нашого дослідження. А по-друге, якісний аналіз його результатів дозволив нам висунути гіпотезу, реалізація якої шляхом створення відповідних педагогічних умов, дозволяла в деякій мірі подолати наявні протиріччя, які мають місце у традиційній професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Тому нижче ми переходимо до опису процесу та результатів формульованого експерименту, спрямованого на перевірку достовірності висунутої гіпотези дослідження, яка вибудовувалася на припущенні про те, що підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин здійснюватиметься ефективно, якщо реалізувати сукупність визначених раніше педагогічних умов, теоретично обґрунтованих у параграфі 2.3.

3.2. Сутність педагогічного експерименту з організації підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин

Сутність експерименту з організації підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин полягала в тому, щоб за допомогою адекватних способів реалізації низки педагогічних умов, а саме: використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії освітнього права; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговоренню проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти; їхнього залучення до участі та організації заходів із правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики сформулювати професійно важливий новотвір їхньої особистості – правову компетентність у

єдності трьох провідних компонентів: когнітивного, мотиваційного й діяльнісного.

Нижче ми переходимо до послідовного опису способів практичної реалізації кожної з педагогічних умов підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

3.2.1. Використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права.

Відзначимо, що реалізація першої педагогічної умови - використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права, на нашу думку, повинна була сприяти формуванню саме когнітивного компонента правової компетентності особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. З огляду на це, реалізація означеної педагогічної умови передбачала два напрями роботи викладача-експериментатора. Перший з них, який ми умовно означили як навчально-методичний, стосувався:

-по-перше, критичного аналізу діючих навчальних робочих програм і відповідного інформаційно-методичного забезпечення під кутом зору наявності в них доцільної інформації, здатної сприяти підготовці студентів як майбутніх суб'єктів освітніх правовідносин учителя;

-по-друге, систематизації підібраної навчальної інформації за тематичним критерієм і цільової настановою – сприяння становленню особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин;

-по-третє, визначення способів її структурування й презентації у процесі викладання загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін у вигляді відповідних тем.

Інший напрям роботи викладача-експериментатора, який ми умовно визначили як науково-методичний напрям, був спрямований передусім на визначення кола актуальних питань, що стосувалися різних аспектів освітнього права як нової галузі правознавства, які необхідні для засвоєння студентами, але не увійшли до традиційного змісту їхньої професійно-педагогічної освіти. Крім того, в межах цього напрямку роботи викладачем-експериментатором було створено новий банк навчальної інформації (у вигляді програми і інформаційного забезпечення нового спецкурсу “Освітні правовідносини вчителя”, розробки методичних рекомендацій щодо його викладання). Причому, новий банк навчальної інформації, збагачений відомостями з основ освітнього права, пропонувався для впровадження впродовж педагогічного експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб’єктів освітніх правовідносин, з одного боку, в контексті оновленого змісту традиційних тем вказаних нижче навчальних дисциплін. З іншого - у вигляді самостійно впроваджуємого спецкурсу, удосконалюючого професійно-педагогічну підготовку студентів класичного університету як майбутніх учителів - суб’єктів освітніх правовідносин.

Так, у межах першого - навчально-методичного напрямку роботи на підставі огляду чинного навчального плану було передусім проаналізовано програми та інформаційне забезпечення загальнонаукових дисциплін, які могли містити будь-яку інформацію з питань права (“Основ права”, “Основи інтелектуальної власності”, “Безпека життєдіяльності”), а також професійно-педагогічно орієнтованих навчальних курсів (“Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Методика виховної роботи”, „Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна практика”).

Зокрема, враховуючи важливу роль пропедевтичного курсу “Вступ до спеціальності” у підготовці студентів факультету романо-германської філології класичного університету (які здобувають кваліфікації “Філолог” та “Викладач іноземних мов та літератур”), оскільки він уперше знайомить студентів зі специфікою педагогічної професії та особливостями професійно-педагогічної

діяльності вчителя, формує мотивацію на подальше ґрунтовне вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, ми провели аналіз його програми на предмет вияву навчально-виховного потенціалу і можливості використання тематики щодо підготовки студентів як суб'єктів освітніх правовідносин. Результати проведеного аналізу подано в таблиці 3.6.

Суттєво, що подібний аналіз було проведено за програмами традиційних навчальних курсів „Педагогіка” і „Методика виховної роботи”, про що засвідчують таблиці 3.6. та 3.7.

Таблиця 3.6.

Можливості використання тематики курсу “Вступ до спеціальності” щодо підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин

№ з/п	Теми курсу “Вступ до спеціальності”	Зміст матеріалу з проблем підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин
1.	Сутність і структура професійно-педагогічної діяльності вчителя	Правове регулювання професійно-педагогічної діяльності вчителя. Співвіднесення морального обов'язку та правової норми у професійно-педагогічній діяльності вчителя.
2.	Специфіка професійно-педагогічного спілкування вчителя	Сутність понять “відносини”, „правовідносини”, „освітні правовідносини” вчителя. Види освітніх правовідносин вчителя.
3.	Вчитель сучасної школи	Права та обов'язки вчителя на сучасному етапі правового розвитку української держави. Учитель як суб'єкт освітніх правовідносин. Механізми захисту прав та інтересів учителя.

Таблиця 3.7.

Можливості використання тематики курсу „Педагогіка” щодо підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин

№ з/п	Теми курсу „Педагогіка”	Зміст матеріалу з проблем підготовки майбутнього вчителя як суб’єкта освітніх правовідносин
1.	Предмет і завдання педагогіки. Основні галузі педагогіки	Зв’язок педагогіки та провідних галузей права; освітнє право як форма відображення правовідносин у сфері навчально-виховного процесу, предмет і завдання освітнього права. Превентивна педагогіка. Педагогіка толерантності. Педагогіка ненасильства.
2.	Методи педагогічних досліджень	Використання методів педагогічних досліджень у дослідженні причин правових конфліктів, протиправної поведінки суб’єктів освітніх правовідносин; техніка спостереження та опитування учасників правового конфлікту (бесіда, анкетування); діагностування схильності до протиправних дій учасників освітнього середовища з метою попередження їхньої протиправної поведінки
3.	Загальні закономірності розвитку	Вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на формування схильності до протиправної поведінки особистості
4.	Вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості	Вікові особливості щодо формування протиправної поведінки; методика роботи з підлітками-правопорушниками; врахування мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та інших сфер у профілактичній роботі з
5.	Сутність та зміст	Особливості процесу правовиховної роботи.

	процесу виховання	Особистість вчителя у системі правовиховної роботи. Особливості правовиховної роботи з суб'єктами освітніх правовідносин.
6.	Виховання особистості у колективі	Вивчення педагогічного досвіду А.С.Макаренка з правовиховної роботи. Місце колективу у правовиховній роботі. Вплив колективу на формування протиправної поведінки та активної правової позиції.
7.	Загальні методи виховання	Використання методів виховання у правовиховній роботі. Технологія вирішення правових конфліктів з учасниками освітніх правовідносин.
8.	Класний керівник у школі	Механізми захисту прав та інтересів дитини. Представництво інтересів дитини у кримінально-процесуальних освітніх правовідносинах.
9.	Зміст освіти	Механізми захисту вчителем прав інтелектуальної власності.
10.	Система освіти України	Загальна характеристика законодавчих актів, що регулюють систему освіти. Правове регулювання освітніх відносин вчителя. Міжнародні правові акти, що регулюють освітній простір СНД та європейський освітній простір. Державна політика в сфері національної системи освіти: основні принципи; гарантії прав громадян в галузі освіти.
11.	Школознавство	Нормативно-правове забезпечення загальної

		середньої освіти в Україні. Управління системою загальної середньої освіти. Правове забезпечення діяльності середнього закладу освіти. Права та обов'язки учнів та педагогічних працівників середніх навчальних закладів освіти.
--	--	--

Зазначимо, що наступним кроком аналітичної діяльності викладача-експериментатора був курс „Методика виховної роботи”. Можливість використання тематики означеного курсу для вдосконалення підготовки вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин доведено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Можливості використання тематики курсу „Методика виховної роботи” щодо підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин

№ з/п	Теми курсу “Методика виховної роботи”	Зміст матеріалу з проблем підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин
1.	Методика розумового виховання	Усвідомлення права інтелектуальної власності як основи формування культури розумової праці та науково-дослідницької (інноваційної) діяльності вчителя
2.	Методика національного виховання	Правовий аспект національного виховання. Національна програма “Діти України”. Сутність права і свободи дитини, реалізація прав дитини в суспільстві, особи, що відповідають за права і свободи дітей
3.	Організація та основні	Нормативно-правові документи, що

	напрями діяльності класного керівника	регулюють діяльність класного керівника. Механізми захисту прав та інтересів дитини. Технологія правової просвітницької роботи з батьками.
4.	Організаційні форми правовиховної роботи	Особливості організації правової пропаганди та агітації серед неповнолітніх. Педагогічний супровід учнів, схильних до правопорушень.
5.	Взаємодія школи, сім'ї та суспільства у процесі виховання молоді	Дитячі та юнацькі громадські організації, що здійснюють правовий захист дітей та молоді, які опинились у кризовій ситуації.

Суттєво, що в межах науково-методичного напрямку роботи, викладачем-експериментатором було проаналізовано програми й інформаційні матеріали низки загальнонаукових дисциплін, включених до навчального плану. Так, із тематичного курсу “Основи права” було виокремлено коло питань щодо висвітлення суті права як однієї з основних форм суспільної свідомості. В свою чергу, це дало змогу виокремити провідні галузі права та правових відносин, які забезпечують професійну діяльність учителя. Зокрема, ми спрямували певну увагу на висвітлення основ цивільного та кримінального права України. При цьому основними поняттями (цивільне право, цивільний процес, цивільні правовідносини, правоздатність, дієздатність, юридична особа, угода, договір, позов, позовна давність, власність, приватизація, спадщина, спадкування) для обговорення зі студентами основ цивільного права, а також опорними питаннями були такі, а саме:

-система цивільного права України (на основі загального аналізу Цивільного кодексу України та Цивільно-процесуального кодексу України);

-право власності в Україні, особливості цивільної відповідальності

неповнолітніх, права учасників педагогічного процесу як споживачів та їх захист;

-соціально-правовий аналіз нових законопроектів Верховної Ради України в сфері цивільного права.

Відповідно, з основ кримінального права України основними питання для обговорення стали такі:

-система кримінального права України (на основі загального аналізу Кримінального кодексу України та Кримінально-процесуального кодексу України);

-злочин і кримінальна відповідальність;

-особливості кримінальної відповідальності неповнолітніх;

-соціально-правовий аналіз нових законопроектів Верховної Ради України в сфері кримінального права.

Зазначимо, що під час реалізації першої педагогічної умови в межах запропонованого педагогічного експерименту, ми усвідомлювали, що процес підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин - це послідовний і систематично організований процес, який ускладнюється їхнім переводом від засвоєння доступних і найбільш простих знань, умінь і навичок до формування в них найбільш складних професійно значущих новоутворень особистості, якою є їхня правова компетентність у складі трьох компонентів – когнітивного, мотиваційного та діяльнісного. Виходячи з цього, належної уваги було приділено викладу нового навчального матеріалу з основ освітнього права як на лекційних, так і на семінарських та практичних заняттях.

Зокрема, удосконалюючи систему теоретичних знань студентів з освітнього права та педагогіки щодо нормативно-правового забезпечення системи освіти України та зарубіжних країн як основи становлення в них когнітивного компонента правової компетентності, ми намагалися детально

розглянути кожен з її елементів у співставленні позицій та правових статусів основних учасників навчально-виховного процесу, їхніх прав і можливостей захисту останніх. Крім того, ми вчили студентів експериментальної групи визначати місце освітніх правовідносин учителя у процесі інтеграції системи освіти України в європейський простір, розуміти суть та бачити параметри більш адекватного правового забезпечення діяльності навчальних закладів і педагогічних працівників.

Так, на семінарському занятті з курсу педагогіки з теми: „Порівняльний аналіз системи загальної середньої освіти України та зарубіжних країн” студентам експериментальної групи було запропоновано ділову гру „Освітня аналітика” (Додаток О). Проведена гра допомогла студентам вдосконалити навички аналізу нормативних документів, сформуванню більш чіткого уявлення про тенденції правової інтеграції України в європейський освітній простір. Крім того групова робота сприяла формуванню комфортного психологічного клімату в експериментальній групі, допомагала самоактуалізації кожного студента як суб'єкта освітніх правовідносин, вияву ним своїх особистісних й професійно значущих якостей, формуванню навичок всебічного обґрунтування своєї точки зору, захисту своєї правової позиції, толерантного відношення до опонентів, навичок ведення переговорів, складання офіційних записок та доповідей.

Семінарські заняття в експериментальних групах організовувались з таких тем, як: „Законодавчі документи щодо системи освіти України: права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу”, „Види освітніх правовідносин учителя”, „Кодекс правил поведінки вчителя”, „Вчитель має право ...”, „Механізми регулювання освітніх правовідносин учителя”, „Процес правотворчості щодо галузі освіти” та ін. При цьому на семінарських заняттях ми насамперед звертали увагу на загальну характеристику освітніх правовідносин учителя, місце вчителя в таких правовідносинах, можливість учителя впливати на правове вирішення конфліктів між учасниками освітніх правовідносин, механізми правового регулювання професійної діяльності

вчителя, складності у взаємовідносинах між суб'єктами освітніх правовідносин, правила поведінки вчителя при вирішенні правових конфліктів, особливості використання нормативно-правових документів для захисту своїх прав та вирішення правових конфліктів між суб'єктами освітніх правовідносин.

Зазначимо, що як творчий результат навчально-методичного та науково-методичного напрямів роботи викладача-експериментатора впродовж реалізації першої педагогічної умови - використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права - було створено програму та інформаційно-методичне забезпечення нового спецкурсу "Освітні правовідносини вчителя" (Додаток П), розрахованого на 18 годин аудиторних занять, з них 8 годин лекційних, а 10 годин семінарських занять.

Суттєво, що лекційний матеріал означеного спецкурсу в найбільш оптимальному вигляді містив необхідний банк систематизованої й доступної для засвоєння інформації, спрямованої на підготовку студентів як майбутніх учителів – суб'єктів освітніх правовідносин. Так, ураховуючи, що традиційними навчальними програмами не передбачено викладання спеціального блоку знань щодо змісту освітнього права та розкриття сутності ролі вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, то при створенні програми означеного спецкурсу та його інформаційно-методичного забезпечення ми особливу увагу приділяли висвітленню суті понять: "відносини", „правовідносини”, „освітні правовідносини”, “види освітніх правовідносин вчителя”. Особливої уваги було також приділено основним характеристикам механізмів правового регулювання професійної діяльності вчителя та середнього закладу освіти.

Зміст та методика викладання означеного спецкурсу були розраховані на формування майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин. Серед його провідних завдань були визначені такі, а саме:

- формування у студентів системи правових і педагогічних знань, які необхідні для ефективної професійної діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин;
- формування у них умінь аналізувати будь-яке педагогічне явище як ситуацію взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин, застосовувати механізми регулювання правових конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу;
- формування у майбутніх учителів прагнення діяти з позиції суб'єкта освітніх правовідносин через професійне самовдосконалення своєї особистості, набуття нового правового досвіду, правову самоосвіту.

Так, для стимулювання інтересу студентів до самопізнання своєї особистості як суб'єкта освітніх правовідносин ми застосовували методи самотестування, систематично використовувалися його результати для підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування позитивної мотивації щодо виконання дій з позиції суб'єкта освітніх правовідносин. Крім того, особливу зацікавленість під час викладання спецкурсу у студентів викликала їхня участь у бліц-іграх, які ми застосовували на практичних заняттях з тем: „Види освітніх правовідносин” та „Етапи правового виховання”.

Зокрема, під час проведення практичного заняття у формі бліц-гри „Види освітніх правовідносин” ми намагалися виявити наявний рівень знань студентів з проблеми правовідносин, чіткість уявлень про джерела регулювання правовідносин, спроможність швидко визначати вид правовідносин за описаною ситуацією. Проведена бліц-гра допомогла студентам усвідомити міцність набутих знань, допомогла відпрацювати навички спільної роботи щодо конструктивного аналізу ситуацій, виявити помилки та недоліки у способах вирішення педагогічних завдань прововиховної спрямованості, співвіднести правомірні висновки зі своїм власним досвідом участі у правовідносинах, своєю подальшою професійною діяльністю. Також гра допомогла надати

студентам експериментальної групи чіткого уявлення про різновиди правовідносин, з якими зіткається особистість учителя у повсякденному та професійному житті, усвідомити розбіжності та спільні риси таких правовідносин.

Самостійна робота студентів у межах означеного спецкурсу була спрямована на опрацювання ними кола найбільш актуальних питань правового забезпечення їхньої майбутньої професійної діяльності у вигляді стендових доповідей чи рефератів, а саме: “Права і свободи учня як особистості, “Гарантії забезпечення прав дітей і молоді” (в Україні та зарубіжних країнах)”, “Порушення прав і свобод учнів в системі освіти: причини і способи їх усунення”, “Правові норми у професійній діяльності вчителя: реальний стан та перспективи”, “Правові основи педагогічної діяльності сучасного вчителя”, “Порушення прав і свобод учителів у системі освіти” та ін.

3.2.2. Створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя та учня в сфері освіти. Зазначимо, що під час проведення педагогічного експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб’єктів освітніх правовідносин, ми враховували вплив на цей процес і його прикінцевий результат не тільки змісту навчального матеріалу, який був запропонований викладачем-експериментатором в межах визначених вище загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін і спецкурсу, а також вплив інших факторів, а саме: форм і методів організації їхнього навчання, взаємостосунків між його учасниками, психологічної атмосфери занять і т.ін. Це знайшло своє віддзеркалення в реалізації другої педагогічної умови - створенні ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукало студентів до аналізу та обговоренню проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти.

При цьому ми сподівалися, що реалізація другої педагогічної умови сприятиме формуванню переважно мотиваційного компонента правової

компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин. Цьому здебільшого, на нашу думку, повинно було сприяти використання викладачем-експериментатором на лекційних і семінарських заняттях з педагогічних дисциплін таких методів і форм активного навчання, як: перехресні дискусії, ділові та рольові ігри, мозкові атаки, круглі столи, а також метод проектів і кейсів, які за даними низки педагогічних досліджень [12,169,194] значно підвищують пізнавальний та професійний інтерес майбутніх учителів у процесі здобуття ними педагогічної кваліфікації, зокрема в аспекті правової обізнаності та освіченості.

Не випадково тому, в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, де основною формою навчання студентів була визначена інформативна лекція, лекційні заняття було змодельовано за алгоритмами проведення таких форм, які створювали інтерактивне навчально-професійне середовище. Серед них провідної ролі було віддано лекції-діалогу, лекції у двох, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, лекції-проблематизації та ін. Семінарські заняття також були насичені використанням викладачем-експериментатором активних методів навчання, які повинні були сприяти становленню мотиваційного компоненту правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Так, на семінарському занятті „Кодекс правил поведінки вчителя” використовувалась організаційна форма мозкової атаки, яка заснована на алгоритмі колективного пошуку і продукування нових ідей з метою визначення оптимальних шляхів, механізмів і умов реалізації останніх у ході обговорення цієї проблеми (Додаток 3). Означене семінарське заняття проводилося після теоретичного вивчення студентами експериментальної групи таких питань, як специфіка професійної діяльності вчителя, вплив особистості вчителя на розвиток дитини, місце вчителя в освітніх правовідносинах, можливість учителя впливати на правове вирішення конфліктів, керуватись у своїх діях тільки нормами права і виключно нормами моралі. Для підведення підсумків обговорення теоретичних питань було запропоновано технологію мозкової

атаки та запрошено студентів самостійно визначити найбільш цікаву проблему для обговорення. Такою проблемою було обрано проблему вибору норм поведінки під час взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

На підготовку для участі у мозковій атаці студентам було відведено декілька днів. Викладач заздалегідь пояснив правила та вимоги щодо проведення даного заняття, була сформульована тема мозкової атаки: „Кодекс правил поведінки вчителя”. На передодні заняття через жеребкування були сформовані групи для обговорення – група генерації ідей, критики ідей, група захисту ідей, що критикуються, та група остаточного вирішення проблеми. Випадковий розподіл студентів на групи повинен був допомогти, незалежно від їхнього ставлення до проблеми правового регулювання професійної діяльності вчителя, взяти активну участь у її обговоренні зі заздалегідь визначеної позиції, продемонструвати навички щодо обґрунтування і публічної презентації своєї власногопогляду, пошуку необхідної для певної професійної позиції правової інформації. Також, на нашу думку, тема мозкової атаки повинна була допомогти студентам визначитися щодо їхнього особистого ставлення до норм освітнього права, як норм, що регулюють професійну діяльність учителя, підштовхнути до роздуму про моральну та правову відповідальність учителя, до усвідомлення необхідності досконалого вивчення усіх нормативних документів щодо своїх прав та обов’язків.

Під час проведення мозкової атаки студенти використовували матеріали нормативно-правових актів, що регулюють функціонування системи освіти України (Закони України “Про освіту”, “Про професійну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”), історичні документи щодо норм поведінки вчителя (Кодекс педагогічної етики Квінтіліана), обговорювали можливість використання релігійних норм, що містяться у священних книгах Старого та Нового Заповітів, Корані, Талмуді, Сунні, Священних книгах буддизму. Такий великий спектр інформаційних матеріалів допомагав визначити майбутнім учителям свою власну позицію щодо проблеми, сформулювати своє ставлення до правил своєї професійної поведінки,

оформити свій власний кодекс правил поведінки для подальшої професійної діяльності.

Після проведення мозкової атаки було запропоновано студентам експериментальної групи висловитися щодо ефективності її використання як форми активного навчання та заповнити анкети для налагодження інтерактивного зворотного зв'язку щодо перевірки мотивації подальшого вивчення проблеми освітніх правовідносин. За аналізом усних висловлювань і суджень студентів, висвітлених в анкетах, дійшли висновку, що мозкова атака:

- сприяла творчому засвоєнню студентами знань щодо норм освітнього права, законодавчих документів щодо регулювання системи освіти України, особливостей професійної етики вчителя;

- зафіксувала набуття студентами усвідомлених знань щодо сутності проблеми освітніх правовідносин, розуміння ними причин складності правового забезпечення професійної діяльності вчителя;

- продемонструвала зріст позитивної мотивації студентів щодо подальшого вивчення ними інформаційних джерел, які стосувалися специфіки освітніх правовідносин учителя;

- стимулювала формування у студентів здібностей концентрувати увагу та інтелектуальні зусилля на вирішенні актуальної проблеми, накопичувати позитивний досвід участі в колективній творчій діяльності;

- сприяла підвищенню пізнавальної активності і самостійності студентів, удосконаленню навичок роботи з нормативно-правовими документами, коментарями, історичними джерелами.

На практичному занятті з теми „Види освітніх правовідносин учителя” в роботі зі студентами експериментальної виборки була використана форма перехресної дискусії з метою закріплення їхніх теоретичних знань з основних видів освітніх правовідносин учителя, законодавчих документів, що регулюють означені правовідносини (Додаток К).

За результатами проведеної перехресної дискусії ми дійшли висновку, що означена форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяла вирішенню наступних завдань нашого експерименту:

-формування у студентів навичок роботи з нормативно-правовими документами, що регулюють окремі види освітніх правовідносин;

-розвиток навичок аналізу професійних ситуацій з позиції суб'єкта освітніх правовідносин;

-зросту вмінь щодо здійснення самостійних досліджень проблеми освітніх правовідносин, поліпшення позитивної мотивації щодо подальшого більш глибокого вивчення питань освітнього права.

Форму ділової гри ми використали під час проведення практичного заняття з теми „Процес правотворчості у галузі освіти” (Додаток Л). Ця тема була запропонована студентам після теоретичного вивчення питань щодо структури системи освіти України, проведення порівняльного аналізу нормативно-правових документів, що регулюють системи освіти України та зарубіжних країн, певних міжнародних правових актів, які регулюють освітній простір СНД та європейський освітній простір, вивчення проблем щодо правового регулювання професійної діяльності вчителя, недоліків правового регулювання освітніх правовідносин учителя, аналізу власного педагогічного досвіду й освітньої практики.

Метою розробленого практичного заняття було ознайомлення студентів експериментальної групи із законотворчим процесом, його учасниками, роз'яснення механізму того, як різні органи влади взаємодіють один з одним на етапі розробки та прийняття різних законопроектів. Для більш вдалого вирішення поставлених завдань учасникам ділової гри було необхідно проаналізувати різні нормативно-правові документи, визначити статті законів, що торкаються професійної діяльності вчителя, проаналізувати ситуації взаємодії вчителя з різними суб'єктами освітніх правовідносин.

Крім того, на практичному занятті з теми „Усвідомлення вчителем права інтелектуальної власності як основи формування розумової культури” було

запропоновано студентам форму організації їхньої пізнавальної діяльності у вигляді участі в роботі круглого столу та рольові ігри з проблеми захисту авторських прав (Додаток М). Основною метою заняття було поглиблення знань студентів щодо сутності розумового виховання та інтелектуальної культури особистості. Поряд з цим, наводячи факти щодо інноваційної діяльності вчителів, яких було запрошено для участі у роботі круглого столу, на яскравих прикладах з їхньої творчої біографії, намагалися розкрити особливості механізму захисту прав інтелектуальної власності педагогічних працівників, пояснити інформацію щодо кола питань авторського права, засобів державного управління інтелектуальною діяльністю.

Для проведення круглого столу запропонували студентам експериментальної групи вирішити проблему “Захист авторського права вчителя-новатора як громадянина України: міф чи реальність ? При цьому ми виходили з припущення, що інтенсивний розвиток ринку освітніх послуг, надання широких повноважень вчителю у виборі методів та форм викладання, спроможність творчих учителів використовувати різні інноваційні технології навчання чи виховання, а також створювати нові навчальні посібники й розробляти нові способи й форми організації взаємодії з учнями, призводять до необхідності правового захисту прав учителя у сфері інтелектуальної власності. Присутні на означеному практичному занятті творчі вчителі (вчитель-методист гімназії №5 Арова Р., вчителі-методисти Приморського ліцею Галутва Н. та Ганш Л. м.Одеси) нголошували на тому, що сучасний вчитель-творець сьогодні, як ніколи, потребує відповідних правових знань щодо способів захисту своїх авторських прав.

Зазначемо, що для участі в обговоренні поставлених проблемних запитань студенти повинні були ознайомитись із інформацією щодо структури державного управління інтелектуальною діяльністю, опанувати певним термінологічним апаратом, навчитися визначати сутність понять „авторське право”, „інтелектуальна власність”, ознайомитись із законодавством України про інтелектуальну власність, а також провести мікро-дослідження щодо

проблем досвідчених учителів у захисті творчих продуктів своєї інтелектуальної діяльності тощо.

Також на означеному практичному занятті використовувалися рольова гра як активна форма організації навчально-професійної діяльності студентів – майбутніх учителів. Студентам експериментальної групи були запропоновані для аналізу та програвання дві ситуації, які були запозичені з дійсної практики діяльності вчителя у загальноосвітній школі. Одна з ситуацій була спрямована на вдосконалення навичок проведення правовиховної роботи у школі серед неповнолітніх, друга – на профілактику протиправної поведінки вчителя по відношенню до інтелектуальної власності учнів. Велика перевага таких ситуацій була в тому, що ми мали змогу порівняти запропоновані студентами способи вирішення наявних педагогічних завдань з рішеннями, що були прийняті у реальному житті окремих учителем.

Зазначимо, що проведений студентами експериментальної групи аналіз низки педагогічних ситуацій правовиховної спрямованості та обрані ними способи вирішення поставлених професійних завдань продемонстрували наявність у них досить активної позиції щодо усвідомлення специфіки та сутності правового статусу вчителя сучасної школи. Студенти поступово все частіше і наполегливіше обґрунтовували правомірність власних способів мислення і дії за допомогою відповідних нормативно-правових актів, свідомо доходили висновку про недопустимість порушення прав та інтересів дитини з боку вчителя. Активна правова позиція, інтерес і позитивна мотивація щодо додержання норм освітнього права у своїй професійній діяльності свідчила про ефективність впливу запропонованих викладачем-експериментатором теоретичних знань і способів організації пізнавально-професійної діяльності студентів у процесі їхньої підготовки як суб'єктів освітніх правовідносин.

3.2.3.Залучення студентів до участі та організації заходів із проблем правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики. Зазначимо, що в межах проведення педагогічного експерименту,

спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, ми пильної уваги приділяли реалізації третьої педагогічної умови – їхньому залученню до участі та організації заходів із проблем правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики. При цьому ми припускали, що реалізація означеної педагогічної умови сприятиме передусім пробудженню і становленню діяльнісного компонента правової компетентності студентів як майбутніх учителів – суб'єктів освітніх правовідносин.

Не випадково, тому, в межах навчального курсу „Методика виховної роботи”, викладання якого в експериментальних групах здійснювалося на початку 8 семестру, тобто передувало їхній правовиховній діяльності на педагогічній практиці, ми спеціально виокремили теми, які стосувалися конструювання й організації заходів з правового виховання учнів. При цьому, конкретизуючи зміст лекційного матеріалу з методики правового виховання і превентивної педагогіки, ми враховували:

-по-перше, що означена навчальна дисципліна є логічним продовженням проблематики курсу „Педагогіка”;

-по-друге, що студенти повинні набути певного досвіду професійної діяльності з організації заходів правовиховної спрямованості;

-по-третє, що курс „Методика виховної роботи”, враховуючи наявний індивідуальний досвід студентів, які у своєму шкільному та студентському житті вже зтикалися з більшістю видів освітніх правовідносин в статусі їх суб'єктів (тобто як особи, які замовляють освітні послуги), повинен бути спрямованим на вдосконалення знань, умінь і навичок студентів щодо організації правовиховної роботи з учнями в їхньому майбутньому статусі класного керівника (тобто суб'єктів освітніх правовідносин, які задовільняють потреби споживачів ринку освітніх послуг).

Так, під час проведення лекційних занять, розрахованих на 16 годин, студентам експериментальних груп було в систематизованому вигляді викладено навчальний матеріал з теми “Форми і методи організації діяльності

класного керівника з правового виховання учнів”. У межах цієї теми студенти знайомилися не тільки з теоретичними положеннями та провідними концептуальними підходами, які зарекомендували себе як ефективні у правовиховній роботі з учнями, але й з інноваційними знахідками педагогів в аспекті висвітлення найбільш ефективних заходів, відображених у їхніх авторських працях, які стосувалися передового педагогічного досвіду. Крім того, на лекційні заняття були запрошені співпрацівники дитячої кімнати міліції та викладачі Одеського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ які значно проблематизували теоретичний матеріал кількісними показниками дитячої злочинності та причин останньої. Цьому також сприяло використання тематичних відеофільмів із правопорушень учнівської молоді, та відеозаписів найбільш цікавих виховних заходів із правового виховання, підготовлених учителями базових шкіл. З ними студенти експериментальної групи знайомилися під час організації позааудиторної виховної роботи кафедри педагогіки, а також шляхом їх залучення до кінолекторію в межах діяльності Ради студентського самоврядування Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, керованої автором дисертації.

Відзначимо, що в межах дисципліни “Методика виховної роботи” до початку першої – навчальної педагогічної практики студентів, яка проходила впродовж 4 тижнів, викладачем-експериментатором було зроблено виклад основного теоретичного матеріалу з проблем організації правового виховання учнів, а також здійснено тренування їхніх умінь щодо проектування різних видів правовиховних заходів, запропонованих у методичних рекомендаціях Я.Кічука [67]. Ознайомлення з останніми сприяло набуттю студентами експериментальної групи індивідуального досвіду щодо створення власних проектів правовиховних заходів, а також відпрацюванню навичок моніторингу їх якості, що сприяло становленню діяльнісного компонента їхньої правової компетентності.

Важливого значення у підготовці майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин у межах реалізації третьої педагогічної умови ми надавали педагогічній практиці. Саме ця форма організації навчально-професійної діяльності студентів, на нашу думку, повинна була пробудити становлення діяльнісного компонента їхньої правової компетентності за рахунок вдосконалення вміння самостійно розв'язувати педагогічні ситуації, зокрема ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин, виходячи із загальних принципів, опанованих ними у процесі теоретичної підготовки, та врахуванням конкретних умов та ситуацій правовиховної роботи школи.

Важливо й те, що під час проходження педагогічної практики студенти мали справу з цілісним процесом навчально-виховної роботи школи у всій її різноманітності і складності, а не з окремими навчальними завданнями-ситуаціями, які спеціально добиралися і аналізувалися ними під час засвоєння аудиторних дисциплін. Виходячи з цього, ми намагалися спрямувати навчально-професійну діяльність студентів експериментальної групи впродовж педагогічної практики таким чином, щоб вона допомогла їм розширити, поглибити й конкретизувати набуту вже систему знань з проблеми освітніх правовідносин учителя, перевести правові знання у способи ефективної педагогічної дії у реальних професійних ситуаціях.

Виходячи з цього, під час проходження першої (8 семестр) і другої (9 семестр) педагогічних практик студентам експериментальної групи було запропоновано єдину для проведення спостережень та виховної роботи з учнями проблему: "Правове виховання: реальний стан і перспективи вдосконалення". При цьому, студентам надавалася постійна консультативна допомога щодо аналізу ситуацій правових конфліктів з участю суб'єктів освітніх правовідносин, організації та проведення заходів в аспекті правовиховної роботи з учнями. Нами були організовані постійно діючі семінари (1 раз у тиждень), на які запрошувалися досвідчені вчителі, батьки-юристи, співпрацівники кімнати міліції та студенти для обговорення проблем сучасної практики правового виховання, де надавалася можливість програвати

модель того чи іншого конфлікту суб'єктів освітніх правовідносин, або певні фрагменти виховного заходу, які вимагали ефективного вирішення правової ситуації.

Ефективність таких семінарів виявлялась у тому, що студенти набували індивідуального досвіду щодо розуміння суті та участі в навчально-виховному процесі як суб'єкти освітніх правовідносин. Як наслідок, студенти експериментальної групи запропонували створити юридичний довідник учителя-початківця та зробити перелік найбільш типових ситуацій, які містять ознаки правових конфліктів основних суб'єктів освітніх правовідносин.

Слід також зазначити, що в умовах педагогічної практики, тобто при здійсненні переходу студентів від ситуацій навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної діяльності в реальних умовах функціонування педагогічного процесу, відбувалося їхнє природне „перетворення” з особистості, яку залучали до пізнання освітніх правовідносин, на особистість вчителя яка повинна здійснювати регулювання своєї професійної діяльності на основі знання освітнього права. Через це, головне протиріччя цієї стадії зросту випробуваних, на нашу думку, полягає в тому, що за умов керованого в навчальних цілях процесу розв'язання педагогічних завдань з його поетапністю і послідовністю, з поступовим нарощуванням складності висунутих викладачем проблемних завдань, студент, потрапляючи у шкільний колектив, зустрічається з нагромадженням цілої низки проблемних ситуацій, правових конфліктів, різнотипних ситуацій взаємовідносин суб'єктів освітніх правовідносин, що вимагає негайного реагування, а найголовніше – пошуку оптимального способу їх розв'язання.

Означене протиріччя вирішувалося нами, з одного боку, шляхом організації спостережень студентів за роботою, професійними діями та способами вирішення досвідченими вчителями проблемних педагогічних ситуацій. На це передусім відводився перший тиждень педагогічної практики. Студентам було запропоновано вести спостереження за типовими ситуаціями взаємодії вчителя з іншими суб'єктами освітніх правовідносин, фіксувати

прийняті рішення, а також реакцію вчителів на той чи інший правовий конфлікт. Це пропонувалося з метою вияву того, як впливає правова поведінка вчителя на ефективність його професійної діяльності та якість результатів навчально-виховного процесу. Набуті спостереження ми обговорювали під час семінарів, на яких аналізувалися можливі способи вирішення правових конфліктів, прогнозувалася стратегія і тактика професійної поведінки вчителя та інших суб'єктів освітніх правовідносин.

З іншого боку, студенти розв'язували завдання проєктивного характеру, плануючи способи організації системи позитивних взаємовідносин з учасниками навчально-виховного процесу, добираючи нормативно-правові документи щодо вирішення правового конфлікту, визначаючи методи правового регулювання означених конфліктів. При цьому перед ними ставилися ті ж самі питання, що обговорювалися, у процесі аналізу досвідчених учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Під час педагогічної практики студенти проводили також діагностування рівнів правової вихованості учнів, складали психолого-педагогічний портрет на учня з девіантної поведінки та розробляли стратегію і тактику щодо його правового виховання. Кожний студент вів щоденник педагогічних спостережень, в якому аналізував і оцінював результати власної педагогічної діяльності; виявляв власні досягнення у процесі формування своєї активної правової позиції; визначав проблеми власної правової підготовки; здійснював пошук найкращих варіантів правовиховної діяльності, визначав бажані зміни в розвитку своєї правової компетентності.

Крім того, використовуючи більш тісно міжпредметні зв'язки курсу “Методика виховної роботи” та навчальної дисципліни “Основи педагогічної майстерності”, теоретичний потенціал якої був спрямований на відпрацювання студентами експериментальної групи педагогічної техніки щодо набуття ними відповідного рівня педагогічного артистизму в аспекті проведення заходів з правового виховання учнів, низка практичних занять проводилась у формі конкурсів їхніх виховних проєктів (до початку педагогічної практики) та

конкурсів професійно-педагогічної майстерності (по закінченню педагогічної практики). За опитуванням студентів, ці форми організації практичних занять були найбільш цікавими та продуктивними в аспекті їхньої підготовки як майбутніх класних керівників - суб'єктів освітніх правовідносин.

Зокрема, метою конкурсу професійно-педагогічної майстерності студентів з правового виховання учнів, проведеного під девізом „Моя свобода і права закінчуються там, де починаються права і свободи іншої людини” (Додаток Н). було:

- перевірка якості знань студентів з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності” як основи сформованості когнітивного компонента їхньої правової компетентності;

- виявлення рівня засвоєння практичних умінь і навичок щодо конструювання та проведення правовиховної роботи з учнями як основи сформованості діяльнісного компонента правової компетентності;

- визначення динаміки розвитку пізнавального інтересу щодо проблем учителя - носія правової свідомості та суб'єкта освітніх правовідносин як основи сформованості мотиваційного компонента правової компетентності.

Поряд з цілями та конкретними завданнями означеного вище конкурсу, який проводився по закінченню ними першої педагогічної практики (8 семестр навчання), було виділено його окремі етапи та критерії оцінок педагогічної майстерності студентів в аспекті організації заходів правовиховної спрямованості, а саме:

- етап презентації - “Візитна картка”, де критеріями оцінки були визначені вміння майбутнього вчителя розкривати основні настанови та визначати напрями правовиховної роботи, здатність обгрунтовувати відповідність змісту виховної творчої справи темі, забезпечувати згуртованість команди, сценічна майстерність, наявність емблеми та девізу;

- етап змагання “Ерудит”, який дозволяв оцінити наявність знань студентів з галузі теорії освітніх правовідносин учителя та методики правового виховання учнів;

-етап гри „Аукціон педагогічних проєктів та колективних творчих справ”, на якому увага експертів (у складі найбільш компетентних викладачів економіко-правового факультету, діючих юристів м. Одеси та членів кафедри педагогіки) приділялася оформленню сценарію з дотриманням педагогічних вимог, вияву доцільності використання запропонованого обладнання, наочності та ін.;

-етап творчого пошуку - “Презентація фрагменту правовиховного заходу”, на якому здійснювалася оцінка його якості за критеріями змістовності та оригінальності вирішення нестандартних ситуацій; рівня володіння технікою комунікативного впливу, широти використання засобів педагогічної техніки та артистизму та ін.

Зазначимо, що основною вимогою у процесі проведення конкурсу була можливість безпосередньої взаємодії студентів з учнівською аудиторією. Саме за допомогою дітей у процесі конкурсу створювалися нестандартні педагогічні ситуації, вирішення яких давало змогу оцінити володіння студентами правовими знаннями, навичками вирішення ними правових конфліктів під час взаємодії з іншими суб’єктами освітніх правовідносин.

Загалом, проведення конкурсу професійно-педагогічної майстерності студентів із правового виховання учнів „Моя свобода і права закінчуються там, де починаються права і свободи іншої людини” дало змогу кожному з його учасників виявити не тільки свої професійні здібності та нахили, продемонструвати отримані знання з основ освітнього права та освітніх правовідносин, але й оцінити динаміку розвитку своєї особистості як носія позитивної правової свідомості (Я.Кічук) й творчого фахівця. Цікавим, на нашу думку, було й те, що у процесі підготовки до конкурсу активність, ініціативність та творчі здібності виявили майже всі студенти експериментальної групи, навіть ті, хто раніше, тобто на початку педагогічного експерименту, не були зацікавлені проблемою правового виховання учнів.

Крім того, як обов’язкове завдання, що слугувало підсумком засвоєння студентами експериментальної групи навчального матеріалу з курсу методики

виховної роботи чи спецкурсу, було створення ними соціального проекту з проблеми правового забезпечення прав та інтересів неповнолітніх, що проживають у неблагополучних сім'ях. Студентам експериментальної групи було запропоновано розробити методику проведення обстеження сімей неповнолітніх, визначити критерії оцінки кризового стану порушення прав дитини у сім'ї та провести аналіз правових джерел щодо забезпечення захисту прав та інтересів неповнолітніх.

Суттєво, що розроблені студентами експериментальної групи проекти були реалізовані спільно зі Службою у справах неповнолітніх Приморської райадміністрації м. Одеси. Основними завданнями цього соціального проекту було:

- дослідження функціонально неспроможних сімей, які мешкають на території Приморського району м. Одеси;
- опис умов життя неповнолітніх у родині (склад сім'ї; взаємовідношення дитина – родина; місце роботи/безробіття батьків; зловживання наркотичними, алкогольними, токсичними речовинами батьками/дитиною);
- умови розвитку (фізичного, психічного, інтелектуального) дитини;
- розробка дієвої програми щодо подальшої допомоги родині, неповнолітньому з боку загальноосвітнього закладу;
- визначення оптимальних шляхів захисту прав та інтересів дитини.

Після обговорення авторських проектів та пропозицій у студентській аудиторії та на засіданнях кафедри педагогіки, складання банку інформаційних матеріалів щодо правовиховної роботи з неповнолітніми, проведення аналізу правових документів щодо захисту прав дитини, інструктажу та відробки навичок спілкування у конфліктних ситуаціях, правовиховної роботи з батьками студентам було запропоновано реалізувати розроблений проект на практиці.

Робота студентів експериментальної групи з реалізації цього соціального проекту розпочиналася зі спільної наради, яка відбувалась в Одеському

національному університеті ім. І.І.Мечникова за участю начальника Служби у справах неповнолітніх Приморського району С.С.Семьонових та працівників ДЕЗів, членів кафедри педагогіки та викладачів економіко-правового факультету. План спільного засідання ССН Приморського району та студентів експериментальної групи у ролі волонтерів містив відпрацювання таких питань, а саме:

- ознайомлення студентів-волонтерів з реальним станом та кількісними показниками щодо положення неповнолітніх у Приморському районі м. Одеси;

- виокремлення основних способів попередження дитячої злочинності та найбільш ефективних методів правового виховання неповнолітніх у районі.

- конкретизацію завдань щодо емпіричного дослідження й вияву реального становища неповнолітніх у неблагополучних сім'ях;

- специфіка заповнення пакету документів у ССН.

Обов'язками студентів експериментальної групи, які виконували роль волонтерів у межах означеного соціально-правового проекту виступили:

- відвідування неблагополучних сімей та дослідження особливостей життєдіяльності в них неповнолітніх спільно з працівниками КМСН, ДЕЗів та ССН Приморського району;

- складання соціально-педагогічного портрету неповнолітнього та визначення факторів його розвитку (через конкретизацію сутності взаємовідносин у системах "батьки-дитина", "дитина-вулиця", "дитина-загальноосвітня установа" і т.ін.);

- розробки програми щодо надання консультаційної допомоги родині, неповнолітньому в налагодженні позитивних стосунків, покращення морально-психологічного клімату в родині;

- аналіз результатів власного емпіричного дослідження, обґрунтування висновків і порад щодо вдосконалення роботи загальноосвітнього закладу з неблагополучною родиною.

Як засвідчили наші спостереження, а також результати опитування студентів експериментальних груп, які брали участь у соціально-педагогічному

проекті, організованого за допомогою Приморської райадміністрації, вони набували необхідних ознак діяльсного компонента правової компетентності суб'єктів освітніх правовідносин. Про це засвідчувало те, що здебільшого випадків студенти експериментальної групи:

- адекватно оцінювали економічну та психолого-педагогічну ситуацію виховання неповнолітніх у неблагополучних родинах;

- продемонстрували вміння коректно вести бесіду чи переговори з батьками, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, обґрунтовувати педагогічну та правову необхідність проведеного обстеження, а також володіння засобами емоційної регуляції, керування власними емоційними станами, навичками зняття емоційної напруги;

- виявляли рівень сформованості правової й педагогічної культури батьків неповнолітніх;

- обґрунтовували можливі шляхи вдосконалення правовиховної роботи школи з неблагополучними родинами;

- виявляли правову й професійну активність при виконанні своїх обов'язків у складі комісії як волонтери, певну зацікавленість долею кожної родини та неповнолітнього, згоду продовжувати розпочату правовиховну роботу у своїй подальшій діяльності.

Зазначимо, що важливою ланкою у підготовці студентів експериментальної групи - майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, у межах реалізації третьої педагогічної умови, була не тільки їхня цілеспрямована організаційно-педагогічна, але й навчальна та науково-дослідницька робота з проблем правового виховання учнів. Ми виходили з того, що останні різновиди роботи студентів сприятимуть їхньому включенню в активну пізнавальну діяльність, що забезпечить більш глибоке проникнення у сутність фактів, питань і проблем, що стосуються набуття ними правової компетентності. Тому процес організації науково-дослідницької роботи в експериментальній групі передбачав поетапне зростання її обсягу і складності, що передбачало:

-залучення студентів до виконання індивідуальних дослідницьких завдань у межах дисциплін, які вивчалися ними;

-написання рефератів із проблем правового виховання учнів з подальшою презентацією їхніх матеріалів на науково-методичних семінарах, які проводились у базових школах під час проходження студентами педагогічної практики;

-підготовка доповідей за результатами власних мікро-досліджень на наукових студентських конференціях.

Добір дослідницьких завдань для науково-дослідницької роботи студентів з проблем освітніх правовідносин та правового виховання здійснювався нами таким чином, щоб вони сприяли осмисленню їх значення у професійній діяльності вчителя, усвідомленню окремих механізмів правового забезпечення освіти та професії вчителя, формуванню дослідницьких умінь і навичок у цьому напрямі (починаючи від постановки завдань підбирати необхідну літературу і працювати з теоретичними джерелами, нормативно-правовими документами, коментарями; систематизувати наукові ідеї і погляди з досліджуваної проблеми; чітко визначати зміст і завдання свого дослідження; скласти план його виконання, визначати час, необхідний для виконання роботи; обирати найбільш ефективні методи і засоби виконання роботи і закінчуючи завданнями, які вимагали проводити експеримент і перевіряти відповідність його результатів висунутій гіпотезі; здійснювати самоконтроль у ході роботи і коригувати її доводити і обґрунтовувати здобуті результати; обробляти результати дослідження та узагальнювати їх, оформляти роботу відповідно з існуючими вимогами і виступати з повідомленням про її результати; самостійно аналізувати, порівнювати, аргументувати, узагальнювати, доводити, формувати висновки). Ці завдання підвищували у студентів не тільки професійний і пізнавальний інтерес до проблеми освітніх правовідносин учителя, а також сприяли формування професійних дій щодо визначення їхньої правомірної поведінки як суб'єктів освітніх правовідносин.

Отже, у процесі проведення педагогічного експерименту нами було апробовано експериментальну методику підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, яка вибудовувалася за підставі реалізації низки визначених вище педагогічних умов. Їх дидактична потужність щодо формування у студентів - майбутніх учителів правової компетентності як прикінцевого результату проведеного педагогічного експерименту перевірялася за допомогою процедур трьох діагностичних зрізів, кількісний та якісний аналіз яких представлено у наступному параграфі поданої роботи.

3.3. Порівняльний аналіз результатів підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин у педагогічних умовах традиційної й експериментальної моделей навчання

Відповідно до загальновизнаних вимог, що ставляться до процедури психолого-педагогічної діагностики, яка вибудовувалася на принципах методики проведення діагностичних зрізів, для одержання достовірних результатів формувального експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, необхідно було:

-по-перше, зафіксувати вихідний стан студентів контрольної (39 осіб) та чотирьох експериментальних (82 особи) груп факультету романо-германської філології ОНУ ім.І.І.Мечникова до початку експериментального навчання за визначеними показниками і ознаками вияву рівнів сформованості в них когнітивного, діяльнісного й мотиваційного компонентів правової компетентності як прикінцевого результату цієї підготовки;

-по-друге, простежити за динамікою формування правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин у межах виокремлених експериментальних (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) та контрольної груп з урахуванням педагогічних умов експериментальної та традиційної моделей навчання впродовж 5-9 семестрів.

У зв'язку з цим, на початку формувального експерименту ми прагнули виконати всі необхідні умови статистичного методу дослідження щодо формування контингенту випробуваних експериментальної (82 особи, що навчались у чотирьох експериментальних групах) і контрольної (40 осіб) виборок, порівнявши їх за допомогою процедур першого діагностичного зрізу.

Так, перший діагностичний зріз, що припускав реалізацію трьох методик обстеження випробуваних, відповідно до кожного з трьох провідних компонентів правової компетентності – когнітивного, діяльнісного й мотиваційного, був спрямований на визначення вихідного рівня сформованості у студентів цього професійно важливого новоствореної їхньої особистості як суб'єктів освітніх правовідносин. Емпіричні дані цього зрізу в узагальненому вигляді, тобто у значеннях коефіцієнтів успішності (Кусп.), відбито в наведених нижче таблицях 3.9. і 3.10.

Як засвідчує таблиця 3.9., дані першого – початкового діагностичного зрізу зафіксували відносно однаковий стан досліджуваних експериментальної та контрольної виборок щодо сформованості в них компонентів правової

Таблиця 3.9.

Результати діагностичних зрізів щодо вияву правової компетентності у майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин (Кусп.)

Вияв правової компетентності через:	Початковий зріз		Проміжний зріз		Прикінцевий зріз	
	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група
Показники когнітивного компонента						
Знання основ освітнього права	0,19	0,22	0,47	0,29	0,61	0,43

Знання основ теорії освітніх правовідносин	0,16	0,2 1	0,49	0,32	0,64	0,40
Знання механізмів правового забезпечення педагогічного процесу	0,23	0,25	0,48	0,30	0,62	0,41
<i>Узагальнені дані</i>	0,19	0,23	0,48	0,31	0,63	0,41
Показники мотиваційного компонента	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група
Зацікавленість проблемою освітніх правовідносин	0,20	0,19	0,43	0,28	0,63	0,37
Позитивне ставлення до нормативно-законодавчої бази освіти	0,18	0,20	0,40	0,27	0,67	0,39
Прагнення до професій-ного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин	0,16	0,18	0,40	0,24	0,64	0,37
<i>Узагальнені дані</i>	0,18	0,19	0,41	0,26	0,65	0,38
Показники діяльнісного	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група	Експ. група	Конт. група

компонента						
Аналіз педагогічного явища як ситуації освітніх правовідносин	0,15	0,16	0,42	0,24	0,63	0,30
Здійснення правового регулювання конфлікту	0,18	0,20	0,40	0,23	0,62	0,33
Прогнозування наслідків вирішення правового конфлікту	0,16	0,19	0,40	0,22	0,64	0,31
<i>Узагальнені дані</i>	0,17	0,18	0,41	0,23	0,63	0,32
<i>Загальний коефіцієнт</i>	0,18	0,20	0,43	0,27	0,64	0,37

компетентності, оскільки загальні коефіцієнти (0,18 і 0,20) майже не вирізнялися. Це засвідчувало про те, що до початку експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, випробувані виявляли однакові вихідні дані щодо сформованості в них правової компетентності за кожним компонентом – когнітивним (0,19 - в експериментальній і 0,23 - у контрольній виборці); мотиваційним (0,18 - у експериментальній і 0,19 - у контрольній виборці); діяльнісним (0,17 - у експериментальній і 0,18 - у контрольній виборці). Різниця між ними була статистично не значущою, оскільки складала величину 0,04 – 0,01. Між тим, кількісні показники вияву правової компетентності у контрольній виборці були незначними, але більш вищі, ніж в експериментальній вибірці.

Крім того, таблиця 3.9. засвідчує, що на етапі другого - проміжного діагностичного зрізу, який було здійснено по завершенню першої (навчальної)

педагогічної практики (середина 8 семестру) студентів, відбулися відчутні зміни в результатах цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, які навчалися в експериментальній групі, на відміну від результатів, що були зафіксовані в контрольній групі. Так, у студентів експериментальної групи, навчання яких передбачало реалізацію різних варіацій виявлених нами педагогічних умов (Q_{y1} , Q_{y2} , Q_{y3} і Q_{y1y2y3}) на проміжному зрізі спостерігалася вагома динаміка щодо формування в них правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин (загальний коефіцієнт сформованості цього новоутвору складав величину 0,43 на відміну від попереднього значення 0,18). Різниця у загальних коефіцієнтах (0,25) була статистично значущою. Причому загальний коефіцієнт сформованості правової компетентності студентів експериментальної виборки на етапі проміжного діагностичного зрізу був представлений таким чином, а саме:

-за когнітивним компонентом (на підставі його виміру за показниками змістового критерію) коефіцієнт складав величину 0,48 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,19;

-за мотиваційним компонентом (на підставі його виміру за показниками орієнтаційного критерію) – коефіцієнт складав величину 0,41 на відміну від попереднього 0,18;

-за діяльнісним компонентом (на підставі його виміру за показниками функціонального критерію) – коефіцієнт складав величину 0,41 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,17.

На відміну від експериментальної виборки, у контрольній виборці майбутніх учителів, навчання яких здійснювалося за традиційним змістом і формами організації правової підготовки (Q), було зафіксовано ледве помітні позитивні зміни щодо сформованості в них правової компетентності (загальний

коефіцієнт сформованості цього новоутвору складав величину 0,27 на відміну від попереднього значення 0,20). Різниця у коефіцієнтах (0,07) була статистично не значущою. При цьому загальний коефіцієнт сформованості правової компетентності студентів контрольної виборки на етапі проміжного діагностичного зрізу був представлений таким чином, а саме:

-за когнітивним компонентом (на підставі його виміру за показниками змістового критерію) коефіцієнт складав величину 0,31 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,23;

-за мотиваційним компонентом (на підставі його виміру за показниками орієнтаційного критерію) – коефіцієнт складав величину 0,26 на відміну від попереднього 0,19;

-за діяльнісним компонентом (на підставі його виміру за показниками функціонального критерію) – коефіцієнт складав величину 0,23 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,18.

Як видно з таблиці 3.9, на етапі третього - прикінцевого діагностичного зрізу, який було здійснено по завершенні другої (стажерської) педагогічної практики (середина 9 семестру), у студентів експериментальної виборки відбулися ще більш відчутні позитивні зміни в результатах їхньої цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин, на відміну від результатів, що були зафіксовані в контрольній виборці. Так, у студентів експериментальної виборки, навчання яких передбачало реалізацію різних варіацій запропонованих педагогічних умов (в ЕГ - Q_{y1} , в ЕГ2 - Q_{y2} , в ЕГ3 - Q_{y3} , в ЕГ4 - Q_{y1y2y3}), на прикінцевому зрізі спостерігалася вагома динаміка щодо формування в них правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин (загальний коефіцієнт сформованості цього новоутвору складав величину 0,64 на відміну від

попереднього значення 0,43 на проміжному зрізі). Різниця у коефіцієнтах (0,21) була статистично значущою. Причому загальний коефіцієнт сформованості правової компетентності студентів експериментальної групи на етапі прикінцевого діагностичного зрізу був представлений таким чином, а саме:

-за когнітивним компонентом (на підставі його виміру за показниками змістового критерію) коефіцієнт складав величину 0,63 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,48;

-за мотиваційним компонентом (на підставі його виміру за показниками орієнтаційного критерію) – коефіцієнт складав величину 0,65 на відміну від попереднього 0,41;

-за діяльнісним компонентом (на підставі його виміру за показниками функціонального критерію) – коефіцієнт складав величину 0,63 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,41.

На відміну від експериментальної групи, в контрольній групі, навчання якої здійснювалося за традиційним змістом і формами організації правової підготовки (Q), на прикінцевому зрізі було зафіксовано ледве помітні результати (загальний коефіцієнт сформованості цього новоутвору складав величину 0,37 на відміну від попереднього значення 0,27). Різниця у коефіцієнтах (0,10) була статистично не значущою. При цьому загальний коефіцієнт сформованості правової компетентності студентів контрольної групи на етапі проміжного діагностичного зрізу був представлений таким чином, а саме:

-за когнітивним компонентом (на підставі його виміру за показниками змістового критерію) коефіцієнт складав величину 0,41 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,31;

-за мотиваційним компонентом (на підставі його виміру за показниками орієнтаційного критерію) – коефіцієнт складав величину 0,38 на відміну від попереднього 0,26;

-за діяльнісним компонентом (на підставі його виміру за показниками функціонального критерію) – коефіцієнт складав величину 0,32 на відміну від попереднього коефіцієнта 0,23.

Більш прискіпливий аналіз результатів прикінцевого діагностичного зрізу, проведений на основі співставлення досягнень у рівнях сформованості компонентів правової компетентності кожної з чотирьох експериментальних і однієї контрольної груп, що відображає таблиця 3.10, дозволив встановити цікаві емпіричні залежності.

Таблиця 3.10.

Результати прикінцевого зрізу щодо сформованості компонентів правової компетентності у майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин експериментальних і контрольної груп

№ № з/ч	Групи	Вияв компонентів правової компетентності (у коефіцієнтах успішності)			
		Когнітив- ний	Мотивацій- ний	Діяльніс- ний	Загальний коефіцієнт
1.	п1	0,77	0,56	0,55	0,63
2.	п2	0,52	0,71	0,58	0,60
3.	п3	0,51	0,58	0,70	0,60
4.	п4	0,73	0,73	0,69	0,72
Узаг. дані		0,63	0,65	0,63	0,64

5.	п5	0,41	0,38	0,32	0,37
----	----	------	------	------	------

Як видно з таблиці 3.10, найбільш вагомі результати щодо сформованості правової компетентності у майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин було досягнуто саме у досліджуваних 4 експериментальної групи (п4), на масиві якої більш яскраво виявилися всі компоненти її структури (загальний коефіцієнт складав величину 0,72): когнітивний (0,73), мотиваційний (0,73) і діяльнісний (0,69). Більш низькі результати було встановлено у першій експериментальній групі (п1), загальний коефіцієнт щодо сформованості правової компетентності складав величину 0,63, зокрема за когнітивним компонентом – 0,77, мотиваційним – 0,56 і діяльнісним – 0,55. Однакові за загальним коефіцієнтом (0,60) результати щодо сформованості правової компетентності було зафіксовано у 2 (п2) і 3 (п3) експериментальних групах, у яких когнітивний компонент виявився відповідно у величинах коефіцієнтів 0,52 і 0,51, мотиваційний компонент – 0,71 і 0,58, і діяльнісний компонент – 0,58 і 0,70. Значно нижчі результати виявились у контрольній групі (п5), загальний коефіцієнт в якій складав 0,37 (когнітивний компонент – 0,41, мотиваційний компонент – 0,38 діяльнісний компонент – 0,32).

Представлені емпіричні дані свідчать про те, що якщо за когнітивним компонентом правової компетентності найбільш високі коефіцієнти було здобуто студентами першої (0,77) і четвертої (0,73) експериментальних груп, то за її мотиваційним і діяльнісним компонентами, відповідно, студентами другої (0,71) і четвертої (0,73), та третьої (0,70) і четвертої (0,69) експериментальних груп. Це означало, що більш високі значення коефіцієнтів зумовлені дією відповідної педагогічної умови, яка була реалізована в кожній із трьох експериментальних груп, а також дією їх сукупності у четвертій

експериментальній групі, і, навпаки: відсутність будь-якої з педагогічних умов значно знижувала величину коефіцієнта сформованості відповідного компонента правової компетентності студентів – майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Як видно з таблиці 3.11., студенти саме четвертої експериментальної групи (в якій реалізовувалася сукупність трьох визначених педагогічних умов - $Qy1Qy2Qy3$), значно випереджували своїх однокурсників з інших груп за рівнями сформованості правової компетентності, оскільки високого рівня цього важливого новотвору їхньої особистості як суб'єктів освітніх правовідносин у ній досягло 29% студентів, середнього – 56% і низького – лише 15% з їхнього числа. На відміну від цієї експериментальної групи, в контрольній групі, в якій правова підготовка здійснювалася за традиційним змістом і формами організації, жоден студент не досяг високого рівня, а у чверті (24%) з досліджуваних їхня правова компетентність як суб'єктів освітніх правовідносин знаходилися лише у стадії свого формування. На середньому рівні вона виявилась у 23% студентів контрольної групи, а на низькому рівні – у 53% з них. Саме ці емпіричні факти вказували на правомірність висунутої нами гіпотези дослідження, через що було доведено, що сукупність визначених педагогічних умов зумовлює досить високу ефективність підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Таблиця 3.11.

**Рівні сформованості правової компетентності у майбутніх учителів
(по закінченні формувального експерименту)**

Модель	Рівні сформованості правової компетентності (у %)
--------	---

підготовки	Високий	Середній	Низький	У стадії формування
Qy1	18	49	33	-
Qy2	11	53	36	-
Qy3	10	51	39	-
Qy1Qy2Qy3	29	56	15	-
Q	-	23	53	24

Умовні позначки:

Q – модель традиційної правової підготовки;

Qyп - модель правової підготовки, заснованої на реалізації певної педагогічної умови (першої, другої чи третьої);

Qy1Qy2Qy3 - модель правової підготовки, заснованої на реалізації сукупності трьох педагогічних умов.

Оскільки, отримані цифрові дані про розподіл рівнів сформованості правової компетентності студентів експериментальних та контрольної груп являють собою тільки імовірне значення змінних величин сукупності випадків, то було очевидним, що виявити об'єктивні закономірності можливо тільки при поєднанні кількісних та якісних методів дослідження. Виходячи з цього, отримані нами емпіричні дані перевірялися також за допомогою методів математичної статистики.

Оскільки вибірки студентів контрольної та чотирьох експериментальних груп випадкові та незалежні, ми використовували визначення величини χ^2 (хи - квадрат). У якості нульової гіпотези (H_0) було прийнято, що рівні правової компетентності майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин випускників контрольної та експериментальної виборок однакові.

Альтернативна гіпотеза (H) – рівні правової компетентності різні та студенти експериментальних груп мають кращий рівень підготовленості як суб'єкти освітніх правовідносин.

Значення статистики критерію T_0 чи χ^2 вираховувалося за наступною формулою:

$$T_0 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

де:

- N_1 – об'єм експериментальної вибірки,
- N_2 – об'єм контрольної вибірки,

O_{1i} – кількість випускників експериментальних груп, які знаходяться на певному рівні сформованості правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин при $c=1,2,3$ (відповідно високому, середньому та низькому рівням правової компетентності),

O_{2i} – кількість студентів контрольної групи, на зпrikінцевому зрізі, які потрапили до окремого рівня правової компетентності при $c=1,2,3$ (відповідно високий, середній та низький рівні правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин).

Після обчислювання за формулою ми отримали $\chi^2 = 7,47$. Знаходимо величину χ^2 для числа ступеня свободи $c - 1 = 2$ при імовірності помилки 0,05 та робимо висновок, що отримане $T > T_{кр}$, яке складає 5,99. Отримані дані дозволяють відхилити нульову гіпотезу (H_0). Тобто, було правомірно стверджувати, що рівень правової компетентності студентів у експериментальних і контрольній групах залежить від педагогічних умов їх підготовки в якості майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

Критерій χ^2 використовується також для перевірки нульової гіпотези про рівномірний розподіл студентів з низьким, середнім та високим рівнем сформованості правової компетентності у генеральній сукупності. Для

заперечення чи підтвердження висунутого припущення розраховувалася величина χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1} \frac{(N_i - N_i^*)^2}{N_i^*}$$

де:

N_i^* – емпірична і теоретична частота розподілу студентів з низьким, середнім, високим рівнем правової компетентності.

Після розрахунку критерію χ^2 для контрольної та експериментальних груп за означеною формулою ми отримали такі результати: критерій χ^2 для експериментальних груп дорівнює 9,2 та критерій χ^2 для контрольної групи дорівнює 11,9. За таблицею розподілень рівнів значущості 0,05 ступеню свободи $s - 1$ знаходимо критичну величину – 5,99. Таким чином, розрахований критерій χ^2 (для контрольної та для експериментальної груп) $> \chi^2$ критичного. Тобто, нульова гіпотеза може бути усунена як для експериментальних, так й для контрольної груп, що дозволяє зробити висновок: кількість студентів з високим, середнім та низьким рівнями правової компетентності у генеральній сукупності є нерівномірними.

Зазначимо, що це твердження також знайшло своє відображення у процесі монографічного дослідження студентів, які були залучені до формувального експерименту.

Так, Олену К. ми віднесли до студентів з низьким рівнем правової компетентності якості учителя - суб'єкта освітніх правовідносин. Для неї були характерні неусвідомленість значущості проблеми освітніх правовідносин у професійній діяльності вчителя. Знання з проблем правового регулювання професійної діяльності вчителя були поверховими і обмеженими. Активність на заняттях не виявляла, дуже рідко брала участь у дискусіях і обговореннях, у виконанні практичних завдань. Вправи, рекомендовані для самостійної роботи, виконувала частково і нерегулярно. Під час педагогічної практики та участі у

групах зустрічей, консультаціях з проблем педагогічної практики виявила завищену самооцінку, зауваження учителів, методистів сприймала як несправедливі. Дівчина також критично ставилася до порад одногрупників, зухвало відносилася до розбору проблем освітніх правовідносин інших студентів на педагогічній практиці. Для Олени були характерні агресивність під час вирішення правових конфліктів, дівчина завжди ставила на першому місці свої власні інтереси та не зважала на правомірність своїх дій, наслідки неправильного вирішення правового конфлікту відносила до помилок інших суб'єктів освітніх правовідносин, звинувачувала обставини. Студентка також мала проблеми з виявом професійно-значущих якостей під час організації взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин, не виявляла гнучкість під час ведення переговорів, мала повільну реакцію, не проводила аналіз причин та мотивів протиправної поведінки інших суб'єктів, що впливало на вибір нею неадекватних механізмів вирішення ситуацій освітніх правовідносин. На початку експерименту критично віднеслася до можливості правового регулювання освітніх правовідносин, виказувала думку про неможливість застосування норм прав у своїй професійній діяльності. Після проходження першого етапу практики за власним аналізом визнала свій досвід взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин як негативний, була незадоволена власним емоційним станом після вирішення правових конфліктів, проблемних професійних ситуацій. Але при аналізі помилок взаємодії не визнавала себе винною, прагнула завжди пояснити помилку зовнішніми причинами.

Ганну Б. ми віднесли до студентів із середнім рівнем сформованої правової компетентності в як учителя - суб'єкта освітніх правовідносин. На першому етапі експерименту дівчина виявляла стійко позитивне ставлення до різних аспектів проблеми освітніх правовідносин учителя, з інтересом аналізувала професійну діяльність учителя на предмет використання норм права, проводила аналіз нормативно-правових документів з метою визначення

статей, що відносяться до освітніх правовідносин. Але під час проведення лекційних та семінарських занять не виявляла активності у засвоєнні нових знань, була пасивною у процесі групової роботи. За власним аналізом великий об'єм нового матеріалу на практичних заняттях лякав та потребував багато зусиль, на що дівчина була нездатна, бо не бачила кінцевої мети своїх занять, не бачила себе у ролі вчителя, не прогнозувала у подальшому працювати у школі. На першому етапі підготовки Ганна визначила свою роль у роботі групи, як роль стороннього спостерігача, виявляла активність тільки у тих видах роботи, які цікавили та здавалися корисними. Визначивши модель підготовки студентки, ми виділили проблемні дискусії, рішення та аналіз проблемних педагогічних ситуацій, мозкові атаки, проектну технологію як види роботи, що дозволяють змінити позицію дівчини з об'єкта на позицію суб'єкта в навчально-виховному процесі. На прикінцевому етапі у дівчини з'явилася чітка активна позиція щодо правомірної поведінки у професійній діяльності, можливостей правового вирішення різних конфліктних ситуацій у професійній діяльності вчителя. Вона активно проявляла себе на семінарських та практичних заняттях, лекціях з курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”. На другому етапі експерименту дівчина вдало поєднала свої навички науково-дослідної роботи, організаторські вміння з роботою аналітика на деяких практичних заняттях (гра „Освітня аналітика”, „Види освітніх правовідносин”, мозкові атаки), у процесі аналізу власних професійних дій, прогнозуванні причин та мотивів правових конфліктів, наслідків взаємодії з суб'єктами освітніх правовідносин. Сформовані у процесі аудиторних занять, самостійної роботи та педагогічної практики власні навички як суб'єкта освітніх правовідносин дозволили дівчині вдало провести волонтерську роботу під час соціального проекту та отримати відмінні відгуки з боку адміністрації та керівників проекту.

Ірина В. була віднесена нами до студентів з високим рівнем правової компетентності як майбутнього вчителя - суб'єкта освітніх правовідносин. Самостійно, до початку роботи в експериментальній групі вона розпочала вивчення проблеми правового забезпечення системи освіти в Україні,

досліджувала проблему виникнення нової комплексної галузі – освітнє право. У процесі навчання в університеті Ірина цілеспрямовано оволодівала знаннями з основ освітніх правовідносин учителя, зокрема знаннями нормативно-правових документів, що регулюють систему освіти, визначають права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу. Вона постійно виявляла активність на семінарських і лекційних заняттях, при підготовці до яких користувалася не тільки обов'язковою, але й додатковою літературою, вона охоче брала участь у дискусіях, круглих столах, мозкових атаках. На початку експерименту ми спрогнозували модель підготовки студентки, під час якої вона могла повною мірою реалізувати свій потенціал, організаторські здібності та прагнення до оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. За результатами першого етапу підготовки студентка добре оволоділа теоретичними знаннями з основ освітніх правовідносин, систематизувала наявні знання про механізми правового регулювання професійної діяльності вчителя. Результати другого етапу підготовки засвідчили бажання брати участь у науково-дослідній роботі з досліджуваної проблеми, активність під час участі у Конкурсі професійної майстерності. Результатом її науково-дослідної роботи з проблем освітніх правовідносин була подальша участь в олімпіаді з педагогіки та отримана грамота за кращу науково-дослідну роботу, проведений виховний захід з проблеми правового виховання учнів.

Загалом, якісний аналіз даних проведеного експерименту засвідчив, що на відміну від студентів контрольної групи, студенти експериментальної виборки у складі чотирьох експериментальних груп демонстрували вміння застосовувати основні законодавчі документи щодо галузі освіти у вирішенні практичних ситуацій, уміння аналізувати запропоновану ситуацію правового конфлікту з позиції суб'єктів освітніх правовідносин. Під час проведення практичних занять студенти експериментальних груп виявляли здатність визначати мету та завдання правової взаємодії зі суб'єктами освітніх правовідносин, уміння співвідносити свої власні правові дії із завданнями

правового виховання учнів. Участь у групах зустрічей та аналізу ситуацій педагогічної практики допомогла студентам навчитись аналізувати свою професійну діяльність із позиції суб'єкта освітніх правовідносин, будувати взаємодію з урахуванням потенційних можливостей кожного суб'єкта освітніх правовідносин, скласти психолого-педагогічний портрет суб'єктів освітніх правовідносин та визначати шляхи корекції неправомірної поведінки у разі правового конфлікту.

Запропонований зміст спецкурсу „Освітні правовідносини вчителя” допоміг студентам експериментальної виборки сформуванню крім компонентів правової компетентності також необхідні для проведення правовиховної роботи з учнями організаційні та комунікативні навички, зокрема навички взаємодії з іншими суб'єктами освітніх правовідносин. Студенти експериментальних груп охоче демонстрували володіння механізмами правового регулювання освітніх правовідносин, можливість адекватного вибору форм захисту своїх прав та інтересів у ситуації правового конфлікту. Аналіз щоденників педагогічної практики, інтерв'ю з її керівниками засвідчили, що у студентів експериментальних груп сформувалися навички планування правовиховної роботи з учнями, організації різних видів правової діяльності учнів у соціумі, правового регулювання взаємостосунків учнів у колективі.

Студенти експериментальних груп демонстрували зацікавленість проблемою освітніх правовідносин, прагнення здобувати нову інформацію щодо правового забезпечення професійної діяльності вчителя. Під час проведення практичних занять із курсів „Педагогіка”, „Методика виховної роботи”, спецкурсу „Освітні правовідносини вчителя” студенти експериментальних груп брали активну участь в обговоренні проблемних питань щодо правового вирішення професійних конфліктів, виявляли глибоке розуміння складності проблеми освітніх правовідносин учителя, розуміли необхідність використання правових знань у межах своєї подальшої професійної діяльності. У решти з них упродовж експерименту відбулася зміна позиції щодо власної правомірної активної поведінки у будь-яких життєвих

ситуаціях. І якщо на початку експерименту студенти висловлювали думку про неможливість у сучасних умовах розвитку українського суспільства дотримуватися норм права, неможливість захисту своїх прав та інтересів через застосування норм законодавства, то на його завершення здебільшого вони міцно та наполегливо обґрунтовували необхідність та можливість захисту своїх власних інтересів, навіть у повсякденному житті, через застосування норм права. Загалом, студенти експериментальної виборки під час педагогічної практики і впродовж реалізації соціального проекту демонстрували прагнення до самовдосконалення набутих правових знань, вмінь та навичок, бажання продовжувати правову самоосвіту тощо.

Отже, емпіричні дані, якісний і кількісний аналіз яких за допомогою адекватних методів математичної статистики проведено було вище, дозволили довести, що ефективність підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин визначається рівнем сформованості у нього правової компетентності, формування якої залежить від наявності впродовж її організації низки педагогічних умов, а саме: використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії освітнього права; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти; залучення тих, хто навчається, до активної участі та організації заходів з правового виховання учнів впродовж педагогічної практики та позааудиторної роботи.

Висновок з розділу III

Констатувальний експеримент було спрямовано на визначення рівнів сформованості у майбутніх учителів правової компетентності - базової характеристики їхньої особистості як суб'єктів освітніх правовідносин. Під рівнем сформованості правової компетентності ми розуміли якісну

характеристику досить стійких властивостей майбутнього вчителя, які визначають міру вияву ним певних ознак провідних компонентів, їхньої узгодженості між собою у вигляді цілісної структури. За даними констатувального експерименту, жоден із студентів старших курсів не виявив правової компетентності як суб'єкта освітніх правовідносин на високому рівні. Середнього рівня досягли 24%, а решта з них – низького рівня – 40%. У 36% майбутніх учителів правова компетентність як базова суб'єктна характеристика їхньої особистості знаходилась у стадії формування.

Діагностика когнітивного компонента правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин здійснювалася за змістовим критерієм - якістю професійних знань з основ освітнього права (усвідомлення освітнього права як нової галузі права; обізнаність щодо норм освітнього права та їх ознак; поінформованість щодо санкцій за порушення норм освітнього права); основ теорії освітніх правовідносин (розуміння сутності освітніх правовідносин учителя; усвідомлення структури освітніх правовідносин учителя; бачення специфіки різновидів освітніх правовідносин учителя – адміністративних, трудових, цивільних, житлових, цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних, соціального забезпечення); знання механізмів правового забезпечення педагогічного процесу (обізнаність щодо основних міжнародних і державних законодавчих документів, що регулюють діяльність основних учасників педагогічного процесу; усвідомлення їхніх прав і обов'язків; поінформованість щодо способів захисту прав і свобод учасників педагогічного процесу).

Діагностика мотиваційного компонента правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин здійснювалася за орієнтаційним критерієм – мірою прийняття ним цінності освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу шляхом вияву зацікавленості проблемою освітніх правовідносин учителя (інтерес до питань освітнього права; прагнення засвоїти необхідні правові знання; бажання оволодіти вміннями щодо правового забезпечення професійно-педагогічної

діяльності); позитивного ставлення до нормативно-законодавчої бази освіти (розуміння значущості правового забезпечення педагогічного процесу; усвідомлення необхідності дотримання норм освітнього права у сфері освіти; критичне ставлення до актів неправомірної поведінки учасників педагогічного процесу як суб'єктів освітніх правовідносин); прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин (бажання бути взірцем позитивної правосвідомості; стремління здійснювати професійні дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; бажання відповідати правовому статусу вчителя як організатора правового виховання учнів).

Діагностика діяльнісного компонента правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин здійснювалася за функціональним критерієм - мірою дотримання ним правових норм при реалізації професійно-педагогічних функцій через уміння аналізувати педагогічне явище як ситуацію взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин (спроможність підвести під правову норму відповідну ситуацію педагогічного процесу; з'ясувати причини порушення правової норми; прогнозувати поведінку суб'єктів освітніх правовідносин задля попередження їхньої неправомірної поведінки); володіння механізмами правового регулювання правових конфліктів між суб'єктами освітніх правовідносин (спроможність здійснити адекватний вибір форм і методів захисту своїх прав та інтересів, прав та інтересів дитини; обґрунтовано і коректно вести переговори у ситуації правового конфлікту; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації з суб'єктами освітніх правовідносин); вміння прогнозувати наслідки вирішення правового конфлікту (спроможність давати адекватну оцінку своїм професійним діям з позиції суб'єкта освітніх правовідносин; співвідносити власні професійні цілі з існуючими нормативно-правовими документами, що діють у галузі освіти; вносити корективи у власну поведінку в разі неправомірного вирішення правового конфлікту).

Сутність експерименту з організації підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин полягала в тому, щоб за допомогою

адекватних способів реалізації низки педагогічних умов, а саме: використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії освітнього права; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговоренню проблем правового статусу вчителя і учня в сфері освіти; їхнього залучення до участі та організації заходів з правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики сформувати професійно важливий новотвір їхньої особистості – правову компетентність у єдності трьох провідних компонентів: когнітивного, мотиваційного й діяльнісного.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили правомірність висунутої гіпотези щодо ефективності запропонованої сукупності педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин.

ВИСНОВКИ

У сучасних умовах правового розвитку України та соціально-педагогічної ситуації суттєво зростає актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин. Об'єктивна необхідність відмови від технократичної парадигми освіти, перенесення акцентів із системи знань на особистість фахівця, який усвідомлює свою активну правову позицію, можливості свого позитивного правового впливу на інших учасників навчально-виховного процесу, визначає пріоритетність дослідницьких пошуків

необхідних і достатніх педагогічних умов, які б забезпечили високу ефективність підготовки майбутніх учителів як суб'єктів освітніх правовідносин.

З урахуванням актуальності цього завдання, у дисертації вперше досліджувався процес підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. Автором розроблено й науково обгрунтовано модель її організації на засадах реалізації визначених педагогічних умов.

1. Під освітніми правовідносинами слід розуміти врегульовані нормами права суспільні відносини, що складаються між учасниками навчально-виховного процесу, освітніми закладами та державою. Освітні правовідносини мають складну будову, охоплюючи у своєму складі такі елементи, як: суб'єкт освітніх правовідносин, об'єкт освітніх правовідносин, зміст освітніх правовідносин і юридичний факт.

2. Суб'єктом освітніх правовідносин є фізичні особи (вчителя, учні, батьки учнів, керівники навчального закладу) та юридичні особи (освітні заклади, Міністерство освіти і науки України, інші міністерства, органи управління освітою, місцеві органи самоврядування та інші), що виступають у статусі носіїв прав та обов'язків, що передбачені нормативно-правовими актами у галузі освіти. Об'єктом освітніх правовідносин є матеріальні (гроші, цінні документи – дипломи, атестати та інше) та нематеріальні блага (продукти духовної творчості – методичні розробки, програми спецкурсів, навчальні посібники, підручники, особисті немайнові блага – професійна честь та гідність, життя, здоров'я та інше), з приводу яких суб'єкти вступають в освітні правовідносини, здійснюють свої суб'єктивні юридичні права та юридичні обов'язки у галузі освіти. Зміст освітніх правовідносин складають суб'єктивні права та юридичні обов'язки суб'єктів як учасників навчально-виховного процесу. Правове регулювання здійснюється головним чином через механізм суб'єктивних прав та юридичних обов'язків. Суб'єктивне право визначається як гарантований законом вид та міра можливої або дозволеної поведінки особи. Відповідно, юридичні

обов'язки визначаються як вид та міра належної поведінки та поведінки, що вимагається у сфері навчально-виховного процесу.

3. Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що:

-у освітніх правовідносинах у більшості випадків взаємодіють два суб'єкта, кожен з яких займає певне місце та відіграє свою особливу роль у їх структурі, через що в межах навчально-виховного процесу кожен суб'єкт означених відносин має свої права, обов'язки та відповідальність щодо досягнення мети цього процесу;

-під освітніми правовідносинами розуміється волевиявлення суб'єктів у вигляді раціональної чи ірраціональної поведінки, що зумовлене поєднанням певної педагогічної ситуації та розуму, емоцій, волі суб'єктів цих відносин. Зокрема, волевиявлення вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин виявляється у його раціональній професійній поведінці, що зумовлено поєднанням розуміння ним сутності педагогічної ситуації з певною когнітивною, емоційно-вольовою підготовленістю до здійснення правомірних дій у сфері навчально-виховного процесу;

-освітні правовідносини мають свою процедуру (хто, в якій послідовності, на якій стадії, в який час здійснює певні дії), а також свій режим (реальні можливості та сам факт реалізації особистісного потенціалу), особливість яких фіксується в нормативно-правових актах, що регулюють галузь освіти;

-освітні правовідносини існують у тій чи іншій формі поведінки суб'єкта, серед яких можуть бути: проста реакція або вчинок; вербальні акти; відсутність дії там, де вона необхідна; комбінації вчинків. Тому форма професійної поведінки вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин повинна знаходитися у межах таких дій, які регламентуються нормами права, що прийняті для захисту суспільних інтересів;

-освітні правовідносини у найбільш розвиненому стані (коли обидва суб'єкта дієздатні) є інтегральним утворенням з певною структурою, яка формується у ході взаємодії суб'єктивних та об'єктивних факторів, через що структура таких відносин залежить від об'єкта, суб'єкта та юридичних прав, обов'язків суб'єктів цих відносин;

-характер освітніх правовідносин (інтенсивність їх протікання, ступінь цивілізованості та інше) значною мірою визначається якісними характеристиками суб'єктів, чії дії, думки, почуття, вольові прагнення відтворюють ці відносини, що здебільшого визначається наявністю у вчителя професійно значущих знань, особистісних характеристик та досвіду участі у таких відносинах;

-освітні правовідносини мають певні межі існування, своє поле дії, свободи суб'єкта, що вказує на те, що вони нормативні, тобто існують в межах правового статусу вчителя як суб'єкта означених відносин.

4. Провідними видами освітніх правовідносин вчителя є такі: адміністративні, трудові, цивільні, житлові, цивільно-процесуальні, кримінально-процесуальні та правовідносини соціального забезпечення.

5. Вчитель як суб'єкт освітніх правовідносин – це носій певних прав, свобод та обов'язків, що передбачені державою в галузі освіти, який свідомо виявляє професійну активність, спрямовану на організацію правового виховання учнів та правове забезпечення своєї педагогічної діяльності шляхом ефективної реалізації функцій своєї соціальної ролі як взірця правової компетентності.

6. Правова компетентність є базовою суб'єктною характеристикою майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, яка виявляється через усвідомлення ним сутності і стану освітнього правового поля сучасного суспільства, особливостей свого соціально-професійного й правового статусу, а

також власних можливостей щодо визначення завдань своєї участі в освітніх правовідносинах в межах правового забезпечення власної педагогічної діяльності.

7. Структура правової компетентності майбутнього вчителя передбачає наявність трьох провідних компонентів - когнітивного, який функціонує на основі відповідних професійно-педагогічних та правових знань; мотиваційного, який забезпечує становлення професійної позиції вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; діяльнісного, який спонукає розвиток відповідних правовому забезпеченню професійної діяльності вчителя способів дій.

8. За даними констатувального експерименту, жоден із студентів старших курсів не виявив правової компетентності в якості суб'єкта освітніх правовідносин на високому рівні. Середнього рівня досягли лише 24%, а решта з них – низького рівня (40%). У 36% майбутніх учителів правова компетентність як базова суб'єктна характеристика їхньої особистості знаходилася у стадії формування.

9. Вияв рівня (високий, середній, низький, у стадії формування) сформованості правової компетентності майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин доцільно здійснювати за такими критеріями: змістовим (якість професійних знань з основ основ освітнього права, теорії освітніх правовідносин, правового забезпечення педагогічного процесу), орієнтовним (особистісне ставлення до освітнього права як регулятора відносин суб'єктів педагогічного процесу - зацікавленість проблемою освітніх правовідносин вчителя; позитивне ставлення до нормативно-законодавчої бази освіти; прагнення до професійного самовдосконалення у статусі суб'єкта освітніх правовідносин) і функціональним (міра дотримання правових норм при реалізації професійно-педагогічних функцій, зокрема при аналізі педагогічного явища як ситуації взаємодії суб'єктів освітніх правовідносин; регулюванні

правових конфліктів між суб'єктами освітніх правовідносин; прогнозуванні наслідків їх вирішення).

10. Доведено, що ефективність підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин визначається рівнем сформованості у нього правової компетентності, формування якої залежить від наявності впродовж її організації низки педагогічних умов, а саме: використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями теорії освітнього права; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти; залучення тих, хто навчається, до активної участі та організації заходів з правового виховання учнів впродовж педагогічної практики та позааудиторної роботи.

11. Реалізація першої педагогічної умови - використання потужності міжпредметних зв'язків загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін щодо поповнення й систематизації змісту навчальної інформації питаннями з теорії освітнього права, сприяла формуванню саме когнітивного компонента правової компетентності особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин. Її реалізація передбачала два напрями роботи викладача-експериментатора. Перший з них - навчально-методичний, стосувався: критичного аналізу діючих навчальних робочих програм та відповідного інформаційно-методичного забезпечення під кутом зору наявності в них доцільної інформації, здатної сприяти підготовці студентів як майбутніх суб'єктів освітніх правовідносин; систематизації підібраної навчальної інформації за тематичним критерієм і цільової настановою – сприяння становленню особистості майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; визначення способів її структурування й презентації у процесі викладання загальнонаукових і професійно-педагогічних дисциплін у вигляді

відповідних тем. Інший напрям роботи - науково-методичний, був спрямований передусім на визначення кола актуальних питань, що стосувалися різних аспектів освітнього права як нової галузі правознавства, які необхідні для засвоєння студентами, але не увійшли до традиційного змісту їхньої професійно-педагогічної освіти. Крім того, в межах цього напрямку роботи викладачем-експериментатором було створено новий банк навчальної інформації (у вигляді програми і інформаційного забезпечення нового спецкурсу “Освітні правовідносини вчителя”, розробки методичних рекомендацій щодо його викладання). Причому, новий банк навчальної інформації, збагачений відомостями з основ освітнього права, пропонувався для впровадження впродовж педагогічного експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх учителів як суб’єктів освітніх правовідносин, з одного боку, в контексті оновленого змісту традиційних тем базових навчальних дисциплін (“Основи права”, “Основи інтелектуальної власності”, “Безпека життєдіяльності”), а також професійно-педагогічно орієнтованих навчальних курсів (“Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Методика виховної роботи”, „Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна практика”). З іншого боку, - у вигляді самостійно впровадженого спецкурсу, удосконалюючого професійно-педагогічну підготовку студентів класичного університету як майбутніх учителів - суб’єктів освітніх правовідносин.

12. Реалізація другої педагогічної умови - створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукає студентів до аналізу та обговорення проблем правового статусу вчителя і учня у сфері освіти, сприяло формуванню переважно мотиваційного компонента правової компетентності майбутніх учителів як суб’єктів освітніх правовідносин. Цьому сприяло використання викладачем-експериментатором на лекційних та семінарських заняттях з педагогічних дисциплін таких методів і форм активного навчання, як: перехресні дискусії, ділові та рольові ігри, мозкові атаки, круглі столи, а також метод проектів і кейсів. Не випадково тому, в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, де основною

формою навчання студентів була визначена інформативна лекція, лекційні заняття було змодельовано за алгоритмами проведення таких форм, які створювали інтерактивне навчально-професійне середовище. Серед них провідної ролі було віддано лекції-діалогу, лекції у двох, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, лекції-проблематизації та ін. Семінарські заняття також були насичені використанням викладачем-експериментатором активних методів навчання.

13. Реалізація третьої педагогічної умови – залучення студентів до участі та організації заходів з проблем правового виховання під час позааудиторної роботи та педагогічної практики, сприяла передусім пробудженню і становленню діяльнісного компонента їхньої правової компетентності як суб'єктів освітніх правовідносин. Для цього у межах курсів “Педагогіка” і „Методика виховної роботи” було спеціально виокремлено теми, які розкривали способи конструювання й організації заходів з правового виховання учнів (зокрема тема “Форми і методи організації діяльності класного керівника з правового виховання учнів”, яка передбачала запрошення співпрацівників дитячої кімнати міліції та викладачів Одеського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ для проблематизації теоретичного матеріалу кількісними показниками дитячої злочинності та причин останньої, а також використання тематичних відеофільмів з правопорушень учнівської молоді, та відеозаписів найбільш цікавих виховних заходів з правового виховання, підготовлених вчителями базових шкіл). По закінченню педпрактики було проведено конкурс професійно-педагогічної майстерності студентів з правового виховання учнів, під девізом „Моя свобода і права закінчуються там, де починаються права і свободи іншої людини”, який передбачав чотири етапи (презентації - “Візитна картка”; змагання “Ерудит”; гри „Аукціон педагогічних проєктів та колективних творчих справ”; творчого пошуку - “Презентація фрагменту правовиховного заходу”).

Зазначимо, що впродовж формувального експерименту з метою вияву дидактичної потужності сукупності запропонованих педагогічних умов підготовки майбутнього учителя як суб'єкта освітніх правовідносин було реалізовано методику діагностичних зрізів (початкового, проміжного й прикінцевого), яка вибудовувалася на засадах критеріального підходу. З огляду на вимоги останнього, рівень сформованості правової компетентності майбутнього вчителя як прикінцевий результат його підготовки в якості суб'єкта освітніх правовідносин виявлявся методом незалежних характеристик за трьома критеріями – змістовим, орієнтаційним і функціональним, відповідно до суті кожного з трьох її компонентів.

14. За результатами формувального експерименту виявилось, що студенти четвертої експериментальної групи (в якій реалізовувалася сукупність трьох визначених педагогічних умов - Qy1Qy2Qy3), значно випереджували своїх ровесників з інших груп за рівнями сформованості правової компетентності, оскільки високого рівня в ній досягло 29% студентів, середнього – 56% і низького – лише 15% з їхнього числа. На відміну від цієї експериментальної групи, в контрольній групі, в якій правова підготовка здійснювалася за традиційним змістом і формами організації, жоден студент не досяг високого рівня, а у чверті (24%) з досліджуваних правова компетентність знаходилися лише у стадії свого формування. На середньому рівні вона виявилася у 23% студентів контрольної групи, а на низькому рівні – у 53% з них.

Натомість, проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває перспективи для більш ґрунтовного дослідження закономірностей формування особистості вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин на подальших етапах його професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Алексеев С.С. Право: Азбука. Теория. Философия: Опыт комплексного исследования. – М.: СТАТУС, 1999. -710с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь,1998. – 560с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. – 220с.
4. Андреев Ю.П. Категория «общественные отношения» – Свердловск, 1972.
5. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя автореф.дис. ... канд.психол.наук. – М., 2002.
6. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2002. – 240с.
7. Античные риторики /Собрание текстов,статьи, коммент. / Под общ. ред. А.А. Тах-гади. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 352с.
8. Бежан А.Ф. Использование современных технологий обучения в университетском экономическом образовании – Матеріали навчально-методичної конференції «Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі» - Одесса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2005 – 144с. – С.5 – 8.
9. Белов В.А.Гражданское право: Общая часть. – М., 2002 – 619с. С.529-531.
10. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
11. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. – 2001. - №3-4. – С. 157-162.
12. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: „ТЕС”, 1999. – 146с.
13. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної діяльності вчителя: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284с.
14. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук: – 13.00.04 / Інс-т педагогіки АПН України. – К.,2003. – 39с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с
16. Бойко А.М. Виховуючи суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні // Рідна школа. – 2004. - №4. – С.4-8.
17. Бойко А.М. Теория и методика формирования отношений в общеобразовательной школе. – К., 1990. – 267с.
18. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1976. - Т.23-26. – С.245.

19. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. – К.: ВВП „Компас”, 1997. – 64с.
20. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 304с.
21. Братко А.А. Моделирование психики. – М.: Наука, 1969. – 10с.
22. Бюллетень ВНИКа „Школа-микрорайон”. – Москва-Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990. – №6. – 168с.
23. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Автореф. Дис..д-ра пед. наук: 13.00.01. - Київ, 1997. – 55с.
24. Вейланде Л.В-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 252с.
25. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
26. Владимиров В.І. Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої педагогічної школи України (1917-2002рр.): Автореф. дис.... канд.пед.наук:13.00.04. - Луганськ, 2003 – 22с.
27. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. Посібник – К.: Либідь, 2005. – 400с.
28. Вырелкин В.П. Общественные отношения как категория марксистской социологии. - М.,169с.
29. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. - Київ:УНЕА, 1995.– 68с.
30. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті: Дис. ... канд.пед.наук:13.00.04. – Одеса, 2003. – 249с.
31. Гегель Г.В.Ф. Политические произведения / АН СССР. Ин-т гос-ва и права: Ред. Керимов Д.А. и др. – М.: Наука, 1978. – 438с.
32. Головченко В.В., Неліп Г.І. Правове виховання учнівської молоді: Питання методології та методики. – К.: Наук. думка, 1993. – 138с.
33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
34. Городинський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя. Автореф.дис.... канд.пед.наук 13.00.04.– Харків, 1999. – 22с.
35. . Гражданский процесс: Учебник. / Под ред. проф. Комарова В.В. – Х.: ООО “Одиссей”, 2001 – 704с.
36. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1997. – 136с.
37. Гревцов Ю.И. Проблемы теории правового отношения. – Л., Изд-во ЛГУ. 1981. – 84с.
38. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... д-ра.пед.наук: 13.00.04. – Київ, 2001.

39. Грищук М.В. Основи охорони праці / Підручник. – К.: Кондор, 2004. – 240с.
40. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224с.
41. Гуховська В.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. К.: Вища шк., 1997.-180с.
42. Декларація прав дитини // Відродження. – 1999. - №1. – С.18.
43. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
44. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272с
45. Дорохова Г.А. Теоретические проблемы совершенствования законодательства о народном образовании: Автореф.дис. ... к.ю.н. – М., 1982. – 44с.
46. Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании. Теоретические проблемы совершенствования. – М.: Наука, 1985. – 156с.
47. Дроздов А.В. Человек и общественные отношения. – Л.. 1970 – С. 28-29.
48. Дубровський В.Ф. Педагогічні умови формування правової культури старшокласників: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Київ, 1997. – 16с.
49. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Одеса, 2000. – 20с.
50. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520с.
51. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. – „Політехніка”, Київ 2003. – 195с.
52. Закон України „Про вищу освіту”: Науково-практичний коментар / За загальною редакцією В.Г. Кременя. – К., - 2002.
53. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во. 2002. – 159с.
54. Законодавство України про працю: У 2-х т. / Упоряд. Л.І. Григор`єва. – К.: Юрінком Інтер, 2000. – Т.1. – 1152с. – Т.2 – 1072с.
55. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2005. – 384с.
56. Зотова Н.К. Профессиональная компетентность педагога // Профобразование региона. – 1998. - №1. - С.12-13.
57. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологи. – 1984. - №6. – С.87-95.
58. Каменский А.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 400с.
59. Каплан Г.А. Межличностные отношения как форма социальной деятельности. – Дисс. ... канд.филос.наук. – Одесса, 1996. – 195с.

60. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр.педагог.соч. – М., 1982.
61. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практикееподготовки будущего учителя к профессиональной деятельности.: Дис. ... д-рк пед. Наук:13.00.01. – М., 1993. – 290с.
62. Карпова Е.Е.,Нестеренко В.В. правова культура як складова професійної діяльності майбутнього педагога // Південноукраїнський правовий часопис. – 2006. - №1. – С. 236-240.
63. Карпенко Д.О. Основи трудового права – К.: Видавництво А.С.К., 2003 – 656с.
64. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320с.
65. Кацинська Л. Виховний процес в сучасній школі. – Рівне, 1997. – 156с.
66. Кельман М.С., Мурашин О.Г. Загальна теорія держави і права: Підручник. – К.: Кондор,2006. – 477с.
67. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – Ізмаїл, 2002. – 205с.
68. Ковальський Т.Д. Проблемні ситуації в керуванні освітою. Переклала з англ. А. Кам`янець – Львів: Літопис,2003. – 252с.
69. Козінцев І.П. Людина і праця: Довідник з правових питань. – К.: Юрінком Інтер, 1997. – 334с.
70. Колективні трудові спори: Збірник нормативних актів / За заг. Ред. В.М. Руденка. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 384с.
71. Колодійчук Л.С. Професійна підготовка молодших спеціалістів-електриків в агротехнічному коледжі: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Тернопіль, 2000. – 20с.
72. Колпаков В.К. Адміністративне право України: Підручник. – К.: Юрінком Інтер, 1999 – 736с.
73. Конституція України і основи правознавства в школі: книга для вчителя / За ред. І.Б. Усенка. – К.: Український центр правничих студій, 1999. – 354с.
74. Короткін В. Трудове право: прийняття і звільнення. – К.: МАУП, 2000. – 279с.
75. Косаревська О.В. Формування професійної правової свідомості курсантів на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах МВС України: Автореф.дис. ... канд.пед.наук:13.00.04. – Одеса, 2003. – 21с.
76. Кривуля А.М. Диалектика общественных отношений и человеческой деятельности. – Харьков, 1988. – С.28.
77. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. Посібник / О.В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. – 192с.
78. Кудрявцев В.Н. Право и поведение. – М.: Юрид.лит., 1978. – 192с.
79. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990 – 119с.
80. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., Изд-во ЛГУ, 1970 – 114с.

81. Кузьмина Н.В. Очерки о психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183с.
82. Кулик М.С., Лузік Е.В., Ладогубець Н.В. Кредитно-модульно-рейтингова система навчальної діяльності: навчально-методичний посібник. – К.: НАУ, 2004. – 96с.
83. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: Учбовий посібник. Одеса: ОДПІ, 1995 – 162с.
84. Куров С.В. Образовательное право как комплексное правовое образование // Право и образование . 2003. № 3. С.105.
85. Курс Советского гражданского процессуального права / Под ред. А.А.Мельникова. – Т.1. –М., 1981. – 179с..
86. К.Д.Ушинский и современность. Сборник научных трудов /Ред. В.Н.Липнин – Л.: ЛГПУ, 1975 – 210с.
87. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разуме. М.-Л.. 1936, - 200с.
88. Литвак О.М. Держава і злочинність: Монографія. – К.: Атіка, 2004.- 304с.
89. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224с.
90. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. Посіб./ За ред. О.О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450с.
91. Мазюха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 168с.
92. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. В.С. Хелеминдик – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – 414с.
93. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269с.
94. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: педагогика, 1986. – 190с.
95. Мацюк Л.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів – Автореф.дис...канд.пед. наук: 13.00.04. - Тернопіль, 2002. – 21с.
96. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб.пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений. – М.: „Академія”, 2004. – 320с.
97. Михеєнко М.М., Нор В.Т., Шибіко В.П. Кримінальний процес України: підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536с.
98. Муравин А.Б. Уголовный процесс. Учебное пособие. – Х.: «Одиссей», 2000. – 400с.
99. Мусієнко-Репська В.І.: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Одеса, 2000. – 20с.
100. Мусинов П.А. Педагогические условия формирования нравственно-правовой культуры будущего педагога в процессе вузовской подготовки: Автореф. Дис....канд.пед.наук – Новосибирск, 2000 – 17с.

101. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. Академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
102. Нацвлишвили Ш.С. Взаимодействие школы и семьи в правовом воспитании подростков: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Тбилиси, 1987. -26с.
103. Національна доктрина розвитку освіти. // Офіційний вісник України. - №16 – 2002. – С.12-24.
104. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288с.
105. Общая психология. – Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464с.
106. Общая теория советского права / Под ред. С.Н.Братуся, И.С. Самощенко. – М.: Юрид.лит, 1966. 491с. С.169-174.
107. Одарій В.В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: Дис. ... канд.пед.наук: канд.пед.наук: 13.00.04. Одеса, 2005. – 216с.
108. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – Санкт-Петербург – Воронеж, 1995 – 232с.
109. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пехоти – Київ: А.С.К., 2001. – 256с.
110. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 536с.
111. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400с.
112. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання – Прес,2003. – 700с.
113. Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
114. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720с.
115. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / За ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002 – 344с.
116. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
117. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. - К.: Педагогічна думка,2001. – 514с.
118. Пенсія в Україні. Коментар до Закону України „Про загальнообов’язкове державне пенсійне страхування” / Б.О. Надточій, Л.А. Демчук. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 512с.
119. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / За ред. Л.Л. Мотот. – К., 1990. – 141с.

120. Петровський А.В. Развитие личности с позиций социальной психологи // Вопросы психологи. – 1984. - №4. – С.15-29.
121. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе издание, дополненное и переработанное. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144с.
122. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения – М.: Педагогика, 1985. - 496с.
123. Підготовка студента до роботи класним керівником / Під ред. М.М.Фіцули, Р.Т.Гром'як, З.Ю.Тихоход, Д.М.Сільський – К.: „Вища школа”, 1978 – 71с.
124. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254с.
125. Плетников Ю.К. О природе социальной формы движения. – М., 1979.
126. Подберезський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. дис....д-ра пед. наук. – Київ, 1997. – 37с.
127. Подберезський М.К. Правова культура майбутнього вчителя: Монографія. – Харків: Основа, 1997. 250с.
128. Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Директор школи. – 2001. - №29-32.
129. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512с.
130. Пометун О.І., Ремех Т.О., Гейко І.М. Практичне право: Методичний посібник з курсу 8 (9) класу / За ред. О.І. Помктун. – К.: Ін-т гром. Сус-ва, 2001. – 136с.
131. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / Упорядники: І.М. Богданова, Н.І. Дідусь, З.Н. Курлянд, М.Ф. Ломонова, О.С. Цокур, Н.А. Шевченко, О.М. Яцій. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000. – 164с.
132. Права людини: Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій та ліцеїв. – Київ: Право, 1996. – 154с.
133. Правовое воспитание молодежи / Н.И.Козюбра, В.В. Оксамытный, П.М. Рабинович и др.. - К.: Наукова думка, 1985 – 319с.
134. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998 – 672с.
135. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М.. 1987. – 86с.
136. Прокопенко В.І. Трудове право України: Підручник. – Х.: Фірма “Консул”, 1998. – 480с.
137. Психология. – Словарь / Под общ. Ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. -494с.
138. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярославского. – 2-е изд., М.: Политиздат, 1990 – 494с.
139. Пустовіт М. Усе про облік та організацію приватних навчальних закладів. – Х.: Фактор, 2006. _ 476 с.

140. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180с.
141. Романова І.А. Формування правової свідомості майбутнього учителя в процесі навчальної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.04. / Харківський державний педагогічний університет імені Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 17с.
142. Российская социологическая энциклопедия / Под общей ред. акад. РАН Г.В.Осипова – М., Изд. группа Норма-Инфра, 1998. – 672с.
143. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1967. – 327с.
144. Рябенко М.І. Підготовка майбутнього вчителя до правовиховної роботи з неповнолітніми // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Випуск 6 (45) – Полтава, 2005. – Серія „Педагогічні науки”. – С.40-45.
145. Рябенко М.І. Традиційні та інноваційні технології правового навчання майбутніх учителів // Педагогічні науки: Збірник праць. Частина перша. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – С.256 – 262.
146. Рябенко М.І. Структура освітніх правовідносин вчителя // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. Наукових праць. – Вип. 3 – 4 – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. 2006 – С. 41 – 48.
147. Савчин М.В. Порівняльне правознавство. Загальна частина: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 288с.
148. Саломаткин А.С., Яковлева Н.М. Формирование правовой культуры будущего учителя. – Челябинск, 1990 – 83с.
149. Саприкина Н.М. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации. – Дис... канд. пед. Наук: 13.00.08. Оренбург, 1999. – 204с.
150. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка. – Суми: СПДУ, 1999. – 300с.
151. Селезнев В.В. Как защищать свои права работника. – Х.: Одиссей, 2006. – 376с.
152. Семиченко В. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід ? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. –К.: Видавництво „ВПОЛ”, 2000. – 636с.
153. Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. – Ставрополь, 1971 – 108с.
154. Сидорчук Л.А. Підготовка вчителя фізики до викладання основ безпеки життєдіяльності в школі: Автореф. Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2002. – 21с.
155. Синдром „професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. Посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової – К.: Міленіум, 2004. – 264с.

156. Сирота И.М. Право социального обеспечения в Украине: Учебник. – Х.: “Одиссей”, 2002. – 384с.
157. Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 192с.
158. Скакун О.Ф. Теория государства и права: Учебник. – Харьков: Консум; Ун-т внутр.дел, 2000 – 704с. С. 396.
159. Слостёнин В.А. Высшее педагогическое образование России: идеология, содержание, технологии // Интегральная педагогика и жизнь. – 1999. - №3,. – С.36-44.
160. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальмира, 2006. – 362с.
161. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава,1995. – 64с.
162. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя // Рідна школа. – 1995. - №5. – С.26-28.
163. Спиридонов Л.И. Теория государства и права. – М.. 1999 С.195 – 197.
164. Стачинський Б.С., Зуб І.В., Ротань В.Г. Науково-практичний коментар до законодавства України про працю.- 2-ге вид. – К.: АС.К.,2000. – 1068с.
165. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. Пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 423с.
166. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти, 1999. - №1. – с. 41-45.
167. Сухомлинский В.А. О воспитании: Выдержки из работ / В.А. Сухомлинский – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1988. – 269с.
168. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям – Ижевск: Удмуртия, 1980 – 291с.
169. Сухорський С. Освіта Закордоння. – Львів: Основа,1995. – 38с.
170. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. – М.. 2002. – 340с.
171. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хыхловский А.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987. – 184с.
172. Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Н.И.Матузова и А.В.Малько. – М.: Юристъ, 2001. – 776с.
173. Теория государства и права: Учебник для вузов /Под ред. В.М.Корельского, В.Д.Перевалова.. – М.: НОРМА-ИНФОРМ. – М.. 2000. – 616с.
174. Теория государства и права: Учебник для вузов / Под ред. М.М.Рас солова, В.О.Лучина, Б.С. Эбзеева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000 – 640с.
175. Терещук Г.В. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професіонального становлення // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.119-125.

176. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч.посібник: у 2 ч. / За заг.ред. доктора пед.наук О.А.Дубасенюк – Житомир: Житомирський держ. Педуніверситет. – 2001. – 267с.
177. Ткаченко Ю.Г. Методологические вопросы теории правоотношений. – М.: Юрид.лит., 1980. – 176с.
178. Ткачук О.В. Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Одеса, 2003. – 20с.
179. Уголовно-процесуальный кодекс Украины: Научно-практический комментарий / Под ред. В.Т.Маляренко, Ю.П.Аленина. – Х.: ООО «Одиссей», 2003. – 960с.
180. Федорова М.Ю. Образовательное право: Учебное пособие для вузов. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 320с.
181. Философский словарь / Под ред. Фролова И.Т. –М., Политиздат, 1991. – 560с.
182. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 208с.
183. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 136с.
184. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. – К.: „Академвидав”, 2006. – 352с.
185. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. – К., 1997.
186. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2002. – 528с.
187. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. Пособие для студ. Высш.учеб. заведнний. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 224с.
188. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск, 1996. - 65с.
189. Хомич Л.О. Професійна підготовка вчителя початкових класів. К.: „Магістр-S”, 1998.-200с.
190. Хрестоматія з правознавства: Збірник нормативних документів / Укладачі: І.П. Козінцев, Л.М. Козаченко. – 2-е видання, доп. – Київ: Юрінком Інтер, 1998. – 704с.
191. Цивільне право України: Академічний курс: Підручник.: У двох томах / За ред. Я.М.Шевченко. – Т.1. загальна частина. – К.: Концерн “Видавничий Дім Ін Юре”, 2004. – 520с.
192. Цивільне право України: Підручник у двох книгах / За ред. Дзери О.В. Кузнецова Н.С. – Книга 1. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 719с.
193. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. Зб. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997.
194. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Монография. – Одесса: Логос, 1996. – 300с.
195. Цокур О.С. Категория педагогической сознмости в теории та практиці професійної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... док.пед.наук. – Київ, 1998. – 32с.

196. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса: Астропринт, 1999. – 158с.
197. Чошанов М.В. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // педагогика, 1997 - №2, - С.21-30.
198. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ.высш.пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 272с.
199. Шапар В.Б. – Психологичний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640с.
200. Шевандрин Н.И. Психодиагностика. Коррекция и развитие личности. – М.: гуманит.изд. центр ВЛАДОС. 1998 – 512с.
201. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 4-те вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2004. – 307с.
202. Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О.І.Сидоренка; 2-е видання.-К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. - 80с.
203. Шитова І.Ю. Формування системи професійних відносин студентів університету в процесі підготовки до педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Київ, 2000. -19с.
204. Шкатулла В.И. В.В.Надвикова, М.В.Сытинская Основы правовых знаний. – М.: “Академия”, 2003 – 336с.
205. Шкатулла В.И. Образовательное право: Учебник для вузов – М.: НОРМА, 2001 – 688с.
206. Школьный словарь иностранных слов: Пособие для учащихся / В.В.Одинцова, Г.П. Смолицкая и др / Под ред. В.В.Иванова. – М.: Просвещение, 1983. – 207с.
207. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К.: Вища школа, 2002.
208. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366с.
209. Юридическая энциклопедия / Под ред. М.Ю.Тиомирова. – М.: 1998, 526с.
210. Юридичні терміни. Тлумачний словник / В.Г. Гончаренко, П.П. Андрушко, Т.П. Базова та ін.; за ред. Гончаренка, - К.: Либідь, 2003. – 320с.
211. Явич Л.С. Общая теория права. – Л.: ЛГУ, 1976. – 172с.
212. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: Навч. посібник. – Київ: Знання, 2005. – 342с.
213. Яворська Г.Х. Соціально – професійна зрілість курсантів в ВНЗ МВС України: Навч. посібник. – Одеса, 2005. – 404с.
214. Яворська Г.Х.. Правове виховання. Правовий всеобуч // Педагогіка вищої школи: Підручник. – Одеса, 2002. С.250-300.
215. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн.для вчителя. – К.: Освіта, 1993.
216. Atkinson I.W., Birch D. Introduction to Motivation/ - New-York, 1978.
217. Bandura A. Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. – New-York:Prentice-Hall, 1986.

218. Dupond P., Ossandon M. La pedagogie universitaire. Presse universitaire de France. – P., 1994.
219. Flory M. Etudiants d'Europe. Documentation francaise. – P.,1993.
220. Geimer H., Germer R. Higher education in Germany: guo vadis?: Inter nationes. – bonn, 1999.
221. Kaiser G. Kriminologie. – Heidelberg-Karlsruhe, 1980.
222. Kesweber J.-P. La pedagogie nouvelle/ Presse universitaire de France. Paris, 1990.
223. Le Monde de l'education de professeur et l'art d'Enseigner. – P., 1998.
224. Leon A. Histoire de l'enseignement en France. – P: Presse Universitaire de France. 1993.
225. Vasconcellos M. Le system educatif. - P., 1993
226. Vial J. Histoiry et actualite des methods pedagogiques. – P.: ESF, 1986.