

Література

1. Зайцев В. Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. Для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования / В. Н. Зайцев. – М.: Народное образование, 1999. – 326 с.
2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – М.: Юнити – Дана, 2003. – 416 с.
3. Мозгарев Л. В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л. В. Мозгарев // Педагогика. – 2004. - № 10. – с. 8-12.
4. Монахов В. М. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя / Монахов В. М., Арнаутов В.В., Нижников А.И. и др. – М.: «Перемена», 1998. – 92 с.

УДК 378.937

Кічук Я. В.

**ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті висвітлюються педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у вищій школі. Ключові слова: компетентність, правова компетентність.

Кічук Я. В. Педагогические детерминанты формирования правовой компетентности будущих социальных педагогов в высшей школе. В статье освещаются некоторые аспекты педагогических детерминант формирования правовой компетентности будущих социальных педагогов в высшей школе. Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность.

Kichuk I. V. Pedagogic determinants of forming of legal competence of future social teachers at higher school. The article deals with some aspects of the pedagogical determinants of the formation of legal competence of a future social teachers in high school. Key words: competence, legal competence.

Правова компетентність соціальних педагогів є принципово важливою їх особистісно-професійною характеристикою, тому цілком виправданим є і науковий, і суто практичний інтерес до поглиблення наукового знання відносно розробки моделі процесу формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів на основному етапі їх професійного становлення – у вищій школі.

Підкреслимо той факт, що на процес, який вивчається і моделюється, природний суцільний вплив має навчально-виховний процес вищого навчального закладу, де іманентно властивими виступають загальнопедагогічні принципи. З-поміж провідних науковців (А. Барабанщиков, Н. Вітвицька, І. Кобиляцький, Ф. Науменко, М. Фіцула) здебільшого називають принципи науковості, культуровідповідності, народності, природовідповідності, гуманізації і гуманітаризації, забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності студентів, професійної спрямованості. Педагогічний важіль принципів навчання і виховання детермінований відповідністю змісту педагогічного процесу сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки і предметної галузі майбутніх фахівців. Конкретизуємо все ж специфічні принципи процесу формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської освіти.

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

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

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

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

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

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

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

Контекстуальність слугує важливим принципом професійної підготовки майбутнього соціального педагога, що вмотивовано наступним: по-перше, своєрідністю професійної ролі фахівця, пов'язаної з виключним значенням, якого набуває сенс будь-якої його дії в залежності від конкретики соціально-педагогічної ситуації клієнта; неповторністю соціально-правових питань, що постають і потребують розв'язання фахівцем, обумовлені природною специфікою тих нюансів, які характеризують унікальність соціального буття певного клієнта; по-друге, різноплановістю обставин, що спричиняють появу соціально-правових проблем клієнта, зумовлюють і обґрунтування характеру соціального втручання фахівця, а це актуалізує важливість набуття студентами у процесі професійної підготовки досвіду розв'язання соціально-правових задач, ситуацій тощо. Однак різні практико-орієнтовні навчальні завдання мають різні ресурси у зазначеному контексті, тому постає проблема педагогічно доцільного їх запровадження у процесі університетського навчання студентів.

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

Інтеграція, зміст якої пов'язаний «із об'єднанням у ціле різнорідних частин та елементів» забезпечує «надбудування» нових рівнів керівництва процесами стимулювання правомірних дій клієнта, оптимізації правореалізаційної та правозахисної видів діяльності соціального педагога. Принцип інтеграції зобов'язує у процесі формування будь-яких якостей студента (не є винятком і його правова компетентність) визнати за доцільне активізацію педагогічних знань, спрямованих на «відновлення», «заповнення», «на об'єднане у ціле» наукових знань із різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості. Вважаємо, що саме реалізація зазначеної вимоги чи не найбільш «природним чином враховує своєрідність «професії захисту» –

інтеграцію, перш за все, педагогічних, соціально-педагогічних і правових знань, що складає підґрунтя професійної компетентності соціального педагога. Ми виходили з розуміння процесу саме в такому смислі, як трактують це поняття довідкові джерела – «проходження», «просування» [6]. Якщо йдеться про процес формування, то варто уточнити смислове навантаження саме такої характеристики процесу, що досліджується.

Аналіз наукової літератури в аспекті співвідношення таких понять, як «розвиток», «формування», «становлення», засвідчує їх близький, однак різний за змістом зміст. Зокрема, поглиблений психологічний аналіз означених понять, здійснений В. Давидовим, сприяв поглибленню нових уявлень щодо їх співвідношень. Науковець переконливо доводить, що формування не виключає вияву суб'єктом активності, власної орієнтовно-пошукової діяльності, однак рівень її здійснення має бути створений, наприклад, педагогом вищої школи «згідно історично доведеного взірця» [4]. Сучасна педагогічна наука визнає формування одним із різновидів розвитку, а властивістю – зміну якості під впливом зовнішніх факторів.

Отже, намагаючись представити модельне уявлення про процес формування правової компетентності майбутнього фахівця, важливо не лише спиратися на структурно-компонентний склад феномена, що досліджується, критерії та показники його прояву, а й окреслити поле функціонування – педагогічні умови, що сприяють результативності.

Починаючи з часів І. Канта, коли філософ зауважив на взаємозв'язку поняття «причина» і «умова», тривають дискусії відносно змісту, який доцільно вкладати в поняття «умова», статусу останнього з-поміж близьких. На думку З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли ж явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [5].

Довідкова література з цього питання конкретизує це поняття в контексті категоріального апарату певної наукової галузі. Так, філософія розглядає тотожними поняття «умова» і «вимога». При цьому трактує філософську категорію «умова» як те, від чого залежить щось інше, вагомий компонент комплексу об'єктів (речей, їх склад, взаємодія), за наявності яких «виходить існування даного явища» [6].

Педагогічні довідкові джерела дозволяють визначитися у цьому плані через уточнення таких категорій, як-от: «умова», «фактор», «засіб». Йдеться про два моменти: 1) кожна з наведених категорій має різний ступінь узагальнення – найбільший ступінь узагальнення репрезентує поняття «фактор», найменший – «засіб»; 2) оскільки будь-який педагогічний процес є надзвичайно складним, а його осмислення як педагогічної системи обумовлює можливість того, що фактор виступатиме умовою для педагогічного явища іншого рівня, а умова послужить ініціатором інших процесів. Поки що серед науковців не склалося єдиної думки відносно змісту поняття «педагогічна умова». На думку В. Стасюк, йдеться про обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес (наприклад, професійної підготовки фахівця), що опосередковується активністю особистості або групи людей. За В. Андрєєвим, педагогічні умови варто розуміти як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей. Переконливою в цьому відношенні є позиція І. Бега, який розуміє педагогічні умови як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу [2]. Отже, визначення педагогічних умов є важливим параметром наукового дослідження, оскільки йдеться про окреслений ресурс, реалізація якого у контексті задалегідь окресленої мети сприятиме позитивній динаміці процесу (явища), що вивчається.

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

1. Усвідомлення майбутніми соціальними педагогами на рівні переконань соціально-професійної значущості власної правокомпетентності в успішному виконанні соціально-

педагогічної діяльності. Домінуючими шляхами реалізації окресленої педагогічної умови були: актуалізація гуманітарного знання у процесі засвоєння студентами нормативних навчальних дисциплін; накопичення первинного досвіду і ціннісне ставлення до правозахисної і правореалізаційної роботи у практико-орієнтовних видах навчально-пізнавальної діяльності студентів. Йдеться про інтерактивні форми засвоєння студентами суті гуманістичних ідей на різних етапах її розвитку. Як уважають деякі практики вищої школи і науковці (В. Головчук, І. Голубович, Т. Пашенко, О. Чернецька), викладання гуманітарних наук у вищій школі має спиратися на такий імператив: розглядати разом із студентами історію ідей, концепцій, теорій як «особистісну драму, яка розігрується в конкретній історичній ситуації». До того ж існує думка (Л. Дротянко, В. Загляда), що розбіжності між фундаментальним і прикладним в науці є багато в чому відносними – за рахунок фундаментальних дисциплін наукова думка «йде ніби вглиб», а за рахунок прикладних – вшир.

Своєрідність гуманітарного знання фундаментально вивчена М. Бахтінім [1]. Сучасні ж дослідники зауважують, що особливий сенс гуманітарного знання полягає в тому, що воно найбільш повно пізнає самоцінність людини, соціокультурну реальність. До того ж, принципової ваги набуває такий параметр запровадження вищевказаної вимоги: наскільки студент усвідомлює, що продуктивним, з точки зору професійної місії, може вважатися соціальне втручання лише правокомпетентного соціального педагога. Саме такий «зріз» посилюється встановленим сучасною когнітивною психологією (зокрема І. Скотниковою) фактом про те, що правокомпетентні дії фахівця сприяють стимулюванню впевненості клієнта, яка пов'язана з «правильністю – помилковістю» на етапі прийняття рішення особистості відносно власної поведінки.

2. Актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців, що передбачає набуття ними системи правових знань – методологічних та нормативних, загальнотеоретичних та методичних, організаційно-технологічних. Ми виходили з визнання, що знання є тим інструментом, за допомогою якого видається можливим процес формування правових уявлень студентів, завдяки яким і здійснюється переосмислення морально-правової й соціально-психологічної схеми світобачення, тобто те, що називають «осмисленими знаннями» (І. Дідук, І. Жадан, Т. Мартинюк, С. Московіч, В. Циба). Важливим шляхом реалізації вищевказаної умови вважалась систематизація різновиду правових знань студентів (поняття, терміни, знання о фактах, теоріях, методах і способах правозахисної і правореалізаційної діяльності). Особлива увага приділялася привчання майбутніх фахівців приймати правові рішення і здійснювати інші правові дії у точному співвідношенні з законом. А тому через систему індивідуально-творчих завдань студенти засвоювали алгоритми роботи з нормативно-правовими актами. Суттєвим уважалось вироблення у них інтелектуальної ініціативи у когнітивній сфері, що сприяє «здатності до переносу знань» (Д. Богоявленська, М. Гінзбург, Л. Головіна, О. Кабанова-Меллер, О. Тихомиров). Саме поняття «інтелектуальна ініціатива» розумілось нами у тому смислі, в якому воно розуміється в межах наукової школи Д. Богоявленської – як передумова формування інтелектуальної активності, що пов'язана з інтелектуальними здібностями та розумовою діяльністю особистості.

3. Позитивне спілкування у підсистемах «викладач права – студент-клієнт», «студент – соціальний педагог-практик-супервизор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець». Йдеться про врахування усіх складових спілкування – як обмін інформацією (комунікативний бік спілкування), як взаємодія (інтерактивний бік спілкування), як сприйняття людьми один одного (перцептивний бік спілкування). Адже ж професійна діяльність соціального педагога цілковито спирається на спілкування.

Науковці, які вивчали діалогічну структуру, дійшли згоди щодо іманентної можливості діалогу «входити» у світ іншої людини і відчувати той «екзистенційний момент, коли зникають межі між «Я» і «Ти» (М. Боуен, З. Карпенко, М. Лісіна, О. Сергієнко, С. Смирнов). Існує думка, що діалог – «це досвід встановлення відносин, які сприяють взаємозбагаченню, саморозвитку і самоуправлінню, досвід встановлення цілісності людини». Обираючи шляхи реалізації вищевказаної педагогічної умови, нами широко використовувався прийом – «логіка діалогу за

Г. Гегелем», а також практико орієнтований підхід, розроблений І. Бехом, де закладений алгоритм виховання культури дискусій [2]. Додамо, що особлива увага приділялась висвітленню такого аспекту: соціальний діалог як важлива передумова соціального партнерства.

4. Розвиток рефлексивної складової взаємодії майбутнього соціального педагога з клієнтом через соціальне втручання у період різновиду соціально-педагогічної практики. Реалізація окресленої педагогічної умови розв'язує низку завдань професійної підготовки майбутнього фахівця – активізація вчинку самобачення, розширення життєвого і професійного досвіду, розгортання вчинку самопізнання. Таке розуміння обґрунтоване встановленою М. Боришевським психологічною закономірною залежністю, сутність якої полягає у наступному: «чим більше людина в оцінці своїх якостей спирається на усвідомлені данні про себе, логічні міркування, доведення, тим реальніше її самооцінка, що, в свою чергу, підвищує її позитивний вплив на саморегуляцію поведінки» [3]. Отже, зазначене дозволяє поглибити педагогічне уявлення про механізми впливу окресленої умови. До того ж, актуалізується питання щодо змісту поняття «рефлексія».

Як зазначає Р. Вейл, під процесом рефлексії варто розуміти «комплексну мисленеву здатність до постійного аналізу і оцінки кожного кроку професійної діяльності», що й дозволяє вважати її важливішою передумовою результативної педагогічної діяльності [7]. Цю позицію поділяють і сучасні дослідники (О. Бездухов, О. Бойдарова, І. Кон, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), зокрема, поглиблюючи наукове пізнання феномена «самосвідомість», розрізняючи в ньому процеси, як-от: самовизначення (пошук позиції), самореалізація (активність у певних сферах), самоствердження (досягнення) й самооцінка. Додамо, що ідею постійного звернення до себе, аналізу і перебудови досвіду неординарно представляє Д. Познер у вигляді формули:

розвиток = досвід + рефлексія цього досвіду.

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

Створюючи модель процесу формування правокомпетентної особистості майбутнього фахівця у вищій школі, ми спиралися на методологічно ціннісне положення про важливість окреслення і функціонального аспекту модельного уявлення. У цьому зв'язку підкреслимо, що вбачалась відбиття в моделі і відповідної етапності процесу, що досліджувався. А саме: етап цілепокладання, фахово-збагачувальний, репродуктивно-відтворювальний та продуктивно-творчий. Перспективи подальшого наукового пошуку ми й пов'язуємо з визначенням прогностичності розробленої експериментальної моделі процесу, що досліджується.

Література

1. Бахтин М. М. *Философия культуры XX века* / М. М. Бахтин. – Санкт-Петербург, 1991. – Вып. 1. – 128 с.
2. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 76-89.
3. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М. Й. Боришевський // *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні, 1992-2002 рр.* Зб. н. праць до 10-річчя АПН України / Академія наук України. – Ч. І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 516-527.
4. Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» в психологии / В. В. Давыдов // *Обучение и развитие.* – Москва: Просвещение, 1986. – С. 35-40.
5. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
6. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. С. С. Аверинцева и др. – 2-е изд. перераб и допол. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Weil R. *Current models and Approaches to In-Service Teacher Education* // *British Journal of In-Service Education.* – 1986. – Vol. 14. – № 2.

Надійшла до редколегії 30.09.2009