ЛІСОВЕЦЬ О. В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

МОНОГРАФІЯ

Київ - Ніжин
2018

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ЛІСОВЕЦЬ О. В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

МОНОГРАФІЯ

Київ – Ніжин
2018

УДК 378.016:(304+34)36-05
Л 63

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Міністерства освіти і науки України (протокол №13 від 17. 05. 2018 р.)

Рецензенти:

Омельченко С. О., доктор педагогічних наук, професор, ректор Донбаського державного педагогічного університету;

Кічук Я. В., доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

Доброскок І. І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувач кафедри професійної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Лісовець О. В.

Л 63 Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників : монографія / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. – 344 с.

ISBN 978-617-640-378-4

У монографії представлено результати дослідження актуальної проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, які відображені у її теоретико-методологічному аналізі, характеристиці сутності, змісту та структури поняття «соціально-правова компетентність», науковому обґрунтуванні та компонентному представленні системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, визначенні методико-технологічних засад її впровадження.

Для науковців, викладачів і студентів, фахівців у сфері соціальної роботи.

УДК 378.016:(304+34)36-05

© О. Лісовець, 2018
© Видавець ПП Лисенко М.М.

ISBN 978-617-640-378-4

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 10

1.1. Генезис наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності особистості 10

1.2. Методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності особистості 34

1.3. Компетентнісний підхід до університетської освіти у контексті формування соціально-правової компетентності студентів 52

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 71

2.1. Науковий статус поняття «соціально-правова компетентність» у структурі компетентності особистості 71

2.2. Зміст соціально-правової діяльності соціального працівника в умовах трансформації українського суспільства 90

2.3. Структура соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: сутнісні характеристики 119

РОЗДІЛ 3. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 141

3.1. Концептуальні засади використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності 141

3.2. Моделювання системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти 158

РОЗДІЛ 4. КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 185

4.1. Цільовий та змістовий компоненти системи Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників 185

4.2. Характеристика педагогічної технології формування соціально-правової компетентності у межах процесуального компоненту 205

4.3. Професійно-особистісна характеристика складових об'єкт-суб'єктного компоненту 230

4.4. Соціально-середовищний компонент як об'єднувальний та інтегруючий для інших компонентів системи 240

РОЗДІЛ 5. ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРАКТИКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 247

5.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників 247

5.2. Впровадження та аналіз ефективності системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників 264

ВИСНОВКИ 297

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК 302

ВСТУП

Підвищена увага до проблем забезпечення і захисту прав особистості обумовлена істотними соціально-економічними змінами, які відбуваються в українському суспільстві, політичними та законодавчими ініціативами, спрямованими на євроінтеграцію та імплементацію міжнародних норм і стандартів, підвищенням ролі права в житті людини як регулятора найважливіших суспільних відносин, зміною ставлення громадян до значущості інституту права, до дієвості соціально-правових гарантій особистості. Одночасно відбувається і реформування системи освіти, яке висуває нові вимоги до підготовки фахівців будь-якого профілю. Це стосується і стану професійної підготовки та майбутньої діяльності фахівців соціальної сфери. Таким чином, виникає потреба звернення до питання соціально-правової компетентності студентів спеціальності «Соціальна робота» як однієї з важливих і невід'ємних складових їх професійної підготовки. Адже проблемне поле соціальної роботи на сьогоднішній день надзвичайно широке і включає все різноманіття життєвих ситуацій і колізій людей різного віку і соціального положення. Вразливість, незахищеність значної частини населення, в свою чергу, обумовлює той факт, що діяльність фахівця набуває все більшої соціально-правової спрямованості. Соціальний працівник має реалізовувати комплекс заходів із соціально-правової підтримки і захисту особистості, здійснювати просвітницько-профілактичну, консультаційну діяльність, налагоджувати взаємодію між соціальними та правоохоронними інститутами тощо.

Актуальність і значимість проблеми формування соціально-правової компетентності фахівця соціальної роботи посилюється і у зв'язку з упровадженням компетентнісного підходу в систему професійної освіти. Очевидна необхідність використання таких організаційних форм, методів і технологій навчання, які дозволили б студенту активно включатися в самостійний пошук і відкриття нового, професійно необхідного. Наростання протиріч між високою потребою у підготовці професіоналів, що володіють соціально-правовою компетентністю і недостатньою увагою до цієї проблеми в теорії і практиці професійної освіти, вимагає пошуку нових основ професійної підготовки і включає її до числа пріоритетних

наукових напрямів вищої школи. Виходячи з цього, можна стверджувати, що проблема професійної підготовки фахівців соціальної роботи щодо формування їх соціально-правової компетентності потребує скрупульозного дослідження і здійснення її інтегративної характеристики.

При цьому слід опиратися на накопичений досвід в теорії та практиці соціальної роботи, методологічні концепції, наукові погляди та ідеї з проблематики дослідження відображені у різних наукових джерелах. Так, проблеми теорії та методики професійної підготовки фахівців із соціальної роботи розкриваються у дослідженнях зарубіжних авторів (Д. Анастас, С. Бєлічева, В. Бочарова, С. Григор'єв, Л. Гуслякова, І. Зимняя, М. Доуел, В. Курбатов, Ш. Рамон, С. Тетерський, Є. Холостова, С. Шардлоу та ін.) і в працях вітчизняних науковців – С. Архипової, А. Горілого, І. Звєрєвої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, М. Лукашевича, І. Мельничук, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, С. Харченка, Ю. Швалба та ін. Компетентнісний підхід в освіті визнано пріоритетним у працях як зарубіжних (Н. Єршова, Дж. Констант, Ю. Мозер, Д. Равен, Л. Салганик, Е. Тоффлер), так і вітчизняних дослідників (Н. Бібік, А. Богуш, І. Єрмакова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, І. Тараненко, С. Трубачева, Г. Фрейман). Сутнісні ознаки та окремі аспекти компетентнісного підходу у вищій освіті розглядалися у роботах Т. Амельченко, Л. Антонюк, А. Вербицького, І. Зарубінської, І. Зимньої, Е. Зеєра, М. Голованя, О. Дубасенюк, В. Локшина, В. Лугового, А. Мітяєвої, С. Сисоєвої, О. Слюсаренко, Г. Терещук, А. Хуторського та ін. Безпосередньо різні аспекти соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери та умов її формування висвітлюються у роботах Р. Альберта, К. Белл, С. Брайє, Д. С. Бредвея, С. Вернона, Н. Валєєвої, Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, М. Іраліна, Я. Кічука, І. Ковчиної, А. Коротун, С. Кожевнікова, Р. Меддена, Ж. Петрочко, М. Престон-Шута, Е. Райхерт, К. Русских, Г. Садрісламова, А. Сафіної, Г. Хасанової та ін.

Науковий аналіз літератури дозволяє констатувати, що для вирішення наукових і практичних завдань, пов'язаних із проблемою формування соціально-правової компетентності, нині накопичено достатній потенціал, але, разом з тим, недостатньо досліджень, які розкривають специфіку

процесу формування соціально-правової компетентності соціальних працівників, оскільки більшість дослідників акцентують увагу на певному наборі знань, умінь, пов'язаних з галуззю права. Тому актуальними залишаються питання розробки змісту, структури, компонентів соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників. У зв’язку з цим, проблема формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників для професійної діяльності в соціумі, як складова підготовки кадрів соціальної сфери, набуває важливого суспільно-державного значення. Її вирішення буде сприяти реалізації прав людини як в цілому в межах всієї країни, так і відносно кожної окремо взятої особистості. Водночас, актуальність проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників зумовлюється наступними *протиріччями:*

між вимогою суспільства до фахівців із соціальної роботи з високою соціально-правовою компетентністю і їх недостатньою соціально-правовою підготовленістю у нинішніх умовах, що обмежується, здебільшого, загальними правовими знаннями та уміннями;

між запитами системи соціальних служб, закладів та установ, які потребують підготовлених фахівців, що володіють соціально-правовою компетентністю, і недостатньою розробленістю концепції та технологій системної соціально-правової підготовки студентів в умовах університетської освіти;

між загальним характером підготовки фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти та потребою у реалізації спеціалізованого та особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього соціального працівника;

між потребою у здатності майбутнього фахівця орієнтуватися в законодавстві та механізмах його реалізації у практиці соціальної роботи і недостатнім використанням в університетській освіті компетентнісного підходу, необхідного для визначення сутнісно-змістовної характеристики дефініції «соціально-правова компетентність», виявлення сутності, змісту і специфіки процесу формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника.

Отже, теоретико-методологічне та методичне вирішення проблеми формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника, яка передбачає активне включення студентів у процеси власного професіогенезу, залишається відкритим. Об'єктивною необхідністю є потреба у створенні системи підготовки майбутніх соціальних працівників, у якій би поєднувалися традиційні підходи до процесу навчання та педагогічні інновації для реалізації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів і міжособистісної взаємодії, що стане основою формування їх соціально-правової компетентності. Пропонована монографія є спробою науково-теоретичного обґрунтування системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Основні концептуальні підходи даного дослідження узгоджуються із сучасними положеннями про теорію та практику соціальної роботи, мета якої полягає у регулюванні правових і економічних відносин людини із суспільством, наданні їй допомоги та підтримки у вирішенні проблем, гідному самоствердженні й повноцінному житті. Базовими парадигмами соціальної роботи є розгляд цього феномена як науки, як комплексної навчальної дисципліни, як інструменту реалізації соціальної політики та професійної діяльності, до якої необхідно готувати майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Педагогічна концепція професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти базується на трьох концептах (методологічному, теоретично-змістовому і технологічному), передбачає оптимізацію процесу навчання студентів з урахуванням специфіки їхньої майбутньої діяльності та відображає теоретико-методичні засади підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти. Реалізація концепції дослідження формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в університетській освіті потребує моделювання змістовного та технологічного забезпечення професійної підготовки, урахування організаційно-методичних умов навчально-виховного процесу, факторів впливу вузівського освітнього середовища та соціуму, базування на компонентах та показниках соціально-правової компетентності студентів.

Відповідно, у монографії здійснено аналіз стану наукової розробленості проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; розкрито методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти; визначено сутнісні, змістові та структурні характеристики поняття «соціально-правова компетентність»; розроблено та науково обґрунтовано модель системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти; представлено систему критеріїв, показників, рівнів сформованості соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників та діагностичний інструментарій їх визначення. Ця послідовність відображена і у структурі монографії, яка включає п’ять розділів і побудована згідно логіки здійснення основних етапів наукових пошуків автора відносно досліджуваної проблеми.

Сподіваємось, що матеріали даної монографії стануть у нагоді тим, хто займається науковими дослідженнями проблем соціально-правового захисту та професійної підготовки фахівців соціальної сфери; а також викладачам, практикам соціальної роботи, громадським діячам, які причетні до питань формування і розвитку професійної соціально-правової компетентності.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Дослідження проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти передбачає, насамперед, здійснення її теоретико-методологічного аналізу на основі системного та комплексного вивчення наукової літератури, розгляду різних концепцій, підходів, поглядів які склалися в теорії та практиці соціальної роботи та професійної освіти. У даному розділі ми простежимо у світовому та вітчизняному масштабі генезис наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності, визначимо методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності та у контексті даної проблеми акцентуємо увагу на компетентнісному підході як основі нової парадигми університетської освіти.

1.1. Генезис наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності особистості

Зміни, що відбуваються на сучасному етапі функціонування українського суспільства, посилюють гостроту соціально-правових проблем, призводять до розширення простору соціальної роботи як наукової галузі та як професії. У свою чергу, ці нові орієнтири актуалізують проблему компетентності фахівців соціальної роботи, підготовка яких також має здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій та змін в характері освіти, в її спрямованості, цілях і змісті. Визначивши вектором нашого дослідження одну зі складових цієї підготовки, а саме формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників, ми, насамперед, маємо з’ясувати стан і ступінь наукової розробленості вказаного питання.

З огляду на це, головне завдання даного підрозділу ми вбачаємо у здійсненні ретроспективного аналізу наукових джерел щодо проблеми формування соціально-правової компетентності соціальних працівників,

простеживши еволюцію окресленої проблеми в теорії та практиці соціальної роботи і вищої професійної освіти. При цьому ми маємо також визначити історичні, соціально-економічні, суспільно-політичні, нормативні передумови та фактори, що детермінували актуалізацію проблеми соціально-правової компетентності соціальних працівників та необхідність професійної підготовки у даному напрямі.

Разом з тим, для розуміння сутності досліджуваного явища, ми повинні опиратися і на загальнотеоретичний фундамент вищої освіти – праці науковців, які розкривають проблеми професійної підготовки фахівців і формування їх професійних якостей [11; 17; 65; 73; 94; 130; 153; 273; 370; 452 та ін.], і на науковий доробок учених, які розробили концептуальні положення щодо професійної підготовки власне соціальних працівників [44; 45; 90; 102; 122; 151; 169; 181; 212; 400; 429; 430; 475; 488; 493; 502 та ін.]. Ці праці виступають методологічним орієнтиром і теоретичним підґрунтям для якісного аналізу генезису наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності. Зрозуміло, що особливу значущість у даному контексті відіграють і наукові дослідження, в яких розкриваються сутнісні ознаки компетентнісного підходу у вищій освіті [12; 60; 61; 107; 108; 146; 193; 255; 389; 515 та ін.] та в професійній підготовці соціальних працівників зокрема [103; 338; 358; 466; 480 та ін.]. Аналіз цих праць дав можливість окреслити напрями та межі наукових пошуків в історичному розрізі, зважаючи на відносну новизну самого поняття «компетентність», і, тим більше, поняття «соціально-правова компетентність». Зокрема, за результатами вивчення наукових джерел ми можемо зробити висновок про наявність різних позицій щодо проблеми соціально-правової підготовки фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, фахівців соціальної роботи, соціальних педагогів) із використанням таких понять, як «правова культура», «правове виховання», «соціально-правова обізнаність», «соціально-правова підготовка», «правова свідомість» та інших, близьких за змістом до досліджуваного поняття «соціально-правова компетентність». Ми вбачаємо за доцільне узагальнити ці позиції, для того, щоб комплексно простежити генезис наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності у її широкому трактуванні.

Переходячи до безпосереднього вирішення поставленого завдання, відмітимо, що аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури, історичних та нормативних джерел привів нас до висновку виділити *основні етапи* становлення і вирішення проблеми формування соціально-правової компетентності соціальних працівників в історії наукової думки. За основний критерій при цьому нам слугувала кардинальна зміна або превалювання одного з підходів до постаті соціального працівника як суб'єкта соціально-правової діяльності та відповідна зміна акцентів у його професійній підготовці на кожному з етапів. Звичайно, запропонований поділ є, певною мірою, умовним (як і, власне, назви етапів), але дозволяє структурувати і згрупувати схожі позиції та простежити основні тенденції розвитку досліджуваної проблеми. Отож, генезис наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності, на нашу думку, пройшов такі етапи як:

1) *допрофесійний* (до сер. XIX ст.), на якому виникають передумови наукового осмислення проблеми формування соціально-правової компетентності;

2) *просвітницько-захисний* (кін. XIX ст. – пер. пол. XX ст.), на якому закладаються основи професійної підготовки соціальних працівників, в т. ч. і до виконання просвітницько-захисних функцій за допомогою нормативно-правового інструментарію;

3) *правоохоронний* (др. пол. XX ст.), на якому поширюється модель соціального працівника як захисника прав людини і розпочинається відповідна цілеспрямована підготовка студентів;

4) *суб'єктно-законотворчий* (кін. XX ст. – поч. XXI ст.), на якому з'являється і набуває поширення модель підготовки соціального працівника як активного суб'єкта соціальної політики, здатного впливати на її формування та законодавче забезпечення.

Далі охарактеризуємо кожний з цих етапів детальніше, зосередивши увагу на основних соціально-історичних та освітніх тенденціях етапу в контексті професійної підготовки соціальних працівників, найважливіших постатях та їх наукових доробках, що відображають соціально-правову складову цієї підготовки.

Приступаючи до розгляду ***першого етапу*** генезису наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності, зазначимо, що він пов'язаний із допрофесійним статусом соціальної роботи, яка зароджується як професія лише на межі XIX-XX століть. В історичному ж плані соціальна робота сприймається як прояви милосердя і гуманізму, а витоки цього альтруїстичного феномена сягають глибокої давнини. Відомо, що багато її елементів відображали систему морально-етичних норм у стародавньому суспільстві, безкорисливу турботу про благо інших. У традиціях усіх народів були тяга до допомоги ближньому, гостинність, співчуття, прагнення розділити горе і біду іншого [116, с. 77]. Тому можемо стверджувати, що, починаючи з давніх часів, соціальна робота виконувала місію об'єднання людей для захисту від соціальних недуг, для забезпечення їх прав, що є важливо в контексті нашого дослідження. Ключовими детермінантами генезису теорії та практики соціальної роботи науковці визначають філантропічну діяльність, релігійно-духовні і світські цінності. Зокрема, в античній культурі спосіб надання соціальної допомоги носив класовий характер і обмежувався колом тих, хто належав до числа вільних грецьких або римських громадян. Основу ж східної культури, на відміну від західної, становили традиційні форми соціальної допомоги, діяльність громади була пов'язана з турботою про добробут своїх членів [423, с. 184]. Важливо зазначити, що формування інституту державної соціальної допомоги вже у період рабовласницьких суспільних відносин дає всі підстави говорити про поступовий перехід до професіоналізму у справі допомоги нужденним і її нормативного підкріплення. Потреба в особах, здатних надавати кваліфіковану допомогу нужденним, призвела до появи перших «соціальних працівників», функції яких виконували еділи, префекти та ін. У подальшому, із поширенням християнства, змінилася парадигма допомоги, яка визначала необхідність благодійної діяльності, що виходить від християнської етики служіння ближньому. З настанням епохи Відродження почався розвиток благодійності, котра виходила не з релігійних, а зі світських підстав. Проте, слід наголосити, що благодійництво не передбачало професійної підготовки, більше того, за словами Є. Агапова, спеціальна підготовка для допомоги нужденним, довгий час вважалася надлишковою [4, с. 163].

Тим не менше, на думку Я. Кічука, вже у період X-XVIII ст. зароджується ідея про доцільність компетентного розв'язання соціально-правових проблем професіоналом-фахівцем, яка була детермінована визнанням неспроможності наявних інститутів соціалізації (навчальні заклади, сім'я, церква) виховати «істинну» людину [176, с. 53]. Розвиваючи дану думку, можемо відмітити, що цьому, насамперед, сприяв подальший суспільний прогрес та розвиток таких загальнолюдських цінностей як права людини і громадянина. Зокрема, з'являється нова, раціоналістична теорія прав людини, яка була найбільш повно розроблена у працях Г. Гроція, Т. Гоббса, Б. Спінози, С. фон Пуфендорфа, Дж. Локка, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Т. Джефферсона, І. Канта, Дж.-Ст. Мілля, І. Бентама та інших мислителів. Завдяки сміливій критиці феодального ладу і обґрунтуванню нових концепцій про права і свободи особистості, про необхідність панування права у відносинах між індивідом і державою ця теорія знайшла багато прихильників і зробила великий внесок у формування нового юридичного і соціального світогляду [321]. Ідеї захисту прав людини, які виголошуються у цей час, безумовно передбачали і певну компетентність суб'єктів захисту, і необхідність спеціальної підготовки.

Ми дотримуємось думки, що головною передумовою професіоналізації соціальної роботи і, зокрема, потреби формування соціально-правової компетентності майбутнього фахівця стало закріплення у XIX ст. в законодавствах різних країн світу соціальних прав людини, що зобов'язували державу до виконання певних функцій у сфері зайнятості, благоустрою, громадського здоров'я, освіти тощо. Так, у др. пол. XIX ст. у Англії, Франції, Німеччині приймаються нормативні акти, які регулювали умови праці робітників на фабриках, заводах та інших підприємствах (т. зв. «фабричне законодавство»). Законодавчо встановлені правила і норми, що регламентують трудові відносини, з'являються наприкінці XIX ст. і в інших країнах. Також поступово впроваджується система соціального страхування як інституту соціального захисту працюючих, який бере свій початок з Німеччини [347]. Як наслідок, постає необхідність у фахівцях, які б володіли достатнім рівнем знань з питань застосування соціально-правових норм. Пересічні громадяни, які не мали спеціальної підготовки,

не могли через брак таких знань самостійно захищати свої інтереси, вони потребували допомоги людини, добре ознайомленої з соціальними нормами, пільгами, можливостями. Саме соціальний працівник міг виступити контролером і гарантом соціальних прав людини, захисником її інтересів, посередником між особою і державою, працедавцем, тощо. Іншими словами, з'являється нагальна потреба у підготовці соціальних працівників (у т. ч., і соціально-правовій підготовці), яка і була реалізована на наступному етапі.

Таким чином, можемо підсумувати, що означений перший етап характеризується виникненням передумов наукового осмислення проблеми формування соціально-правової компетентності, які проявлялися в: поширенні ідей захисту прав та інтересів людини, законодавчому закріпленні соціальних прав, формуванні суспільної потреби у професійній підготовці соціальних працівників.

Переходячи до аналізу ***другого етапу*** постановки проблеми формування соціально-правової компетентності фахівця, нагадаємо, що він припадає на період кін. XIX ст. – пер. пол. XX ст. і пов'язаний із виникненням потреби багатьох країн у соціальній роботі як особливій професії, що вимагає спеціальної підготовки. Аналіз праць з історії соціальної роботи [4; 208; 419; 422; 440] показує, що відпочатку професійна діяльність у сфері соціальної допомоги називалася по різному: у США вона найчастіше іменувалася прикладною філантропією і, безпосередньо, соціальною роботою, а в Західній Європі – піклувальною діяльністю і соціальною медициною. Однак, пізніше поняття «соціальна робота» стало загальним для позначення професійної діяльності у сфері соціальної допомоги, підтримки і забезпечення соціальних прав особистості.

Науковці стверджують, що пошук організаційних моделей професійної освіти з соціальної роботи розпочався ще у XIX ст. Як відмічає М. Целих, відпочатку підготовка соціальних працівників відбувалась у формі практичного засвоєння умінь та навичок благодійної діяльності під керівництвом досвідчених працівників – т. зв. «учнівський» тип підготовки для виконання конкретних функцій в межах окремо взятого агентства [439].

Відмітимо той факт, що у сер. 70-х рр. XIX ст. лідер Лондонського товариства з організації добродійності *О. Хілл* (1838-1912) заявила про необхідність професійної підготовки фахівців «прикладної філантропії», тобто соціальних працівників. Саме їй належить заслуга розробки перших тренінгових програм для працівників благодійних установ. На сер. 90-их рр. XIX ст. ці курси передбачали однорічну навчальну програму, і, незважаючи на те, що з формальної точки зору, ці курси не мали ніякого офіційного освітнього статусу, в контексті нашого дослідження важливо відмітити, що зміст програми передбачав і своєрідну соціальну-правову підготовку (напр., вивчалися такі предмети як «Соціальне законодавство», «Місцеве самоврядування», «Принципи організації соціальної допомоги») [493, с. 52].

Вкажемо, що один з перших детально пророблених планів організації професійної освіти було запропоновано основоположницею соціальної роботи *М. Річмонд* (1861-1928). Свої ідеї вона виклала на щорічних зборах Національної конференції благодійних установ в 1897 р., на яких були присутні офіційні представники товариств з усієї країни, працівники сетльментів, благодійних установ. У доповіді М. Річмонд визначила необхідні умови для відкриття школи, плановану програму, вартість навчання, кількісно-якісний склад викладацького колективу. Важливим моментом її доповіді була вказівка на необхідність реалізації програми в умовах закладу вищої освіти [446, с. 139]. Організована М. Річмонд у 1898 р. Нью-Йоркська школа філантропічної роботи стала першою офіційною школою соціальної роботи і ознаменувала основну тенденцію розглядуваного етапу – поширення мережі шкіл соціальної роботи у різних країнах світу. Так, на поч. XX ст. майже одночасно з'являються школи соціальної роботи в інших містах США (Чикаго, Бостон, Сент-Луїс), Великобританії (Лондон, Ліверпуль, Бірмінгем, Бристоль, Лідс, Манчестер, Единбург, Глазго), Німеччини (Берлін). У 1899 р. в Амстердамі відкрився спеціалізований навчальний заклад – Інститут підготовки соціальних працівників, програма навчання студентів якого була розрахована на два роки (на першому році навчання студенти отримували необхідну загальнотеоретичну підготовку, а на другому – здобували знання і навички з більш вузької спеціалізації, проходили практику). У пер. пол. XX

ст. школи соціальної роботи з'явилися і в інших європейських країнах – Бельгії, Норвегії, Італії. У Швеції був створений інститут, який готував соціальних працівників і муніципальних службовців. У 30-і рр. підготовку фахівців із соціального захисту стали здійснювати в Іспанії, Португалії, Греції, Люксембурзі, Данії та ін. [440, с. 137-143].

Для нас важливо зупинитися на змісті освітнього стандарту із соціальної роботи, щодо якого сформувалося два виразних підходи. Перший був сформульований викладачами соціальної роботи, вихідцями з університетського середовища (Ф. Піболі, Д. Гілман, С. Паттен), які основну мету освіти бачили у виробленні у студентів навичок розуміння законів розвитку суспільства, вміння аналізувати соціальну ситуацію і розробляти програми соціального реформування. Значно менше уваги приділялося підготовці студентів до практичної діяльності в благодійних установах. Багато з них в якості етичної основи підготовки соціальних працівників активно використовували релігійну філософію і біблійні заповіді. Саме в цьому напрямку еволюціонували навчальні плани Нью-Йоркської школи соціальної роботи, яка в 1911-1912 рр. предмети, присвячені вивченню практичних методів соціальної роботи, пропонувала лише в якості елективних курсів [446, с. 140].

Іншою групою, що активно брала участь в розробці перших навчальних планів із соціальної роботи, були працівники благодійних організацій. На їхню думку, основний акцент повинен бути зроблений на навчанні практичним методам роботи з клієнтами. Зокрема, М. Річмонд особливу важливість надавала навчання азам «діагнозу» соціальної ситуації окремої сім'ї і навичкам дослідження найкращих засобів, форм і методів допомоги їй на основі результатів діагнозу. Невід'ємною частиною ідеальної навчальної програми представники даної групи вважали навчальну практику в соціальних установах. У свою чергу, представники цієї групи не надавали особливого значення підготовці широко соціально ерудованої особистості, яка розуміє закони суспільного розвитку і вміє формулювати пропозиції щодо їх модернізації і поліпшення [446, с. 141].

Дискусія про пріоритети професійної підготовки соціальних працівників визначила контекст перших років розвитку професійної освіти з соціальної роботи та основні напрямки розвитку навчальних планів із

соціальної роботи в наступні роки. А створення у 1928 р. Асоціації шкіл професійної соціальної роботи (Association of Schools of Professional Social Work) сприяло стандартизації освітніх програм із соціальної роботи і розробки вимог до їх акредитації. До 1930 р. акредитацію Асоціації отримали 28 шкіл соціальної роботи, які щорічно випускали сукупно 400 фахівців [484, с. 299] і стали вагомою силою у формуванні та підтримці професійної субкультури і самосвідомості. Важливо зазначити, що Асоціація шкіл професійної соціальної роботи для отримання акредитації вимагала від програм підготовки наявності тільки двох обов'язкових предметів: «Соціальна робота з випадком», «Соціальний захист дітей» та забезпечення можливості проходження студентами навчальної практики [486, с. 535].

Виходячи з цього, можемо зробити припущення, що вже на той час соціально-правова складова професійної компетентності соціального працівника визнавалася однією з пріоритетних. На підтвердження цього наведемо свідчення Ч. Скоттланда, який вказував, що вже з 1920 років школи соціальної роботи пропонували студентам спеціальні правові курси, з’являється велика кількість книг та статей, в яких визнається важливість взаємодії права і соціальної роботи [508]. Серед них, виділимо праці американського професора *Д. С. Бредвея* (1890-1985), якого ми розглядаємо як одного із перших науковців, хто намагався обґрунтувати і виділити правову складову підготовки соціальних працівників. Зокрема, у книзі «Право і соціальна робота: введення в вивчення нормативно-соціальної сфери для соціальних працівників» (1929) він переконує, що не ставить за мету зробити соціального працівника юридичним консультантом клієнтів, але розбиратися в правових аспектах соціальних випадків соціальний працівник повинен [478]. У цій і в інших працях Д. С. Бредвей наводить діючі на той час норми права соціального забезпечення, які слугували довідником, порадником для соціальних працівників. Також він пропагує ідею міжпрофесійного співробітництва соціального працівника і юриста, та розробляє теорію і практику підготовки студентів до такого співробітництва. Науковець переконує, що проблеми клієнтів настільки складні, що ресурсів сфери соціальної роботи недостатньо для їх повного вирішення. Тому важливо відмітити, що для Д. С. Бредвея пріоритетним є навчання

майбутніх соціальних працівників і юристів працювати разом у взаємному вирішенні складної проблеми клієнта [479, с. 378].

Додамо, що ще ширший, радикальний на той час, погляд на проблему підготовки соціальних працівників представлений у книзі *Б. Рейнольдс* (1887-1978) «Вивчення та викладання в практиці соціальної роботи» (1942), в якій стверджується, що соціальна робота повинна охоплювати як внутрішні, так і зовнішні зміни, і що існує складна взаємозалежність між внутрішньою і зовнішньою дійсністю. У сферу інтересів соціальної роботи також входили структурні зміни, соціальні реформи і управління як соціальною роботою, так і всього суспільства в цілому [24, с. 238].

Підсумуємо, що вищесказане підтверджує домінування у цей період такого підходу до соціально-правової підготовки соціальних працівників та практики їх професійної діяльності, який ми умовно визначаємо як просвітницько-захисний. Соціальний працівник починає розглядатися як фахівець, здатний використовувати нормативно-правовий інструментарій для вирішення проблем клієнта, знайомити останнього з нормами чинного законодавства у сфері соціальних послуг та соціального забезпечення.

Перейдемо до визначеного нами ***третього етапу*** генезису, який охоплює др. пол. ХХ ст. і пов'язаний із поширенням нового – *правоохоронного підходу* до формування соціально-правової компетентності, що характеризується запровадженням цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до захисту прав людини в соціальній роботі. Ми дотримуємось думки, що підґрунтям цієї тенденції стало створення міжнародної системи захисту прав людини, оскільки після Другої світової війни питання захисту прав людини широко вийшло за вузьконаціональні межі і стало об’єктом регулювання міжнародного права. Вкажемо, що у 1948 р. Організацією Об’єднаних Націй було прийнято Загальну декларацію прав людини – перший документ універсального характеру, який на міжнародному рівні проголосив основні громадянські, політичні, соціально-економічні та культурні права і тим самим встановив стандарти та ідеали, яким і сьогодні прагнуть слідувати більшість країн світу. Проте, лише у 70-х роках ХХ ст. міжнародна система захисту прав людини стала дієвою з ратифікацією документів т. зв. «Білля про права», що включив в

себе: «Загальну Декларацію прав людини», «Міжнародний пакт про цивільні та політичні права», «Міжнародний пакт про соціально економічні та культурні права» і два Факультативні протоколи до пактів. Крім того, в структурі ООН поступово з'являються конвенційні органи, як контрольні механізми виконання прийнятих конвенцій (Напр., «Про ліквідацію всіх форм расової дискримінації», «Про права дитини», «Про права мігрантів», «Про права інвалідів» і ін.).

Створення цієї нової основи для міжнародного співробітництва також мало наслідки і для національних, і для міжнародних організацій соціального обслуговування. Саме в цей час як один з принципів діяльності в соціальній сфері затверджується принцип глобальної солідарності. Також збільшується кількість організацій соціального обслуговування, розширюється охоплення і географія їх діяльності [322, с. 29]. Як відмічають зарубіжні дослідники, змінюється і сам характер соціальної роботи у зв’язку із закріпленням прав слабо захищених категорій населення (дітей, переселенців, бідняків тощо). В результаті в юридичних та соціальних журналах з’являються численні публікації про необхідність співпраці юристів та соціальних працівників для ефективної допомоги своїм клієнтам [494].

Поступово утверджується і думка про важливість правової складової підготовки працівників соціальної сфери, розробки принципів і стандартів цієї підготовки з урахуванням необхідності компетентного захисту і охорони прав людини. Наприклад, Британською радою з питань освіти і професійної підготовки у сфері соціальної роботи (CCETSW) у 70-80-х роках активно запроваджуються правові дисципліни у програми підготовки соціальних працівників, публікуються праці англійських учених *К. Болл, Р. Харріса, С. Вернона* [476; 514]. та ін., які обґрунтовують «легалістичну модель підготовки, що зумовлюється прагненням надати юридичним знанням центральну позицію в соціальній роботі» [483, с. 6]. Пізніше це знайшло відображення і в правилах та вимогах до професійної кваліфікації соціального працівника, де чітко вказано про необхідність викладання права в процесі професійної підготовки [481].

Надзвичайно важливо зазначити, що на міжнародному рівні правоохоронний підхід знаходить відображення у розробленому ООН посібнику

для навчальних закладів з підготовки соціальних працівників і працівників соціальної сфери «Права людини і соціальна робота» (1994) як керівництва для викладачів і навчального матеріалу для студентів. Також ООН рекомендувала у системі підготовки майбутніх соціальних працівників здійснити наступні кроки: впровадження факультативного або обов'язкового курсу з прав людини для навчальних закладів з підготовки соціальних працівників; включення деяких елементів прав людини в обов'язкові базові курси навчання для майбутніх соціальних працівників; викладання практикуму або семінару на курсах підвищення кваліфікації [322].

Науково-теоретичні напрацювання висвітлюваного етапу також звертають увагу на правову складову підготовки соціальних працівників, її місце, якість та ефективність. Особливо показовою є спадщина американських науковців, де склався потужний соціально-правовий напрям наукових пошуків, які, проте, характеризуються різновекторністю бачення моделі правової підготовки соціальних працівників: доповнення нормативним змістом дисциплін навчального плану (Д. Янкович, Р. Грін), введення додаткових/факультативних курсів (Д. Міллер, Д. Бріланд, Д. Леммон), розробка окремої міждисциплінарної спеціалізації Д. Кеткін) та ін. Заслуговують на увагу дослідження, в яких обґрунтовується необхідність формування у студентів юридичних навичок (Д. Діксон, Г. Крейг, Л. Шрьодер), серед яких виділяються навички розслідування, інтерв'ювання, правових досліджень, підготовки матеріалів справи, неформальної та формальної адвокації, розуміння дискреційних рішень та ін. [472, с. 702].

Окремо відмітимо науковий доробок американського професора *Р. Альберта*, праці якого відіграли у цей період важливу роль для актуалізації соціально-правової підготовки студентів-майбутніх соціальних працівників. Працюючи у Вищій школі соціальної роботи і соціальних досліджень Брін-Мар коледжу (Пенсильванія, США), він досліджував соціально-правові аспекти соціальної роботи. На його думку, для ефективного реагування на соціальні проблеми і виклики соціальний працівник повинен мати правову підготовку, «думати як юрист», бути додатковим джерелом правової інформації [473]. При цьому Р. Альберт

розуміє, що це завдання може бути складним, але обґрунтовує його важливість для ефективного вирішення професійних завдань: «працівник, який відмовляється від цього виклику, робить це за рахунок клієнта» [472, с. 700]. Науковець відмічає і складність вироблення єдиного підходу до соціально-правової підготовки студентів, адже спектр посад в практиці соціальної роботи надзвичайно широкий з різними категоріями клієнтів та специфікою проблем. Тому головне завдання полягає у виробленні загальної бази правових знань, професійних цінностей та етики, що дозволить професійно реагувати на різні варіанти втручання.

Слід додати, що активну позицію щодо соціально-правової складової підготовки і готовності соціальних працівників відстоює у цей період і інший американський учений *Р. Медден*, який наголошує на винятковому значенні правових знань для майбутніх соціальних працівників, оскільки «вони повинні розуміти постійні зміни в державних і федеральних законах, з тим, щоб ефективно працювати» [497]. Він розробив методику викладання основ права для соціальних працівників, наситивши зміст конкретними прикладами для демонстрації застосування закону до різних питань, пов'язаних із практикою соціальної роботи (зокрема, клінічна / мікро-практика) [496].

Вищезазначені підходи цілком узгоджуються з поширенням у др. пол. XX ст. моделі соціального працівника як представника і захисника прав клієнта. Одним із перших, хто обґрунтував цю модель, був Ч. Гроссер (1965), який «кооптував її з правової сфери» [487, с. 62] і вважав, що захисник це не просто «помічник, брокер, експерт, консультант, провідник чи соціальний психотерапевт», а одна зі сторін соціального конфлікту [489, с. 18]. Відмітимо, що спочатку представництво розглядали як послугу, що полягала в захисті інтересів клієнтів для надання можливості доступу до необхідних їм послуг. Наступним важливим кроком розвитку представництва став захист прав клієнтів на соціальне забезпечення, який полягав у наданні клієнтам соціальних установ послуг інших соціальних агенцій на належному рівні та в потрібному обсязі. При цьому увагу було сконцентровано на правах людини, оскільки соціальну допомогу, як правило, надають на юридичних підставах [296, с. 349-378]. Соціальні

працівники, представляючи інтереси клієнтів, намагалися не лише надавати необхідні послуги, а й вести справи в суді та впливати на соціальні зміни в суспільстві. Вони також ставили собі за мету навчити людей, які мають однакові проблеми, підтримувати один одного у складних життєвих ситуаціях. У 1980-х рр. виник певний різновид представницької роботи, спрямований на підвищення можливостей та надання повноважень контролювати власне життя людям з психічними розладами та труднощами у навчанні. Цей рух переріс у допомогу таким людям у захисті їхніх громадянських прав у межах тих установ, де вони перебувають, а також у підтриманні прагнення залишити стіни установ, у яких декого з них утримували силоміць. Один із аспектів роботи полягав у допомозі сім'ям представити їхні інтереси, а також інтереси самих пацієнтів. Учасники руху прагнули посилити можливості цієї групи клієнтів, забезпечити реалізацію їхніх прав та свобод [296].

Як бачимо, зарубіжна практика соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників на даному етапі вже була чітко зорієнтована на міждисциплінарний підхід у вирішенні соціальних проблем вцілому та проблем захисту прав людини зокрема.

Далі звернемось до вітчизняних наукових праць цього етапу, в яких починають активно розглядати такі поняття, як «правова культура», «правова обізнаність», «правова підготовка», «правове виховання», «правова свідомість». Ми вже зазначали, що усі ці поняття близькі за змістом до соціально-правової компетентності та проблеми її формування, а тому для нашого дослідження значимими видаються напрацювання цього етапу таких філософів, правознавців, педагогів, психологів як О. Аграновська, С. Алєксєєв, А. Бабенко, В. Бабкін, М. Городиський, В. Каптарь, О. Комарова, О. Павлов, М. Подберезський, Є. Федик, В. Чефранов та ін. Цікаво відмітити, що за інформацією М. Горбушиної, налічується близько 250 різних позицій із питання визначення правової культури [86, с. 19]. За результатами проведеного нами контент-аналізу, можемо констатувати, що у вказаний хронологічний період однією з найбільш ґрунтовних праць щодо аналізу поняття правової культури є дослідження відомого радянського вченого В. Сальнікова «Правова

культура: теоретико-методологічний аспект» (1990). Взагалі, *В. Сальніков* є основоположником наукового напряму, пов'язаного з розробкою проблем сутності та формування правової культури, розглядаючи її як «особливе соціальне явище, яке може бути сприйняте як якісний правовий стан особистості і суспільства, що підлягає структуруванню за різними критеріями» [357, с. 8]. У контексті нашого дослідження вагомою видається запропонована автором модель правокультурної особистості, яка передбачає характеристику людини в аспекті: а) фактичної правової або правозначимої поведінки; б) її ставлення до права і інших правових явищ, усвідомлення соціальної значущості права і правопорядку, визнання шанобливого ставлення до прав іншої людини; в) звички до правомірної поведінки; г) громадсько-правової активності [357, с. 9]. Слід додати, що уже в той час В. Сальніков звертав увагу на необхідність цілеспрямованої правовиховної роботи і заходів з організації правового всеобучу населення, активізації процесів самовиховання особистості.

Актуальним видається і той факт, що ще з кін. 70-х років XX ст. у вітчизняній вищій освіті робляться спроби вдосконалення методики викладання правових дисциплін для неюридичних спеціальностей, підвищується увага до проблеми правової підготовки педагогічних кадрів, що призводить до розробки спеціальних правознавчих курсів для майбутніх педагогів (Г. Давидов та ін.). Фактично, було створено систему правової підготовки майбутніх учителів, позитивною стороною якої стало комплексне розуміння цілей і завдань правової освіти та правового виховання [40]. У систему підготовки майбутніх вчителів права, як основних носіїв правових знань, як фахівців в області правового забезпечення діяльності навчальних закладів, були покладені не тільки дисципліни предметної підготовки, а й правова практика, наукові дослідження в галузі права, різноманітні форми правового виховання. Однак уже до початку 90-х років, як стверджує О. Болотова, «виникли протиріччя, які стосувалися рівнів засвоєння правового змісту в навчальному процесі і ставленням до нього суб'єктів цього процесу, між фактичним рівнем правової компетентності педагогів та соціально-економічними умовами роботи педагога» [40].

Для нас особливо важливо відмітити, що у 90-ті рр. XX ст. науковцями починають розроблятися близькі до проблематики нашого дослідження поняття *«соціально-правовий захист»* (П. Глущенко), *«соціально-правова активність особистості»* (С. Кожевніков), «*соціально-правова освіта»* (І. Пінчук, С. Толстоухова). Вперше акцентується увага на значенні соціально-правової освіти, яка покликана забезпечити як можливість реалізації прав людини, так і неперервне зростання рівня правової освіченості майбутніх фахівців, в т. ч. і фахівців соціальної сфери. У цьому контексті ми звертаємось до дослідження *Г. Садрісламова* [356], в якому обґрунтовується як складова підготовки кадрів соціальної сфери соціально-правова підготовка майбутніх соціальних працівників у ролі «соціальних юристів». Автор підтверджує основну тенденцію розглядуваного періоду: «тільки юридично компетентний соціальний працівник може бути надійним помічником людини в захисті її прав і законних інтересів» [356]. Г. Садрісламовим було розроблено поліпредметну структуру змісту правової підготовки на основі результатів діагностики професійної діяльності соціального юриста, яка включає соціальний, особистісний, правової, психологічний компоненти і практичну діяльність. Відмітимо, що автор пропонує і навчально-методичне забезпечення цієї підготовки (спецкурси «Соціальне право» і «Методика організації соціально-правової діяльності», комплекс професійних ситуацій та ін.), яке стало основною структурною складовою базового компоненту правової підготовки студентів-майбутніх соціальних працівників.

Підсумовуючи характеристику виділеного нами третього етапу генезису проблеми формування соціально-правової компетентності, відмітимо, що в цей час відбувається безперервне удосконалення процесу підготовки фахівців у сфері соціальної роботи з урахуванням урізноманітнення та ускладненням соціально-економічних, громадсько-політичних та інших проблем у світовому чи національному масштабі, і на завершення цього етапу фактично були закладені основи сучасної індивідуально-орієнтованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яка базується на усвідомленні і прийнятті соціальної роботи як професії захисту прав особистості.

Нарешті, звернемось до огляду ***четвертого етапу генезису***, виділення якого стало можливим із появою нового підходу до формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, умовно названого нами *суб'єктно-законотворчим*. У межах цього підходу, що набуває поширення з поч. XXI ст., соціальний працівник починає розглядатися як активний суб'єкт соціальної політики, здатний впливати на її формування та законодавче забезпечення. Ми переконані, що цьому, насамперед, сприяло утвердження уявлення про соціальну політику як макропрактику соціальної роботи. Зазначимо, що у контексті соціальної політики соціальна робота виступає теоретико-методологічною основою при визначенні форм і методів її реалізації, задає ті якісні і кількісні параметри, еталони, на досягнення яких має бути спрямована діяльність держави. Науково-теоретичний аналіз соціальної політики і соціальної роботи дозволяє сформулювати щонайменше дві наукові позиції щодо характеру взаємозв'язку цих понять:

1) традиційну – соціальна політика визначає зміст соціальної роботи і обумовлює параметри менеджменту соціальної роботи. Це функціональний взаємозв'язок, у ході якого соціальна робота розглядається як механізм реалізації соціальної політики, і, відповідно, як один із структурних елементів соціальної політики [431, с. 10].

2) інноваційну – за якої соціальна політика є вищим рівнем менеджменту соціальної роботи, тобто його невід'ємною частиною. Таку позицію ще називають генетичною, оскільки соціальна політика як продукт функціонування системи державного управління обумовлюється процесом саморозгортання громадянського суспільства, яке детермінує, з одного боку, появу держави, а з другого, є кінцевим продуктом соціальної роботи в будь-якому суспільстві, тобто не залежить від політичної форми правління [33, с. 352].

При цьому, як зазначають у колективній монографії В. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков [33], у загальноеволюційному процесі життєдіяльності соціального організму країни як соціальна політика, так і стратегічний рівень менеджменту соціальної роботи співпадають за головними своїми характеристиками: сутністю, змістом, метою,

завданнями, засобами реалізації, методологічною базою експертизи, якості розробки та реалізації управлінських рішень.

Виходячи з цього, формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників має орієнтуватись на їх готовність до ефективного вирішення соціальних проблем на різних рівнях, у тому числі, і на загальнодержавному, і на міжнародному. Для цього соціальні працівники повинні брати участь у конкретній політичній діяльності, вирішуючи проблеми законодавчого забезпечення прав людини, соціального реформування суспільства.

Підтвердження вказаного підходу знаходимо і в наукових працях провідних сучасних зарубіжних дослідників соціально-правових засад соціальної роботи. Зокрема, ця ідея простежується у працях американської дослідниці *Е. Райхерт* [503; 504; 505], яка вбачає місію соціальної роботи в утвердженні соціальної справедливості в суспільстві, основу якої має складати забезпечення прав та потреб кожної людини. Подібну позицію займають і австралійські дослідники *С. Чарльзвосс, Дж.Н. Тернер і Л. Форман*, які вказують, що соціальні працівники несуть відповідальність і за соціальні зміни, і за сприяння соціальній справедливості, та відмічають роль правових знань та навичок у цій сфері [485]. Британські учені *С. Брайє* та *М. Престон-Шут* наголошують, що у підготовці соціальних працівників важливими є не лише правові знання, але й здатність до критичної оцінки закону, наслідків його дії для прав людини, громадянських свобод та соціальної справедливості. Адже, як вказують автори, соціальний працівник повинен компетентно реагувати на вплив того чи іншого закону на життя людей та вживати заходів, коли закон не відповідає потребам певних соціальних груп [483, с. 3].

Взагалі, слід особливо відмітити теоретичні та практичні напрацювання *С. Брайє і М. Престон-Шута* [480; 481; 482; 483], які здійснили фундаментальне дослідження проблем викладання і вивчення правових дисциплін у процесі підготовки студентів в галузі соціальної роботи. Разом з тим, вони пропонують модель підготовки соціальних працівників з отримання комплексу інтегрованих знань та умінь для вирішення соціально-правових питань професійної діяльності та

наголошують на важливості розвитку критичної компетентності студентів для бачення взаємозв'язків між законодавством і соціальними проблемами, аналізу правових ситуацій тощо [481, с. 551]. Цінними для нашого дослідження є методичні поради науковців щодо змісту правової підготовки студентів, актуальних форм і методів викладання, організації навчального процесу і практики та ін.

Далі вкажемо, що на пострадянському просторі на цьому етапі у наукових і навчально-методичних працях значно актуалізується поняття «соціально-правовий захист» та розробляються питання підготовки фахівців до його здійснення на різних рівнях. У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження Н. Агаркової (2003), Р. Гусейнова (2006), З. Пшиканонової (2007), у яких розкриваються особливості педагогічного забезпечення соціально-правового захисту дітей та молоді.

Але ще більший акцент ми робимо на соціально-педагогічних дослідженнях і досвіді професійної підготовки соціальних педагогів, які слугують серйозною базою для вивчення у межах нашої роботи різних аспектів формування соціально-правової компетентності. У цьому плані слід відмітити численні навчально-методичні праці [188; 301; 353 та ін.], в яких представлено методику підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правового захисту особистості як важливого напряму соціально-педагогічної діяльності. Також перерахуємо найважливіші дисертаційні дослідження, які присвячені теоретичним і методичним засадам підготовки соціальних педагогів до соціально-правової діяльності. Зокрема, в останні роки були зроблені дослідження щодо: підготовки до правозахисної діяльності (О. Шульга, 2006); підготовки до соціально-правової діяльності (І. Ковчина, 2008); формування правової компетентності (А. Молчанова, 2008; А. Коротун, 2010; Я. Кічук, 2010); соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах (Ж. Петрочко, 2011) та ін.

Запропоновані авторами вказаних досліджень моделі підготовки соціальних педагогів до захисту прав дітей, сімей, молоді є надзвичайно важливими при розгляді проблеми формування соціально-правової компетентності соціальних працівників, оскільки і соціальні педагоги, і соціальні працівники здійснюють свою діяльність у одному професійному

полі. Тим більше, що нині тривають інтеграційні процеси у навчальній і науковій сфері щодо об'єднання цих двох «суміжних» спеціальностей. А тому використання методології соціальної педагогіки є об'єктивною і необхідною умовою для наукового дослідження проблеми формування соціально-правової компетентності.

Переходячи до аналізу праць, безпосередньо присвячених професійній підготовці соціальних працівників і пов'язаних з проблематикою нашого дослідження, вкажемо, що вони відображають широкий спектр наукових підходів до розуміння сутності соціально-правової підготовки, її ролі і місця в навчальному процесі, форм і методів реалізації. Зміну цих підходів, позицій і ідей ми можемо простежити, дотримуючись хронологічної послідовності розгляду найбільш вагомих і близьких за проблематикою наукових розвідок.

Розпочнемо з огляду дисертаційного дослідження *К. Русских* «Дидактичні умови підвищення якості юридичної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ» (2004), в якому продовжує розвиватися ідея (як і у дослідженнях попереднього етапу, зокрема, Г. Садрісламова) про соціального працівника як юридично компетентного фахівця. Автор підкреслює, що необхідність якісної юридичної підготовки соціального працівника полягає в тому, що, отримавши її, майбутній фахівець соціальної сфери набуває професійної свободи у своїй діяльності, яка стає якісно більш компетентною. Успішна діяльність фахівця з соціальної роботи неможлива без гарного знання юриспруденції [351, с. 3]. Цікавою є думка К. Русских про те, що сам по собі юридичний матеріал «мертвий»: він оживає і починає впливати на розвиток студентів соціального профілю лише в тому випадку, якщо у взаємодію з ним вступає система дидактичних умов, підібрана відповідно до його змісту, характеру і специфіки; а також відповідно до поставленої мети, можливостей викладача і учнів. Крім того, необхідно, щоб змісту навчального матеріалу і методам навчання відповідали і форми організації пізнавальної діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників. Тому дослідниця обґрунтовує власну систему дидактичних умов, засновану на модульному підході (психологічний, дидактичний, методичний блок-модулі).

У наступних за хронологією дослідженнях цього етапу прослідковується конкретизація напрямів і змісту соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників. Зокрема, *А. Сафіною* (2006) проведено дослідження щодо формування у майбутніх фахівців соціальної роботи умінь соціально-правового консультування, яке автор визначає як спеціально організовану взаємодію консультанта і клієнта, спрямовану на роз'яснення останньому його соціальних прав і гарантій, а також способів і механізмів їх реалізації та захисту; а при необхідності надання безпосередньої допомоги у вирішенні проблемної ситуації [360, с. 128]. А. Сафіна пропонує модель навчального процесу, спрямованого на формування системи вищезазначених умінь з використанням комплексу активних форм і методів навчання.

Питання формування правової культури майбутнього соціального працівника розглядаються у дослідженні *Н. Гарашкіна* (2010). Ми звертаємо увагу на виділені автором умови формування правової культури майбутнього соціального працівника в університеті, а саме: ціннісно-орієнтоване цілепокладання вузівської підготовки, що інтегрує зусилля всіх суб'єктів, спрямовані на формування компонентів правової культури студента; використання можливостей змісту вузівської підготовки, згідно вимог до якості підготовки фахівця соціальної роботи, і варіативного змісту курсів, орієнтованих на формування правової компетентності і правової культури; застосування освітніх технологій, що забезпечують включеність студентів у діяльність щодо вирішення соціально-правових проблем різного рівня соціальної роботи; здійснення педагогічного супроводу проектної діяльності студентів, що дозволяє набути їм соціально-правовий досвід і проявити активність у вирішенні професійних завдань [71].

Цінність для нашого дослідження представляє і обґрунтована *А. Полхановим* (2011) технологія вузівського навчання майбутнього соціального працівника правовій просвіті населення Важливо, що правову освіту населення автор розглядає як компонент соціальної роботи та соціальної освіти, як превентивну (професійну та волонтерську) діяльність, спрямовану на сприяння в соціалізації і/або ресоціалізації клієнта (людини, сім'ї, групи, громади) засобами підвищення його

правової інформованості, долучення до правової культури, результат якої проявляється в активізації потенціалу власних можливостей клієнта у вирішенні проблем соціально-правового характеру та гармонізації відносин в соціумі [311].

Звернемо увагу і на проблему правосвідомості соціального працівника, що піднімається у дослідженні *В. Зайцева* (2011), який представив структурно-функціональну модель формування правосвідомості у майбутніх фахівців соціальної роботи. При цьому індивідуальну правосвідомість майбутніх фахівців соціальної роботи він розглядає як динамічне особистісне утворення, що забезпечує здатність майбутнього фахівця соціальної роботи до орієнтації та самовизначення в правовому просторі соціальної діяльності на основі правових знань, умінь і навичок; оціночного ставлення до права, правових установок і ціннісних орієнтацій. Автор наголошує на таких компонентах готовності як оволодіння глибокими соціально-правовими знаннями, формування уміння приймати рішення в правових професійних і особистісних ситуаціях, уміння орієнтуватися в нормативно-правових законах, позитивне емоційне ставлення до права і стійкість правових мотивів, висока правова відповідальність, стабільні позитивні правові переконання і правові установки [133].

Як бачимо, науковий дискурс на сучасному етапі характеризується різноаспектністю розгляду проблеми соціально-правової готовності майбутнього соціального працівника з використанням понять «уміння соціально-правового консультування», «правова культура», «правова просвіта», «правосвідомість». Узагальнення цих позицій видається можливим саме у ракурсі нашого дослідження, яке присвячене проблемі формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників. Таке формулювання проблеми зумовлене, насамперед, тим, що на поч. XXI ст. особливо яскраво простежується тенденція трактування результату освіти в термінах компетентність/компетенція, і відповідно, появи власне компетентнісного підходу до процесу підготовки студентів, у тому числі, і майбутніх соціальних працівників.

На цій підставі, особливий інтерес викликають виконані останнім часом дисертаційні дослідження, які стосуються різних аспектів проблеми

формування компетентності майбутніх соціальних працівників: формування загальної професійної компетентності (А. Курін, 2004; В. Дегтерьов, 2005; В. Ярецький, 2006); формування професійної комунікативної компетентності (Д. Годлевська, 2007); формування комп'ютерної компетентності (Н. Позднякова, 2009); формування етнокультурної компетентності (А. Якубовська, 2010); формування професійно-особистісної компетентності (Л. Бессонова, 2012); розвиток творчого компоненту в структурі професійної компетентності (І. Гладких, 2012); розвиток компетентності в наданні соціальної підтримки (С. Коленбет, 2012); формування компетентності у позааудиторній роботі (Т. Децюк, 2015); формування компетенції професійного саморозвитку (Ф. Фролова, 2015), формування інформаційної компетентності (А. Попов, 2017) та ін.

Окремо зупинимось на аналізі тих праць, в яких безпосередньо піднімаються питання, що максимально наближені до досліджуваної нами проблеми з формування соціально-правової компетентності. Так, про формування правової компетентності у майбутніх фахівців соціальної роботи говорить у своєму дослідженні *М. Горбушина* (2007), виділяючи правову компетентність як значиму категорію в аспекті професійного становлення спеціаліста з соціальної роботи. При цьому вказується, що проблема формування правової компетентності фахівця соціальної роботи тісно пов'язана з проблемою збільшення нормативно-правового поля його професійної діяльності. Автор виділяє особливості та основні напрями формування правової компетентності в умовах університету, визначає комплекс інтерактивних форм і методів навчання. Результатом цієї підготовки є сукупність якостей фахівця, які відображують ступінь його кваліфікації, рівень знань і навичок, готовності і здібності, пов'язані зі здійсненням комплексу заходів щодо соціально-правового захисту населення [86].

Проблемі формування у майбутнього соціального працівника компетентності в організації соціально-правової підтримки молоді присвячене дослідження *М. Губанова* (2013). Ця компетентність розглядається автором як здатність вирішувати соціально-правові проблеми та завдання реальних життєвих ситуацій молоді на основі соціально-правових знань, цінностей і досвіду, відповідно до нормативних вимог

реалізації технологічної діяльності соціального працівника на основі координації та залучення ресурсів самої молоді, соціальних служб, громадських та інших організацій і установ. Важливо відмітити, що формування компетентності майбутнього соціального працівника в організації соціально-правової підтримки молоді в процесі вузівської підготовки автор визначає як складну єдність педагогічної діяльності, спільної діяльності суб'єктів освітньо-професійного середовища і самостійної діяльності студента, яка орієнтована на набуття ним здібності в розробці і реалізації технологій, націлених на вирішення соціально-правових проблем молоді [93].

Для нас важливо констатувати, що дисертаційних досліджень, в яких розглядається проблема формування власне соціально-правової компетентності соціального працівника не виявлено. Проте, на користь доцільності саме такого трактування досліджуваного феномену свідчать наукові та науково-методичні праці *Є. Холостової* і *О. Прохорової* [325], які розглядають соціально-правову компетентність соціальних працівників як основний елемент професійної успішності; *Н. Валєєвої, Г. Хасанової* та *М. Іраліна* [52; 428], які досліджують поняття «соціально-правова компетентність» та обґрунтовують модель її розвитку в працівників соціальної сфери в умовах системи підвищення кваліфікації. Сюди ж слід додати і здійснені в останні роки наукові розвідки *О. Ткачука* [401; 402], *Н. Розіної* [346], *Т. Волох* [68], *С. Кузнєцова* [209], в яких розробляється поняття «соціально-правова компетентність» та проблеми її формування у студентів різних спеціальностей.

Резюмуючи вищезазначене в контексті аналізу четвертого етапу генезису проблеми формування соціально-правової компетентності, відмітимо значну активізацію наукових досліджень в цьому напрямі, які сприяють удосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, надаючи йому яскраво вираженого соціально-правового спрямування і змісту.

У цілому ж, здійснене в цьому підрозділі дослідження генезису наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності зумовлює нас зробити узагальнені висновки:

по-перше, проблема формування соціально-правової компетентності в історії науково-педагогічної думки охоплює кілька етапів, які характеризуються зміною підходів до постаті соціального працівника як суб'єкта соціально-правової діяльності та відповідною зміною акцентів у його професійній підготовці;

по-друге, представлені науково-теоретичні здобутки наукової думки дають підстави стверджувати, що проблема формування соціально-правової компетентності майбутнього фахівця, зокрема соціального працівника, є актуальною, оскільки обумовлює становлення компетентного фахівця та її вирішення буде сприяти реалізації прав людини як в цілому в межах всієї країни, так і відносно кожної окремо взятої особистості в соціумі;

по-третє, сучасні наукові дослідження характеризуються різновекторністю поглядів на сутність та зміст соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників, що підтверджує необхідність їх узагальнення та вироблення єдиного підходу з обґрунтуванням та охарактеризуванням поняття «соціально-правова компетентність соціальних працівників» у контексті професійної підготовки;

по-четверте, недостатня кількість наукових досліджень з проблеми формування соціально-правової компетентності на основі компетентнісного підходу зумовлює потребу комплексного дослідження та моделювання процесу формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника в умовах університетської освіти саме на засадах компетентнісного підходу, який якнайповніше сприятиме ціннісно-результативній спрямованості професійної підготовки соціального працівника.

1.2. Методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності особистості

У сучасних умовах реформування ідеологічної і філософської парадигми вищої школи потребують чіткого визначення вихідні концептуальні положення підготовки фахівців нового типу мислення. А тому, наступним кроком нашого дослідження стане обґрунтування методологічних засад організації процесу формування соціально-правової компетентності

майбутніх соціальних працівників, що включатиме як встановлення загальних закономірностей та світоглядних позицій щодо сутності соціальної освіти в умовах сучасної освітньої парадигми, так і виявлення сукупності методологічних підходів, застосування яких дозволяє розкрити на загальнонауковому рівні зміст і особливості організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників та скласти цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки між досліджуваними явищами у цій сфері.

Насамперед, укажемо, що методологія як вчення про методи пізнання та перетворення світу, про структуру, логічну організацію, висновки і засоби діяльності в галузі теорії і практики осмислюється сучасними науковцями в широкому та вузькому значеннях і набуває конкретизації через загальну і спеціальну (часткову). Так, у широкому розумінні методологія – це сукупність світоглядних позицій і принципів, які використовується для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань, у вузькому значенні – сукупність методів пізнання, що розкривають вихідні принципи і способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності [275, с. 10]. Загальноприйнятим є і виділення рівнів методологічного пізнання (за Е. Юдіним) – філософського, що поєднує загальні принципи пізнання з категоріальним апаратом науки в цілому; загальнонаукового, що включає загальні концепції, теорії, які можуть бути застосовані фактично до всіх наукових дисциплін; конкретно-наукового, як сукупності методів, принципів, процедур наукового дослідження у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні; рівня методики і техніки дослідження, тобто набору процедур, що забезпечують отримання однорідного і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку для включення до масиву знань [462, с. 40-44].

Вважаємо, що розгляд методології педагогічної науки як системи вихідних положень філософського, загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів створює необхідні передумови для конструктивного добору та продуктивного застосування існуючих знань для організації процесу формування соціально-правової компетентності в умовах університетської освіти. На цій підставі маємо, насамперед, звернутися до

філософських трактувань сучасної вищої освіти, які виступатимуть відправною точкою обґрунтування методологічних засад нашого дослідження.

Філософський підхід до освіти трактує її як функцію, яка забезпечує відтворення і розвиток суспільства та різних систем діяльності. У цьому контексті поняття «освіта» (рос. – «образование»; англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») розглядається як суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Освіта – це, насамперед, процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності [414, с. 8].

Відмітимо, що початок нового століття характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії і теорії освіти. Як вказує І. Ільїнський, «без фундаментальної філософської, теоретичної основи не можуть бути вирішені ні проблеми педагогічної практики, ні суспільні проблеми в цілому» [159, с. 225]. На порядок денний виходить питання про методологію і практику формування нових моделей і парадигм освіти, які б відповідали цілям майбутньої цивілізації, людству XXI століття. Світова освіта вступає в стадію кардинальних і динамічних трансформацій, які безпосередньо пов'язані з еволюційними змінами в суспільстві. Так, передбачається, що в даний час формується постіндустріальна система освіти, що відповідає постіндустріальному суспільству [273]. Разом з тим, йде процес переходу до ще більш інноваційної форми освіти – освіти для стійкого розвитку, яка пов'язана з формуванням нової загально цивілізаційної стратегії (перехід світової спільноти до стійкого розвитку, під яким розуміється розвиток суспільства, що дозволяє задовольняти потреби нинішніх поколінь, не завдаючи при цьому шкоди можливостям, що залишаються у спадок майбутнім поколінням для задоволення їх власних потреб), прийнятої в 1992 р. в Ріо-де-Жанейро на Конференції

ООН з навколишнього середовища і розвитку [407]. Рішення стати на принципово інший шлях розвитку («сталий розвиток») диктує всім без винятку країнам необхідність вироблення нової моделі освіти, яка несла б людині усвідомлення і розуміння катастрофічності положення планети і людства в цілому у всіх його аспектах (екологічному, економічному, духовному і т. д.).

Важливою є теза про те, що в нинішньому інформаційному суспільстві і гранично нестійкій політичній ситуації у світі недостатньо лише «знати», мати «навички», «уміння», «компетенції», здатності пристосовуватися до навколишнього оточення; необхідні особистісні якості, які дозволяли б змінювати світ на краще, бути здатним передбачати невідомі досі виклики і загрози, свідомо і активно – колективно і індивідуально – протистояти їм.

Вітчизняні науковці (В. Андрущенко, В. Баранівський, І. Бех, І. Зязюн) також підтверджують, що сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової *освітньої парадигми*, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [414, с. 38]. Автор праці «Освітня революція» (2002) І. Ільїнський вказує, що «нова освітня парадигма має включати нові погляди і підходи: на місію освіти у XXI столітті, на предмет і кінцеві цілі освіти, на рівні освіти, на роль соціально-гуманітарного знання, на навчальні задачі і засоби їх вирішення» [159, с. 226].

Слід акцентувати увагу на тому, що будь-яка освітня парадигма ґрунтується на певному баченні сутності людини. Саме на її уявлення та ідеали у кінцевому рахунку орієнтуються освітні концепції. Науковці відмічають своєрідне антропологічне зрушення в новій парадигмі освіті, яке визначається самим духом сучасної доби. Відповідно, нова ідея освіти пов’язана з потребою залучити людину до постійного активного процесу відкриття, засвоєння світу, а моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина (яка постійно знаходиться у стані пошуку, здатна самостійно приймати нестандартні рішення, винахідлива, творча

особистість). Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, ймовірнісне мислення [414, с. 49].

Ще однією складовою нової освітньої парадигми, на думку О. Новікова, має стати відмова від розуміння освіти як отримання готового знання і уявлення про педагога як носія готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як засобу побудови особистої кар'єри. А це змінює і цілі навчання та виховання, і його мотиви, норми, і форми і методи, і роль педагога і т. д.» [273, с. 42]. Особливо це актуально для вищої освіти, яка у XXI ст. залишається основною базою формування суспільного інтелекту, наукових досягнень. У сучасному суспільстві простежується безпрецедентний попит на вищу освіту у зв'язку з розумінням її вирішального значення для соціально-культурного та економічного розвитку. Перед вищою освітою відкриваються нові горизонти, пов'язані з інноваційними технологіями, які сприяють накопиченню величезних масивів нових знань і їх стрімкому поширенню. Ще у 1998 р. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) прийняла «*Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття»*, у якій говориться, що у зв'язку з необхідністю «культурного, соціально-економічного та екологічного сталого розвитку людства, націй і спільнот перед вищою освітою постають грандіозні завдання, що вимагають її найрадикальнішого перетворення і оновлення, піддавати яким її ще ніколи не доводилося» [69]. У зв’язку з цим, у ст. 9 прямо декларується необхідність вироблення нової парадигми вищої освіти, її змісту, методів, практики і засобів навчання на основі нових видів зв’язків і партнерства з громадою і найширшими верствами суспільства [69]. Вищі навчальні заклади повинні забезпечувати таку освіту студентів, яка виховує в них добре поінформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, пошуку і використання рішень проблем, що стоять перед суспільством, а також до того, щоб брати на себе соціальну відповідальність. У кінцевому підсумку, як вказано у

документі, метою вищої освіти має бути «створення нового суспільства, яке не знає насильства і експлуатації, члени якого високо і всебічно розвинені, горять ентузіазмом, керуються любов'ю до людства і мудрістю» [69]. Сформульоване в Декларації нове бачення перспектив вищої освіти вказало на ключові ціннісні орієнтири створення нової інтегральної освітньої парадигми: гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства. Це особливо важливо в контексті парадигмального плюралізму сучасного освітнього простору, тобто синхронічного існування у освітньому просторі різних філософсько-педагогічних освітніх парадигм: соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична; класична та некласична; парадигма традицій, технократична, гуманітарна; екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна); холістична, гуманістична (антропоцентрична) [85]. З'являються і такі новітні парадигми як: парадигма ноосферної освіти; парадигма інноваційної освіти; парадигма відкритої освіти; парадигма глобальної освіти [361, с. 86].

При цьому можемо відмітити, що практично відсутня загальна інтегративна теоретична система, у межах якої можна було б пояснити взаємодію цих парадигм. Тому науковці (В. Андрущенко, В. Огнев'юк, Т. Розова, О. Савченко, В. Світлична, Т. Чистіліна та ін.) вказують на необхідність створення інтегративної освітньої парадигми, яка б дозволила виробити єдині принципи та перспективні засади розвитку освіти відповідно до сучасних соціальних реалій, окреслила умови співіснування та конструктивної взаємодії різноспрямованих освітніх парадигм. Адже наявний стан речей, насамперед, ціннісна та методологічна неузгодженість наявної множини освітніх парадигм, суперечить не лише філософському принципу єдності та всезагальності світу, а й процесам глобалізації й планетарної культурної інтеграції, що виступають визначальними у розвитку людства як у сучасних умовах, так і в майбутніх перспективах. Проте, деякі дослідники вважають, що ситуація парадигмальної множинності в освітньому просторі сприятлива для розвитку освіти, оскільки панування однієї з парадигм може негативно позначатися на суб'єктах навчально-виховного процесу. А конкуренція різноманітних

методологічних підходів, які сформувалися в проблемному полі філософії освіти, стимулює наукове пізнання [276].

Слід відмітити два найбільш конструктивні підходи до вирішення проблеми поліпарадигмальності сучасної освіти, які виокремлюють В. Світлична та Т. Чистіліна, – діалогічний (гармонізація співіснування множини наявних парадигм) і синергетичний (об'єднання, інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів) [361].

Указані тенденції парадигмального оформлення нової освітньої методології цілком узгоджуються з проблематикою нашого дослідження. Адже соціальна робота, по суті, є синтезом наукових концепцій і напрямів практичної роботи, інтегрованим, універсальним видом професійної діяльності, міждисциплінарною наукою. Введення в Україні у кін. XX ст. інституту соціальної роботи, організація і функціонування мережі закладів та установ соціальної сфери актуалізували розвиток такого напряму вищої освіти як соціальна освіта. Орієнтуючись на розгляд соціальної освіти як професійної підготовки фахівців до роботи у соціальній сфері, при цьому ми маємо враховувати і інші наукові підходи до розуміння цього явища, які є не менш важливими для вироблення методології нашого дослідження. Тому відмітимо, що науковці виділяють три основні підходи до розуміння сутності і напрямів досліджень соціальної освіти:

1) професійний, що передбачає вивчення місця соціальної освіти в контексті загальної та спеціальної освіти, її роль у формуванні професійних якостей фахівця соціальної сфери (С. Григор'єв, В. Жуков, А. Капська, Л. Мардахаєв, В. Нікітін, П. Павленок, В. Сафронова, В. Сластьонін, С. Толстоухова, Г. Штінова та ін.);

2) соціокультурний, в основі якого лежить вивчення ціннісних засад соціальної освіти, її духовного змісту, а також роль соціальної освіти у відтворенні соціальної культури суспільства (С. Соловйов, В. Ключевський, Є. Максимов, Л. Гуслякова, Б. Беспарточний, Т. Федорова та ін.);

3) педагогічний, у межах якого соціальна освіта розглядається як процес і результат соціалізації особистості, що передбачає вивчення проблем освітньої діяльності, її впливу на життя суспільства в цілому і

життєдіяльність індивідів зокрема (Н. Бабкін, Е. Мединський, В. Бочарова, Б. Гершунський та ін.).

Багатовимірність поняття «соціальна освіта» відмічає і С. Григор'єв, розуміючи під нею: підготовку та перепідготовку фахівців в області соціальних наук; навчання фахівців різного профілю соціальних наук, їх соціальне виховання; підготовку та перепідготовку фахівців для установ соціальної сфери і управління; соціальне просвітництво, виховання населення, формування у нього вміння взаємодіяти в соціумі в рамках певного соціально-історичного простору і часу; формування і відтворення певного менталітету, систем соціокультурних принципів, соціальних ідеалів, що становлять фундамент соціальної культури, суспільного інтелекту, способу життя [90, с. 57].

Як вказують Л. Тюптя та І. Іванова, архітектоніку (конструктивне наповнення) соціальної освіти коротко представляють переліком ролей суб'єкта соціальної освіти у соціальному діалозі: соціальний менеджер, архітектор, спеціаліст у сфері Public Relations, терапевт, соціальний комунікатор, посередник, консультант, медіатор, маркетолог, експериментатор, радник, аналітик, спеціаліст у сфері соціального проектування, соціальний технолог. На цьому рівні соціальної роботи соціальний працівник є політиком у сфері соціального захисту населення. На мікро- і мезорівнях соціальної роботи соціальна освіта розуміється як процес навчання і научіння особистості соціальним умінням і навичкам з метою оволодіння життєвою компетенцією, самостійністю, незалежністю, самореалізацією себе у різних видах соціального життя [406].

Важливо зазначити, що у новому столітті простежується тенденція інтеграції досвіду різних країн для створення світової системи соціальної освіти, яка передбачає вироблення глобальних кваліфікаційних стандартів і наукових підходів до навчальної та дослідницької діяльності; розробку загальних вимог до спеціалізацій соціальних працівників, до змісту та обсягу виробничої практики; розвиток системи дистанційної освіти; впровадження у навчальний процес передових технологій; обмін педагогічним і науковим досвідом; реалізація міжнародних програм та

проектів тощо. У зв'язку з цим, знову актуалізується питання про нові методологічні підходи, які сприятимуть підвищенню ефективної організації і забезпеченню якісної соціальної освіти майбутніх фахівців.

Сучасні методологічні підходи передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, біологічних, психологічних ідей педагогічного дослідження та їх впливу на отримані результати й висновки). Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній засаді, що на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будується теорія. Виходячи з цього, методологічні засади вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість соціальних і педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на наступних *методологічних принципах*: науковості, об'єктивності, природовідповідності, історизму, системності, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності і вирішення суперечностей на основі діалогічної взаємодії з використанням пізнавальних засобів процесу методологування (аналізу та синтезу, абстрагування і конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, ототожнення і сепарування, порівняння, умовиведення, використання категоріально-понятійного апарату як засобу мисленнєвої діяльності).

Слід враховувати, що незважаючи на той факт, що сучасна педагогічна наука збагатилася новими методологічними підходами, немає і не може бути єдиного, універсального дослідницького підходу [176, с. 43]. Тому далі проаналізуємо ті з них, які є найбільш важливими з точки зору нашого дослідження, і в сукупності визначають специфіку та оптимальну організацію процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Насамперед, звернемося до **системно-цілісного підходу**, який вважаємо провідним методологічним прийомом пізнання, що дозволяє дослідити процес формування соціально-правової компетентності студентів як відкриту систему, що розвивається. Адже саме цей підхід передбачає

розгляд явища об'єктивної дійсності як сукупності взаємопов'язаних елементів, що утворюють систему. Відзначимо, що виправданість застосування загальної теорії систем і системного аналізу конкретно в педагогічній сфері обґрунтовується у багатьох науково-методологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, О. Аверьянов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Загвязинський, Т. Ільїна, В. Краєвський, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.). При цьому поняття система (від грецьк.: σύστεμα — ціле, складене з частин; з'єднання) найчастіше і розглядається як «сукупність взаємопов'язаних елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність» [96].

Ми виходимо з тих позицій, що характеристиками саме системного дослідження виступають інтегративність, міждисциплінарність. У його межах розкриваються системоутворювальні елементи, які вступають у специфічні навчально-професійні відносини згідно з цілями професійної освіти конкретного фахівця. Завдяки цьому суб'єкт-суб'єктні зв'язки в системі професійної підготовки значною мірою детерміновані характером процесу навчання у ЗВО, особистісними характеристиками педагогів і студентів, їхніми цінностями, установками, інтересами, потребами і тими соціально-педагогічними умовами, які створюються для їх становлення і розвитку. Практика показує, що зміни системи професійної підготовки, її перебудова й адаптація відбуваються залежно від того, на які конкретні елементи системи здійснюється вплив зовнішніх і внутрішніх факторів [169, с. 40]. У цілому ж, система професійної підготовки соціального працівника до практичної діяльності у соціальній сфері, як вказує О. Карпенко, постійно розвивається та здатна функціонувати і в стабільному режимі, і в динамічному, далекому від рівноваги, і, час від часу переважає то один, то другий стан залежно від зовнішніх впливів соціуму, зв'язку з іншими системами, способів взаємодії суб'єктів і об'єктів, цілей і змісту професійної освіти тощо [169, с. 41].

Відносно ж побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників системний підхід, на

нашу думку, є множиною науково-теоретичних знань про різні аспекти даної системи, для отримання яких необхідно:

виявити основні елементи системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (суб'єкт і об'єкт, мета і результат та зміст, засоби, форми, методи їх досягнення та ін.);

визначити структуру системи як єдність стійких системоутворюючих ієрархічних взаємозв'язків між цими елементами і різними її рівнями;

виділити функції окремих рівнів і елементів системи, які в сукупності забезпечують її цілісне функціонування.

Зазначимо, що структурний аналіз є важливим методом пізнання у межах системного підходу, забезпечуючи розгляд і характеристику окремих компонентів системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що і буде здійснено нами в наступних розділах дослідження, де ми ще раз повернемось до обґрунтування системного підходу.

Далі зупинимось на характеристиці **діяльнісного підходу** (О. Леонтьєв, І. Підласий, М. Скаткін), використання якого до аналізу, проектування та організації процесу професійної підготовки фахівців (і, зокрема, майбутніх соціальних працівників) сприятиме забезпеченню практичної спрямованості цього процесу. Зазначимо, що згідно з діяльнісним підходом розвиток особистості відбувається у тісній залежності від тієї діяльності, в яку вона включена. Наука і практика довели, що формування цілісної особистості неможливе без включення її в різноманітні, ієрархічно залежні види діяльності. Відповідно, і в основу професійної підготовки студентів вітчизняні вчені (В. Андрущенко, Л. Дудар, А. Бойко, А. Каплан, А. Капська, В. Луценко, О. Шевнюк та ін.) закладають діяльнісний підхід, який дозволяє розглядати студентів як активних суб'єктів пізнання, співпраці та спілкування, відповідаючи на важливі питання як навчити студента вчитися, стимулювати його мисленнєві та пізнавальні процеси, актуалізувати творчий потенціал.

У контексті нашого дослідження ми маємо враховувати той факт, що професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність педагога і студента в межах освітнього процесу, але й

самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений. Слід враховувати необхідність орієнтації майбутніх соціальних працівників на багатоаспектність соціальної роботи, різнопрофільність проблем і специфіку потреб різних груп клієнтів. При цьому саме діяльнісний підхід дає змогу досліджувати здатність студента до саморозвитку, формувати вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати стратегію для досягнення визначених цілей тощо. Важливим при цьому є постулат, що саме в діяльності відбувається розвиток особистості. Дидактичний принцип розвитку особистості передбачає єдність діяльності і свідомості особистості, що забезпечує розвиток мислення студентів (К. Альбуханова-Славська).

Як бачимо, особливість застосування діяльнісного підходу як методології, що припускає опору на особистісний аспект в процесі власної діяльності, виявляється у необхідності створення умов для усвідомлення студентами себе як активного суб'єкта освітнього процесу і майбутньої професійної діяльності, здатного об'єктивно оцінювати власні можливості у вирішенні практичних соціально-правових завдань. Іншими словами, в межах діяльнісного підходу професійна підготовка повинна бути зорієнтована на модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки має відображати специфіку майбутньої професійної діяльності [172, с. 48].

Реальною психолого-педагогічною і науково-методичною основою вирішення багатьох задач, пов'язаних з реалізацією діяльнісного підходу може виступати **контекстний підхід**, що передбачає здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних виробничих зв'язків, вирішення конкретних професійних завдань (А. Вербицький, Т. Дубовицька, А Федорова та ін.). Основними складовими контекстного навчання є предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності фахівця. Предметний контекст діяльності – це діяльність із засвоєння знань, умінь, навичок і досвіду

професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій відповідно до цілей навчання і модельних (кваліфікаційних) характеристик фахівця. Соціальний контекст діяльності – це діяльність в системі взаємодії учасників освітнього процесу відповідно до прийнятих норм соціальних відносин і дій. У процесі контекстного навчання за допомогою активних форм і методів навчання моделюються не тільки зміст професійної діяльності, а й ті соціальні відносини, в яких вона здійснюється. Як вказує А. Вербицький, достатньо послідовно змоделювати у формах діяльності студентів предметно-технологічні (предметний контекст) і соціальні (соціальний контекст) складові змісту професійної діяльності фахівців, забезпечити умови для інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) [60, с. 45].

Контекстний підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності як способу досягнення професійної соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Мова йде про організацію навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв’язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань, які вимагають опори на нормативні документи та використання соціально-правового інструментарію.

Безперечно, проблематика нашого дослідження зумовлює розгляд і одного із провідних сучасних методологічних підходів у педагогіці вищої школи – **особистісно-орієнтованого** (В. Бєліков, Є. Бондаревська, В. Бочарова, В. Шадриков, І. Якиманська та ін.), який передбачає формування особистості майбутнього фахівця як професіонала через організацію різних видів діяльності в процесі підготовки та реалізацію суб'єктної позиції студента.

Орієнтуючись на дослідження Р. Вайноли [51], окреслимо основні завдання щодо урахування й застосування особистісного підходу в підготовці майбутнього соціального працівника, а саме: розробка системи педагогічних технологій самоактуалізації майбутніх соціальних працівників у процесі самовизначення, самореалізації та самоствердження особистості; відбір змісту, форм та методів особистісного розвитку майбутнього соціального працівника; орієнтація змісту навчальних

предметів на особистісний розвиток студентів; визначення взаємозв'язків особистісного розвитку та форм організації самостійної навчальної діяльності студентів тощо.

При цьому своєрідною квінтесенцією особистісного підходу є саме ідея самореалізації, тобто результативного особистісного розвитку, який виступає втіленням глибинної природи, сутнісних сил кожної людини. Освітня система буде справді особистісно орієнтованою настільки, наскільки вона працює на особистісний розвиток суб'єкта навчання та виховання [50, с. 43-44].

Науково-методичним орієнтиром у процесі визначення експериментальної моделі формування соціально-правової компетентності студентів, слугують і принципи, на яких вибудовується особистісно орієнтована освітня система університету, а саме:

пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;

співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;

визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;

випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;

визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;

врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [417, с. 210-211].

Зазначене дозволяє посилити акценти на функціях та педагогічному сенсі процесу продуктивного формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника як особистісно-професійної якості, що впливає на такий регулятор суспільних відносин як права людини. Водночас, виходячи з того, що мова йде про особистість, яка становить собою «множинність частин», що робить її неповторною, а вплив зовнішнього світу часто призводить до складнощів у розвитку людини і її переживань, що посилює роз'єднання цих частин і деформацію

особистості, то, безперечно, соціальний працівник має передбачати і розробляти відповідні стратегії і технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.

Вважаємо важливим і розгляд у контексті нашого дослідження методології **синергетичного підходу** (О. Князєва, С. Курдюмов І. Пригожин, Г. Хакен та ін.), яка базується на таких принципах:

самоорганізації (розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою у процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній позиції такої системи, а не лише в окремих її складових);

самоструктурування (визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування винятково завдяки внутрішнім властивостям самої системи);

резонансності управління (своєрідності типологічно правильно організованого впливу);

багатоваріантності шляхів еволюції системи [169, с. 38].

На думку вчених, синергетичний підхід сьогодні стає перспективним і поширеним тому, що ідея самоорганізації лежить в основі прогресивної еволюції, яка характеризується виникненням більш складних та ієрархічно організованих систем, у тому числі й педагогічних. Вона дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій вищої освіти (неперервності, ступневості, стандартизації) у площині їх практичної реалізації у вищій школі. Як зазначає С. Гончаренко, «у педагогічному процесі явно проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. У залежності від ступеня своєї відкритості системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й співробітництва» [84, с. 76].

Важливо відмітити, що методологія синергетичного підходу відкриває можливість підійти до вирішення багатьох суперечностей сучасної освіти, які існують між авторитарним і вільним, дорослоцентристським і позацентристським типами педагогічної діяльності.

Синергетичний підхід дозволяє поєднувати, синтезувати позитивні елементи кожного з цих типів у новій філософії освіти і, заснованих на них, усіх конкретних видах педагогічної діяльності [239].

У дослідженні формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників використання синергетичного підходу пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу повне врахування заздалегідь, до дрібниць усіх деталей життєвого шляху особистості стає маловірогідним. Добре відлагоджені механізми професійної підготовки увійшли у протиріччя із стихійністю, невизначеністю, непередбачуваністю зовнішнього відносно особистості, яка самовизначається, соціального середовища. Тому в сучасних умовах традиційна організація професійної підготовки не є достатньою для забезпечення ефективного професійного самовизначення особистості, оскільки сталися фундаментальні зміни в культурно-ціннісній орієнтації людини. У результаті змінилися підходи до моделювання особистості професіонала: особистість людини постіндустріального суспільства розглядається в динаміці, як особистість, яка самовизначається; як відкрита система, що самоорганізується та має емерджентні властивості; для соціально-психологічної і педагогічної підтримки якої потрібне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу особистісної самоорганізації.

Вважаємо, що синергетика дозволяє методологічно посилити значущість процесу самовизначення і розвитку особистості майбутнього соціального працівника у процесі його підготовки до соціально-правового захисту як суб'єкта професійної діяльності. У синергетичному контексті формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників – це створення ситуації пошуку, формування власних знань, пошуку власних способів побудови професійної перспективи розвитку. Таким чином, діалогічна сутність синергетики сприяє продуктивному використанню її апарату при дослідженні процесів самовизначення і самореалізації майбутніх соціальних працівників у формуванні соціально-правової компетентності. Синергетичний підхід дає нам можливість доповнювати, говорити про визнання здатності соціального працівника до

самоорганізації, активного творчого конструювання, власного світобачення і багатоаспектної соціальної діяльності. Окрім того, він дозволяє визнавати цілісну структуру компетентностей соціального працівника, які змінюються, взаємодіють, посилюються чи нівелюються або усуваються у процесі діяльності.

Продовжуючи огляд сучасних методологічних підходів, врахування яких вважаємо вирішальним фактором для наукового обґрунтування ефективної системи формування соціально-правової компетентності, ми звернемось до **технологічного підходу** (А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, Р. Вайнола, І. Звєрєва, І. Зимняя, Т. Ільїна, І. Підласий, А. Капська, О. Карпенко, Т. Лаврикова, В. Петрович, Г. Селевко, С. Смирнов, Л. Фрідман та ін.). При цьому ми цілком поділяємо позицію О. Карпенко, яка, розкриваючи прояви нових підходів у професійній освіті соціального працівника, наголошує на обов'язковості врахування в системі професійної освіти технологічного підходу, який передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом [169, с. 47]. Технологічний підхід охоплює низку напрямів у дидактиці вищої школи: діалогове і модульне навчання, контекстне навчання та навчання шляхом вивчення типових соціальних задач, проблемно-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання. Говорити про технологізацію як про технологічний рівень професійно-педагогічної діяльності можна за умови, якщо вона відповідає вимогам діагностування, відтворення, гарантованості результату, вмотивованості, алгоритмічності, можливості тиражування і перенесення в нові умови.

Вказуючи на необхідність технологізації процесу формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників в умовах університету, ми маємо на увазі відхід від невизначеності у побудові освітнього процесу і перехід до науково обґрунтованої вмотивованості кожного його етапу, максимального спрямування на результативність. Технологічний підхід надає змогу здійснювати багатоваріантне моделювання, проектування і конструювання рішень освітніх ситуацій і задач і характеризується такими параметрами

(за В. Беспалько): цілісність уявлення процесу навчання, цілеспрямованість і забезпечення досягнення намічених цілей в навчанні [30]. Саме на основі цього підходу ми пропонуємо розглядати процес реалізації моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка буде представлена в наступних розділах даної монографії і в основі процесуального компоненту якої покладено спеціально розроблену педагогічну технологію.

Далі відмітимо, що технологічний підхід, як і інші інноваційні методологічні підходи (ситуаційний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та ін.) лише здобувають наукове обґрунтування та визнання. У цьому переліку знаходиться і **компетентнісний підхід** (О. Акулова, В. Болотова, П. Гальперін, І. Зимняя, В. Козирєв, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), який поступово перетворюється на провідний, базовий методологічний підхід у системі вищої професійної освіти, виступаючи своєрідним «сучасним корелятом багатьох традиційних підходів» [29]. Акцентуючи увагу на результаті освіти, даний підхід розглядає його не як суму засвоєної інформації (на відміну від традиційних підходів), а як вміння діяти в різних, у тому числі, в проблемних і нестандартних ситуаціях. Іншими словами, компетентнісний підхід у вищій освіті забезпечує ціннісно-результативну спрямованість професійної підготовки фахівця. У контексті даного дослідження це дозволяє змоделювати цілі і результати освітнього процесу як норми його якості, відобразити результати формування соціально-правової компетентності в цілісному вигляді як систему компетенцій випускника, що виступатимуть показниками готовності до здійснення професійної діяльності. Виходячи з проблематики нашого дослідження, науково-теоретичний аналіз компетентнісного підходу є особливо важливим і необхідним, а тому розгляду цього питання буде присвячено наступний підрозділ.

Таким чином, здійснений вище аналіз основних методологічних підходів дозволяє: спрогнозувати результати процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; здійснити пошуки оптимальних шляхів забезпечення високого рівня готовності студентів до професійної діяльності у соціальній сфері. Це

можливо при інтеграції концептуальних ідей окреслених методологічних підходів:

розгляду процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як системи з урахуванням усіх чинників, що діють на це явище (системний підхід);

моделювання в навчальному процесі майбутньої професійної діяльності студентів, яка максимально відтворює специфіку соціально-правової складової соціальної роботи і наповнена актуальним змістом відповідно до чинного законодавства (контекстний підхід);

формування особистості майбутнього фахівця в активній проектно-дослідницькій (евристичній), навчально-пізнавальній та навчально-професійній діяльності, обстановці підтримки, фасилітації професійно-особистісного зростання та саморозвитку (особистісно-орієнтований підхід, діяльнісний підхід);

орієнтація ходу навчання на гарантований сукупний освітній продукт і кінцевий результат шляхом поетапного, алгоритмізованого, поступального формування комплексу соціально-правових компетенцій, які в сукупності відображатимуть рівень соціально-правової компетентності випускника (технологічний підхід, компетентнісний підхід).

З опорою на окреслені аспекти й вибудовувалися концептуальні засади дослідження процесу формування у майбутніх соціальних працівників соціально-правової компетентності.

1.3. Компетентнісний підхід до університетської освіти у контексті формування соціально-правової компетентності студентів

Виходячи з проблематики нашого дослідження, слід окремо зосередити увагу на компетентнісному підході, який розглядається нами як методологічна основа для аналізу освітнього процесу, спрямованого на формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників, оновлення його змісту та орієнтації на інноваційний досвід успішної професійної діяльності у соціально-правовому контексті. А тому далі маємо висвітити сутність компетентнісного підходу, визначити його цілі і зміст в сучасній університетській

освіті, з'ясувати компетентнісний потенціал у побудові університетської системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників.

Приступаючи до вирішення окреслених завдань, насамперед, укажемо, що актуалізація компетентнісного підходу є однією з сучасних світових тенденцій, що характеризує й домінанти вітчизняної освіти в цілому, і професійну підготовку фахівців в умовах вищої освіти зокрема. Незважаючи на полярність поглядів у цьому аспекті, більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає ті модернізаційні процеси, які відбуваються у системі вищої освіти: забезпечує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (А. Хуторською); сприяє оновленню змісту освіти відповідно до соціально-економічних змін (І. Фрумін); посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреєв); забезпечує спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі (В. Байденко, А. Субетто); орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (І. Зимняя, Г. Селевко) та ін. Таким чином, фактично ми спостерігаємо за формуванням нової парадигми вищої освіти, яка базується на компетентнісному підході.

Цей факт ми маємо враховувати у межах нашого дослідження, адже саме вища школа є основним етапом професійного становлення фахівця (в т. ч., фахівців соціальної роботи), а домінуючим закладом його бінарної підготовки виступає університет. Науковці, здебільшого, єдині у розумінні нагальної потреби часу – зміщення акцентів з освітнього процесу вищої школи на його результат. А виміром останнього слугує саме компетентнісний підхід, упровадження якого в систему університетської освіти сприяє покращенню взаємодії з ринком праці, підвищенню конкурентоспроможності фахівців, оновленню змісту, методології та відповідного освітнього середовища. Зазначимо, що домінантою компетентнісно

орієнтованої освіти є розуміння компетентності як певного освітнього результату. Саме у цьому форматі й було започатковано ідею такої освіти у 80-90-х роках XX ст., коли вона набула професійного оформлення в американських науковців (Д. Макклелланд, Р. Бояціс, Л. Спенсер, С. Спенсер та ін.). Спочатку мова йшла не про підхід, а про компетентність, професійну компетентність, професійні компетенції особистості як мети і результату освіти. При цьому компетентність в найширшому сенсі розумілася як «поглиблене знання предмета або засвоєне уміння» [157]. Так, Л. і С. Спенсери розглядали компетенцію як «базову якість індивідуума, яка має причинне відношення до ефективного і/або найкращого на основі критеріїв виконання в роботі або в інших ситуаціях» [389, с. 8].

Відмітимо, що у процесі осмислення поняття відбувалося розширення його обсягу і змісту. А на межі століть починають говорити про компетентнісний підхід в освіті (А. Андрєєв, В. Байденко, В. Болотов, А. Дахин, Е. Зеєр, І. Зимняя, Т. Іванова, Т. Ісаєва, В. Краєвський, В. Ланд-шеєр, О. Лебєдєв, П. Лернер, А. Маркова, Р. Мільруд, О. Новіков, А. Петров, Дж. Равен, В. Рябов, Ю. Татур, Ю. Фролов, І. Фрумін, А. Хуторской, В. Шадриков, С. Шишов, Е. Шорт та ін.), при цьому демонструючи різні позиції щодо його розуміння та визначення основних конструктів даного підходу: **«компетенція»** та **«компетентність».**

Тут маємо зупинитись на аналізі вказаних конструктів, зауваживши, що вони різняться у трактуванні як в українській (*компетенція/-ії, компетентність/-ності*), так і в англійській (*competence/-es, competency/-ies*) мовах. Більшість словників частіше перекладають англійське слово «*competence*» як «компетентність», але зустрічаються і такі трактування як «здібність, компетентність, правомочність», «уміння». А слово «*competency*» частіше перекладається як «компетенція», але також і як «компетентність, обізнаність, правомочність, уміння». Подібна ситуація відносно визначення цих понять спостерігається і в англомовному тлумачному словнику [196, с. 9]. Фактично, можемо зафіксувати існуючу невизначеність щодо трактування цих понять, що підтверджує і один з найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні Ф. Вайнерт,

який вказує, що немає ні єдиного застосування концепції компетентності, ні широко прийнятого визначення даного терміна [515].

Відмітимо, що у вітчизняних джерелах термін «**компетенція»** з'являється ще у XIX ст., будучи запозиченим із французької мови, яка, в свою чергу, опиралась на латинський термін (лат. competentia − відповідність, узгодженість, від competere − взаємно прагнути, відповідати, підходити), що мав юридичний характер у значенні «справедливе, правильне заключення, повідомлення» [471]. В енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона термін «компетенція» прирівнюють до терміна «ведомство» (рос.) і розуміють як певну область державних справ, що покладається законом на конкретну установу [468]. У тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чиїхось повноважень, прав» [277, с. 289]. Аналогічне тлумачення компетенції наведено в «Радянському енциклопедичному словнику»: «Компетенція – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [375, с. 613]. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [272, с. 874].

Підсумуємо, що у наведених тлумаченнях терміна «компетенція» загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом.

Звертаючись до поняття **«компетентний»**, відмітимо, що його тлумачення дещо відрізняється за своїм змістом, але також містить загальні аспекти: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [272, с. 874]; «знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією» [277, с. 289]; «обізнаний,

визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний» [409, с. 358]. Саме у цьому контексті найчастіше і розглядається поняття **«компетентність»**: як характеристика особистісних якостей людини, як володіння компетенцією. Тут варто навести визначення, сформульоване впливовою міжнародною організацією «Організація економічного співробітництва та розвитку» (ОЕСР), відповідно до якого компетентність є «спроможністю успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання» [499]. При цьому дане поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [510, с. 2].

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність розглядається як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [80]. Слід указати і причини звернення сучасної педагогічної науки до категорій «компетенції/компетентність», серед основних з яких науковці виділяють: пошук нової концепції освіти з орієнтацією на мобільність, динамізм, конструктивність, професіоналізм особистості; вимоги до принципово нового підходу у визначенні цілей, змісту і організації освіти; необхідність постійного самовдосконалення фахівця, рефлексії якості професійної діяльності, її самооцінки і корекції [352].

Поряд з цим, важливо відмітити і розмаїття дефініцій понять «компетенція» та «компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі. Зокрема, у табл. 1.1 представлено деякі з цих дефініцій для ілюстрації спектру підходів і бачень щодо сутності даних понять:

Таблиця 1.1

Визначення категорій «компетенція» та «компетентність» у освітньому контексті

Джерело (автор)	Компетенція	Компетентність
«Енцикло-педія освіти»	відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат	набуває у навчанні молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо
В. Байденко	здатність здійснювати діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик, здатність виконувати особливі види діяльності	володіння компетенціями, які включають здатність, готовність до пізнання та ставлення, необхідні для виконання певної діяльності
С. Шишов і В. Кальней	загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню	здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань
Г. Селевко	освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь та навичок, що дає можливість ставити і досягати мети в перетворенні довкілля	інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності
А. Хуторській	готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації; освітня компетенція – сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності	сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері

Продовження таблиці 1.1

І. Зимняя	деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини	актуальний прояв компетенції; інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини; знання, на базі яких людина може використовувати компетенції
Г. Малик	первинна статична категорія компетентнісного підходу, яка описує вимоги до дискретного результату навчальної діяльності (одиничної здатності людини виконувати певне соціально чи професійно значуще завдання) і задає зміст освіти	похідна категорія компетентнісного підходу, яка описує інтегральну особистісну якість, сукупний навчальний результат інтегрованих знань, умінь та інших елементів, необхідний і достатній для здійснення стандартизованої кваліфікованої діяльності відповідного рівня

Як бачимо, загальним для переважної більшості психолого-педагогічних дефініцій поняття «компетенція» є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємопов’язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного кола предметів і процесів. Таким чином, поняття «компетенція» розглядається в освітній сфері одночасно в трьох сенсах: 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т. п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; 3) як соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері.

Основні ж підходи у психолого-педагогічній літературі щодо трактування терміна «компетентність» можливо згрупувати за параметрами, які характеризують компетентність як:

інтегративну якість особистості (загальна здатність та готовність до діяльності);

здатність до чогось (здатність/уміння діяти на основі здобутих знань);

поєднання, набір компетенцій, знань, умінь, навичок і т. д. (сукупність знань і умінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності);

спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу;

готовність до діяльності, що базується на досвіді.

Таким чином, при всьому розмаїтті поглядів на сутність даної категорії, у більшості визначень наголошується на умінні застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, спроможності, навички тощо. Проведений термінологічний теоретико-науковий аналіз дозволяє розставити акценти щодо вживання понять «компетенція» і «компетентність» у контексті нашого дослідження, які ми розрізняємо за наступними характеристиками. У сфері освіти компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Як вказує М. Головань, поняття «компетенція» пов'язане із змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у різних ситуаціях. Поняття «компетентності» відображає внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті компетенції. Якщо компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особи, необхідної для ефективного здійснення продуктивної діяльності, то компетентність – уже досягнута особистісна якість [81, с. 232].

Виходячи з наведеного вище розуміння понять «компетенція» і «компетентність», розкриємо ***сутність, цілі і зміст компетентнісного підходу в університетській освіті.***

Насамперед, відзначимо, що у сучасній науковій літературі представлено різні аспекти розуміння даного феномену. Так, у найбільш широкому розумінні компетентнісний підхід розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів. У цьому самому контексті, на думку О. Лєбєдєва, компетентність – це спроможність особистості діяти в ситуації невизначеності [219].

Розглядаючи компетентнісний підхід у проектуванні багаторівневої вищої освіти, А. Мітяєва дає обґрунтування необхідності переходу вітчизняної освітньої системи в новий якісний стан на основі реалізації компетентнісного підходу як методологічного принципу проектування багатоступеневої освіти [255].

Конкретизує цю позицію Д. Єрмаков, який визначає компетентнісний підхід як метод моделювання цілей і результатів освіти як норм її якості, відображення результату освіти в цілісному вигляді як системи ознак готовності випускника до здійснення тієї чи іншої діяльності [128].

Інші науковці (Л. Василенко, І. Гришина) сутність компетентнісного підходу вбачають у спроможності подолати елементи абстрактного смислу освіти, ставши фактором вирішення життєвих задач для кожної людини. При цьому стверджується «проблемно-методологічний підхід останніми роками одержав назву компетентнісного». В. Луговий указує, що саме здатність є «найуживаніше слово у визначенні компетентностей» [237, с. 12]. І додає, що за цих умов викладач вищої школи формує результати навчання студентів; останні ж опановують компетентності.

Узагальнюючи вищезазначене, ми зупинимось на наступному визначенні: *компетентнісний підхід у вищій освіті* – це така організація навчального процесу, яка зосереджується на тому, що студенти в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися. Навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [196, с. 14].

Наголосимо, що теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу, які закладено в роботах зарубіжних (В. Байденка, О. Бермуса, В. Болотова, А. Вербицького, П. Гальперіна, І. Зимньої, В. Краєвського, В. Сєрікова, І. Фруміна, А. Хуторського, В. Шадрикова, І. Якиманської та ін.) та українських (Н. Бібік, П. Бачинського, І. Гудзик, І. Драча, Я. Кодлюк, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, Ж. Таланової, Г. Терещук та ін.) учених, ґрунтуються на об’єктивних факторах, що детермінують необхідність змін в системі освіти:

модернізація змісту освіти відповідно до сучасних вимог і збереженням кращих традицій;

розвантаження змісту освіти і забезпечення психічного і фізичного здоров'я учасників навчального процесу;

відповідність освітніх стандартів віковим особливостям розвитку особистості, її особливостям і можливостям на кожному ступені освіти;

особистісна орієнтація освіти, затребуваність її результатів в житті, забезпечення варіативності і свободи вибору в освіті;

діяльнісний характер освіти, орієнтація стандарту на формування узагальнених способів навчальної, виховної, комунікативної, практичної, творчої діяльності, на здобуття досвіду цієї діяльності;

орієнтація на забезпечення «компетентнісного» підходу до змісту освіти, на формування готовності використовувати засвоєні знання, вміння, навички і способи діяльності в реальному житті для вирішення практичних завдань.

Слід додати, що модернізація освіти на основі реалізації компетентнісного підходу приводить систему вітчизняної освіти у відповідність із сучасними світовими вимогами та інтеграційними тенденціями. Реалізація компетентнісного підходу, який відповідає вимогам Болонської конвенції (1999), передбачає орієнтацію освіти не тільки на засвоєння певної суми знань, але і на «вільний розвиток людини», її самореалізацію, творчу ініціативу, здатність до професійного росту, мобільність. Можна стверджувати, що сучасний стан актуалізації компетентнісного підходу в освіті характеризують такі параметри: визнання його потужності як фактора

формування успішної особистості (Л. Львов та ін.), як «ключа» до набуття освітою бажаної результативності (О. Овчарук та ін.), як вияв результативності навчально-пізнавальної діяльності особистості (Н. Бібік та ін.), як умова «людиноцентрованості» неперервної професійної підготовки (Н. Шестак та ін.) тощо.

Важливо відмітити, що компетентнісний підхід в університетській освіті передбачає системну трансформацію професійної підготовки, основу якої складає ідея спрямованості освітнього процесу університету в єдності його цільового, змістовного та технологічного компонентів на кінцевий результат – становлення професійної компетентності майбутнього фахівця. Тому слід проаналізувати вказані компоненти саме з позицій компетентнісного підходу.

Так, *цілями* результатів освітнього процесу, у контексті компетентнісного підходу, виступають принципово нові освітні конструкти – компетенції та формування компетентності випускника як інтегральної характеристики особистості. Таким чином, досить чітко визначена головна установка – посилити практичну спрямованість вищої освіти. До моменту завершення навчання у ЗВО студент повинен бути здатний вирішувати певне коло професійних задач, діяти в ситуаціях, пов'язаних з невизначеністю, використовувати свої теоретичні знання у практичній діяльності, вміти відповісти на питання: чому я навчився? Тут слід додати, що компетентнісний підхід починає витісняти кваліфікаційний у розумінні результатів освіти, оскільки останній, як указує В. Байденко, є недостатнім для позначення нового інтегрованого результату освіти. Науковець наголошує, що кваліфікація означає переважання рамкової діяльності в стійких професійних полях і алгоритмах, а компетенція відповідає вимогам «плаваючих» професійних кордонів, динаміці професій, їх глобалізації, руйнуванню професійної замкнутості [26, с. 11].

Проте найбільш активно на сучасному етапі розробляється компетентнісний підхід до *змісту освіти* (Д. Єрмаков, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, А. Хуторской та ін.). Відмітимо, що досвід країн, які реалізують компетентний підхід до змісту освіти протягом останніх

років, дозволяє спостерігати спільні тенденції, спроби розробити певну *систему компетентностей,* до якої входять: надпредметні (міжпредметні) компетентності – вони можуть бути представлені, як «ключові», «базові»; загальнопредметні компетентності (освітні галузі); спеціальнопредметні (стосовно певного предмету).

Зазначимо, що усі три види компетентності взаємопов'язані і розвиваються одночасно. Це і формує індивідуальний стиль діяльності, створює цілісний образ фахівця і, в кінцевому підсумку, забезпечує становлення його професійної компетентності як певної цілісності, як інтегративної особистісної характеристики [64, с. 177]. Ключові, загальнопрофесійні та спеціальні компетентності, взаємодіючи одна з одною, виявляються в процесі вирішення життєво важливих професійних завдань різного рівня складності в різних контекстах, з використанням певного (університетського в нашому випадку) освітнього простору.

Вирішуючи завдання нашого дослідження, ми маємо враховувати, що на сьогодні ще не вироблено єдиного складу ключових та загальнопрофесійних компетентностей фахівців соціальної роботи, що зумовлюється як різноплановістю соціальної і професійної діяльності у сфері соціальної роботи, так і відсутністю чіткої методологічної основи – моделі структури компетентності. Так, проведений науково-теоретичний аналіз проблеми формулювання ключових компетенцій, дозволяє виділити, щонайменше, два підходи до розуміння цього поняття. Одні науковці (В. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Е. Зеєр) ключові компетенції розглядають як якості особистості, які важливі для здійснення діяльності у великій групі різнопрофільних професій. Інші (О. Новіков) говорять про них як «наскрізні» знання і уміння, необхідні в будь-якій професійній діяльності, в різних видах роботи. Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є суб’єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, що можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. При цьому основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій зазначені таким чином:

поліфункціональність: дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;

надпредметність і міждисциплінарність: застосовані не тільки в навчанні, але й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;

багатомірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні й практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінку тощо;

забезпечують широку сферу розвитку особистості та її логічного, творчого й критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [207].

Взагалі, формулювання ключових компетенцій та визначення їх обсягу (переліку тих із них, що є необхідними і достатніми для того, щоб людина могла б бути успішною) становить одне з дискусійних питань компетентнісно-орієнтованого підходу. Наприклад, найзагальніша класифікація, в якій відображено міжнародні стандарти щодо ключових компетентностей, представлена у Європейській довідковій рамковій структурі для навчання упродовж життя (2006), де вказано такі компетентності: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність [234, с. 51-52].

У контексті соціальної роботи найбільш виваженою видається позиція у цьому аспекті І. Зимньої, оскільки науковець ураховує специфіку феномена «ключова компетентність», намагаючись окреслити й орієнтовні критерії [146]. Виходячи з розуміння ключових компетенцій як нової парадигми результату освіти особистості, І. Зимняя пропонує таку класифікацію: перша група об'єднує ті з них, що пов'язані зі ставленням людини до себе як особистості, суб'єкта діяльності; друга група містить ті ключові компетентності, які стосуються взаємодії людини з іншими людьми; третю групу репрезентують ключові компетентності, що мають відношення до діяльності людини, виявляючись у всіх її типах і формах [146].

Не можемо оминути і класифікацію О. Хуторського, який перелік ключових компетенцій визначає на основі провідних цілей загальної

освіти, досвіду особистості, а також основних видів діяльності того, хто навчається, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, формувати навички практичної діяльності в суспільстві: ціннісно-смислова; загальнокультурна; навчально-пізнавальна; інформаційна; комунікативна; соціально-трудова; компетенція особистісного само-вдосконалення [434].

Розбудова змісту університетської підготовки соціальних працівників опирається і на систему загальнопрофесійних компетентностей, врахування яких також обов'язкове в контексті нашого дослідження. Серед різних підходів щодо даного питання виділимо позицію Н. Шмельової, яка пропонує розглядати професійну компетентність соціального працівника через призму методичної (володіння спеціальним професійним інструментарієм – методами і технологіями соціальної роботи), організаційної (здатність приймати рішення, цілеспрямованість, організаційні уміння, переконливість, самоорганізація соціального працівника), соціальної (професійна позиція, соціальна зрілість особистості спеціаліста, а також його самоефективність, комунікативність і асертивність) компетентності [456].

Вищесказане зумовлює необхідність побудови освітніх програм на засадах компетентнісного підходу, удосконалення відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін з урахуванням формування тих компетентностей, які є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства і перспективними в найближчому майбутньому. При цьому ключові і загальнопредметні (галузеві) компетентності будуть переважно корегуватися у відповідності до специфіки інваріантної складової галузевого стандарту в залежності від спеціальності. Разом з тим, частково на їх формування буде впливати і зміст варіативної складової. Більшість же спеціальних компетенцій є переважно результатом реалізації варіативної складової навчального плану в межах стандарту закладу вищої освіти [238, с. 160]. Ця теза важлива тим, що у контексті нашого дослідження соціально-правова компетентність формується з урахуванням як дисциплін інваріантної складової (напр., формування комунікативної компетенції, ІКТ-компетенції та ін.), так і варіативної складової навчального плану.

Далі відмітимо, що згідно компетентнісного підходу зміст освіти покликаний будуватися також на принципі модульного навчання. Модульний підхід в університетській освіті є концепцією організації навчального процесу, в якій метою навчання виступає сукупність професійних компетенцій студента, а засобом її досягнення – модульна побудова змісту і структури професійного навчання. Головну перевагу цього підходу вбачаємо у можливості варіювати зміст і об'єм модулів як самостійних одиниць навчального процесу в залежності від дидактичних цілей, профільної і рівневої диференціації студентів, індивідуальних графіків навчання тощо. Це важливо і для побудови траєкторії формування соціально-правової компетентності студентів, оскільки дозволяє сформувати комплекс спеціально відібраних та створених елементів змісту навчання, а також технологічного забезпечення їх реалізації і засвоєння. До речі, останнє також зазнає суттєвих змін в межах компетентнісного підходу, адже найважливіше місце в реалізації мети та змісту розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця належить розвиваючим технологіям професійної освіти, які вдосконалюють функціональну підготовку фахівця. Серед них можемо виділити наступні: діяльнісно-орієнтовані технології (метод проектів; ігрові технології; імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів); когнітивно-орієнтовані технології (методи навчального діалогу і навчальної дискусії; проблемне навчання, задачний метод, контекстне навчання; мозковий штурм); особистісно-орієнтовані технології (технологія суб'єктного розвитку; технологія особистісно-творчого розвитку; тренінг розвитку, тренінг особистісного росту, смислопошуковий діалог).

Як бачимо, компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [198, с. 31].

Таким чином, в основу компетентнісного підходу до визначення сутності вищої освіти покладено прагнення до реалізації двох основних завдань:

1) освіта повинна формувати у студентів якості, необхідні для реалізації професійної діяльності, тобто має формувати якості, які необхідні роботодавцю;

2) критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані в будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [196, с. 15].

Не можемо не вказати, що слід враховувати і недоліки та обмеження компетентнісного підходу, на які вказують сучасні дослідники (О. Бермус, М. Бершадський, Д. Лозано, М. Малдер та ін.). Зокрема, серед негативних сторін підходу вони називають такі як: висока бюрократичність компетентнісного підходу, який значною мірою покладається на стандарти; реалізація даного підходу не виконує обіцянку поєднати сферу освіти із ринком праці; він занадто орієнтований на оцінювання; суперечить принципам широкої освіти; маскує відмінності різних коледжів та університетів [196, с. 16]. Як зазначає О. Бермус, сутність концептуальних проблем реалізації компетентнісного підходу визначається множинністю і різнонаправленістю інтересів всіх суб'єктів, що є учасниками цього процесу [29]. А тому, незважаючи на вказані обмеження і недоліки, професійна підготовка студентів в умовах університетської освіти на сучасному етапі є неможливою без урахування основних положень компетентнісного підходу, який найповніше відповідає запитам та потребам світового освітнього простору.

У контексті нашого дослідження особливо важливо враховувати, що компетентнісний підхід, будучи орієнтованим, насамперед, на нове бачення цілей та оцінку результатів університетської освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів в різні види діяльності, засобів контролю і оцінки тощо. Це дозволяє розглядати саме компетентнісний підхід базовим для визначення сутнісно-змістовної

характеристики дефініції «соціально-правова компетентність»; для виявлення сутності, змісту і специфіки процесу формування соціально-правової компетентності студентів в умовах університетської освіти; для створення системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників. При цьому можемо констатувати, що компетентнісний підхід виступає для нашого дослідження:

по-перше, способом високоякісної підготовки майбутніх соціальних працівників, який передбачає не лише оволодіння системою соціально-правових знань та умінь, а й здатності до їх реалізації у професійній діяльності;

по-друге, орієнтиром для визначення пріоритетних напрямів, перспективних ліній та інваріантних складових в організації процесу формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників;

по-третє, методологічним регулятивом побудови та впровадження в університетській освіті моделі системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників;

по-четверте, теоретичною основою критеріальної бази для оцінки ефективності та результативності експериментально-дослідної роботи.

Отож, ми виявили, що компетентнісний підхід лежить в основі формування нової парадигми університетської освіти, забезпечуючи ціннісно-результативну спрямованість професійної підготовки фахівця, що дає підстави розглядати цей підхід як методологічну базу для досягнення головної мети нашого дослідження – науково-теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

***

Здійснений у першому розділі теоретико-методологічний аналіз проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти підтверджує її актуальність, інтенсивність наукового дослідження, затребуваність у теорії і практиці соціальної роботи, та дає змогу зробити теоретичні

висновки, які спонукають до визначення напрямів подальшого дослідження.

Так, ми виокремили основні етапи генезису наукових підходів до проблеми формування соціально-правової компетентності: 1) до сер. XIX ст., виникнення передумов наукового осмислення проблеми формування соціально-правової компетентності (поширення ідей захисту прав та інтересів людини, законодавче закріплення соціальних прав, формування потреби у професійній підготовці соціальних працівників); 2) кін. XIX ст. – пер. пол. XX ст., домінування просвітницько-захисного підходу, за якого зміст підготовки соціального працівника спрямовується на здатність використовувати нормативно-правовий інструментарій для вирішення проблем клієнта, здійснювати просвітницьку діяльність щодо норм чинного законодавства у сфері соціальних послуг та соціального забезпечення; 3) др. пол. XX ст., поширення правоохоронного підходу, який характеризується запровадженням цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до захисту прав людини в соціальній роботі; 4) кін. XX ст. – поч. XXI ст., утвердження суб'єктно-законотворчого підходу, у межах якого робиться акцент на підготовці соціального працівника як активного суб'єкта соціальної політики, здатного впливати на її формування та законодавче забезпечення.

Різновекторність сучасних наукових поглядів на сутність та зміст соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників підтверджує необхідність узагальнення науково-теоретичних напрацювань з даної проблеми та вироблення єдиного підходу з обґрунтуванням та охарактеризуванням поняття «соціально-правова компетентність соціальних працівників» у контексті їх професійної підготовки, що включає аналіз комплексу знань, вмінь, навичок та професійно-особистісного потенціалу.

Обґрунтування методологічних засад організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників здійснювалось через характеристику сучасної інтегральної освітньої парадигми, що відповідає вимогам глобалізованого суспільства та через

аналіз основних методологічних підходів (системно-цілісного, діяльнісного, контекстного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, технологічного, компетентнісного), що передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій.

Аналіз вказаних підходів дозволяє спрогнозувати результати процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; здійснити пошуки оптимальних шляхів забезпечення високого рівня готовності студентів до професійної діяльності у соціальній сфері. При цьому акцент ми робимо на компетентнісному підході, який найповніше відповідає запитам та потребам сучасного освітнього простору, і будучи орієнтованим, насамперед, на нове бачення цілей та оцінку результатів університетської освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, технологій навчання, засобів контролю і оцінки тощо а тому розглядається нами як оптимальний методологічний базис для побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

РОЗДІЛ 2
СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Науково-теоретичний аналіз соціально-правової компетентності як важливої складової компетентності особистості є необхідною умовою ґрунтовного висвітлення проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти і випливає з логіки нашого дослідження. Оскільки у попередньому розділі нами зафіксовано актуальність даної проблеми та інтенсивність наукових пошуків у цьому напрямі, наступним кроком має стати з'ясування сутності, структури та змісту соціально-правової компетентності як провідної категорії даного дослідження.

2.1. Науковий статус поняття «соціально-правова компетентність» у структурі компетентності особистості

Соціально-правова компетентність як наукова категорія останніми роками набуває все ширшого застосування, а тому, в першу чергу, ми маємо зупинимось на аналізі різних наукових підходів до розуміння феномену соціально-правової компетентності та обґрунтуванні власного підходу, що і визначаємо основним завданням даного підрозділу.

Нагадаємо, що у науковій літературі, огляд якої було здійснено у попередньому розділі, ще не вироблено єдиного усталеного підходу до поняття «соціально-правова компетентність». Зокрема, дослідники, які вивчають цей феномен у контексті професійної діяльності у соціальній сфері (Н. Валєєва, Т. Волох, М. Іралін, Г. Хасанова), цілком правомірно пов'язують його, по-перше, зі ставленням особистості до права як соціальної, державної та особистісної цінності, що зумовлює намагання постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення соціально-правових проблем; по-друге, з правовою освіченістю як сукупністю знань із проблем права; по-третє, з соціально-правовою готовністю – наявністю знань та умінь щодо вирішення конкретних соціально-правових питань.

А тому, перш, ніж з'ясувати переваги того чи іншого розуміння сутності даного поняття, ми вважаємо важливим здійснити категоріально-

понятійний аналіз базових термінів, комбінація яких і утворює поняття «соціально-правова компетентність». Такими термінами ми визначаємо «соціальну компетентність» та «правову компетентність», висвітлення яких сприятиме кращому усвідомленню сутності соціально-правової компетентності.

Отож, теоретичний аналіз різних наукових підходів (І. Зарубінська, О. Холостова, Ю. Ємельянов, М. Докторович, Є. Мельник та ін.) до розуміння феномену *соціальної компетентності* дає змогу відмітити, що найчастіше її розуміють як якісну характеристику особистості; здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань про неї, що дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації; уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації та будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння задовольняти бажання, спираючись на норми тощо. Зокрема, М. Докторович подає таке визначення соціальної компетентності – «це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем» [114].

Для глибшого розуміння поняття «соціальна компетентність» вважаємо доречним навести перелік здатностей, які її характеризують (за І. Зарубінською):

аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідів відповідно до соціальних норм і правил, наявних у суспільстві та інших чинників;

продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;

застосовувати технології трансформації та конструктивного розв’язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;

спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими;

вміти прогнозувати виникнення проблемної ситуації та володіти конструктивними методами її попередження та вирішення [135].

Переходячи до семантичного аналізу категорії *«правова компетентність»,* засвідчуємо, що вона включає термін «право», дослідження природи якого є ключовим моментом в уточненні сутності як правової, так і, на думку Т. Волох, соціально-правової компетентності [68, с. 16]. Тому відмітимо, що право, за свідченням правознавців, є терміном багатогранним, а множинність визначень права, які існують в юридичній літературі, залежить від багатьох чинників:

відповідно до юридичного праворозуміння право – це міра впорядкованої свободи людини, при цьому права особи закінчуються там, де починають порушуватись права іншого індивіда;

відповідно до позитивізму (нормативізму) право – це система загальнообов'язкових формально визначених правил поведінки, які встановлені або санкціоновані державою і за порушення яких передбачений державний примус;

відповідно до соціологічного підходу право – це система реально діючих «живих» норм права, які закріплені у законодавчих актах або практично існують на підставі звичаєвого, прецедентного, договірного або релігійного права, що усвідомлені населенням і реалізуються в конкретних правовідносинах;

відповідно до психологічної теорії право – це емоційно-інтелектуальні психічні процеси, що здійснюються у сфері психіки індивіда та постають критерієм оцінювання позитивного права [326, с. 16-17].

В основі ж власне поняття «правова компетентність» (Н. Ковалевська, Я. Кічук, А. Коротун, В. Загрева, М. Томчук, А. Якименко, М. Горбушина та ін.) знаходяться знання та досвід поведінки особистості в правовій сфері життєдіяльності, спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами. Серед інших, виділимо значимий для нашого дослідження підхід Я. Кічука, який під правовою компетентністю розуміє «інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього фахівця, який

репрезентує «професію захисту»; виявом цієї якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого становлять соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковано – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства» [176, с. 159].

Узагальнюючи вищесказане, наголосимо, що, незважаючи на відмінності між поняттями «соціальна компетентність» та «правова компетентність», можна простежити і тісний зв'язок соціальної і правової компетентності. Підґрунтям такого бачення є постійне перетинання явищ соціального і правового характеру в соціумі, регулювання соціальних відносин за допомогою правових норм, правова база вирішення соціальних проблем, у т. ч. у сфері соціальної роботи. Саме ці фактори дають підстави вченим все частіше звертатись до поняття «соціально-правова компетентність», розглядаючи його у контексті необхідності оволодіння не лише достатнім об’ємом правових знань, але і моральними цінностями, і соціальним досвідом. По суті, мова йде про нове інтегроване поняття, яке, на нашу думку, у науковому розрізі слід розглядати на різних рівнях:

1) на особистісному, що передбачає її наявність у кожної людини, формування протягом всього життя і реалізацію у взаємовідносинах особистості з соціумом;

2) на професійному, що передбачає цілеспрямоване формування соціально-правової компетентності у процесі професійної підготовки фахівців для компетентного розв’язання соціально-правових задач.

Тобто соціально-правова компетентність може трактуватися і у широкому (особистісному), і у вузькому (професійному) значеннях. Виходячи з цього, далі перейдемо до визначення сутності та змісту соціально-правової компетентності, орієнтуючись на ці дві позиції, які ми означимо як особистісний та професійний підходи до розгляду даного поняття.

Так, у широкому значенні соціально-правова компетентність має бути властивістю кожної людини. У працях Н. Євпалової, С. Кожевнікова, Л. Мостовщикова, Н. Щербакова, Н. Галустяна, С. Жевакіна соціально-правова компетентність особистості розглядається через призму

правосвідомості, правової активності та соціальної поведінки людини [346]. При такому підході під соціально-правовою компетентністю розуміється здатність людини при вирішенні проблем взаємодії з суспільством ефективно вирішувати їх в межах правового поля, на основі актуалізації знань і досвіду в цій галузі життєдіяльності. Регулятором соціально-правового впливу виступає ступінь розвитку правосвідомості людини, рівень включення правових норм у систему цінностей особистості [68, с. 18].

На думку Т. Волох, процес становлення і розвитку соціально-правової компетентності починається з моменту входження людини в суспільство і триває протягом усього її життя. При цьому на різних етапах життя людини, в різних життєвих ситуаціях, в її діях може домінувати одна складова (наприклад, в дитячому віці домінує соціальна компетентність дитини), але в більшості випадків вони виступають в нерозривній єдності [68, с. 18].

Відмітимо, що у підлітковому і юнацькому віці завдання соціально-правової грамотності вирішуються, в першу чергу, в загальноосвітній школі: 1) системою вивчення в середніх навчальних закладах предметів освітньої галузі «Суспільствознавство»; 2) системою позаурочної роботи в школі із соціально-правового виховання. Завдання розвитку соціально-правової компетентності у шкільному віці (базовий рівень освіти) полягають у поетапному формуванні основ ключової соціально-правової компетентності, необхідної для вирішення відповідних проблем, що виникають у будь-яких видах майбутньої життєдіяльності особистості.

Вагомим у цьому плані є дослідження Т. Волох[68], у якому вказується, що становлення основ соціально-правової компетентності, в межах базової середньої освіти передбачає:

• формування ціннісно-усвідомленого ставлення: до дотримання соціально-правових норм поведінки, до прав і обов'язків громадянина своєї країни, до законів своєї держави, до свого громадянського статусу, до способу життя і традицій інших народів;

• формування когнітивної орієнтаційної основи – базових суспільствознавчих знань, достатніх для адаптації школяра в сучасному світі; знань про

основні види науково-популярних та довідкових джерел соціально-правових знань, про способи отримання і засвоєння інформації з цих джерел;

• набуття досвіду вирішення соціально-правових ситуацій: уміння виділяти соціально-правовий компонент в особистісно-значущих життєвих проблемах; реально оцінювати рівень своєї соціально-правової компетентності; самостійно вирішувати соціально-правові проблеми, адекватні рівню компетентності особистості, або, в разі, якщо ситуація перевищує рівень компетентності особистості, правильно планувати і здійснювати дії щодо їх вирішення за допомогою оволодіння додатковою інформацією; за допомогою компетентних органів (досвід на рівні учнівського моделювання), або самостійного оволодіння новими способами комунікативної діяльності;

• набуття досвіду: комунікативного спілкування в навколишньому соціумі, в тому числі – міжнаціонального спілкування; досвіду (на рівні навчального моделювання) поведінки в конфліктних ситуаціях і ситуаціях, що загрожують здоров'ю та життю особи; досвіду саморегуляції поведінки в суспільстві.

Відмітимо, що після закладання цих основ подальше формування соціально-правової компетентності людини відбувається або стихійно у процесі життєдіяльності, або під час отримання професійної освіти. Зокрема, у межах університетської освіти набуття загальної соціально-правової компетентності передбачає: поглиблення та систематизацію правових знань, норм та механізмів соціально-правового захисту у різних ситуаціях життєдіяльності та професійної практики; оволодіння уміннями виявляти соціально-правові проблеми та реально оцінювати власні можливості щодо їх вирішення; набуття здатності вирішувати соціально-правові проблеми самостійно або за допомогою компетентних органів; набуття досвіду нормативного спілкування в соціумі (у суспільстві, державі, у навчальних, трудових колективах, громадських організаціях і т. д.); вмінь регуляції своєї поведінки в суспільстві; досвіду (на рівні навчального моделювання) запобігання конфліктам, досвіду поведінки в ситуаціях, що загрожують здоров'ю та життю, як власному, так і інших людей.

Сучасні дослідники приходять до висновку, що наявність правової культури особистості, яка включає правову свідомість та правову

поведінку, передбачає існування соціально-правової компетентності у будь-якій її діяльності. При цьому виняткова значущість цього утворення у цілісній особистісній структурі пов'язана з її функцією регуляції процесу пізнання, поведінки, комунікації, оцінки тощо. Наведемо також складові соціально-правової компетентності особистості, які виділяє О. Ткачук: 1) соціальне пізнання світу через формування правової компетентності (правові освіченість, позиція та досвід); 2) можливість проявити активну життєву позицію; 3) правова соціалізація (усвідомлення і прийняття соціальних цінностей, які знаходять своє відбиття в праві) [402, с. 93].

Підсумуємо, що сформована соціально-правова компетентність особистості забезпечує ефективність її взаємодії з соціальним середовищем, успішну самореалізацію та соціалізацію в сучасних умовах, реалізацію прав у процесі життєздійснення, захищеність особистості, набуття соціально-правового досвіду.

Переходячи до розгляду соціально-правової компетентності у *вузькому (професійному) значенні*, вкажемо, що головна відмінність даного підходу від попереднього полягає у трактуванні соціально-правової компетентності як складової професійної компетентності фахівця, яка цілеспрямовано формується в процесі навчальної та набувається в процесі професійної діяльності і сприяє успішному виконанню ним професійних задач.

Таке розуміння зумовлює розгляд у нашій монографії проблеми *професійної компетентності,* та, власне, поняття «професійна компетентність», що дозволить з'ясувати сутність соціально-правової компетентності як складової професійної компетентності.

Насамперед, відмітимо, що професійна компетентність спеціаліста як педагогічна проблема посідає чільне місце у сучасних зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема, у працях сучасних американських (І. Московіц, С. Отер, Р. Ашер, І.В. Стекіч) і канадських (Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон) учених, які під професійною компетентністю розуміють не лише знання свого предмета, своєї діяльності (змістова компетентність), але й комунікабельність, здатність до вибору ефективних методів діяльності, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з

різними людьми [336]. Необхідність виокремлення професійної компетентності підтверджується і у вітчизняній науці такими дослідниками як О. Акімова, Т. Браже, В. Девисилов, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Хуторською та ін. Останнім часом питанням професіоналізму й професійної компетентності також приділяється значна увага для розроблення завершеної теорії формування фахівця-професіонала. Прикладом цього є теоретико-практичні дослідження таких науковців, як Т. Амельченко, В. Введенський, О. Дівненко, А. Дорофеєв, О. Дубасенюк, Л. Коваленко, Л. Колбасова, Р. Латипов, В. Локшин, Б. Яковлєв та ін. Але тлумачення поняття «професійна компетентність» і його науковий статус з-поміж інших категорій професійної педагогіки ще й досі становлять предмет наукових дискусій.

Найбільш усталені сучасні наукові погляди на сутність досліджуваного поняття ми знаходимо в довідкових та енциклопедичних джерелах, в яких «професійна компетентність» розглядається як: інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [126, с. 722].

Також вважаємо за необхідне деталізувати результати пошуку тих науковців, проблематика праць яких перетинається із нашим дослідженням. Так, професійну компетентність у контексті онтогенетичного розвитку особистості розглядає Б. Гершунський, визначаючи її одним із рівнів особистісного становлення у такій послідовності: елементарна і функціональна грамотність, загальна освіта, професійна компетентність, володіння широкою культурою, формування індивідуального менталітету. Вчений відзначає, що професійна компетентність досягається шляхом розвитку особистості в системі професійної освіти і пов’язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значимих для особистості і суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно-необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоздатного функціонування фахівця тієї чи іншої кваліфікації і профілю [73].

Привертає увагу й доробок Е. Зеєра, де в контексті психології професій осмислюється склад професійної компетентності особистості (соціально-правова компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність та аутокомпетентність) та пропонуються рівні професійної компетентності суб'єкта діяльності: навченість, професійна підготовленість, професійний досвід, професіоналізм [145, с. 53-54].

Відзначимо, що подібний погляд на професійну компетентність як системне утворення, що включає низку компонентів – видів компетентності, які, в свою чергу, також є системними утвореннями, простежується в працях різних науковців. Ми ж акцентуємо увагу ще на одному підході – концепції соціально-професійної компетентності І. Зимньої, в межах якої соціально-професійна компетентність розглядається як актуальна, сформована особистісна якість, інтелектуально й особистісно обумовлена соціально-професійна характеристика людини, що ґрунтується на знаннях. Науковець зауважує, що в процесі здобуття освіти в людини має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що дає їй змогу успішно виконувати професійні обов'язки та взаємодіяти з іншими людьми. Цю якість І. Зимняя визначає як цілісну соціально-професійну компетентність людини, що виявляється в адекватності вирішення (стандартного й особливо нестандартного, яке вимагає творчості) завдань у всьому розмаїтті соціальних і професійних ситуацій. Соціально-професійна компетентність, на думку науковця, помітна в діях, діяльності, поведінці, учинках [149].

Окремо зупинимось на розгляді професійної компетентності з позицій теорії та практики соціальної роботи, що зумовлюється проблематикою нашого дослідження. Відзначимо, що загальнотеоретичним та методологічним проблемам розвитку професійної компетентності фахівця у галузі соціальної та соціально-педагогічної діяльності присвячені праці російських дослідників В. Бочарової, М. Галагузової, Л. Гуслякової, І. Зимньої, Д. Павленка, В. Сластьоніна, Є. Холостової, М. Фірсова, Н. Шмельової. Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених у галузі соціальної роботи: М. Доуела, А. Кадушіна, К. Майера, Дж. Раймонд, С. Шардлоу та ін. Дослідження

вітчизняних науковців С. Архипової, А. Капської, О. Карпенко, Д. Годлевської стосуються різних аспектів проблеми формування професійної компетентності соціального педагога і соціального працівника. Якщо узагальнити різні наукові позиції, то, вцілому, у сфері соціальної роботи професійна компетентність розглядається через призму знань, умінь та навичок, необхідних для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах конкретного закладу, установи, організації. Так, у колективній монографії «Професійна компетентність соціального працівника: модель, технологія, інноватика розвитку» (2013) ми зустрічаємо наступну дефініцію професійної компетентності соціального працівника – це «специфічна здатність індивіда, необхідна для ефективного виконання конкретних видів соціальної роботи на основі визначених професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій» [358, с. 102].

Більш ґрунтовним виглядає визначення, представлене О. Карпенко, яка поняття «професійна компетенція» тлумачить як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке становить збалансоване об’єднання знань, умінь і навичок та сформованої професійної позиції, що дає змогу самостійно та якісно виконувати завдання професійної діяльності, і яке перебуває у відношеннях діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості. Дослідниця виокремлює прикладну, адаптивну, інтегративну, орієнтовну, оцінну, статусну функції професійної компетентності [169, с. 238-239].

Окрім того, розрізняють методологічний, інформаційний, комунікативний, соціальний і культурологічний рівні компетентності соціального працівника. А науковці М. Фірсов і О. Студьонова професійну компетентність фахівця в галузі соціальної роботи поділяють на два види:

управлінська компетентність, що включає теоретичні знання і практичні вміння, необхідні як для роботи з конкретними клієнтами, так і для організації соціального захисту людини. Базу управлінської компетентності складають знання наукових основ організації відповідних державних структур, а також технології соціальної роботи та основи теорії управління;

психолого-педагогічна компетентність, яка формується знаннями психології і педагогіки [420].

Уцілому, погоджуючись з авторами, слід враховувати багатоплановість соціальної роботи як соціальної діяльності, а компетентність соціальних працівників розглядати як поняття, що акумулює низку компетентностей, які відображають окремі аспекти діяльності професіонала, ті функції, які доводиться виконувати фахівцям.

Відмітимо, що компетентність фахівця із соціальної роботи формується не лише завдяки отриманим знанням та апробованим умінням і навичкам, а й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів. Теоретичне осмислення досвіду на рівні структурованих, узагальнених знань, що стають засобом діяльності, – механізм саморозвитку, основою якого є самоосвіта. Вона (самоосвіта) характеризується, перш за все, самостійністю та безперервністю, що орієнтовано на: потреби особистості, суспільства, держави; розширення освітнього простору; варіативність підготовки фахівців соціальної сфери; певне науково-методичне забезпечення професійно-особистісного становлення соціального працівника на різних етапах його життєвого шляху [125, с. 58].

Вищенаведені характеристики професійної компетентності дозволяють перейти до аналізу однієї з її складових – *соціально-правової компетентності.* Розглядаючи соціально-правову компетентність у контексті професійної компетентності, ми опиралися на вагомі для нашого дослідження праці науковців різних галузей знань: права, психології, педагогіки, соціальної педагогіки. При цьому соціально-правова компетентність розглядається і як складова загальних професійних компетентностей випускника, і як спеціальна професійна компетентність, яка необхідна для виконання певного виду діяльності (спеціалізація фахівця).

Ми вже згадували, що психолог Е. Зеєр серед основних компонентів професійної компетентності виділяє і соціально-правову компетентність, а тому акцентуємо увагу на цій позиції, оскільки вона співпадає з концепцією нашого дослідження. Щоправда, Е. Зеєр дає занадто широке тлумачення даного поняття, розглядаючи соціально-правову компетентність як «знання і вміння в області взаємодії з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки» [145, с. 53].

Саме в такому ракурсі розглядається соціально-правова компетентність у *педагогічних* дослідженнях, присвячених проблемам підготовки вчителів і вихователів. Зокрема, Н. Ковалевська серед основних функціональних компетентностей професійно-педагогічної підготовки студентів факультетів дошкільної педагогіки поряд з іншими компетентностями виділяє соціально-правову компетентність, показниками якої є: елементарні законодавчо-правові знання у контексті використання їх у професійній діяльності; вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; усвідомлення необхідності соціалізації дитини, яка виховується в умовах сім'ї [183, с. 16].

Соціально-правову компетентність як складову професійної компетентності учителя розглядає Т. Волох, вказуючи, що це «здатність при вирішенні педагогічних завдань на основі актуалізації соціально-правових знань і досвіду соціально-правових дій виділяти в них соціально-правову складову» [68, с. 17].

Слід вказати і на дослідження С. Кузнєцова [209], в якому автор виділяє соціально-правову компетентність фахівця з фізичної культури і спорту, розглядаючи її як «інтегративну якість особистості, представлену сукупністю соціально-правових знань і умінь, що дозволяють фахівцеві з фізичної культури і спорту спроектувати навчально-виховний процес на принципах гуманізму, свободи і демократії, наявність у педагога таких якостей, як патріотизм, толерантність, емпатія, міжкультурна чутливість» [209].

Окремо зупинимось на висвітленні сучасних *соціально-педагогічних підходів* до трактування поняття соціально-правової компетентності (А. Коротун, Я. Кічук, І. Ковчина, А. Молчанова, Ж. Петрочко), які є близькими до досліджуваної нами проблеми, а тому заслуговують особливої уваги як теоретичне підґрунтя для здійснюваного нами категоріального аналізу. Відразу зауважимо, що, у соціально-педагогічних дослідженнях поняття «соціально-правова компетентність», переважно, ототожнюється з поняттям «правова компетентність».

Так, А. Коротун правову компетентність соціального педагога розглядає як інтегральну властивість особистості, яка базується на

правових цінностях і відображує її готовність і здатність застосовувати систему правових знань і умінь в процесі соціально-правової діяльності, що дозволяє особистості мобілізуватися на виконання цієї діяльності. Соціальний педагог має виявляти при цьому такі професійно значущі якості, як правова активність, відповідальність, комунікативність і толерантність [202, с. 44]. Відмітимо, що автор говорить про компетентність у здійсненні саме соціально-правової діяльності, а тому можемо констатувати певну однорідність понять правової і соціально-правової компетентності у цьому аспекті.

Це підтверджує і дослідження Я. Кічука [176], в якому автор, говорячи про правову компетентність соціального педагога, наголошує на саме соціально-правовій сфері її вияву, на спрямованості на практичну професійну діяльність соціально-правового характеру. Цю компетентність автор розглядає як ключову для соціального педагога, визначаючи її як особистісно-професійну якість, що виявляється у здатності до пізнання соціально-правової дійсності, усвідомленні ціннісного впливу права на вихованців, спроможності відповідально здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність [176, с. 157, с. 173].

Не можемо не вказати і на інше однорідне поняття – «професійно-правова компетентність соціального педагога», яке досліджується у дисертації А. Молчанової [262] і обґрунтовується як системно-особистісне утворення спеціаліста, що відображає єдність його теоретико-прикладної підготовленості і готовності здійснювати професійну діяльність в межах правового поля. Ця компетентність визначає здатність спеціаліста успішно вирішувати соціально-педагогічні задачі у відповідності з нормативно-правовими документами, захищати права і законні інтереси об’єкта соціально-педагогічної діяльності [262, с. 9].

Заслуговує на увагу дослідження І. Ковчиної [190], яка розробила модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності, розглядаючи її як компонент загальної фахової підготовки соціального педагога за всіма профілями навчання. Готовність соціального педагога до соціально-правового захисту науковцем розглядається у широкому діапазоні як готовність до активного соціально-правового

саморозвитку, до ініціювання і реалізації соціально-правових детермінованих професійних стратегій, до професійної мобільності в умовах сучасного ринку праці [190, с. 379].

Про необхідність формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери (в першу чергу, соціальних педагогів) у напряму соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, говорить Ж. Петрочко. Сутність соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, науковець розглядає у широкому та вузькому значеннях:

у широкому значенні – це система скоординованих взаємодій соціальних інституцій, різнорівневе функціонування якої створює сприятливі умови для задоволення потреб дитини і реалізацію нею гарантованих державою можливостей скористатися усіма соціально-економічними, культурними та іншими благами в своїх найкращих інтересах й інтересах суспільства;

у вузькому значенні – це різновид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію, охорону й захист прав дітей, що здійснюється командою фахівців соціальної сфери на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною та її сім'єю [303, с. 18].

Говорячи ж уцілому про правову компетентність, Ж. Петрочко наголошує, що її формування є наскрізною метою підготовки фахівця соціальної сфери, забезпечуючи успішність виконання ним усіх професійних функцій [300, с. 304].

Таким чином, у теорії та практиці соціально-педагогічної діяльності активно розробляється проблема соціально-правової компетентності фахівців із використанням понять однорідних до поняття «соціально-правова компетентність», дефініції яких є значимими для уточнення сутності та змісту даного поняття в межах нашого дослідження.

Звертаючись до наукового аналізу поняття «соціально-правова компетентність», безпосередньо, у контексті професійної готовності соціальних працівників, можемо стверджувати, що нині склалися

об'єктивні *передумови* для його широкого запровадження в тезаурус соціальної роботи.

Так, *першою передумовою* є, власне, характер практичної діяльності у сфері соціальної роботи, яка спрямовується на вирішення соціально-правових проблем. Визначення проблем, з якими стикається у професійній діяльності соціальний працівник, як соціально-правових було запропоновано ще у 80-х рр. XX ст. американським дослідником Р. Альбертом, який наголошує, що саме соціально-правові проблеми (англ. «socio-legal problems») переважають у практиці соціальної роботи і мають комплексний міждисциплінарний характер [472, с. 694]. Іншими словами, для вирішення багатьох соціальних проблем і потреб клієнта, обов'язковим є звертання соціального працівника до правового інструментарію. Аналіз сучасної професійної діяльності соціальних працівників показує, що вони не лише осмислюють, але й вирішують безпосередньо практичні завдання з надання правової, консультативної допомоги, захисту і підтримки різних верств населення. У своїй практичній діяльності працівник соціальної сфери виконує різні ролі і функції. Одночасно він – захисник інтересів літньої людини, прав і соціальних гарантій неповнолітніх, багатодітних сімей, інвалідів, військовослужбовців та членів їх сімей, людей без певного місця проживання, а також ініціатор щодо вдосконалення законодавчо-правової бази в сфері соціального забезпечення. Все це зумовлює окрему увагу до «соціально-правового компоненту» [428, с. 38] його професійної компетентності, який має охоплювати і відповідну правову підготовку, знання в різних областях законодавства; і володіння достатньо високою правовою культурою; і широку обізнаність про сучасні політичні, соціальні і економічні процеси в суспільстві, про права та гарантії різних соціальних груп населення, про актуальні зміни в нормативній базі тощо.

Другою передумовою запровадження поняття «соціально-правова компетентність» виступають численні наукові дослідження [71; 86; 356; 473; 483 та ін.], в яких закладені основи для такого трактування здатності соціального працівника до виконання конкретних видів правової допомоги у вирішенні соціальних проблем, до захисту прав та інтересів клієнтів,

формування їх правової культури тощо. Вивчення науковцями окремих аспектів цієї проблеми (соціально-правове консультування, соціально-правова просвіта, соціально-правова підтримка, соціально-правовий захист) та розгляд її з різних ракурсів (як правової здатності, як сукупності професійних якостей, як спеціальних умінь тощо) зумовлює необхідність до узагальнення цих позицій з обґрунтуванням та охарактеризуванням поняття «соціально-правова компетентність» у контексті професійної діяльності соціального працівника.

Нарешті, слід вказати на той факт, що перші спроби введення поняття «соціально-правова компетентність соціального працівника» вже реалізовані у працях Н. Валєєвої, М. Іраліна, О. Прохорової, Г. Хасанової Є. Холостової. Причому, усі науковці сходяться у спільному трактуванні даного поняття як «сукупності якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь і навичок, готовності і здатності, пов'язані із здійсненням соціально-правової діяльності [52, с. 164; 428, с. 39; 325, с. 230]. Уцілому, погоджуючись з даним визначенням, вважаємо, однак, що воно потребує уточнення та конкретизації, оскільки лише в загальних рисах окреслює сутність соціально-правової компетентності соціального працівника.

Вирішення даного завдання видається можливим на основі семантичного аналізу поняття «соціально-правова компетентність» з виділенням ключових семантичних концептів досліджуваного феномену як смислових одиниць цього аналізу. Логіка такого підходу базується на розумінні концепту як «формулювання, загального поняття, думки» [58, с. 452] та тлумаченні його як «змісту поняття, його смислового наповнення в абстрагуванні від конкретно-мовної форми його вираження, що актуалізує відображену в понятті онтологічну складову цього поняття» [270, с. 503].

Вищенаведена характеристика різних наукових підходів щодо професійної компетентності та щодо розуміння феномену соціально-правової компетентності дозволяє нам виокремити основні семантичні концепти поняття «соціально-правова компетентність соціального працівника», які представлені на рис. 2.1:

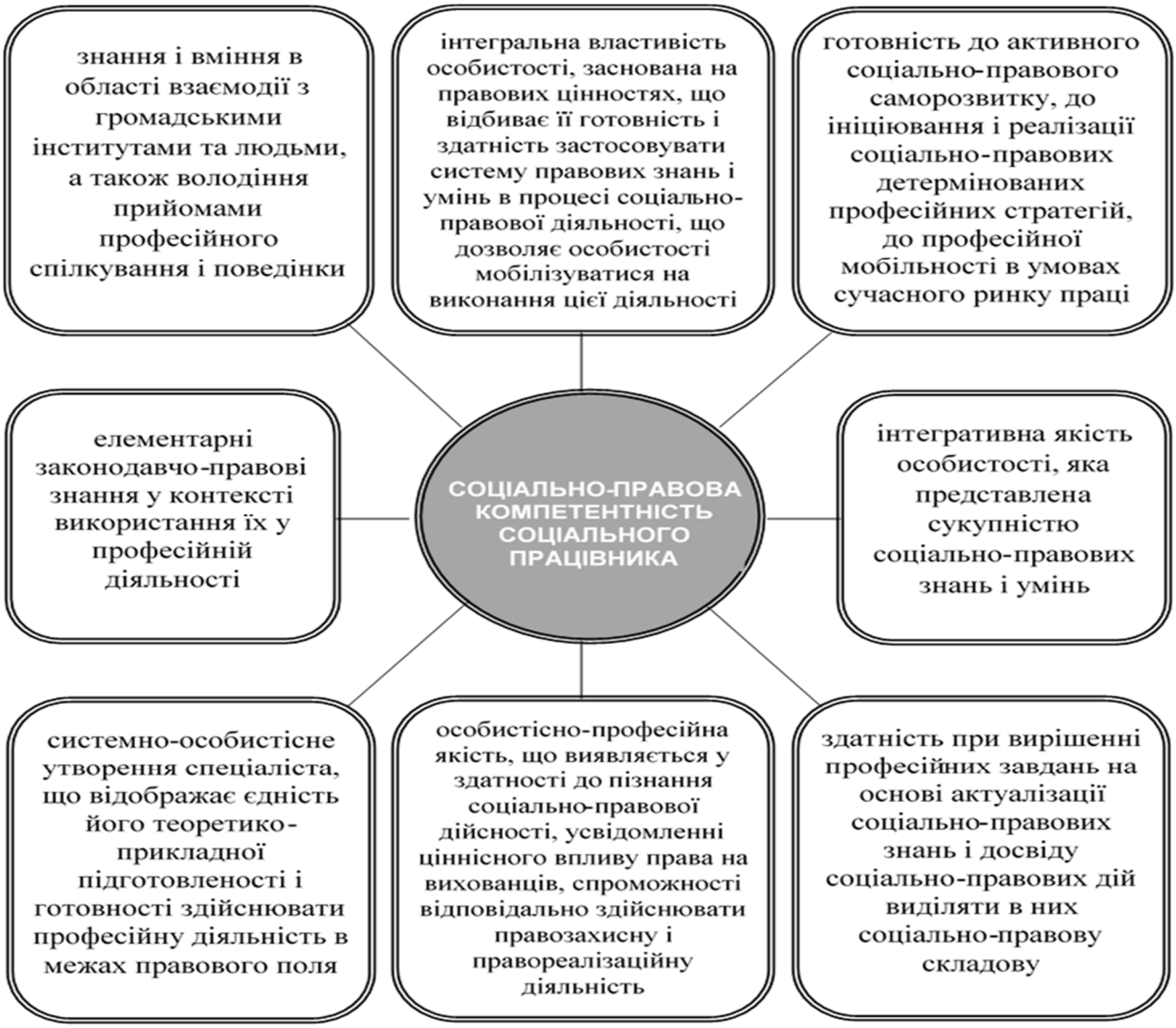

Рис. 2.1. Семантичні концепти наукової категорії «соціально-правова компетентність соціального працівника»

Відображені на рис. 2.1 семантичні концепти соціально-правової компетентності соціального працівника як наукового поняття дозволяють виробити власний підхід до трактування даного поняття, який враховуватиме і наукові напрацювання у цій сфері, і специфіку сучасної практики соціальної роботи, і актуальні проблеми у сфері соціально-правового захисту. Таким чином, ми пропонуємо трактувати **соціально-правову компетентність соціального працівника** як *комплексно-особистісне утворення на основі інтеграції соціально-правових знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісного ставлення до права, які в своїй сукупності забезпечують успішність виконання професійних*

задач правовими засобами, що виявляється в орієнтації та активності особистості в соціально-правовому просторі, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, здатності ефективно здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність у соціальній сфері.

Ми розглядаємо соціально-правову компетентність як важливу і необхідну складову професійної компетентності соціального працівника, яка дозволяє використовувати отримані знання і досвід соціально-правової діяльності для професійного впливу на соціум, на клієнтів. При цьому ми враховуємо, що в залежності від характеру професійної діяльності соціального працівника, його посади, місця роботи, змістове наповнення соціально-правової компетентності має варіюватися. Окрім того, дана складова професійної компетентності «не є постійним і незмінним конструктом» (за Г. Хасановою та М. Іраліним), вона має розвиватися паралельно зі змінами в законодавстві, появою нових норм і гарантій, що актуалізує питання її формування не лише на етапі університетської освіти, але і в подальшому в процесі підвищення кваліфікації та самоосвіті, самовдосконаленні фахівців.

У цілому ж, з огляду на своєрідність соціальної роботи, соціально-правова компетентність набуває ознак однієї з базових. У свою чергу, це зумовлює необхідність вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та системи підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери. Формування чи розвиток соціально-правової компетентності соціального працівника у межах вказаних систем дозволить якісно надавати соціальні послуги, здійснювати соціально-правовий захист різних категорій населення.

Виходячи з того, що у полі нашого дослідження перебуває університетська освіта, то накреслимо основні орієнтири формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника саме в її межах:

формування ціннісно-усвідомленого ставлення до права і правових механізмів вирішення соціальних проблем, до соціально-правової культури особистості, до виконання професійних ролей у соціально-правовому просторі;

отримання знань щодо нормативно-правової бази захисту прав і свобод особистості в Україні, підходів, які склались у розв’язанні проблем цього напрямку; форм соціально-правової допомоги різним категоріям клієнтів, піклування про забезпечення юридичних гарантій захисту їхніх прав;

оволодіння уміннями: виявляти соціально-правову складову конкретної проблеми в процесі професійної діяльності, добирати форми і методи її вирішення; налагоджувати міжвідомчу взаємодію; планувати та реалізовувати соціально-правові програми адресної допомоги тощо;

набуття досвіду практичної діяльності соціально-правового характеру, самостійного пошуку оптимальних шляхів вирішення соціально-правових задач та ін.

Зауважимо, що більш чітке представлення структури та змісту соціально-правової компетентності соціального працівника можливе лише на основі аналізу професіограми сучасного соціального працівника в контексті виконання ним соціально-правових функцій. Більше того, для побудови універсального компетентнісного портрету необхідно враховувати, як ми вже зазначали, багатовекторність професійної діяльності соціального працівника, ті її компоненти, в яких має застосування соціально-правова компетентність:

організаційно-управлінський – організація, планування та здійснення соціально-правової допомоги клієнтам при тісній взаємодії з фахівцями різних організацій і служб, покликаними в силу своєї професійної діяльності вирішувати юридичні проблеми клієнта;

превентивний – попередження соціальних проблем у відповідності з правовими нормами і правилами поведінки, соціальних відхилень або утримання їх на соціально терпимому рівні через усунення або нейтралізацію причин, що їх породжують, дотримуючись нормативно-правових вимог;

правовиховний – реалізація у практичній діяльності правового виховання і освіти підопічних, правове інформування суб'єктів і об'єктів соціальної роботи у процесі виконання професійних завдань;

консультативний – надання консультативної соціально-правової допомоги клієнтам та цільовим групам;

правозахисний – захист прав особистості; забезпечення інформацією з питань соціального захисту, допомоги та підтримки; сприяння в реалізації правових гарантій різним категоріям населення; правова просвіта з житлових, сімейних, трудових, цивільних та інших питань; надання посередницьких послуг клієнтам в соціально-правових питаннях.

Таким чином, для виокремлення структури соціально-правової компетентності та її змістовного наповнення ми маємо здійснити детальний аналіз змісту соціально-правової діяльності соціального працівника в умовах трансформації сучасного українського суспільства, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

2.2. Зміст соціально-правової діяльності соціального працівника в умовах трансформації українського суспільства

Якісне формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників можливе лише за умови чіткого розуміння її сутності та структурно-компонентного складу. У свою чергу, вирішення цього завдання ґрунтується на баченні цілісної картини сучасних реалій професійного поля соціальної роботи як вцілому, так і в соціально-правовому аспекті зокрема. А тому у даному підрозділі ми маємо проаналізувати досвід і зміст соціально-правової діяльності соціального працівника в нинішніх умовах соціально-економічного реформування, імплементації міжнародних норм і стандартів, політичної і суспільної нестабільності в нашій державі. При цьому звернемо увагу на актуальність соціально-правових проблем (удосконалення правових механізмів вирішення соціальних питань, забезпечення і захисту прав особистості, формування правової культури тощо) як на державному рівні, так і у професійному плані, виділимо й охарактеризуємо функції та напрями діяльності соціального працівника, пов’язані з вирішенням даних проблем.

Насамперед, відмітимо, що у сучасних умовах становлення і розвитку демократичної, правової держави, в умовах формування громадянського суспільства актуалізується проблема співвідношення прав і свобод особистості. Соціальні гарантії повноцінного людського існування розглядаються сьогодні як обов'язкова умова позитивного суспільного розвитку. Звідси, зрозуміла увага науки і практики до проблеми соціального становлення особистості і питань, пов'язаних з її захистом на різних рівнях і в різних проявах, із забезпеченням її основних прав та гарантій. Адже проблеми прав особистості і їх захисту, турботи про життя людини, розвиток, освіту і виховання сьогодні стали загальнолюдськими, планетарними. Не є виключенням і Україна. Більше

того, в українському суспільстві на сьогодні відчувається та проявляється недооцінка цінності права, так званий правовий негативізм, безвідповідальне, легкодумне відношення до вимог закону, активне неприйняття норм права [188, с. 88]. А тому формування правосвідомості людини, підвищення рівня включення правових норм до системи цінностей особистості, поряд із забезпеченням її прав, є одними з ключових питань, які мають вирішуватись спільними зусиллями різних фахівців. При цьому ми констатуємо, що це складний і багатогранний процес, який носить інтегрований характер, а тому має враховувати не лише юридичні, а й соціальні чинники. Як вказує Н. Бочарова, визнання соціальної обумовленості самого існування прав і свобод та системи їх забезпечення призвело до того, що у науковій літературі тема дослідження прав людини здійснюється у двох аспектах: як соціальної категорії, яка перебуває за межами правової сфери, і як суто юридичної категорії [46, с. 11]. У зв'язку з цим, до наукового обігу було введено поняття «соціально-правовий механізм забезпечення прав людини» як самостійна наукова категорія, що інтегрує в собі філософські, етичні, соціальні, правові та інші ідеї, та підкреслює, що правовий механізм є частиною соціального і діє з ним у єдності. Ця, важлива для нашого дослідження, теза була висловлена О. Скакун, яка запропонувала розглядати соціально-правовий механізм забезпечення прав і свобод людини як систему засобів і чинників, що забезпечують необхідні умови поваги до всіх основних прав і свобод людини, їх охорону, захист, відновлення порушених прав, а також формування загальної і правової культури населення [369, с. 190].

Саме як похідне від вказаного поняття ми розглядаємо інше поняття – «соціально-правовий захист особистості», яке набуло більшого поширення в науковій теорії та професійній практиці (в т. ч., соціальній роботі) та дозволяє більш змістовно охарактеризувати досліджуваний нами напрям професійної діяльності соціального працівника та компонент його професійної компетентності. Тому визначення сутності та змісту соціально-правового захисту у практиці соціальної роботи ми вважаємо одним із ключових для розуміння структури соціально-правової компетентності соціального працівника.

Переходячи до науково-теоретичного аналізу поняття «соціально-правовий захист», ми, як і у випадку з поняттям «соціально-правова

компетентність», відмітимо його комбінований інтеграційний характер та, в першу чергу, зосередимо увагу на конструктах «соціальний захист» і «правовий захист», що допоможе збагнути понятійну сутність проблеми, окреслити семантичний простір досліджуваного феномена.

Відмітимо, що поняття «соціальний захист» достатньо нове і почало використовуватись у міжнародних актах лише з сер. XX ст. У широкому значенні соціальний захист становить зміст соціальної функції держави і є системою економічних, юридичних, організаційних заходів щодо забезпечення основних соціальних прав людини і громадянина в державі. Згідно цього підходу соціальний захист можливо розглядати як сукупність окремих видів захисту, в тому числі і правового захисту [39, с. 54]. У вузькому значенні соціальний захист – соціально-захисна діяльність держави щодо убезпечення населення від негативних наслідків соціальних ризиків. Це сукупність державних заходів і видатків бюджету, пов'язаних з наданням фінансової допомоги окремим верствам населення, які через незалежні від них причини не мають достатніх для самозабезпечення доходів. Система соціального захисту об’єднує наступні елементи: соціальне забезпечення, соціальну допомогу окремим категоріям населення, соціальне страхування [256, с. 259]. Таким чином, соціальний захист найчастіше розглядається як правова категорія, яка охоплює сукупність правових норм, що регулюють суспільні відносини, спрямовані на запобігання ситуаціям соціального ризику в нормальному житті особи та на підтримання оптимальних умов життя.

Порівняно новим є і поняття «правовий захист», яке полягає у юридичному захисті фізичних та юридичних осіб, а також допомозі дієздатному та недієздатному населенню у забезпеченні своїх прав та виконанні обов’язків. Акцентуємо увагу на тому, що правовий захист це завжди юридичний процес, як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому сенсі правовий захист – це система взаємопов'язаних правових форм діяльності органів держави і громадських об'єднань. У вузькому – система взаємопов'язаних, спеціально упорядкованих, послідовних операцій, підпорядкованих загальній меті, що призводять за допомогою відповідних прийомів і засобів до конкретного результату [377, с. 352].

Як бачимо, і соціальний, і правовий захист мають багато точок дотику, які і зумовили запровадження у науковий обіг інтегрованого

поняття «соціально-правовий захист». Цю позицію обґрунтовує Р. Павлюков, який зазначає, що «мову потрібно вести не про соціальний або правовий захист, а тільки про соціально-правовий захист, оскільки соціальна підтримка неможлива без її узаконення, укладання у певні межі законодавчих приписів, тоді як правовий захист завжди спрямований на досягнення та вирішення соціальних цілей і завдань» [289]. К. Мельник доповнює, що «соціально-правовий захист, крім норм-гарантій, включає в себе ще й організаційні гарантії, які надають цим гарантіям реально функціонуючий характер. Під організаційними гарантіями розуміється спеціальна діяльність уповноважених державних органів і посадових осіб, що спрямована на реалізацію всіх видів гарантій» [248].

Щоправда, єдиного бачення щодо сутності і змісту даного поняття ще не вироблено. Так, згідно різних наукових підходів соціально-правовий захист розуміється як:

складова соціального захисту, яка реалізується на індивідуальному рівні правовими засобами і має конкретний адресний характер (Т. Черкасова);

захист кризових груп населення, які, як правило, не мають змоги звертатися до юристів або правозахисників (І. Ковчина);

єдність соціального і правового механізмів захисту для охорони, захисту, відновлення порушених прав, а також формування загальної і правової культури населення (О. Скакун);

надання особистості можливості реалізації своїх прав завдяки створенню належних соціально прийнятних умов для життя при наявності правового підґрунтя для існування справедливих суспільних відносин (Ж. Петрочко).

У контексті останнього підходу подано енциклопедичне визначення соціально-правового захисту: «система соціальних, правових та економічних заходів і гарантій, які реалізуються державними й недержавними організаціями, спрямованих на виявлення, попередження та нейтралізацію впливу на життєдіяльність людини негативних чинників (соціальних ризиків) з метою дотримання прав людини, забезпечення гідних умов і рівня життя кожного члена суспільства» [125, с. 297].

Подібним є ще одне визначення соціально-правового захисту: це політика і цілеспрямовані дії, а також кошти держави і суспільства, що

забезпечують індивіду, соціальній групі, в цілому населенню комплексне, різнобічне вирішення різних проблем, обумовлених соціальними ризиками, які можуть призвести або вже призвели до повної або часткової втрати зазначеними суб'єктами можливостей реалізації прав, свобод і законних інтересів, економічної самостійності і соціального благополуччя, а також їх оптимального розвитку, відновлення або набуття [354, с. 115].

Зважаючи на це, соціально-правовий захист є різнорівневим та різновекторним комплексом дій із забезпечення прав та інтересів особистості. У загальному вигляді сучасну практику соціально-правового захисту в нашій державі видається можливим представити схематично як систему, що включає дві основні підсистеми (нормативну та інституційну) і здійснюється окремими суб'єктами (в т. ч., і соціальними) на різних рівнях через такі механізми захисту як нормативно-реалізаційний, контролюючий, превентивний, охоронно-захисний (див. рис. 2.2):

Рис. 2.2. Система соціально-правового захисту особистості в Україні

Оскільки соціально-правовий захист ми розглядаємо, у першу чергу, у контексті соціальної роботи, то основну увагу звернемо на соціальні інституції як суб'єкти соціально-правового захисту, під якими розуміємо служби, заклади та установи соціальної сфери, які здійснюють соціальне обслуговування шляхом надання соціальних послуг. При цьому слід вказати, що на сучасному етапі усі соціальні інституції, залежно від групи клієнтів, на яких спрямована їхня діяльність, умовно розділяються на дві великі групи:

загального профілю – які обслуговують мешканців окремої адміністративно-територіальної одиниці або територіального формування (Територіальний центр соціального обслуговування, ЦССДМ та ін.);

спеціалізовані – які обслуговують конкретні групи населення (інвалідів, людей похилого віку, дітей-сиріт та ін.) або надають специфічні послуги: соціального захисту, правового, психолого-педагогічного, медичного характеру (геріатричний пансіонат, соціальний гуртожиток, соціальний центр матері та дитини, дитячий будинок-інтернат, центр соціально-психологічної допомоги, центр соціальної адаптації звільнених осіб та ін.).

Отож, у контексті соціальної роботи доречно розглядати соціально-правовий захист як комплекс заходів з боку державних та недержавних соціальних інститутів щодо забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливості реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп. Соціально-правовий захист включає і правову, і освітню, і культурну діяльність інститутів соціальної сфери, програми соціальної адаптації, соціального захисту чи соціального обслуговування населення, діяльність з перекваліфікації та працевлаштування безробітних тощо. Конкретизація форм соціально-правового захисту у діяльності соціальних інституцій можлива на основі аналізу Закону України «Про соціальні послуги» (2003 р.), в якому, зокрема, перераховані і такі послуги як: надання консультацій з питань чинного законодавства; здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи; оформлення правових документів; адвокатська допомога; захист прав та інтересів особи тощо [332].

Безперечно, окрім соціальних інституцій, суб'єктами соціально-правового захисту в Україні виступають і адміністративні, і юридичні, і

громадські інституції (див. рис. 2.2). Тому визначення меж повноважень та професійної компетентності соціального працівника у здійсненні соціально-правового захисту є важливим та актуальним завданням сучасної науки.

Приступаючи до розгляду цього завдання, вкажемо, що погляд на соціального працівника як суб'єкта специфічної соціальної діяльності, функціональні обов'язки якого включають також вирішення різноманітних правових питань клієнтів соціальних служб і установ звертають П. Павленок, С. Тетерський, О. Холостова, М. Фірсов та ін. Окремі науковці навіть виводять твердження, що «соціальна робота за своїм спрямуванням є професією, в основі якої лежить захист прав людини» [33, с. 223]. Також зазначається, що люди, які зайняті у сфері соціальної роботи, мають своїм професійним обов’язком підтримку та захист прав людини, задоволення її основних соціальних потреб [33, с. 222].

Така позиція знаходить підтвердження як на міжнародному, так і на державному рівнях. Зокрема, Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) акцентує увагу, що робота в соціальній сфері є діяльністю, яка вже за своїм визначенням покликана забезпечувати захист прав людини, оскільки в її основі лежить принцип неминущої цінності людського життя, а її головна мета полягає в створенні справедливих соціальних структур, здатних забезпечувати безпеку і розвиток людини без шкоди її гідності [322, с. 19]. Частково це відображено і у кваліфікаційних вимогах, які до обов’язків соціального працівника включають і «застосування на практиці нормативно-правових актів з питань надання соціальних послуг особам, що потрапили в складні життєві обставини» [111].

Важливо, що державна стандартизація соціальних послуг, яка відбувається в Україні з 2013 року в ході реалізації «Стратегії реформування системи надання соціальних послуг» також враховує соціально-правовий компонент соціальної роботи. Наприклад, основні заходи, що становлять зміст соціальної послуги консультування, передбачають і сприяння в отриманні правової допомоги (проведення лекцій, бесід, зустрічей та індивідуальних консультацій з питань соціального захисту населення, соціально-правових питань, стосовно видів соціальної допомоги, питань отримання соціальних послуг, засобів реабілітації та умов їх отримання; допомога в оформленні документів із соціально-правових питань) [104]. Серед заходів, що складають зміст послуги у

межах первинної соціальної профілактики передбачені: навчання та просвіта з питань попередження виникнення девіантної поведінки та правопорушень; надання довідкових послуг з питань: основ законодавства, прав та обов'язків, правових наслідків протиправної поведінки [106].

Окремо слід акцентувати увагу на соціальній послузі представництва інтересів, державний стандарт якої було розроблено у 2015 р., і яка безпосередньо звернена на соціально-правовий захист клієнтів. Причому соціальний працівник у межах даної послуги повинен бути компетентним не лише у вирішенні соціально-правових питань (допомога в оформленні документів, соціальних допомог, пільг, субсидій, груп інвалідності, представлення інтересів клієнта в судових органах, підготовка процесуальних матеріалів тощо), але й у залученні інших фахівців до їх вирішення (юрисконсультів, правозахисних організацій), у сприянні в отриманні клієнтом правових послуг (у тому числі у громадських приймальнях з надання безоплатної первинної правової допомоги, у Координаційному центрі з надання правової допомоги, регіональних центрах з надання безоплатної вторинної правової допомоги) [105].

Актуальність цього напряму соціальної роботи підтверджує М. Горбушина, яка вказує, що на практиці найчастіше соціальні працівники зіштовхуються з проблемами надання консультативно-правової допомоги в галузі сімейного, громадянського, трудового законодавства, надання допомоги в оформленні документів для отримання передбачених законом пільг, субсидій, аліментів і інших виплат [86, с. 4]. Відмітимо, що у сфері соціального забезпечення і соціального обслуговування існує достатньо детальна регламентація прав клієнтів усіх вікових категорій, що також посилює увагу до питання соціально-правової компетентності соціального працівника. Слід враховувати, що проблемне поле соціальної роботи на сьогоднішній день надзвичайно широке і включає все різноманіття життєвих ситуацій і колізій людей різного віку і соціального положення. Вразливість, незахищеність значної частини населення, в свою чергу, обумовлює той факт, що діяльність фахівця набуває все більшої соціально-правової спрямованості.

Проаналізувавши теорію і практику соціальної роботи в Україні, вивчивши досвід роботи соціальних працівників та інших фахівців соціальної сфери, причетних до проблем соціально-правового захисту, ми визначили змістову структуру соціально-правової діяльності соціального працівника, яка представлена на рис. 2.3:

Рис. 2.3. Змістова структура соціально-правової діяльності соціального працівника

Як бачимо з рис. 2.3, зміст сучасної соціально-правової діяльності соціального працівника відображений через такі функції як охоронно-захисна, координаційна, контролююча, профілактична, інформативно-просвітницька, правовиховна і реалізується у відповідних напрямках роботи. Тому далі вважаємо за необхідне охарактеризувати ці напрямки, опираючись на накопичений досвід, потенціал та перспективи розвитку соціальної роботи в Україні.

У першу чергу, розглянемо такий напрямок як **забезпечення охорони і захисту прав клієнтів у різних інстанціях.** Ми вже відмічали, що

соціальна робота безпосередньо пов'язана із захистом прав та інтересів як окремих осіб, так і груп осіб. А тому у професійній повсякденній діяльності соціальних працівників наявні елементи правозастосовної практики, яка передбачає не лише знання норм законодавства, але і їх уміле використання. Тут слід вказати, що сформована в сучасній Україні правова база соціальної роботи передбачає розгалужену систему нормативно-правових актів, які включають юридичні засоби правового регулювання відносин між державою і нужденним (індивід, соціальна група) в соціальній допомозі і підтримці. У цю систему включені закони і підзаконні акти, які забезпечують і регулюють організацію технологій соціальної допомоги різним групам населення, і які умовно поділяються на загальносоціальні і адресні. Соціальний працівник повинен досить добре орієнтуватися як в загальних (містять загальні поняття і розкривають категоріальний апарат соціально-правових відносин, а також зачіпають інтереси всього суспільства в цілому), так і в адресних (спрямовані на конкретні «слабкі» верстви населення і інтереси окремих груп населення, регулюючи відносини конкретного характеру) нормативно-правових актах, вміло їх поєднувати в роботі з клієнтом і його соціальним оточенням [201, с. 137].

Фактично мова йде про охоронно-захисну функцію соціального працівника, розкриваючи зміст якої С. Тетерський зазначає, що реалізуючи цю функцію, фахівець використовує весь арсенал правових норм для захисту інтересів клієнта, сприяє вживанню заходів державного примусу і юридичної відповідальності щодо осіб, які допустили прямі або опосередковані протиправні дії на клієнтів [400].

Підставою для виділення даного напряму соціально-правової діяльності соціальних працівників є і той факт, що, найчастіше, вони змушені виступати в якості посередників між клієнтами і державою або іншими органами, установами, відстоювати справедливість і забезпечувати захист у випадках, коли прийняті державою заходи в інтересах всього суспільства загрожують правам і свободам окремих осіб або груп (наприклад, при розлученні дитини з її батьками; у разі відмови у допомозі; при влаштуванні людей похилого віку або інвалідів до

відповідних установ або при вирішенні житлових конфліктів, які призводять до того, що людина стає бездомною) [322, с. 24].

Оскільки посередництво в соціальній роботі визначається як один із видів представництва, то необхідно зупинитись на розгляді даного феномену. Тим більше, що значна частина дослідників визначає «представництво» саме як захист інтересів та прав клієнтів. Таке представництво можна здійснювати через особисте втручання або через імпаурмент з метою отримання доступу до послуг установ, на які клієнти мають право, але не в змозі їх отримати. Це поняття включає також реалізацію прав та свобод клієнтів, надання їм необхідних консультацій щодо служб та установ [379, с. 151-155]. Загалом, науковці вирізняють різні типи представництва:

професійне, яке здійснює найманий працівник незалежної організації, який діє та веде переговори від імені клієнта з метою отримання послуг, необхідних цьому клієнтові;

громадське, яке здійснює навчений волонтер, що працює сам на сам з клієнтом (переважно з інвалідами або людьми, які з певних причин не можуть повноцінно себе представляти) для того, щоб захистити та забезпечити їхні права та гідність. Волонтери намагаються налагодити стосунки з людьми, зрозуміти та представити їхні потреби та проблеми на належному рівні. Таке представництво можуть здійснювати й штатні соціальні працівники, у посадових обов'язках яких представлення інтересів клієнтів не зазначено як одне з повноважень;

самопредставництво – процес, в якому особа або група людей говорить або діє у власних інтересах, задовольняючи власні потреби та інтереси. Воно відбувається в ситуаціях, коли особа формально представляє себе сама, хоча вона й може користуватися допомогою інших для здобуття відповідних умінь та навичок;

юридичне – широке коло методів та дій, за допомогою яких адвокати та інші особи, котрі мають юридичну освіту, допомагають людям реалізовувати свої права згідно із законом;

представництво рівних (англ. «peer advocacy») походить від роботи організацій самодопомоги, в яких люди працюють разом, представляючи особисті проблеми;

колективне/класове/структурне – відбувається там, де люди об'єднуються, іноді в межах певної організації, щоб на політичному рівні відстоювати питання, які стосуються певної групи [379, с. 151-155].

Різноманітність типів представництва у соціальній роботі свідчить про багатосторонність діяльності представника інтересів клієнтів, яка варіюється від захисту прав та інтересів особистості на рівні громади та забезпечення її необхідними послугами, до лобіювання змін у законодавстві та відстоювання прав певної групи клієнтів на політичному рівні [48]. Тому дії соціального працівника при здійсненні представництва інтересів клієнта можуть трактуватися і як надання допомоги тим, хто її потребує (у зв'язку з безробіттям, хворобою, бідністю тощо), і як боротьба за реформування законодавства та соціальних програм, а також за розширену інтерпретацію чинних правил, норм, соціальних послуг [397].

Важливо відмітити, що все більшого поширення набуває трактування представництва інтересів клієнта як *адвокатування, або адвокасі* (англ. advocacy – захист прав). У правознавчому контексті воно означає діяльність юриста у судовому процесі та інших ситуаціях як представника інтересів своїх клієнтів. Значно ширшим є тлумачення цього терміну в соціальній роботі, у контексті якої він означає діяльність від імені іншої людини (груп людей) щодо забезпечення їй необхідних послуг, гарантій законних прав у всіх сферах її життєдіяльності, а також надання їй необхідних щодо цього консультацій [397]. При цьому, знову ж таки, наголошується на різних рівнях адвокації (індивідуальному і колективному) та взаємозумовленості цих рівнів: «адвокація має розглядатися як континуум від індивідуума до групи» [494].

Щодо функціоналу обов'язків і повноважень, які виконує соціальний працівник в межах розглядуваного напряму, то основними з них є: збір і систематизація інформації щодо гарантованих державою послуг, пільг, допомог, які надають державні структури; організація систематичного групового інформування про нові можливості отримання державної допомоги; особисте, телефонне чи через комп'ютерне спілкування, індивідуальне консультування клієнтів щодо гарантій держави у задоволенні їх потреб, оскарження дій посадових осіб, відповідальних за надання

допомоги; використання ресурсів громади; діяльність на прохання клієнтів, батьків чи опікунів щодо отримання ними послуг, матеріальної допомоги, відновлення документів тощо. Представництво інтересів важливе у випадках, коли клієнт не хоче брати участі у юридичних справах чи інших діях або просто не здатен до цього в силу правової необізнаності, стану здоров'я та ін. [125, с. 164]. Практика показує, що, наприклад, у суді соціальний працівник може виступати як позивач, адвокат чи експерт-свідок. Як адвокат соціальний працівник пояснює проблеми клієнта і захищає його права. Як експерт-свідок – дає свідчення на рівні професійного судження щодо досліджуваної ситуації. Соціальний працівник може бути посередником, уповноваженим судом, який допомагає збирати дані та досліджувати певні обставини [397].

У разі ж, якщо розв'язання проблем клієнта перебуває за межами професійної компетенції соціального працівника, він бере на себе роль «брокера», допомагаючи клієнту усвідомити потребу, та направляючи його до іншого фахівця. Тобто мова йде вже про координаційну функцію, яка і буде охарактеризована у наступному напрямку соціально-правової діяльності соціального працівника – **забезпечення взаємодії та співробітництва між різними інститутами щодо соціально-правового захисту особистості.**

Переходячи до характеристики цього напрямку, відмітимо, що проблема взаємодії різних інститутів в соціальній роботі є однією з найбільш важливих, ключових, визначаючи ефективність цієї роботи, її економічність. Вирішення даної проблеми дозволяє більш повно і ефективно використовувати можливості виховних і соціальних інститутів у змісті і методах соціальної роботи. Соціально-правовий захист особистості потребує комплексного залучення ресурсів для забезпечення оптимальних умов життя кожної людини, задоволення її потреб, можливості реалізації своїх прав тощо. Питання міжвідомчої взаємодії у соціальній сфері привертають увагу дослідників різних галузей наукового знання: соціології (Л. Готчина, Т. Протасова, І. Черняєва), соціальної педагогіки (О. Аксьонов, С. Верейкіна, С. Омельченко, В. Пігіда, С. Терницька, В. Ячменєв), права (А. Демко, Н. Заворотнюк, О. Харченко)

та ін. Як зазначає С. Верейкіна, ідея міжвідомчої взаємодії (міжорганізаційної координації), від початку закладена у витоках зародження соціальної роботи як професії, в традиціях надання допомоги «всім миром» – на подальших етапах розвитку соціальної роботи та особливо в сучасних умовах стає в більшості країн однією з ключових проблем, що визначають ефективність соціальної роботи і, в кінцевому підсумку, її вплив на підвищення якості життя людей [63]. Міжвідомча взаємодія в соціальній сфері є процесом узгодження форм, засобів і способів вирішення загальнозначущих соціальних проблем з урахуванням інтересів населення і територіально-управлінської специфіки взаємодіючих сторін. Міжвідомчий підхід у роботі установ соціальної сфери посилює позицію кожної взаємодіючої сторони, дозволяє подолати обмеженість відомчого управління, веде до концентрації ресурсів і зусиль установ на ключових проблемах людей, які перебувають в соціально небезпечному становищі [334].

Оскільки, як ми уже відмічали, суб'єктами соціально-правового захисту в Україні виступають і адміністративні, і юридичні, і правоохоронні, і соціально спрямовані, і громадські інституції, то виникає необхідність визначення меж їхніх повноважень, координації діяльності, спільного вирішення проблем соціально-правового захисту. Основними формами такої взаємодії у сучасних умовах виступають:

спільна робота з реалізації міжвідомчих проектів та програм (поєднання відомчих і територіальних інтересів і можливостей);

створення міжвідомчих координаційних комісій, рад, тощо;

створення комунікативної системи;

розробка нормативної бази, яка регламентує основні принципи і правила спільної роботи різних закладів та установ;

проведення міжвідомчих нарад, семінарів, конференцій, робочих груп фахівців та інших заходів з обміну досвідом;

використання інноваційних методик, технологій роботи, які передбачають спільну діяльність різних установ при вирішенні проблем соціально-правового захисту [334].

Зокрема, з метою координації дій органів виконавчої влади з питань охорони дитинства ще в 1996 році в Україні почала діяти Міжвідомча

комісія з координації дій щодо виконання Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей та Національної програми «Діти України», яка у 2000 році була реорганізована в Міжвідомчу комісію з питань охорони дитинства. Також діє Всеукраїнська міжвідомча координаційно-методична рада з правової освіти населення, забезпечуючи взаємодію органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, об'єднань громадян, навчальних закладів та закладів культури, наукових установ, видавництв та видавничих організацій, засобів масової інформації у сфері правової освіти населення, а також надання відповідної методичної допомоги [309].

На місцевому рівні дієвою формою міжвідомчої взаємодії в Україні з 2008 року є діяльність Комісії з питань захисту прав дитини як консультативно-дорадчого органу, до якого входять представники держадміністрації чи органів місцевої влади, соціальних служб, правоохоронних органів, юридичних структур, громадськості. Організаційне ж забезпечення діяльності комісії здійснюється службою у справах дітей. Унормованими є також порядки взаємодії Центрів соціальних служб для сім’ї дітей та молоді з різними інститутами соціальної сфери.

Все це важливі аргументи на користь того, що на місцевому рівні одним з ініціаторів вказаних форм взаємодії ми розглядаємо соціальних працівників як «посилювачів координаційного аспекту правореалізаційної, правозахисної діяльності відповідних правозахисних і правоохоронних органів» [176, с. 221]. Йдеться про особистісно-професійну причетність до об’єднання їх зусиль, координації впливу, використання потенціалу прямих зв’язків між ними. Практика показує, що соціальний працівник сприяє:

налагодженню взаємодії та тісної співпраці фізичних осіб, органів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, різних суспільних інститутів з питань, що стосуються захисту законних інтересів і прав клієнтів;

залученню до охорони прав людини працівників відповідних установ, організацій та закладів;

формуванню у клієнтів навичок успішної взаємодії з різними соціальними інституціями;

узгодженню позицій і дій різних фахівців щодо забезпечення прав клієнта;

налагодженню зв'язку зі спонсорами, шефами, організаціями гуманітарної і матеріальної допомоги;

залученню до соціальної роботи волонтерів.

Відмічаємо, що раціонально організована міжвідомча взаємодія на різних рівнях сприяє досягненню найбільш соціально значущого результату при використанні наявних ресурсів в інтересах конкретної особистості. Вона забезпечує наявність єдиних цілей; обізнаність суб'єктів взаємодії один про одного; систематичність та інтенсивність інформаційних контактів; довіру і взаємоповагу; взаємну відповідальність, що гарантує якість вирішення соціальних проблем.

Таким чином, у контексті даного напряму соціальний працівник має можливості та компетентність у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості, виступаючи координатором, посередником, організатором, створюючи сприятливий соціум для забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливості реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп.

Далі розглянемо третій напрямок, який ми визначаємо як **здійснення контролю за дотриманням прав особистості на різних рівнях.** Можемо стверджувати, що проблема контролю за дотриманням прав людини набула особливого звучання в кін. XX – на поч. XXI ст. у контексті ідеї і практики правової державності та все більшого зростання кількості випадків порушення прав і свобод особистості як з боку інших людей, так і з боку держави. Незважаючи на запровадження та функціонування системи міжнародних, державних та місцевих механізмів контролю за дотриманням прав людини, ця проблема залишається актуальною і потребує вирішення, в тому числі, і в соціальній сфері. У науковій теорії сутність контролю характеризується через такі складові: спостереження за функціонуванням відповідного підконтрольного об'єкту; отримання достовірної інформації про стан законності та дисципліни; вжиття заходів

щодо запобігання та усунення порушень законності і дисципліни; виявлення причин і умов, що сприяють правопорушенням; вжиття заходів щодо притягнення до відповідальності осіб, винних у порушенні законності і дисципліни [22].

Саме через контролюючу діяльність з'ясовується, чи відповідає діяльність підконтрольних органів, посадових осіб правовим нормам, причому цей контроль може бути загальним і спеціальним, а також попереднім, поточним і наступним. Тим самим, до основних контрольних заходів належать:

спостереження за діяльністю підконтрольних органів;

отримання в установленому порядку і формі необхідної і достатньої достовірної інформації про стан законності в діяльності підконтрольних об'єктів;

констатація фактів порушень законності в установленому порядку і формі (протоколи, акти ревізій та ін.);

аналіз причин і умов, що сприяли порушенню законності та висунення пропозицій (рекомендацій) щодо їх усунення;

вироблення пропозицій для компетентних органів щодо притягнення винних у порушенні законності до юридичної відповідальності в різних формах (інформаційних листів, доповідей, аналітичних записок та ін.), на основі яких цими органами, а також державами, міжнародними органами і організаціями можуть бути прийняті відповідні рішення – правозастосовні акти [22].

Виходячи з вищесказаного, у контексті проблематики нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути інститут омбудсмена, який у світовій практиці визнано одним з найбільш ефективних контролюючих механізмів і саме соціальний працівник може виконувати функції т. зв. «соціального омбудсмена», тобто функції спостереження і контролю за дотриманням законних прав та інтересів клієнтів.

Слід відмітити, що інституція уповноваженого з прав людини на сьогодні існує на національному, регіональному та місцевому рівнях у більш ніж у 100 країнах світу і продовжує поширюватися. Найбільш поширеною назвою уповноваженого є «омбудсмен» (від швед.

ombudsman, *омбудсман*, «представник»). У більшості енциклопедичних видань «омбудсмен» трактується як «посадова особа, на яку покладаються функції контролю за дотриманням законних прав і інтересів громадян в діяльності органів виконавчої влади і посадових осіб» [41]. Юридичне трактування цього поняття звучить як «посадова особа, що спеціально обирається (призначається) для контролю за дотриманням прав людини різного роду адміністративними органами, а в деяких країнах – також приватними особами і об'єднаннями. На відміну від прокуратури здійснює контроль і веде розслідування з позицій не лише законності, але і ефективності, доцільності, сумлінності, справедливості» [42, с. 353]. Важливо відмітити, що відпочатку зародження служби омбудсмена (у Швеції на поч. XIX ст.) постійно розширюється сфера діяльності та відбувається наповнення новим змістом поняття «омбудсмен». Здійснити загальну характеристику інституту омбудсмена достатньо складно, оскільки кожен з них у різних країнах є унікальним. Науковці визначають, здебільшого, *чотири основні моделі* їх утворення, розвитку, статусу та повноважень:

самостійний орган, тісно пов’язаний з парламентом, так званий «парламентський» або «класичний» омбудсмен;

омбудсмен, запроваджений в межах існуючих виконавчих державних органів, т. зв. «виконавчий» омбудсмен;

омбудсмен, створений при конкретних міністерствах на основі законодавства про соціальний захист дітей;

омбудсмен, створений на базі неурядових організацій, т. зв. «громадський» омбудсмен [279, с. 6].

Зазначимо, що така класифікація достатньо умовна. До неї вдаються лише для того, щоб краще пояснити функції, права та повноваження різних типів омбудсменів, що існують нині. Зарубіжний досвід свідчить про те, що функціонування інституту омбудсмена може бути ефективнішим, якщо сфери контролю будуть розподілені між декількома спеціалізованими омбудсменами. Ініціатива створення інститутів *спеціальних омбудсменів* належить Швеції, де вперше з’явилися: військовий омбудсмен (1915), омбудсмен преси (1969), омбудсмен із захисту прав споживачів (1971),

омбудсмен з питань рівності між жінками і чоловіками (1981), омбудсмен з боротьби з етнічною дискримінацією (1986), омбудсмен із захисту прав дітей та підлітків (1993), омбудсмен із захисту прав інвалідів (1994), омбудсмен з боротьби із дискримінацією на ґрунті сексуальної орієнтації (1999) [185, с. 9].

У межах нашого дослідження важливо відмітити, що в Україні інститут омбудсмена – Уповноваженого Верховної Ради з прав людини – було запроваджено у 1998 р., а з 2011 р. діє Уповноважений Президента України з прав дитини, з 2014 р. – Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю, а також бізнес-омбудсмен. Переконані, що у перспективі ефективним кроком у цьому напрямі може стати введення окремої посади *соціального омбудсмена,* прикладом чого може слугувати досвід багатьох країн світу. Так, у Німеччині з 2000 р. діє інститут омбудсмена у сфері соціального страхування, де передбачено дві посади: один омбудсмен регулює і допомагає вирішувати спірні питання в медичному страхуванні, і іншій у страхуванні вцілому. У Росії з 2014 р. триває експеримент із запровадження соціального омбудсмена Фондом соціального страхування, який вирішує питання із забезпеченням соціальних гарантій громадянам (виплата лікарняного, виплати вагітним і після пологів та ін.). У США функціонує інститут Уповноваженого з прав літніх людей, який слідкує за дотриманням прав людей похилого віку. Гендерні омбудсмени поширені у скандинавських країнах і метою мають створення додаткових гарантій для забезпечення рівності чоловіків та жінок. У багатьох країнах впроваджено інститути омбудсменів з надання соціальних послуг (ombudsman for social services), омбудсменів соціального забезпечення (Social Security Ombudsman) та ін.

Орієнтуючись на наукові дослідження у сфері діяльності інституту омбудсмена (В. Бесчастний, В. Бойцова, Л. Коваль, О. Марцеляк, С. Широ та ін.), вкажемо, що у нашій державі нагальною є потреба змоделювати та впровадити інститут соціального омбудсмена, який затребуваний у сучасних умовах і може бути реалізований у професійній діяльності соціального працівника. Це дозволить більш ефективно реалізовувати контролюючу функцію у сфері соціально-правового захисту, яка передбачає:

збір інформації (проведення моніторингу, одержання різноманітних статистичних звітів, відвідування закладів, установ, звернення громадян, вивчення проблем навколишнього середовища і розвитку);

аналіз зібраної інформації (обробка та узагальнення даних, класифікація проблем і потреб);

ужиття заходів щодо запобігання порушень прав особистості (реагування на звернення, сприяння у виявленні і розслідуванні випадків порушень прав людини, звернення у відповідні інстанції).

Підсумовуючи, спрогнозуємо, що у перспективі має бути сформована і система інституцій соціального омбудсмена на різних рівнях: державному, обласному, районному, міському, сільському, на рівні соціального чи навчального закладу. А тому у цьому плані особливо важливим є розгляд соціального працівника як захисника прав клієнтів, як фахівця, що може компетентно виконувати функції омбудсмена.

Не менш важливим напрямком є і **організація профілактичної діяльності спрямованої на попередження, недопущення порушень прав різних категорій клієнтів.** Аналіз практики соціальної роботи показує, що її профілактична складова виступає важливим засобом попередження розвитку негативних процесів і явищ, дозволяє з меншими функціональними затратами зняти гостроту проблеми і повернути процес у більш сприятливе русло. Під профілактикою у соціальній роботі розуміють науково обґрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на: запобігання можливим фізичним, психологічним або соціокультурним колізіям у окремих індивідів і груп ризику; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу [339, с. 5]. Щоправда, у теорії соціальної роботи більш вживаним є поняття «соціальна профілактика», яке тлумачиться як:

один із видів соціальної роботи, що спрямований на запобігання складним життєвим обставинам сімей, дітей та молоді, аморальній, протиправній поведінці в сім'ях, серед дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді і запобігання такому впливу та поширенню соціально небезпечних хвороб серед дітей

та молоді (Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [333]);

вид соціальної допомоги, що полягає у створенні умов сім'ям для самостійного забезпечення свого добробуту, сімейного підприємництва (М. Фірсов, Є. Студенова);

комплекс економічних, політичних, правових, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола).

У сучасних умовах, як вказують Л. Тюптя та І. Іванова, соціальна профілактика здійснюється на різних рівнях соціальної роботи і соціальної системи суспільства:

на макрорівні це проявляється в законодавстві, яке регулює правові основи соціального захисту населення; в державних програмах і проектах із соціальної підтримки окремих категорій громадян, з попередження негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищах; в благодійництві і меценатстві;

на мезорівні соціальна профілактика реалізується в нормативно-правових документах, які регулюють правові основи соціального захисту окремих категорій громадян; в соціальних програмах, спрямованих на поліпшення соціального забезпечення бідних, малозабезпечених громадян; у діяльності закладів, соціальних служб для соціальної роботи з клієнтами групи ризику щодо працевлаштування, просвітницької і посередницької роботи в громаді;

мікрорівень соціальної профілактики включає соціальну роботу з дітьми і молоддю із формування просоціальної поведінки, попередження відхилень у поведінці, формування здорового способу життя, формування і розвитку життєвої компетентності, розвитку соціальної культури, розвитку і підтримки соціальних талантів, сприяння самореалізації і самоактуалізації; соціальну роботу з дітьми і молоддю груп ризику з метою попередження соціальних і психологічних наслідків антиправних вчинків, саморуйнівної поведінки, негативної соціалізації та адаптації; соціальну роботу з малозабезпеченими сім'ями і громадянами, самотніми,

непрацездатними з метою попередження негативних соціально-психологічних наслідків бідності, соціальної ізоляції, інвалідності та інших соціальних проблем [406].

Відмітимо, що затвердження у 2015 р. Державного стандарту соціальної послуги профілактики, надавачем якої визнано і соціального працівника у складі мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери, спрямовано на:

попередження виникнення проблем та негативних явищ на рівні особистості, сім'ї, групи, громади;

попередження загострення вже існуючих проблем або негативних явищ;

вплив на формування позитивних ціннісних орієнтацій та мотивування отримувачів послуги до зміни поведінки та/або подолання складних життєвих обставин;

мінімізацію ризику повторення (рецидиву) проблем або негативних явищ;

адаптацію, інтеграцію та реінтеграцію, ресоціалізацію тих отримувачів соціальної послуги, які зазнали негативних наслідків у результаті обставин, які виникли, або поглиблення (погіршення) проблем та негативних явищ [106].

Цей нормативний документ підтверджує особливу актуальність у сучасних умовах такого напряму роботи соціального працівника як попередження виникнення делінквентної поведінки та правопорушень, особливо, серед підростаючого покоління.

Зупиняючись на розгляді цієї проблеми, вкажемо, що на думку науковців (І. Козубовська, Н. Максимова, І. Невський, В. Оржеховська, Є. Пєтухова, В. Татенко, Ю. Юрічка) делінквентність – багатоаспектна і комплексна проблема, сьогодні її форми і прояви особливо гостро стоять в ряду негативних факторів, що перешкоджають розвитку нашого суспільства, тому існує об'єктивна потреба в її профілактиці в сучасних умовах. Поряд з сім'єю, освітніми установами, покликаними попереджати правопорушну поведінку підлітків, на даному етапі розвитку держави соціальні працівники також мають істотні можливості з проведення

профілактичної роботи в даному напрямку. У науковій літературі делінквентність у різних авторів трактується по-різному. Так, А. Лічко [232], Д. Ісаєв [161] визначають делінквентну поведінку як проступки, які не досягають ступеня криміналу і не тягнуть за собою покарання у судовому порядку; Є. Змановська [152] вказує на делінквентність, як на поведінку, що відхиляється від норм, прийнятих в суспільстві, яка загрожує громадському порядку; М. Дмитрієв, В. Бєлов, Ю. Парфьонов [109] вказують, що делінквентна поведінка – це поведінка, що відхиляється від норм, прийнятих в даному суспільстві, і яка набуває кримінально-карного характеру в крайніх своїх проявах. З усього вищесказаного очевидно, що відмінною рисою делінквентної поведінки є її обов'язкова деструктивна спрямованість. Очевидно, що делінквентна поведінка є ніби провісником злочинної поведінки і розглядається як сукупність протиправних вчинків, до яких, переважно, відносяться лихослів'я, систематичне порушення дисципліни в школі, бійки з однолітками, дрібні крадіжки, здирництво, хуліганство тощо. При відсутності профілактики тривалі періоди делінквентної поведінки призводять до кримінальної. Профілактика ж у практиці соціальної роботи передбачає комплексне застосування загальних і спеціальних заходів, спрямованих на недопущення правопорушень та їх запобігання, ліквідацію причин та умов, що їх викликають. Вважаємо, що основними *завданнями* діяльності соціального працівника з профілактики правопорушень та делінквентної поведінки неповнолітніх є:

попередження бездоглядності, безпритульності, правопорушень серед дітей і підлітків;

виявлення причин та умов, які сприяють правопорушенням серед неповнолітніх, а також розробка і здійснення заходів, спрямованих на їх усунення;

забезпечення захисту прав і законних інтересів неповнолітніх;

соціально-педагогічна реабілітація неповнолітніх, які перебувають у соціально небезпечному становищі;

виявлення і припинення випадків втягнення неповнолітніх у злочинну та антигромадську діяльність.

При цьому, у профілактичній соціальній роботі необхідно обов'язково враховувати сучасні реалії та вектори розвитку девіацій. Зокрема, О. Можайкіна відмічає, що сьогодні спостерігаються наступні тенденції у правопорушеннях неповнолітніх: орієнтація на корисливі та корисливо-насильницькі злочини, зниження віку правопорушників; поява нових правопорушень (вандалізм, ритуальні убивства тощо); збільшення кількості адиктивної поведінки, посилення групового характеру правопорушень [258, с. 8].

Вказані тенденції свідчать про актуальність даного напрямку соціально-правової діяльності соціального працівника. Важливою складовою цього напрямку має стати і впроваджувана з 2015 р. в Україні практика соціальної роботи в органах пробації, яка передбачає й індивідуально-профілактичну роботу з клієнтами пробації, що здійснюється фахівцями з питань соціальної роботи із суб'єктами пробації.

Характеризуючи наступний напрямок соціально-правової діяльності соціального працівника – **інформативно-просвітницька діяльність щодо правової освіти населення** – зазначимо, що у сучасних умовах розвитку соціальної держави правова просвіта населення є важливою складовою діяльності фахівців соціальних служб, що дозволяє зменшити соціальну напруженість, стабілізувати позитивні починання, інтенсифікувати соціальний прогрес, підвищити правову культуру і правову інформованість клієнтів [310]. Правові знання потрібні всім людям не самі по собі, а як основа поведінки в різних життєвих ситуаціях, а тому актуальність правової просвіти очевидна – вона обумовлена сучасним станом усіх сфер суспільного життя: економіки, культури, політики.

Наведемо позицію А. Полханова, який визначає правову освіту населення як компонент соціальної роботи та соціальної освіти, як превентивну (професійну та волонтерську) діяльність, спрямовану на сприяння в соціалізації і/або ресоціалізації клієнта (людини, сім'ї, групи, громади) засобами підвищення його правової інформованості, прилучення до правової культури, результат якої проявляється в активізації потенціалу власних можливостей клієнта у вирішенні проблем соціально-правового характеру та гармонізації відносин в соціумі [310, с. 11]. Тобто, мова йде

про інформативно-просвітницьку діяльність соціального працівника, яка підтверджується його професійним функціоналом і реалізується в межах таких функцій як:

рекламно-пропагандистська функція (П. Павленок) – організація реклами соціальних послуг, пропаганда та поширення ідей соціального захисту людини, забезпечення клієнтів необхідною інформацією у зрозумілій і доступній для них формі, надання багатоваріантних порад і пропозицій [406];

соціально-інформаційна функція (Р. Шакуров, Н. Валєєва) – за допомогою роз'яснювальних бесід, просвіти і пропаганди соціальний працівник намагається попередити можливі соціальні деструкції [447, с. 368].

Додамо, що професійна діяльність соціального працівника передбачає і впровадження інформаційно-просвітницьких програм: визначення та аналіз рівня поінформованості певних верств населення стосовно соціальних і особистісних проблем та шляхів і засобів їх подолання; аналізування каналів поширення соціальної інформації серед певних верств населення; добір адекватних форм і методів роботи відповідно до особливостей конкретної категорії населення (соціальної групи).

Ще на одному аспекті акцентує увагу А. Сафіна, яка в результаті аналізу професійної діяльності спеціалістів соціальної роботи, відзначаючи її широкий функціонально-рольовий репертуар, виявила, що на сучасному етапі одним із найбільш затребуваних і провідних видів професійної діяльності соціального працівника є соціально-правове консультування, як спеціально організована взаємодія консультанта і клієнта, направлена на роз'яснення клієнту його соціальних прав і гарантій, а також способів і механізмів їх реалізації і захисту; а при необхідності надання безпосередньої допомоги у вирішенні проблемної ситуації. Змістом такої роботи є і довідково-інформаційна допомога, і пояснення та тлумачення нормативно-правових документів, і допомога в складанні та написанні заяв, скарг, звернень та ін. [360, с. 41-42].

Виходячи з вищесказаного, суттю правової просвіти в соціальній роботі є процес поширення соціально-правових знань, ідей, цінностей, що сприяє зростанню загальної правової культури особистості і суспільства.

Головною метою при цьому є виховання поваги до права і законності як ціннісної установки широких верств населення, оволодіння населенням основами правових знань, розуміння прав людини, соціальної та юридичної відповідальності, соціальних гарантій.

Відмітимо, що проведення інформативно-просвітницької роботи щодо правової освіти населення передбачає, насамперед, діагностику рівня сформованості та розвитку правосвідомості клієнтів. Говорячи про поняття правової свідомості, відмітимо, що воно відображає юридичне буття людини і містить такі важливі компоненти як: правова настанова, ціннісні орієнтації, переконання, цілі, мотиви, ідеї та образи права, правові приписи та правовий ідеал [66, с. 178]. Ми поділяємо думку В. Сорокіна, який визначає правову свідомість як відносно самостійне явище, яке є духовною основою правової системи суспільства [378, с. 326]. У ньому містяться багатовікові моральні установки суспільства, які стосовно до нашої держави транслюють ідеї про справедливість, пріоритет загально-соціальних інтересів, утвердження ідей колективізму, взаємодопомоги, тісного зв'язку з релігією. Але нині спостерігається низька правосвідомість більшості населення, серед причин чого слід вказати: низький рівень знань своїх прав; несформованість відповідного рівня морально-правової культури; дефектність, упущення, недоліки в дієвості права та розуміння цього громадянами; неузгодженість між нормативно-правовою базою суспільства та механізмами її реалізації; відсутність чіткої системи формування правосвідомості.

Ми виявили, що підвищення правосвідомості населення і, зокрема, неповнолітніх, у частині знань та уявлень про свої права здійснюється у практиці соціальної роботи шляхом реалізації *комплексу заходів інформативно-просвітницького характеру:* проведення лекцій, кіно- і відеолекторіїв, групових та індивідуальних бесід, консультацій; правове, психолого-педагогічне просвітництво батьків, дітей, педагогічних працівників, інших фахівців; поширення друкованої інформації; правова пропаганда та висвітлення інформації правового характеру через засоби масової інформації.

Додамо, що у межах цього напрямку соціальні працівники мають враховувати характерні тенденції сучасної соціальної моделі правової просвіти, а саме: збереження її позаінституційного і позапрофесійного характеру, але з тяжінням до поступової професіоналізації просвітництва, що робить можливим в перспективі його повну трансформацію в іншу, професійно-формалізовану діяльність; стійке зміщення змістовного балансу освіти в сторону раціональних, інтелектуальних аспектів, її прагматизація; стабільність системно-організуючої, соціалізуючої, ціннісно-орієнтаційної та деяких інших функцій просвіти при явному ослабленні компенсаторно-егалітарізуючої і ідентифікаційної; збереження, хоча б на рівні суб'єктивних прагнень, орієнтації суспільної свідомості на духовно-моральні цінності освіти, незважаючи на «кризове» сприйняття її нинішнього стану.

Нарешті, зупинимось на характеристиці заключного напрямку соціально-правової діяльності соціального працівника – **виховання правової культури у дітей та дорослих в умовах конкретного соціуму**. Продовжуючи вищенаведений дискурс, відмітимо, що безпосередньо на формування правосвідомості, навичок, норм і правил поведінки спрямоване правове виховання. Якщо інформативно-просвітницька робота, насамперед, розвиває правосвідомість, то правовиховна – сприяє формуванню на її основі позитивних навичок поведінки. Мова йде про правове виховання особистості у діяльності соціального працівника, яке є комплексом навчально-виховних та організаційних заходів масового, групового та індивідуального характеру з метою підвищення правосвідомості, соціально-правової активності особистості та формування її правової культури.

У широкому значенні правове виховання розглядається як розвиток уявлень і знань про право; формування навичок, норм і правил власної поведінки індивіда; розвиток правової культури у суспільних відносинах. Розглядаючи цей напрям в контексті соціальної роботи, ми виходимо з позицій її тісного зв’язку з педагогічною теорією і практикою. Як вказує П. Павленок, педагогіка в соціальній роботі виступає в ролі стрижня, тому

що інформаційні завдання, питання формування знань про суспільство, стосунках у групі, виховання захищеності, розвиток готовності особистості до самодопомоги вирішуються в основному педагогічними методами. У соціальній роботі об'єктивно застосовується безліч педагогічних принципів. Соціальна робота може бути представлена як навчальний процес, в ході якого люди вивчають культуру, оволодівають навичками, соціальної поведінки, включаються в матеріальні і суспільні відносини, в процес соціального навчання [286].

Важливо, що необхідним педагогічним елементом соціальної роботи є формування соціальних дій, умінь і навичок, людина при цьому опановує прийоми самодопомоги. Особистісно-діяльнісний підхід у соціально-педагогічній роботі передбачає формування соціальних почуттів, що сприяють навчанню, праці, спілкуванню. У кінцевому підсумку соціальна робота повинна підвести особистість до самовиховання, дати їй можливість реального цілепокладання, засоби, за допомогою яких можна досягти більш продуктивного соціальної поведінки, включитися в систему безперервної освіти [286].

Слід додати, що реалізації цього напряму в Україні сприяли і впровадження та розвиток інституту соціального педагога, до професійної компетентності якого входить і здійснення правовиховної діяльності. Виховна функція соціального педагога у цьому аспекті передбачає: створення системи заходів щодо організації виховання особистості з врахуванням конкретних соціальних умов середовища, їх впливу на педагогічний процес; формування позитивних особистісних якостей характеру, значимих для життєдіяльності особистості і її активної життєвої позиції; допомогу в набутті позитивних соціальних ролей, засвоєнні правил поведінки в суспільстві; забезпечення можливості нормально розвиватися і самореалізовуватись; виховання соціальної активності.

Аналіз соціально-педагогічної практики показує використання цілого арсеналу форм і методів правовиховної роботи, що сприяють впливу на свідомість і поведінку особистості в інтересах правопорядку:

організація виховних годин, круглих столів, диспутів для формування уявлень про правові норми через призму моральності і духовності;

сприяння добровільній участі дітей в просвітницьких заходах в навчальному закладі, за місцем проживання;

підключення до правовиховної роботи не тільки педагогів, але й фахівців соціальної сфери, представників правоохоронних органів, батьків та громадськості;

залучення дітей до участі в правоохоронній діяльності з підтримки дисципліни і правопорядку в школі і мікрорайоні (створення загонів з охорони природи, дитячих пожежників, помічників поліцейських тощо).

Досвід показує, що така діяльність сприяє формуванню в дітей правових переконань, виробленню навичок правової поведінки і самозахисту. Тому переконливо можемо стверджувати, що правове виховання це не тільки правова освіта, поширення правових ідей, але й важлива соціальна послуга, без якої молодій людині важко орієнтуватися в оточуючому середовищі, відстоювати свої інтереси, діяти в межах закону.

Підсумовуючи, зазначимо, що виділення вищенаведених напрямків сучасної соціально-правової діяльності соціального працівника є, певною мірою, умовним, оскільки розглядати їх потрібно у тісному взаємозв’язку, взаємодоповненні, тобто з позицій комплексності та інтегрованості. У цілому ж, аналіз змісту соціально-правової діяльності соціального працівника в сучасних умовах трансформації українського суспільства підтверджує необхідність та важливість формування соціально-правової компетентності студентів. Виокремлені нами функції соціального працівника у соціально-правовому полі професійної діяльності (охоронно-захисна, координаційна, контролююча, профілактична, інформативно-просвітницька, правовиховна) дозволяють уточнити та охарактеризувати структурно-компонентний склад соціально-правової компетентності, що, в свою чергу, сприятиме якісній та ефективній підготовці майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Вирішенню цього завдання буде присвячено наступний підрозділ монографії.

2.3. Структура соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: сутнісні характеристики

Структурний підхід до визначення соціально-правової компетентності дає змогу розглядати її як впорядковану систему взаємопов'язаних компонентів, що впливають один на одного та розвиваються у тісній взаємодії. Слід зазначити, що у наукових дослідженнях під структурою (від лат. structura – побудова, розташування, порядок) розуміють спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішню будову чого-небудь [415, с. 611]. Саме цим визначенням ми будемо керуватися при вирішенні основного завдання даного підрозділу: виокремленні та характеристиці структури соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Ми переконані, що саме розкриття структури соціально-правової компетентності та аналіз її компонентів є ключом для розуміння і ґрунтовного вивчення даної складової професійної компетентності майбутнього соціального працівника, а також основою для наступних етапів нашого дослідження. Важливо при цьому відмітити, що при всій різноманітності позицій дослідників щодо проблематики професійної компетентності на сьогодні вироблено єдине смислове поле концепції компетентності взагалі і професійної компетентності зокрема, у якому професійна компетентність розглядається як сукупна, цілісна характеристика (якість, властивість) особистості, що інтегрує в собі окремі парціальні складові (компоненти, компетенції). Це дозволяє розглянути нам соціально-правову компетентність як певну множину елементів, що тісно взаємопов'язані та доповнюють один одного. При цьому ми будемо спиратися на дослідження А. Анікіної, Н. Валєєвої, Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, Я. Кічука, А. Коротун, М. Іраліна та ін., в яких представлено різні підходи до виділення структурних компонентів соціально-правової (або правової) компетентності фахівців соціальної сфери. Не вдаючись до детального аналізу цих підходів, представимо узагальнену характеристику найбільш актуальних і вагомих,

з точки зору нашого дослідження, позицій науковців щодо структурно-компонентного складу соціально-правової компетентності (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Наукові позиції щодо структурно-компонентного складу феномена «соціально-правова компетентність»

Категорія	Автор	Компоненти
соціально-правова компетентність педагогічних працівників	С. Гурін	• правові знання; • конкретні уміння і навички дій в сфері правовідносин; • ціннісні і правові орієнтації.
	Т. Волох	• когнітивний (знання); • мотиваційний (законослухняна позиція); • діяльнісно-рефлексивний (соціально-правовий досвід).
	С. Кузнєцов	• ціннісно-мотиваційний (загальнолюдські і національні цінності, необхідні для формування соціально-правової компетентності); • когнітивний (соціально-правові знання і готовність до подальшого їх засвоєння); • діяльнісний (вміння і навички перетворювальної соціально-правової діяльності).
	А. Анікіна, П. Постніков	• ціннісно-смисловий (мотивація на пізнання правових основ регулювання суспільних відносин, особистісна установка на правомірність професійної діяльності, захист прав дитини, її правове виховання); • змістовно-правовий (знання нормативно-правового та процесуального характеру); • функціонально-діяльнісний (здатність до вирішення правових задач); • рефлексивно-оціночний (здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності з позицій норм права).
Правова компетентність соціального педагога	А. Коротун	• мотиваційно-ціннісний (система соціально-правових цінностей, що мотивують і мобілізують на діяльність в межах правового поля); • когнітивний (система знань про правові основи професійної діяльності, необхідні для її здійснення); • комунікативний (вміння і готовність встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших суб'єктів права); • діяльнісно-рефлексивний (вміння, навички і готовність вирішувати різні проблеми і ситуації правової спрямованості; планувати і організовувати соціально-правову діяльність, свідомо контролювати результати діяльності).

Продовження таблиці 2.1

Правова компетентність соціального педагога	Я. Кічук	• мотиваційний (усвідомлення цілей та потреби в правовій діяльності); • когнітивний (сукупність правових знань); • аксіологічний (ціннісне ставлення до права); • діяльнісно-творчий (характер здійснюваної правової діяльності, здатність до самозмін).
	А. Молчанова	• мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості та цінності, розуміння місця і ролі правових аспектів професійної діяльності); • когнітивний (знання, необхідні для правозахисної та правовиховної діяльності); • професійно-діяльнісний (володіння прикладними технологіями соціально-педагогічної діяльності відповідно до норм права).
Соціально-правова компетентність соціального працівника	М. Горбушина	• ступінь кваліфікації; • рівень знань, умінь і навичок; • готовності і здатності, пов'язані із здійсненням комплексу заходів щодо соціально-правової підтримки та захисту населення.
	М. Губанов	• аксіологічний (ціннісне ставлення до вирішення проблем на правових основах і засобами організації соціально-правової діяльності); • когнітивний (ювенологічні, соціально-правові і управлінські знання); • діяльнісний (володіння технологіями соціально-правової діяльності).
	Н. Валєєва, М. Іралін, Г. Хасанова	• мотиваційний (мотиви, цілі, ціннісні установки); • когнітивний (знання теоретичних і методологічних основ права; нормативно-правових актів; технологій соціально-правової роботи); • діяльнісно-поведінковий (стиль поведінки, вибір способів поведінки та вирішення практичних завдань); • ціннісно-смисловий (професійно значущі якості професіонала-фахівця і його цінності); • емоційно-вольовий (емоційно-вольова саморегуляція поведінки в ситуації професійної діяльності); • рефлексивний (відстеження цілей, процесу та результатів діяльності).

Виходячи з даних табл. 2.1, ми можемо констатувати, що позиції науковців зорієнтовані, здебільшого, на традиційне виділення компонентів мотиваційного, когнітивного і процесуального характеру. Проте, як бачимо, представлені і більш широкі погляди на дану проблему, і, зокрема, заслуговує на окрему увагу 6-компонентна структура соціально-правової компетентності соціального працівника, запропонована Н. Валєєвою, М. Іраліним, Г. Хасановою. На наш погляд, вона є найбільш повною, а тому охарактеризуємо перераховані компоненти детальніше:

мотиваційний компонент – включає мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця, передбачає ставлення до професійної діяльності як до цінності, потребу в розвитку своєї соціально-правової компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення;

когнітивний компонент – охоплює знання теоретичних і методологічних основ права; нормативно-правових актів; технологій соціально-правової роботи; сучасних інформаційних технологій; вимог, що пред’являються до сучасного соціального працівника;

діяльнісно-поведінковий компонент – визначає стиль поведінки, вибір способів поведінки та вирішення практичних соціально-правових завдань, включає умови успішної реалізації соціально-правової компетентності;

ціннісно-смисловий компонент – включає сукупність психологічних характеристик особистості (професійно значущі якості професіонала-фахівця і його цінності), готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати з тими, хто потребує допомоги; ціннісне ставлення до подій, до людей, до себе;

емоційно-вольовий компонент – передбачає емоційно-вольову саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійної діяльності з метою досягнення високих результатів; прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу і емотивність – ціннісний показник усвідомленості суб'єктом необхідності соціально-правової діяльності, позитивне активне емоційно забарвлене ставлення до особистісного і професійного самовдосконалення;

рефлексивний компонент – передбачає відстеження людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також самооцінку спеціаліста на

основі самосвідомості й рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються, себе як особистості, що змінюється, як суб'єкта діяльності і відносин [52; 428].

Як бачимо, автори розглядають соціально-правову компетентність як багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру, як складну єдину систему внутрішніх психологічних складових і властивостей особистості соціального працівника, у поєднанні з соціально-правовими знаннями та вміннями [428, с. 37].

Вважаємо за необхідне розширити і характеристику структури правової компетентності А. Анікіної і П. Постнікова, які, поряд з поданими у табл. 2.1 змістовими компонентами (ціннісно-смисловий, змістовно-правовий, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-оціночний), виділяють ще й основні компетенції, що представлені певною сукупністю ціннісних орієнтацій, знань, умінь, рефлексивних здібностей, якими студенту необхідно опанувати в процесі професійної освіти. До цих компетенцій автори відносять правоорієнтаційну, правореалізаційну, правовиховну і правозахисну, розкриваючи їх зміст у межах кожного з виділених компонентів [14, с. 25]. Такий підхід є вцілому прийнятним і для нашого дослідження, але при цьому слід обов'язково враховувати, що компетенції мають бути не «конгломератом неструктурованих знань, умінь, навичок і досвіду людини» [160], а цілісною змістовно-процесуальною структурою діяльнісного типу з системою функціональних зв'язків між її елементами. У багатьох роботах (А. Асмолов, А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Нечаєв, Ю. Татур, В. Шадриков, А. Хуторськой та ін.) показано, що, поряд з необхідними знаннями, вміннями, навичками, кожна компетенція є складним системним цілим, в якому інтегровані ціннісно-смислова орієнтація особистості, її професійна спрямованість, мотивація, творчі здібності, механізми самоорганізації і саморегуляції, міжпредметні і надпредметні знання і т. п.

Тому цілком логічним буде при побудові структурно-компонентної моделі соціально-правової компетентності соціального працівника виділяти не лише складові професійно-особистісних якостей фахівця, але й відображати увесь комплекс соціально-правових компетенцій, що

дозволить предметно і змістовно охарактеризувати ці складові. Варто нагадати, що ми проводимо чітку межу між поняттями «компетенція» і «компетентність», розглядаючи компетенцію як змістовно-процесуальну характеристику потенційної активності суб'єкта діяльності, як певну диспозицію суб'єкта праці, його готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за результати; а компетентність як реалізовану в діяльності систему компетенцій, інтегральну, проявлену в діяльності (ситуації) характеристику особистості професіонала, яка визначає успіх справи і відповідальність за її результати [160].

Приступаючи до безпосереднього структурування соціально-правової компетентності, ми виходимо з її сутнісних характеристик, висвітлених у підрозділі 2.1, констатуючи, що підготовлений до здійснення професійної діяльності соціальний працівник повинен мати такі професійно-особистісні якості як:

1) усвідомлення цінності та важливості соціально-правових механізмів вирішення завдань соціальної роботи;

2) стійку систему загальноправових і професійно-правових знань;

3) здатність практично розв’язувати соціально-правовий спектр питань, що виникають у процесі професійної діяльності;

4) здатність аналізувати, оцінювати процес і результати власної професійної діяльності у соціально-правовому аспекті.

Виходячи з цього, структуру соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми пропонуємо розглядати як єдність наступних **компонентів**:

мотиваційно-ціннісного, який включає в себе мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця і передбачає сформованість системи соціально-правових цінностей, що мотивують і мобілізують соціального працівника на діяльність в межах правового поля, викликають потребу в розвитку своєї соціально-правової компетентності і прагнення до особистісного самовдосконалення;

когнітивного, до якого ми відносимо систему знань про правові основи соціальної роботи та соціально-правовий захист особистості, які дозволяють здійснювати соціально-правовий аналіз професійних ситуацій і ефективно їх вирішувати;

функціонально-діяльнісного, який охоплює систему професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проективних, технологічних, управлінських та ін.), які розкриваються через сукупність дій і операцій з вирішення соціально-правових задач. При цьому даний компонент опирається на професійно значущі якості особистості (соціально-правова активність, відповідальність, комунікативність, толерантність), що дозволяють успішно реалізовувати професійні функції;

рефлексивно-оціночного, який характеризує здатність фахівця до відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також до адекватної самооцінки рівня розвитку соціально-правової компетентності на основі самосвідомості й рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються.

Наголосимо, що всі перераховані компоненти тісно пов’язані між собою і взаємообумовлені, оскільки без належної мотивації (мотиваційно-ціннісний компонент) на отримання професійно необхідних знань неможливе їх стійке і якісне засвоєння (когнітивний компонент) та відтворення у практичній площині (функціонально-діяльнісний компонент), а рефлексивна діяльність дозволяє студенту оцінити рівень сформованості тих чи інших компетенцій та поставити цілі і задачі щодо самовдосконалення, підвищення професійного рівня.

Ми вважаємо, що ґрунтовну змістовну характеристику вищеназваних компонентів варто здійснювати в межах конкретних соціально-правових компетенцій як окремих, але взаємопов’язаних елементів соціально-правової компетентності. Тому далі маємо визначити перелік тих компетенцій, які в сукупності складають цілісне утворення – соціально-правову компетентність соціального працівника. При цьому ми орієнтуємось на представлений у підрозділі 2.2. аналіз теорії, практики соціальної роботи в Україні, досвіду роботи соціальних працівників та інших фахівців соціальної сфери, причетних до проблем соціально-правового захисту та виокремлені функціональні характеристики соціального працівника у здійсненні соціально-правової діяльності. Окрім того, нами було проведено спеціальне опитування соціальних працівників різних служб, закладів та установ щодо рівня їх компетентності у соціально-правовому аспекті, змісту соціально-правового захисту,

актуальних проблем та пріоритетів у професійній діяльності. Це дозволило акцентувати увагу на тих соціально-правових компетенціях, які є актуальними і затребуваними у сучасній практиці соціальної роботи. Всього нами було опитано 61 фахівця, які представляли соціальні інституції різного рівня підпорядкування та територіальної дії. Опитування відбувалось у Чернігівській області, частково в Київській та Сумській областях України і охопило фахівців таких типів соціальних інституцій: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (Солом'янський РЦССДМ м. Києва, Дніпровський районний в м. Києві ЦССДМ, Конотопський міський ЦССДМ, Чернігівський обласний ЦССДМ, Ніжинський міський ЦССДМ, 11 районних ЦССДМ в Чернігівській області та ін.); служби у справах дітей (Ніжинська міська служба у справах дітей, Ніжинська районна служба у справах дітей, Служба у справах дітей Срібнянської райдержадміністрації та ін.); територіальні центри соціального обслуговування (Ніжинський територіальний центр соціального обслуговування, Парафіївський територіальний центр соціального обслуговування); центри зайнятості (Ніжинський міськрайонний центр зайнятості, Менський районний центр зайнятості); служби пробації (Бахмацький районний відділ з питань пробації, Ніжинський МРВ з питань пробації); відділи, сектори органів місцевого самоврядування (Відділ у справах сім'ї та молоді Ніжинської міської ради, методичний кабінет відділу освіти Ніжинської райдержадміністрації, відділ освіти Конотопської міської ради); центри соціально-психологічної допомоги (Центр соціально-психологічної реабілітації дітей у м. Київ, Чернігівський обласний центр соціально-психологічної допомоги, Ніжинський центр соціально-психологічної реабілітації дітей); соціальні заклади (Ніжинський обласний соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, Ніжинський дитячий будинок-інтернат).

За результатами проведеної роботи нами було складено перелік соціально-правових компетенцій, які ми згрупували у кілька блоків (див. рис. 2.4) відносно основних напрямів їх реалізації у професійній діяльності соціального працівника: охоронно-захисні, координаційні, контролюючі, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні.

Рис. 2.4. Соціально-правові компетенції

Вважаємо за необхідне дати загальну характеристику визначених компетенцій для чіткого розуміння специфіки і особливостей даного напряму професійної підготовки. Отож, до **охоронно-захисних компетенцій** ми відносимо:

1) *здатність вирішувати проблеми клієнта, пов'язані із захистом його прав та інтересів* (характеризується готовністю надавати допомогу різним категоріям клієнтів та професійним інтересом до вирішення проблем, пов’язаних із захистом їхніх прав та інтересів і базується на теоретичних знаннях проблем і потреб клієнта, його прав і гарантій, механізмів захисту прав людини та практичних уміннях визначати проблему і знаходити шляхи її розв’язання);

2) *здатність до компетентного використання нормативно-правових актів* (характеризується усвідомленням цінності та важливості нормативно-правового інструментарію у професійній діяльності і передбачає ґрунтовні знання нормативно-правових документів, їх типології, сфер застосування та меж дії, міжнародних стандартів соціально-правового захисту та уміння компетентно використовувати нормативно-правовий інструментарій, моніторити зміни у законодавстві, оцінювати дієвість соціально-правових норм);

3) *здатність представляти інтереси клієнта та захищати його права у різних інстанціях* (характеризується усвідомленням важливості допомоги різним категоріям клієнтів та готовністю до виконання різних професійних ролей: «адвоката», «помічника», «медіатора» та ін. і базується на теоретичних знаннях особливостей функціонування і повноважень різних інститутів соціальної сфери, механізмів захисту прав людини, на володінні технологіями представництва інтересів клієнта).

Серед **координаційних компетенцій** ми акцентуємо увагу на таких:

1) *здатність до постійної взаємодії з соціумом для вирішення соціально-правових проблем* (передбачає переконання в необхідності інтеграції зусиль на різних рівнях для вирішення соціально-правових проблем і базується на знаннях механізмів та суб’єктів реалізації державної соціальної політики, поінформованості про сприятливий соціум

для забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливостей реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп, уміннях налагоджувати взаємодію та тісну співпрацю різних інститутів, здійснювати лобістську діяльність, налагоджувати зв'язки зі спонсорами, шефами, організаціями гуманітарної і матеріальної допомоги, залучати до соціально-правового захисту волонтерів, прогнозувати соціально-правові проблеми в соціумі і бачити можливості їх вирішення у системі міжвідомчої взаємодії);

2) *здатність до залучення інших фахівців для вирішення проблем клієнта* (характеризується усвідомленням можливості вирішення соціально-правових проблем лише шляхом зкоординованих дій різних соціальних інститутів та базується на знаннях системи соціальних інститутів – суб'єктів соціально-правового захисту, повноважень та можливостей фахівців та навичках класифікації проблеми і визначення кола фахівців для її розв'язання, узгодження позицій і дій різних фахівців щодо забезпечення прав клієнта);

3) *здатність до формування у клієнтів навичок успішної взаємодії з різними соціальними інституціями* (характеризується стійким переконанням у цінності самодопомоги клієнта у вирішенні соціально-правових проблем та передбачає здатність зорієнтувати клієнта у соціально-правовому просторі та організувати його самодопомогу);

4) *здатність до координаційної діяльності з виявлення осіб, які потребують соціально-правового захисту* (ключовою характеристикою є переконання у важливості своєчасного виявлення проблеми та усвідомлення можливості вирішення соціально-правових проблем лише шляхом зкоординованих дій різних соціальних інститутів: в основі знаходяться знання основ соціального інспектування, порядку вилучення, влаштування, захисту жертви несприятливих обставин, уміння налагоджувати процес соціального інспектування, організовувати спільні заходи із виявлення соціально-правових проблем; злагоджено діяти при екстреному втручанні).

Далі розглянемо **контролюючі компетенції,** до яких ми відносимо наступні:

1) *здатність до збору та аналізу даних щодо соціально-правових проблем в соціумі* (характеризується усвідомленням важливості розуміння тенденцій, закономірностей, особливостей соціально-правової ситуації на макро- і мезорівнях, зацікавленістю до виявлення соціально-правових проблем і базується володінні методами збору та аналізу даних: моніторинг, статистична звітність, інспектування, обробка та узагальнення даних, класифікація проблем і потреб та ін.; уміннях виводити закономірності, прогнозувати стан явища на різних рівнях);

2) *здатність досліджувати відповідність нормативним вимогам інфраструктури соціального забезпечення* (передбачає готовність відстоювати права клієнтів соціальних закладів та установ, усвідомлення необхідності дотримання норм та стандартів функціонування інститутів соціальної роботи та базується на знаннях про нормативні вимоги до інфраструктури соціального забезпечення: структури і штатного розпису закладу, оснащення, режиму роботи, забезпечення та харчування клієнтів; уміннях контролювати стан інфраструктури соціального забезпечення та її відповідність нормативним вимогам, констатувати факти порушень законності в установленому порядку і формі);

3) *здатність до реагування на звернення громадян щодо випадків порушень прав людини* (характеризується усвідомленням необхідності притягнення до відповідальності осіб, винних у порушенні законності і дисципліни і передбачає знання прав людини, правових санкцій за їх порушення, теорії і практики діяльності омбудсмена, володіння технологіями професійного реагування на випадки порушення прав людини: перевірка, розслідування випадку, звернення в інстанції, сприяння у притягненні до відповідальності та ін.);

4) *здатність до контролю за дотриманням законних прав та інтересів клієнтів* (характеризується усвідомленням необхідності постійної перевірки стану дотримання прав та інтересів вразливих категорій населення і базується на знаннях прав людини у різних сферах

життєдіяльності, системи соціальних пільг, гарантій, допомог і послуг різним категоріям населення; уміннях здійснювати контроль та нагляд за дотриманням прав та інтересів клієнтів: виявляти порушення в документації, нормах забезпечення, виплатах, режимі тощо).

У блоці **профілактичних компетенцій** ми виділили наступні:

1) *здатність до виявлення та усунення причин і умов, які сприяють правопорушенням* (характеризується усвідомленням важливості попередження правопорушень і злочинності серед різних категорій населення, професійним інтересом до виявлення причин і факторів відхилень у поведінці клієнта та передбачає знання про шляхи попередження негативних явищ та раннє виявлення причин та умов, які можуть призвести до розвитку проблеми, негативного явища, складних життєвих обставин; уміння розробляти і здійснювати превентивні заходи; володіння технологіями екстреного втручання);

2) *здатність до формування у суспільстві певних уявлень і ставлення до правопорушень та правових наслідків протиправної поведінки* (характеризується спрямованістю на профілактичну діяльність на мезо- і макрорівнях і передбачає знання і уміння щодо шляхів формування правосвідомості у суспільстві, подолання правового нігілізму, створення соціально-правового простору у соціумі, розробки превентивної стратегії протидії негативним явищам у суспільстві);

3) *здатність до формування у клієнта необхідних соціальних і правових знань та навичок* (передбачає спрямованість на розвиток особистісних ресурсів клієнта, на вироблення адаптивної стратегії його поведінки, підвищення рівня його життєвої і соціально-правової компетентності та включає здатності до організації самодопомоги клієнта у питаннях щодо застосування законодавства, планування бюджету, вирішення питань навчання, профорієнтації, працевлаштування, подальшого професійного розвитку, до оцінки рівня сформованості у клієнта необхідних соціальних і правових знань та навичок);

4) *здатність до організації корекційного та реабілітаційного процесів з дітьми та молоддю групи ризику* (характеризується

спрямованістю на роботу з дітьми та молоддю, які мають девіантну поведінку і схильні до вчинення правопорушень чи перебувають у соціально небезпечному становищі та базується на знаннях теорії та методів корекційно-реабілітаційної роботи з різними клієнтами, особливостей прояву делінквентної поведінки; основ пенітенціарної педагогіки, індивідуально-профілактичної роботи з клієнтами пробації та уміннях вибирати та реалізовувати оптимальні види і адекватні засоби корекції і реабілітації дітей та молоді, які вчинили протиправні дії).

До **інформативно-просвітницьких компетенцій** ми відносимо:

1) *здатність до надання довідкових послуг клієнту з питань основ законодавства, прав та обов'язків тощо* (характеризується спрямованістю на підвищення рівня соціально-правових знань та поінформованості клієнта; усвідомленням цінності соціально-правової інформації як стратегічного ресурсу розвитку і базується на соціально-правових знаннях та уміннях надавати довідкові послуги з різних соціально-правових питань: визначення соціальних допомог, встановлення пільг, пенсійне забезпечення, соціальне страхування та ін., навичках з підготовки довідок, ділових документів правозахисного характеру);

2) *здатність до здійснення соціально-правового консультування клієнта* (передбачає інтерес до консультативної діяльності і усвідомлення цінності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вирішенні проблем клієнта і включає знання та уміння спеціально організовувати взаємодію консультанта і клієнта, надавати безпосередню допомогу у вирішенні проблемної ситуації, пояснювати та тлумачити нормативно-правові документи, допомагати в складанні та написанні заяв, скарг, звернень та ін.);

3) *здатність до інформаційно-просвітницької діяльності у соціумі* (характеризується усвідомленістю необхідності підвищення правоосвіченості населення у частині знань та уявлень про свої права, інтересом до поширення соціально-правових знань, ідей, цінностей, що сприяє зростанню загальної правової культури особистості і суспільства та базується на знаннях та уміннях відносно технологій, форм і методів інформаційно-просвітницької діяльності, можливостей сучасних інформаційних технологій та особливостей роботи з ними для поширення

соціально-правової інформації; методик здійснення правового просвітництва громадськості, батьків і дітей, педагогічних працівників та ін.).

Нарешті розглянемо і **правовиховні компетенції,** серед яких ми виокремили наступні:

1) *здатність до формування правової свідомості клієнта* (характеризується усвідомленістю важливості правового виховання та правової соціалізації особистості, спрямованістю на формування свідомого ставлення клієнта до своїх прав та обов'язків і базується на знаннях та уміннях щодо формування у клієнта правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів; усвідомленого ставлення до своїх прав та прав інших людей: у батьків – до прав дитини, в учителів – до прав учня тощо, вироблення у клієнта навичок і звичок законослухняності);

2) *здатність до стимулювання соціально-правової активності клієнта* (характеризується усвідомленістю важливості орієнтації клієнта на соціально-активну правомірну поведінку, формування суб'єктивного сприйняття клієнтом соціальних, правових норм і цінностей і базується на знаннях та уміннях щодо безпосередньої реалізації клієнтом норм права, створення умов для правомірної поведінки та соціально-правової активності особистості; формування у клієнта здатності протистояти негативним впливам);

3) *здатність до організації правовиховних заходів із різними групами населення* (передбачає визнання важливості правовиховних заходів для формування правової культури особистості, моделювання сфер її успішної діяльності і базується на знаннях змісту, засобів, форм і методів правовиховної роботи з різними групами населення, володінні методиками організації та проведення правовиховних заходів; уміннях аналізу якості та ефективності проведеного правовиховного заходу, осмисленні можливості і необхідності інновацій у правовиховній роботі з різними групами населення).

Наголосимо, що ми представили лише загальну характеристику соціально-правових компетенцій, а ґрунтовний змістовний аналіз кожної з них слід здійснювати через призму мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонально-діяльнісного та рефлексивно-оціночного компонентів.

Такий підхід зумовлений науково-теоретичними положеннями щодо складу та структури компетенцій, одним з яких є запропонована М. Ільязовою інваріантна структура будь-якої компетенції:

ціннісно-смислова основа професійної діяльності (відповідальність за її результати);

мотиваційна основа діяльності (потреби, мотиви, спрямованість);

індивідуально-психологічна основа (здатності до діяльності);

інструментальна основа (знання, вміння, навички, досвід діяльності);

конативна основа – механізм реалізації компетенції фахівця в процесі саморегуляції діяльності [160].

При цьому слід враховувати і той факт, що склад елементів конкретної компетенції має не лише соціально-правове наповнення, але і загальнопрофесійне, оскільки будь-які спеціальнопрофесійні функції «неможливо виконувати без опори на загальні і загальнопрофесійні знання, уміння, навички, здібності» [298, с. 45].

Безперечно, запропонований перелік соціально-правових компетенцій не є вичерпним і може та має доповнюватись залежно від специфіки соціальної роботи в різних закладах, установах, в умовах конкретного соціуму. І це мають враховувати розробники варіативних частин освітніх програм підготовки майбутніх соціальних працівників, розробники спеціалізацій чи сертифікатних програм соціально-правового спрямування для бакалаврату та магістратури.

Таким чином, конструюючи структурно-компонентну модель соціально-правової компетентності соціального працівника ми розглядаємо її і на рівні базових компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-оціночний), і на рівні окремих компетенцій, об’єднаних у шість блоків (охоронно-захисні, координаційні, контролюючі, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні). Узагальнене бачення структури соціально-правової компетентності соціального працівника ми відобразили у табл. 2.2:

Таблиця 2.2

Структура соціально-правової компетентності соціального працівника

Блоки	Компоненти соціально-правової компетентності			
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивний	Функціонально-діяльнісний	Рефлексивно-оціночний
Охоронно-захисні компетенції	Професійний інтерес до вирішення проблем клієнта, пов'язаних із захистом його прав та інтересів; бажання представляти інтереси клієнта; усвідомлення цінності та важливості нормативно-правового інструментарію у професійній діяльності.	Знання: нормативно-правових документів щодо прав клієнтів та гарантій їх захисту; проблем та потреб різних категорій клієнтів; особливостей функціонування різних інститутів соціальної сфери; механізмів захисту прав людини.	Уміння і навички: визначати проблему та знаходити шляхи її розв'язання; компетентно використовувати нормативно-правові документи; здійснювати представництво інтересів клієнта; відстоювати інтереси, переконувати, аргументовано доводити позицію.	Самооцінка охоронно-захисних компетенцій та визначення шляхів їх удосконалення; визначення власної поведінки в правозахисній ситуації в залежності від варіантів її вирішення; здатність до постійного моніторингу змін у законодавстві та оцінки дієвості соціально-правових норм.
Координаційні компетенції	Інтерес та спрямованість на комунікативну і координаційну діяльність з інтеграції зусиль на різних рівнях для вирішення соціально-правових проблем; усвідомлення можливості вирішення соціально-правових проблем лише шляхом зкоординованих дій різних соціальних інститутів	знання: теорії соціальної держави, механізмів реалізації державної соціальної політики; системи соціальних інститутів – суб'єктів соціально-правового захисту, їх повноважень та можливостей; механізмів соціального інспектування; поінформованість про сприятливий соціально-правовий простір в суспільстві.	Уміння і навички: налагоджувати взаємодію та тісну співпрацю різних інститутів, узгоджувати позиції та дії різних фахівців з питань, що стосуються захисту законних інтересів і прав клієнтів; налагоджувати процес соціального інспектування, організовувати спільні заходи із виявлення соціально-правових проблем; злагоджено діяти при екстреному втручанні.	Самоаналіз рівня бачення та прогнозування шляхів міжвідомчої взаємодії; визначення власної поведінки при взаємодії з іншими фахівцями та здатності до координаційної діяльності; оцінка успішності взаємодії клієнта з різними соціальними інституціями.

Контролюючі компетенції	Цікавість до виявлення соціально-правових проблем; усвідомлення важливості розуміння тенденцій, закономірностей, особливостей соціально-правової ситуації на макро- і мезорівнях; переконання в необхідності постійної перевірки стану дотримання прав та інтересів вразливих категорій населення та притягнення до відповідальності винних.	Знання: тенденцій, закономірностей, особливостей соціально-правової ситуації на макро- і мезорівнях; методів збору та аналізу даних; нормативних вимог до прав людини та інфраструктури соціального забезпечення; теорії і практики діяльності омбудсмена; системи соціальних пільг, гарантій, допомог і послуг різним категоріям населення.	Уміння і навички: аналізувати зібрану інформацію, виводити закономірності, прогнозувати стан явища на різних рівнях; контролювати дотримання прав та інтересів клієнтів, відповідність нормативним вимогам інфраструктури соціального забезпечення; констатації фактів порушень законності в установленому порядку і формі; володіння діагностичним інструментарієм виявлення соціально-правових проблем та технологіями професійного реагування на випадки порушення прав людини.	Самооцінка діагностичних компетенцій та якості контролю за дотриманням законних прав та інтересів клієнтів у різних сферах життєдіяльності; аналіз можливостей виведення закономірностей, прогнозування стану явища на різних рівнях.
Профілактичні компетенції	Усвідомлення важливості попередження правопорушень і злочинності серед різних категорій населення; інтерес до виявлення причин і факторів відхилень у поведінці клієнта та попередження їх розвитку.	Знання: про шляхи попередження негативних явищ та раннє виявлення причин та умов, які можуть призвести до розвитку проблеми, негативного явища, СЖО; про причини та умови прояву делінквентної поведінки; про методи, прийоми, моделі профілактичної/превентивної, корекційно-реабілітаційної роботи з різними клієнтами.	Уміння і навички: розробляти і здійснювати превентивні заходи; виявляти і припиняти випадки втягнення осіб у злочинну та анти-громадську діяльність; формувати громадську думку, долати правовий нігілізм, створювати соціально-правовий простір у соціумі; розробляти превентивну стратегію протидії негативним явищам у суспільстві; вибирати оптимальні види і адекватні засоби корекції і реабілітації; володіння технологіями екстреного втручання.	Самооцінка профілактичних компетенцій та визначення шляхів їх удосконалення; аналіз ефективності профілактичних заходів; оцінка рівня сформованості у клієнта необхідних соціальних і правових знань та навичок.

Інформативно-просвітницькі компетенції	Спрямованість на підвищення рівня соціально-правових знань та поінформованості клієнта; усвідомлення цінності соціально-правової інформації як стратегічного ресурсу розвитку; інтерес до консультативної діяльності, до поширення соціально-правових знань, ідей, цінностей.	Знання: технологій, форм і методів інформаційно-просвітницької діяльності; соціальних прав і гарантій, способів і механізмів їх реалізації і захисту; поінформованість про соціально-страхові відносини у сфері загальнообов'язкового державного соціального страхування; про організаційно-правові основи державної соціальної допомоги; про норми спеціального і додаткового соціального захисту та ін.	Уміння і навички: надавати довідкові послуги з різних соціально-правових питань; консультативної взаємодії; визначати та аналізувати рівень поінформованості певних верств населення; збирати, систематизувати, виготовляти, розповсюджувати інформаційні матеріали; розробляти і впроваджувати інформаційно-просвітницькі програми; створювати та поширювати соціальну рекламу; використання засобів інтернет-комунікації; володіння PR-технологіями.	Самооцінка інформативно-просвітницьких компетенцій та визначення шляхів їх удосконалення; Аналіз якості та ефективності підготовленої/поширеної інформативно-просвітницької продукції.
Правовиховні компетенції	Усвідомлення важливості правового виховання та правової соціалізації особистості, свідомого ставлення клієнта до своїх прав та обов'язків, цінності виховання в людини поваги до прав іншого; спрямованість на організаційно-правовиховну роботу з різними групами населення.	Знання змісту, засобів, форм і методів правового виховання; умов та можливостей безпосередньої реалізації клієнтом норм права; методик проведення правовиховних заходів з різними групами населення; поінформованість про правову свідомість та правову культуру особистості.	Уміння і навички: формувати у клієнта правові уявлення, погляди, переконання і почуття, усвідомлене ставлення до своїх прав та прав інших людей; створити умови для правомірної поведінки та соціально-правової активності особистості; спланувати, організувати та реалізувати правовиховний захід; залучати учасників до реальної правовиховної діяльності в якості помічників, волонтерів тощо.	Самооцінка правовиховних компетенцій та визначення шляхів їх удосконалення; аналіз рівня зорієнтованості клієнта на законослухняну поведінку, самостійності здійснення юридичних дій; аналіз якості та ефективності проведеного правовиховного заходу; осмислення можливості і необхідності інновацій у правовиховній роботі з різними групами населення.

Фактично, з огляду на табл. 2.2, ми можемо розглядати соціально-правову компетентність як системне утворення, якому притаманні наступні властивості:

цілісність – компетентність має цілісну структуру, елементи якої функціонально взаємопов'язані між собою;

неаддитивність – властивості соціально-правової компетентності не зводяться до суми властивостей складових її компонентів (окремих соціально-правових компетенцій);

системна вкладеність – соціально-правова компетентність є підсистемою більш складної системи – професійної компетентності соціального працівника;

цілеспрямованість – системоутворюючим фактором формування і розвитку соціально-правової компетентності є набуття здатності майбутнього соціального працівника успішно виконувати професійні задачі правовими засобами;

стійкість – стабільність складових елементів соціально-правової компетентності та закономірність її формування в контексті професійної освіти.

Сконструйована і представлена у табл. 2.2 структурно-компонентна модель соціально-правової компетентності соціального працівника виступає необхідною основою для визначення шляхів формування кожного з її складових на всіх етапах професійного становлення фахівця та інтеграції цих складових у цілісне комплексно-особистісне утворення – соціально-правову компетентність. Університетський період професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у цьому відношенні має специфічний і водночас вагомий формувальний вплив, а тому і буде проаналізований у наступних розділах монографії.

***

Представлений у другому розділі науковий аналіз змісту та структури поняття «соціально-правова компетентність» дозволяє нам зробити висновки, що мають важливе значення для подальшого дослідження наукової проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти:

по-перше, соціально-правова компетентність у науковому розрізі є складним інтегрованим поняттям, яке слід розглядати на різних рівнях: особистісному (здатність людини при вирішенні проблем взаємодії з суспільством ефективно вирішувати їх в межах правового поля, на основі актуалізації знань і досвіду в цій галузі життєдіяльності); професійному (здатність особистості успішно виконувати професійні задачі правовими засобами; сукупність якостей, які відображають ступінь кваліфікації фахівця, рівень правових знань, умінь та навичок, готовності і здібності, пов'язані зі здійсненням соціально-правової діяльності).

по-друге, соціально-правову компетентність соціального працівника ми розглядаємо як важливу і необхідну складову професійної компетентності і визначаємо як комплексно-особистісне утворення на основі інтеграції соціально-правових знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісного ставлення до права, які в своїй сукупності забезпечують успішність виконання професійних задач правовими засобами, що виявляється в орієнтації та активності особистості в соціально-правовому просторі, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, здатності ефективно здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність у соціальній сфері.

по-третє, структурний аналіз соціально-правової компетентності ми здійснювали на основі вивчення теорії, практики соціальної роботи в Україні, досвіду роботи та інших фахівців соціальної сфери, причетних до проблем соціально-правового захисту. В основу структури були покладені виокремлені нами функціональні характеристики соціального працівника у здійсненні соціально-правової діяльності в сучасних умовах трансформації українського суспільства: забезпечення охорони і захисту прав клієнтів у різних інстанціях; забезпечення взаємодії та співробітництва між різними інститутами щодо соціально-правового захисту особистості; здійснення контролю за дотриманням прав особистості на різних рівнях; організація профілактичної діяльності спрямованої на попередження, недопущення порушень прав різних категорій клієнтів; інформативно-просвітницька діяльність щодо правової освіти населення; виховання правової культури у дітей та дорослих в умовах конкретного соціуму;

по-четверте, структуру соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми представили як взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонально-діяльнісного та рефлексивно-оціночного компонентів, які характеризуються як вцілому, так і на рівні окремих компетенцій, виокремлених та об'єднаних нами у блоки, відносно основних напрямків соціально-правової діяльності: охоронно-захисні, координаційні, контролюючі, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні компетенції.

Таким чином, здійснені у даному розділі змістовно-структурні характеристики соціально-правової компетентності є підставою та теоретичною основою для наукового обґрунтування і побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

РОЗДІЛ 3
НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Теоретико-методологічні основи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників та структурний аналіз соціально-правової компетентності, розкриті у попередніх розділах монографії, є, на нашу думку, необхідним і достатнім підґрунтям для побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Розглядаючи процес формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як систему, ми опираємось на методологію системного дослідження як провідного напряму сучасного загальнонаукового пізнання. З огляду на це, маємо, розглянути концептуальні засади системного підходу, на основі яких розробити якісну модель системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

3.1. Концептуальні засади використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності

Системний підхід є важливим методологічним засобом сучасного наукового пізнання. Більше того, системне мислення не тільки об’єднує аналітичне та синтетичне мислення в перетвореному вигляді, а й є інтегратором різних методологій, способів і методів пізнавальної діяльності в єдиний процес міждисциплінарного дослідження. А тому, слід наголосити, що системний підхід не існує у вигляді строгої методологічної концепції, будучи, швидше за все, сукупністю принципів дослідження, при якому досліджуваний об'єкт розглядається як система, тобто сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (мета), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Згідно із загальною теорією систем, яка як самостійний науковий напрямок почала формуватися у сер. XX ст. (Л. фон Берталанфі, О. Богданов,

М. Месарович, Л. Заде, Р. Акофф, Дж. Клір, А. Уйомов, Ю. Урманцев, Р. Калман, С. Бір, Е. Ласло, Г. Мельников, Г. Щедровицький та ін.), об'єкт розглядається як система і, одночасно, як елемент більш великої системи.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що незважаючи на інтуїтивну зрозумілість та велику важливість категорії «система» для наукових розвідок, донині не існує загальноприйнятого визначення, що пов'язано з розробкою цього поняття одночасно в онтологічному, гносеологічному і методологічному аспектах [6]. Узагальнюючи різні наукові підходи щодо сутності поняття «система», акцентуємо увагу на наступних змістових аспектах трактування даного поняття: найпоширенішим, але й найвужчим є *«інженерне»* розуміння системи як взаємозв'язаного набору елементів та способів їх поєднання, які слугують певній меті; у *«конструкторському»* розумінні система подається як проектування та створення певного комплексу методів і засобів, які дослідник (розробник) застосовує для досягнення певної мети, для виконання свого завдання; у *науково-дослідницькому* трактуванні система постає як загальна методологія дослідження процесів і явищ, що відносяться до певної галузі людських знань; у *теоретико-пізнавальному* аспекті система розуміється як спосіб мислення [448, с. 14].

Широка сфера використання поняття «система» (оскільки практично кожний об'єкт може розглядатися як система) зумовлює необхідність його аналізу у тісному зв'язку з поняттями «структура», «елемент», «підсистема» та ін., а також виділення загальних системних принципів, які характеризують це поняття: цілісності, структурності, ієрархічності, множинності, взаємозв'язку та ін. Водночас, слід враховувати, що функціонування системи забезпечується такими її властивостями як: синергетичність (односпрямованість/цілеспрямованість дій компонентів), емерджентність (цілі/функції компонентів системи не завжди збігаються із цілями /функціями системи); мультиплікативність (позитивні й негативні ефекти функціонування компонентів у системі володіють властивістю множення, а не складання), інтерактивність (взаємодія і взаємозалежність системи й зовнішнього середовища) тощо.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати систему як множину взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних, системно-взаємодіючих

елементів, що відокремлені від середовища і, водночас, взаємодіють із ним як єдине ціле [297, с. 82]. Науковий аналіз вивчення системи, особливостей її функціонування, а також вироблення стратегії побудови системи здійснюватимуться нами на основі системного підходу. Відмітимо, що особливості системного підходу полягають у тому, що він розкриває цілісність системи; дає змогу визначити механізми, що забезпечують цілісність системи; сприяє виявленню зв'язків між компонентами та їхній взаємопов'язаності [299, с. 197]. Водночас, варто зауважувати, що системний підхід передбачає виконання таких завдань:

1) розроблення цілей системи;
2) конструювання об'єктів як системи;
3) побудова моделей системи;
4) визначення властивостей системи;
5) дослідження функціонування системи.

Цілком прийнятними є перераховані завдання і для вивчення явищ освітньої сфери. Адже системний підхід утверджує особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність у побудові і проектуванні різних систем, у т. ч. і педагогічних. За такого підходу забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів), чітка керованість процесами [368, с. 31]. Виправданість застосування загальної теорії систем і системного аналізу у педагогічній науці обґрунтовується у багатьох науково-методологічних дослідженнях (О. Аверьянов, Б. Ананьєв, С. Архангельський, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, А. Брушлінський, В. Загвязинський, Т. Ільїна, В. Краєвський, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадриков, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.). Науковці стверджують, що застосування системного підходу у педагогічних дослідженнях дозволяє бачити об'єкт у цілісності та відносно системи вищого порядку, сприяє вивченню його з різних сторін. Системний підхід є інноваційним напрямом у педагогіці, що дає змогу розглядати сутність та закономірності навчання і виховання як єдину систему педагогічного процесу, як комплекс взаємопов'язаних заходів з формування світогляду і системи понять основ наук, системного мислення як механізмів розвитку особистості [405, с. 71]. Система є не тільки реальним

об'єктом, а й пізнавальним інструментом, як стверджує Л. Шипіліна, а тому системний підхід – це спосіб нашого бачення об'єкта [449, с. 36]

У цілому, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [84, с. 305]. Це слугує підставою для використання у нашому дослідженні саме системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності і розробки моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Тим більше, що з позицій системного підходу і компетентність розглядається як системна сукупність соціально і професійно значимих властивостей, якостей особистості, які набуваються в освітньому процесі. У цьому контексті деякі дослідники (О. Пермяков, С. Менькова) навіть використовують поняття «процес системогенези компетентності», що характеризується кількісними і якісними змінами, які призводять до утворення певних компетенцій [298, с. 53]. Головну ж перевагу системного підходу ми вбачаємо у його здатності функціонувати як впорядковуючий принцип і при описанні, і при моделюванні об'єкта дослідження; саме системний підхід забезпечує стабільну послідовність ходу дослідження. Понятійний апарат і розвиваючі методи системного підходу дають можливість:

1) виділити систему і навколишнє середовище, описати її;

2) аналізувати її структуру і оптимізувати її;

3) аналізувати, моделювати і оптимізувати функціонування системи [449, с. 37].

Щодо вирішення питань організації освітнього процесу системний підхід дає можливість проаналізувати багато факторів, які б враховувалися під час розробки системи навчальної дисципліни, створення навчальної програми тощо. Наприклад, системний підхід дає змогу викладачеві вести викладання свого предмету в нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, чітко визначати пріоритетні напрямки викладання, структурувати навчальні завдання [444, с. 91].

Ми вбачаємо наступну послідовність використання системного підходу в організації освітнього процесу щодо формування соціально-правової компетентності:

формулювання кінцевої мети, визначення вихідного рівня компетентності студентів;

відбір змісту необхідного матеріалу;

розробка конкретної технології організації освітнього процесу;

реалізація технології;

проведення контрольних замірів, аналіз та оцінка результатів.

Застосовуючи системний підхід до формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми, насамперед, орієнтуємося на положення щодо єдності загального, особливого й індивідуального. Як загальне цей напрям підготовки є складовою професійної підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти; як особливе має специфіку, зумовлену особливостями соціально-правової діяльності й підготовки до неї; як індивідуальне розкриває залежність підготовки від сформованих соціально-правових компетенцій у майбутніх соціальних працівників. Разом з тим, обґрунтування використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти базується на визначених нами *основних концептуальних засадах* досліджуваного явища. Далі розглянемо ці вихідні методологічні та науково-теоретичні положення, що розкривають актуальність, сутність, зміст, структурні особливості системного розгляду проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Отож, **перше концептуальне положення** ґрунтується на розумінні *соціально-правової компетентності як актуальної, важливої і необхідної складової професійної компетентності соціального працівника, яка має цілеспрямовано і систематично формуватися в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.* Наведені у попередніх розділах даної монографії положення про сутність і зміст соціально-правової компетентності переконують у її значущості та невід’ємності для успішного здійснення професійної діяльності у сфері

соціальної роботи, оскільки тим самим забезпечується і соціально-правова спрямованість фахівця, і його інформованість та орієнтація у нормативно-правовому полі, і активність у розв'язанні соціально-правових питань, і здатність до самооцінки професійної діяльності, тощо. Необхідність ґрунтовної правової підготовки майбутніх соціальних працівників обумовлена і очевидним прискоренням темпів суспільного розвитку, зміною його цивілізаційних основ, серед яких провідне місце займає пріоритет прав людини, особистості. Це підтверджується і вимогами держави та суспільства до фахівців із соціальної роботи компетентних у вирішенні соціально-правових завдань, запитами системи соціальних служб, закладів та установ, які потребують підготовлених фахівців, що володіють соціально-правовою компетентністю. Сучасні процеси конституції соціальної роботи в Україні як професії і напряму професійної підготовки виносять на перший план потребу у реалізації спеціалізованого та особистісно орієнтованого системного підходу до професійної підготовки майбутнього соціального працівника. При цьому ключовою позицією є усвідомлення того, що поряд з необхідністю отримувати та поглиблювати знання фахівцями соціальної сфери з профільних, спеціалізованих предметів для того чи іншого напряму підготовки, особливу роль у формуванні їх професійної компетентності також має відігравати знання ними соціально-правових аспектів регулювання як обраного напряму діяльності, так і загальносуспільних відносин, а, особливо, навичок їх практичного застосування у своїй повсякденній професійній діяльності. На цьому акцентують увагу і зарубіжні моделі підготовки соціальних працівників, висуваючи, серед пріоритетних, такі вимоги:

1) конкретність правових знань;

2) прикладний характер умінь і навичок;

3) розуміння та критичний аналіз правових процесів і процедур;

4) бачення макро-і мікрорівнів вирішення професійних задач;

5) здатність до виконання різних професійних ролей, відстоюючи права клієнтів та ін. [483, с. 22-24].

Розглядаючи соціально-правову підготовку як частину професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, слід зазначити, що

соціально-правова компетентність соціального працівника визначається рівнем його правосвідомості та правової активності, що виявляються в умовах конкретної професійної ситуації. Основу такої компетентності соціального працівника складають система знань і розуміння права, а також дій відповідно до них. Вона дозволяє соціальному працівнику, як активному учаснику соціальної політики держави, найбільш глибоко і чітко реалізовувати свої вміння з вирішення проблемних ситуацій правовими засобами, виступати захисником прав та інтересів клієнтів.

Тому виокремлення комплексу соціально-правових компетенцій соціального працівника та системне бачення процесу їх формування на етапі професійної підготовки студентів є актуальним завданням і нагальною потребою сучасної вищої школи. Спрогнозуємо подальше зростання пріоритетності соціально-правового компоненту в програмах підготовки майбутніх соціальних працівників, змістове та процесуальне наповнення якого буде адекватним соціально-правовій реальності і відповідатиме викликам сьогодення. Це дозволить підготувати фахівця, який може працювати на різних рівнях реалізації соціальної політики держави – на рівні управління, матеріально-технічного і правового забезпечення, освіти, охорони здоров`я і, безпосередньо, практики соціальної роботи.

Друге концептуальне положення виступає ключовим у розумінні використання системного підходу щодо формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників і полягає в тому, що *процес формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти слід розглядати як педагогічну систему, у якій усі компоненти взаємопов'язані єдиною метою, злагоджено функціонують та взаємодіють як чіткий механізм.* Слід враховувати, що соціально-педагогічні, освітні системи, які є об'єктами педагогічних досліджень, – це специфічні системи і вимагають врахування цієї специфіки при дослідженні. Зокрема, серед особливостей саме педагогічних систем, слід виділити наступні:

1) це складні і динамічні системи, які функціонують в умовах мінливості різних факторів зовнішнього оточення, а також зміни внутрішніх станів системи, що спричиняється цими факторами (у будь-

якій педагогічній системі процес навчання і виховання протікає в умовах видозміни педагогічних цілей і виникнення нових завдань в галузі навчання і виховання в міру розвитку і прогресу суспільства, постійного оновлення наукової інформації, на основі якої формуються навчальні предмети, в умовах вдосконалення старих і створення нових методів навчання і виховання, а також постійного оновлення контингенту);

2) це цілеспрямовані системи з активною поведінкою, яка передбачає перетворення оточення згідно з цілями (за своєю природою це багатофункціональні системи, з варіативністю у своїх діях);

3) це системи, що постійно розвиваються (завдяки суспільному, соціальному і науково-технічному прогресу вдосконалюються, розвиваються і самі системи в структурному, функціональному та історичному аспектах).

У наукових концепціях педагогічних систем представлені різні обґрунтування і характеристики систем. Так, С. Архангельський і В. Беспалько розглядають педагогічні системи з точки зору кібернетичного розуміння, інформаційного підходу. Ю. Бабанським та Т. Ільїною розроблений системно-структурний підхід у дослідженні педагогічних систем. Н. Кузьміна досліджувала педагогічні системи як структурно-функціональні. Згідно з концепцією В. Якуніна, педагогічну систему можна і потрібно розглядати з позицій теорії управління. Проте, незважаючи на різноманітність позицій та підходів, розбудова структури педагогічної системи та удосконалення концепції системного підходу продовжується і надалі з урахуванням сучасних педагогічних інновацій і парадигм.

Усебічне дослідження будь-якої системи включає встановлення складу компонентів, структури і функцій як системи в цілому, так і її складових частин, факторів, що забезпечують цілісність і відносну самостійність системи. У зв’язку з цим, дослідження у теоретико-методологічному аспекті педагогічної системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти передбачає обов’язковість застосування наступних *основних аспектів системного підходу* :

– *системно-компонентного* – полягає в дослідженні компонентного складу системи;

– *системно-структурного* – дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію системи (взаємодію компонентів, їх підпорядкованість та зв'язки);

– *системно-функціонального* – передбачає визначення загально системних цілей, набору засобів (ресурсів), потрібних для досягнення цілей та функціонування системи в цілому як інтеграційного результату функціонування її компонентів;

– *системно-комунікативного (системно-інформаційного)* – обумовлює необхідність виявлення зв'язків компонентів системи між собою, кожного із компонентів з системою в цілому, а системи в цілому із системами середовища й несистемними утвореннями;

– *системно-інтеграційного (системно-управлінського)* – висвітлює фактори (внутрішні й зовнішні) системності-цілісності, тобто механізми, що забезпечують збереження якісної специфіки системи [348, с. 241].

Застосування означених аспектів системного підходу, а також *системних принципів* (цілісності, структурності, кінцевої мети, функціональності, автономності та зв'язку компонентів, розвитку, взаємозалежності системи й середовища, ієрархічності, множинності опису системи та ін.) дає підстави визнати формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти системою, оскільки в ній наявні наступні *ознаки системи*:

1) наявність компонентів, складників компонентів;

2) цілеспрямованість як основа досягнення цілей;

3) єдність та цілісність компонентної структури та окремих компонентів системи.

Таким чином, констатуємо, що системний підхід надасть нам змогу визначити структуру системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти за допомогою виокремлення її компонентів та визначення їхніх зв'язків. При цьому під компонентами системи розумітимемо лише ті її структурні частини, які перебувають у постійній взаємодії з іншими структурними одиницями в межах даної цілісної системи, та взаємодія яких обумовлює виявлення притаманних цілому якісних особливостей. Слід враховувати, що найчастіше компонентний аналіз педагогічної

системи охоплює такі компоненти як: цільовий (містить усю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: від загальної мети – всебічного і гармонійного розвитку особистості – до конкретних завдань формування певних якостей чи їх елементів) змістовий (відображає смисл, що вкладається як у загальну мету, так і в кожне конкретне завдання; зміст, який необхідно засвоїти), діяльнісний (передбачає взаємодію педагогів і учнів/студентів, їх співробітництво, організацію й управління процесом), результативний (характеризує досягнуті зрушення відносно поставленої мети).

Унаслідок вивчення положень про структуру та компоненти ми можемо констатувати, що компоненти визначають внутрішню побудову системи та у своїй єдності й взаємозв'язку розкривають її зміст і науково обґрунтовують процес формування компетентності студентів під час фахової підготовки.

Далі розглянемо **третє концептуальне положення**, яке полягає в тому, що *зміст підготовки майбутніх соціальних працівників має бути наповнений і структурований з урахуванням комплексу соціально-правових компетенцій, які формуються у студентів протягом всього періоду навчання*. Компетентнісний підхід до визначення змісту освіти в умовах модернізації вищої освіти зумовлює необхідність його моделювання на основі, перш за все, чіткого бачення очікуваних результатів навчання (компетентностей), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. Простежується тенденція фокусування на навчальних досягненнях, які й мають стати основою кваліфікації випускника, як ключовому індикаторі компетентності особистості, що має забезпечити її конкурентну спроможність і успішність [393, с. 32]. При цьому слід враховувати, що соціально-правова компетентність, як і інші складові професійної компетентності соціального працівника, формується поступово в процесі різних видів освітньої діяльності. А тому побудова освітньої траєкторії її формування вимагає, насамперед, детального аналізу освітньої програми підготовки майбутніх соціальних працівників, виділення та структурування тих освітніх компонентів, які мають потенціал для формування соціально-правової компетентності, наповнення їх відповідним змістом, який відображає

змістові характеристики виділених нами у другому розділі соціально-правових компетенцій (охоронно-захисні, координаційні, контролюючі, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні). Орієнтуючись на сучасні вимоги до змісту освітніх програм, які диктуються Законом України «Про вищу освіту» та наукові підходи до їх побудови [393, с. 36], можемо визначити методологію реалізації даного концептуального положення, яка включає:

1) визначення потреби в соціально-правових компетенціях шляхом консультацій з роботодавцями, науково-педагогічними працівниками, випускниками, співставлення компетенцій з чинними галузевими рамками кваліфікацій, професійними стандартами;

2) визначення переліку навчальних дисциплін (основних та допоміжних) значимих для формування соціально-правової компетентності;

3) формулювання програмних результатів навчання відповідно до змісту соціально-правових компетенцій;

4) вирішення питання щодо модуляризації програми (кредитний вимір, що відповідає реальному навчальному навантаженню, присвоєння кредитів кожному модулю відповідно до семестрового розподілу навчального року);

5) окреслення результатів навчання для кожної соціально-правової компетенції, яку слід розвинути в певному модулі навчальної програми, навчальній дисципліні чи кількох навчальних дисциплінах;

6) визначення підходів до викладання, навчання та оцінювання результатів навчання (доцільно передбачити поєднання різноманітних підходів до викладання й оцінювання);

7) опис змісту відповідно до виділених соціально-правових компетенцій, програмних результатів навчання, розподілу кредитів, підходів до навчання й оцінювання;

8) перевірка балансу часу та можливості реалізувати виділені компоненти програми протягом нормативного часу навчання;

9) реалізація, моніторинг і вдосконалення змісту освітньої програми та її компонентів.

У контексті вищезазначеного, слід відмітити, що в науковому середовищі набуває поширення поняття «модуль компетенції (групи

компетенцій)», який формується з тем/розділів дисциплін, окремих навчальних дисциплін, курсів і циклів за принципом їх спрямованості на формування конкретної компетенції чи групи компетенцій відповідно[245, с. 17]. Це цілком відповідає нашому баченню процесу формування соціально-правової компетентності, який можливо розглядати з позицій окремого соціально-правового модуля в освітній програмі підготовки майбутніх соціальних працівників.

При цьому важливо враховувати *принцип міждисциплінарності,* який в системі освіти представлений у вигляді взаємозв'язку між різними навчальними дисциплінами. Цей принцип використовується як шлях подолання вузькопрофесійної обмеженості і прагнення заповнити цілісність у системі освіти [444, с. 101]. Сучасний світ вимагає міждисциплінарності як від фахівця, так і від системи сучасних знань, тим більше, коли мова йде про компетентність фахівця соціальної роботи. Адже соціальна робота як прикладна наука сформувалася на основі застосування результатів фундаментальних наук для вирішення пізнавальних і соціально-практичних проблем і на основі тісних міждисциплінарних зв'язків зі сферами наукового знання, які становлять наукову базу соціальної роботи, такими як: педагогіка, соціальна педагогіка, соціологія, психологія, етика і естетика, філософія тощо [406]. Здійснення соціально-правового захисту особистості також вимагає комплексного міжпрофесійного підходу до вирішення даної проблеми. Тому принцип міждисциплінарності є одним з ключових у побудові моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. За якого кожен предмет має викладатися у нерозривному зв'язку з іншими дисциплінами як загальнопрофесійного, так і соціально-правового спрямування.

Уцілому ж, системний підхід до організації навчання включає в себе: аналіз вихідних умов (мети навчання, складу студентських груп, змісту програми навчальної дисципліни тощо); розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи. Важливо ефективно структурувати послідовність освітніх методів і прийомів. Їх застосування має сприяти поступальному розвитку базових

компонентів соціально-правової компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонально-діяльнісного та рефлексивно-оціночного) і становленню внутрішньої мотиваційної основи саморозвитку і професійного вдосконалення студентів. Слід враховувати і використовувати ті методи і прийоми, які найбільшою мірою підходять для послідовного формування системи знань, становлення ціннісних відносин, розвитку поведінки і діяльності, а також відповідають змістовним аспектам виділених соціально-правових компетенцій.

В основу **четвертого концептуального положення** використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності покладено думку, що *цілісність системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти забезпечується поетапним та інтегративним характером її впровадження.* Підготовка студентів має реалізовуватись у сукупності певних етапів, кожен з яких має відповідні завдання, змістове наповнення та дидактичне забезпечення, які побудовані в логічній послідовності, створюючи цілісність і нерозривність процесу вироблення в студентів необхідного рівня професійної компетентності. У той же час інтегративний характер університетської освіти зумовлений цілеспрямованим впливом на формування фахівця, який володіє теорією, методологією, історією обраної галузі наукових знань та суміжними галузевими знаннями, опанував загальногуманістичну й психологічну культуру, та сприяє мобільності фахівця. Тим більше, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і системний підхід переживає інтеграційну стадію розвитку [444, с. 95]. Загалом, інтегративність полягає у формуванні якостей особистості за окремими аспектами, дотримуючись при цьому послідовності етапів залежно від розвитку і віку тих, хто навчаються. Так формується необхідність інтеграційного «поєднання» різних технологічних систем за допомогою освітньої ситуації. Тобто інтегративність як цілісність зближує і пов'язує окремі частини, елементи і функції різних систем за допомогою єдиної освітньої ситуації. Особливо це важливо у контексті нашого дослідження, оскільки соціально-правова компетентність у науковому розрізі є складним інтегрованим поняттям, про що детально було зазначено у другому розділі даної монографії.

На наш погляд, інтегративний характер соціально-правової компетентності проявляється в кількох аспектах:

1) на всіх етапах професійної діяльності соціального працівника вона пов’язана з вирішенням різнопланових проблем людей, що вимагає інтегрування наукових знань з різних предметних галузей (філософія, психологія, логіка, соціологія, юриспруденція, педагогіка тощо). Зміст професійної соціальної роботи акумулює в собі елементи суміжних професій, що взаємозбагачує їх інформацією, інструментарієм, технологіями;

2) професійна діяльність соціального працівника здійснюється одночасно в різних підсистемах («клієнт і соціум», «клієнт і соціальні інституції», «клієнт і фахівці, котрі причетні до конкретики проблемної ситуації» тощо), що детермінує наявність інтегрованих умінь та навичок роботи;

3) поліфункціональність соціально-правової компетентності забезпечує і спроможність фахівця до цілепокладання у соціально-правовій діяльності, і готовність до активних дій у цій діяльності, і спроможність оцінити відповідність правовим нормам, і готовність до рефлексії, набуваючи узагальнюючого характеру щодо застосування соціально-правових знань і умінь у професійних ситуаціях.

Інтегративний характер системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти передбачає поєднання окремих частин і функцій системи в ціле, шляхом зближення і взаємозв'язку різних освітніх парадигм та технологій навчально-виховного процесу. Принцип інтеграції зобов’язує у процесі формування будь-яких якостей студента (не є винятком і його соціально-правова компетентність) визнати за доцільне активізацію професійних знань, спрямованих на «відновлення», «заповнення», «на об’єднання у ціле» наукових знань із різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості [176, с. 195]. Саме реалізація зазначеної вимоги чи не найбільш природним чином ураховує своєрідність «професії захисту» – інтеграцію, передусім, соціальних, педагогічних і правових знань, що становить підґрунтя професійної компетентності соціального працівника.

І, нарешті, розглянемо **п'яте концептуальне положення** використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності, яке полягає у *спрямуванні системи на безперервний розвиток та професійне становлення особистості майбутнього соціального працівника через включення студентів у професійно-спрямовану діяльність, що передбачає перенесення засвоєних соціально-правових компетенцій у практичну площину*. Розробка основних концептуальних положень практичної підготовки базується на філософському трактуванні практики як специфічно людського способу освоєння світу: у процесі практичної діяльності студенти мають можливість не просто відтворювати теоретичні знання, а й змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, формувати та досягати принципово нових цілей, що забезпечить професійну активність студента. Спираючись на значний науковий доробок у різних аспектах практичної підготовки студентів (О. Абдулліна, П. Атутов, З. Абасов, Г. Бабушкін, В. Бальсевич, С. Батишев, В. Беспалько, І. Бех, М. Виленський, Б. Гершунський, В. Горленко, В. Зернов, Є. Клімов, В. Корецький, Л. Лубишева, М. Махмутов, В. Приходько, М. Скаткін, В. Сластьонін, Д. Фельдштейн та ін.) та власне соціальних працівників (В. Бочарова, М. Доуел, І. Зимняя, О. Карпенко, Г. Ланге, Н. Ларіонова, Л. Міщік, В. Поліщук, Г. Попович, С. Шардлоу та ін.), ми, водночас, маємо враховувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти. Так, у зв'язку з переходом вищої школи на дворівневу систему підготовки кадрів (бакалаврат і магістратура) і ідеологією поновлення організації та змісту практики студентів як важливого компонента підготовки майбутнього професіонала потрібна розробка інноваційних концептуальних основ проектування практики, зміна вимог до її організації і проведення [372, с. 107]. Зауважимо, що метою практики в сучасних умовах є вже не стільки вдосконалення знань, умінь, навичок і набуття початкового професійного досвіду, скільки формування професійних компетенцій, особистісно-професійної позиції, саморозвиток індивідуальності, самоактуалізація студентів, творче рішення ними навчально-професійних проблем. У межах компетентнісного підходу переглядається і роль практики в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників: акцент робиться на навчанні через практику,

продуктивну роботу в малих групах, вибудову індивідуальних навчальних траєкторій, використання міжпредметних зв'язків, розвиток самостійності студентів і особистої відповідальності за прийняття рішень. У свою чергу, як зауважує В. Сморчкова, рівень сформованості відповідних компетенцій виступає критерієм оцінки практики [372, с. 108]. Тому практикоорієнтованість (Г. Слозанська) професійної підготовки майбутніх соціальних працівників не викликає сумніву, практика виступає системоутворюючим фактором (О. Карпенко) цієї підготовки, інтегруючим і стержневим компонентом особистісно-професійного становлення фахівця.

У цьому контексті проблема формування соціально-правової компетентності має вирішуватись виключно з позицій поєднання теоретичного навчання в університеті і практичної діяльності в соціальних службах, закладах, установах. Позааудиторне набуття досвіду застосування соціально-правової компетентності відбувається у студентів у процесі ініціювання соціально-правової діяльності. Стикаючись на практиці з різними соціально-правовими ситуаціями, життєвими явищами, майбутні соціальні працівники мають змогу уточнити, конкретизувати свої правові уявлення, вдосконалити соціально-правові уміння і навички, сформувати позитивне ставлення до розвитку соціально-правової компетентності. Таким чином, створюються відповідні умови для розвитку і саморозвитку особистості студентів, їх соціально-правового самовизначення. Активна позиція студентів сприяє розвитку позитивної мотивації, самостійності, самооцінки, створює сприятливі умови для розвитку адекватного ставлення до права, соціально-правової діяльності.

Пропонуємо перелік принципів, дотримання яких визначає загальний напрямок, зміст і логіку організації практик, та забезпечує необхідну ефективність у вирішенні завдань нашого дослідження відносно включення студентів у практичну професійно-спрямовану діяльність:

принцип послідовності: поетапне засвоєння всього комплексу соціально-правових компетенцій, почергове оволодіння необхідними професійними функціями;

принцип динамічності: поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектру соціальних ролей і видів діяльності, в які включається студент, збільшення обсягу та ускладнення змісту діяльності;

принцип інтеграції: поєднання теоретичних знань і практичних умінь студентів у самостійній соціально-правовій діяльності; взаємопроникнення навчальної та проектно-дослідницької роботи; реалізація інтеграційних методів у підготовці і здійсненні практичної діяльності.

принцип поліфункціональності: одночасне виконання в ході практик різних професійних функцій (організаторської, правовиховної, просвітницько-інформаційної, правозахисної, дослідницької та ін.); оволодіння в різних видах практики різноманітними професійними ролями (організатора діяльності, захисника, посередника, помічника, консультанта і т. д.);

принцип соціального партнерства: побудова відносин між усіма суб'єктами практики (ЗВО і базами практики, студентом і керівником практики і ін.) на пріоритеті довіри, партнерства, діалогічного спілкування, співробітництва (це передбачає спільну постановку завдань, спільне вироблення рішень, підготовку і здійснення конкретних заходів і сприяє прояву в ході практики взаємної відповідальності за ефективність освітнього процесу та власної діяльності, за її результати);

принцип персональності: надання студентам можливості самостійного вибору бази для проходження практик відповідно до їх інтересів, прагнень чи тематичної спрямованості самостійної наукової роботи (курсової, випускної кваліфікаційної роботи, інших соціальних проектів).

Отож, системне бачення механізмів поєднання теорії та практики є ключовим елементом формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, що визначає якість набуття студентами комплексу соціально-правових компетенцій.

Уцілому, ми можемо констатувати, що зазначені концептуальні положення використання системного підходу становлять науково-теоретичну основу для створення педагогічної системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, що буде здійснено у наступному підрозділі монографії. Узагальнюючи вищесказане, відмітимо, що значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він

дозволяє: розглянути процес формування соціально-правової компетентності студентів як цілісну систему; виділити системотворний чинник формування такої компетентності в майбутніх соціальних працівників, тобто мету і результат; сконструювати систему її формування, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити обумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи.

3.2. Моделювання системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти

Визначені у попередньому підрозділі концептуальні засади використання системного підходу до процесу формування соціально-правової компетентності виступають основою для обґрунтування та моделювання системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Орієнтуючись на педагогічну методологію системного підходу, на вищерозглянуті уявлення про системи взагалі й педагогічні зокрема, можемо сформулювати визначення **системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти** наступним чином: *це упорядкована за певними ознаками множина взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи особливу цілісність, яка спрямована на формування соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення майбутніх соціальних працівників.*

Розглядаючи дану систему як різновид педагогічної системи, ми вказуємо на ознаки, що їй притаманні:

1) є основою науково-теоретичного осмислення й побудови освітньої діяльності студента-майбутнього соціального працівника;

2) охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування соціально-правової компетентності студентів, забезпечує виконання усіх основних функцій освітньої діяльності;

3) сприяє формуванню професійно зорієнтованої особистості, здатної вирішувати соціально-правові задачі.

Під час розроблення системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти ми дотримувалися логічності, що виявляється в таких взаємозумовлених діях:

забезпечення теоретичного синтезу на педагогічному рівні наукового дослідження;

визначення мети, що об'єднує всі компоненти системи;

конкретизація завдань та принципів формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти;

визначення підсистем системи, що забезпечить основу системного бачення;

визначення сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування соціально-правової компетентності студентів;

виявлення не тільки зв'язків та елементів системи, але й розгляд проблеми взаємодії системи з навчально-виховним середовищем закладу вищої освіти;

розроблення моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, що допускає використання спеціальних понять і методів, визначення певних напрямів, умов, норм і правил;

перевірка основних теоретичних положень дослідження та узагальнення результатів реалізації означеної моделі.

З огляду на це, систему формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми будемо описувати як цілісну структуру, що забезпечуватиме системне формування соціально-правового мислення, соціально-правових компетенцій, які виступають як важливий компонент цілісної професійної освіти. У процесі побудови даної системи ми будемо використовувати **метод моделювання,** який, за переконанням Н. Долматової, є найбільш доцільним для наукового дослідження складних багатомірних об'єктів, що перебувають у поліфакторному полі детермінації [116, с. 123].

Під моделюванням науковці розуміють матеріальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи [32]. Одним із результатів процесу моделювання є модель, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміняти його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [390, с. 72]. Таким чином, загальною властивістю всіх моделей є їх здатність, так чи інакше, відображати дійсність. При цьому модель повинна мати схожість з оригіналом, бути здатною заміняти його в певних відносинах і відкривати нові властивості оригіналу, нові можливості його вдосконалення. Вважаємо найбільш повним і прийнятним для нашого дослідження визначення моделі запропоноване М. Кондаковим: «Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знакових формул і т.п., який, будучи аналогічним (подібний, схожий) досліджуваному об'єкту, відображає і відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами досліджуваного об'єкта ...» [200, с. 360-361].

Відмічаємо, що моделювання широко використовується у сучасній науці, і зокрема, педагогічній. Зупиняючись на цій тезі, вкажемо, що у педагогіці моделювання набуває особливого значення у зв'язку з завданням підвищення теоретичного рівня досліджень, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагуванням і ідеалізацією, за допомогою яких відбувається виділення об'єктів, що моделюються. Розкриттю різних аспектів процесу моделювання в педагогічній діяльності присвячені роботи О. Бернацької, О. Борисової, А. Вербицького, А. Дахіна, О. Дубасенюк, В. Загвязинського, П. Лернера, А. Лігоцького, М. Можарова, В. Ширяєва та ін.

Для нас важливо, що моделювання педагогічного процесу є достатньо активно вживаним підходом і у педагогіці вищої школи. Як зауважує С. Архангельський, методологічна потужність такого ракурсу осмислення педагогічних явищ зумовлена розглядом об’єкта дослідження як елементів взаємопов’язаних систем [17]. Будучи аналогом соціальної реальності, модель, з одного боку, відтворює об’єкт дослідження, з іншого – надає

нову інформацію про цей об’єкт. При цьому припускається «навмисно обмежений вибір характеристик об’єкта, що вивчається» [17, с. 112].

Широке використання моделювання при вивченні проблеми професійної підготовки кадрів зумовлюється тим, що дана проблема вимагає системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів, а з іншого боку – системного розгляду змісту і технології професійної освіти. В силу багатогранності того і іншого об'єкта доводиться представляти їх у вигляді моделей, які концентровано відображають найбільш істотні риси як професійної діяльності, фахівця що її реалізує, так і специфіку професійної підготовки. Виходячи з цього, у процесі побудови моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти ми зможемо виявити суттєві взаємозв’язки та взаємозалежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні ресурси.

Зазначимо, що побудова моделі має ґрунтуватися на певних теоретичних положеннях, згідно з якими модель повинна:

1) виступати як засіб наукового пізнання і виконувати не тільки констатуючу функцію, а й прогнозуючу функцію – в їх взаємозв'язку і взаємозалежності;

2) задовольняти вимогам повноти, адекватності і еволюційності, забезпечувати можливість включення досить широкого діапазону змін і доповнень;

3) бути достатньо абстрактною, щоб допускати варіювання більшим числом змінних, але не настільки абстрактною, щоб виникали сумніви в надійності і практичній користі отриманих результатів;

4) відповідати умовам, які обмежують час вирішення завдання;

5) орієнтуватися на реалізацію за допомогою існуючих можливостей, тобто бути здійсненною в даному процесі професійної підготовки;

6) забезпечувати отримання нової корисної інформації про педагогічний об'єкт (явище, процес) в плані поставленого завдання дослідження;

7) будуватися з використанням усталеної термінології;

8) передбачати можливість перевірки її істинності, повноти відповідності досліджуваному педагогічному об'єкту, явищу, процесу [86, с. 47].

Також слід враховувати та дотримуватись етапів побудови моделі педагогічного об’єкту, серед яких науковці найчастіше виділяють: 1) вибір методологічних підстав для подальшого моделювання; 2) виділення завдань моделювання; 3) побудова моделі з уточненням взаємозалежності між складовими елементами досліджуваного об'єкта; 4) визначення критеріїв оцінки планованих результатів; 5) реалізація моделі в педагогічному експерименті; 6) інтерпретація результатів моделювання; 7) корегування моделі [338].

Модельне уявлення про процес формування у студентів соціально-правової компетентності на етапі їхньої професійної підготовки у вищій школі центрується на визначенні педагогічної сутності досліджуваного явища. Створюючи модель процесу, що досліджується, ми спиралися на загальновизнані у педагогічній науці методологічні орієнтири, з-поміж яких, зокрема, такі:

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

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

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

Моделюючи процес формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, важливо мати на увазі і ту суттєву обставину, що особистість формується і розвивається не тільки у стінах навчального закладу в період професійної підготовки, а й у практиці безпосередньої взаємодії людини зі світом, у процесі професійної діяльності і спілкування, у різних формальних і неформальних об'єднаннях, тобто під впливом багатьох неконтрольованих і слабо контрольованих факторів, зовнішніх і внутрішніх умов.

У процесі формування соціально-правової компетентності студента необхідно акцентувати увагу на саморозвиток самостійності в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування професійного шляху з урахуванням індивідуальних і статевовікових особливостей. У студентському віці може найбільш ефективно розвиватися здатність до «конструктивної рефлексивної роботи з проблемами» (К. Абульханова-Славська). Основною метою рефлексивного розвитку особистості має стати виявлення, пошук найбільш продуктивного співвідношення суб'єкта з життям у всіх складних багатоаспектних його проявах, а не відриву від нього [116, с. 131].

Виходячи з вищесказаного, у цьому дослідженні ми будемо застосовувати ті загальнонаукові риси моделі, які обґрунтували попередньо. Відмітимо, що розробка моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти є непростим завданням педагогічного моделювання, яке полягає у створенні такої моделі, яка б максимально точно, повно і адекватно представила всі необхідні елементи, що входять до процесу формування даного професійно-особистісного утворення і забезпечувала його результативність. У вирішенні дослідницьких завдань ми спирались на положення, згідно якого успішне формування соціально-правової компетентності студентів стане можливим за умови дієвості розробленої моделі та забезпеченні умов її реалізації.

Оскільки моделювання як метод дослідження передбачає опис структури і складу моделі, то далі саме в такому ракурсі охарактеризуємо розроблену модель системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Графічне відображення даної моделі представлено на рис. 3.1, на якому бачимо, що система формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти охоплює п’ять виділених нами компонентів: цільовий, змістовий, процесуальний, об’єкт-суб’єктний, соціально-середовищний.

Таким чином, модель системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми подаємо як описову

характеристику, що містить вимоги щодо фахових знань, умінь, можливостей, структури й результатів підготовки, професійно важливих якостей майбутнього соціального працівника, а також соціально-правової компетентності в професійній сфері, що ґрунтується на умовах, етапах, принципах, технологіях, формах, методах, засобах та ресурсах її формування в процесі освітньої діяльності в умовах університетської освіти.

Рис. 3.1. Схематичне зображення моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти

Перейдемо до компонентного аналізу запропонованої моделі у руслі вимог до конструювання визначених складових та до їх змістового наповнення. При цьому зазначимо, що детальна характеристика компонентів системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників буде здійснена у наступному розділі

монографії, тож на даному етапі обґрунтуємо основоположні принципи розробки кожного з компонентів та представимо їх стислий огляд.

При виділенні та розробці *цільового компоненту*, ми розглядали його як системотворчий елемент системи та ґрунтувалися на загальнонаукових підходах щодо мети освіти в цілому, цілей розвитку вищої освіти та цілей освітньо-професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зокрема. Зазначимо, що початок XXI століття характеризується підвищеною увагою світової спільноти до проблем вищої освіти. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію, визначальну важливість освіти у забезпеченні сталого людського розвитку. Тому і сучасну мету освіти можна визначити як формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін в соціально-культурній сфері, організації праці в умовах ринкової економіки. Відповідно, основним змістом діяльності закладу вищої освіти повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності. Як зазначає Т. Фініков, сьогодення вимагає від держави і суспільства формування сильної освітньої політики, яка має розглядатися не окремо, а як один із найважливіших напрямів соціальної політики взагалі, і характеризуватися такими параметрами як: відповідність об’єктивним суспільним потребам і очікуванням; реалістичність (співвідношення цілей і ресурсного потенціалу їх реалізації); системність; пластичність (оперативність і гнучкість) [416, с. 165-166].

У руслі цих вимог здійснюється і підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Оскільки системоутворювальним компонентом моделювання навчального процесу є цілепокладання, розглянемо його основні принципи, які, на думку

С. Харченка, обов'язково слід враховувати при розробці педагогічних цілей навчання [425, с. 40].

Перший принцип цілепокладання – *принцип соціальної обумовленості цілей* професійно-педагогічної освіти. Реалізація цього принципу у процесі формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників передбачає: врахування сучасної соціально-економічної ситуації в Україні, яка спричиняє до численних соціальних проблем та негативних явищ, до незахищеності вразливих категорій населення, порушення їх прав та незадоволення інтересів; визнання недостатньої ефективності існуючої системи соціально-правового захисту особистості на різних рівнях та необхідності її удосконалення, реформування (в т. ч. ресурсами соціальної роботи); розгляд соціального працівника як суб'єкта соціально-правового захисту, з чого випливає необхідність ціле-спрямованого формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців.

Другий принцип цілепокладання – *принцип діагностичної спрямованості*. Згідно цього принципу ціль повинна формулюватися термінами майбутньої професійної діяльності соціального працівника; формулювання цілі повинно орієнтуватися на кінцевий результат навчання; діагностичним орієнтиром мають виступати відповідні запити суспільства щодо необхідної майбутньої професійної кваліфікації випускника університету. Дотримуючись даного принципу, ми маємо враховувати основні тенденції становлення в Україні професії «соціальний працівник»; визначати, що робота із соціально-правової підтримки і захисту особистості, просвітницько-профілактичної, консультаційної допомоги, налагодження взаємодії між соціальними та правоохоронними інститутами є актуальними напрямками соціальної роботи.

Третій принцип цілепокладання – *принцип прогностичності цілі*. Врахування цього принципу важливе для забезпечення стабільності змісту навчання на рівні навчальних програм, кардинально не змінюючи їх, а лише корегуючи згідно змін та новацій. Відносно нашого дослідження можна припустити, що: поступово буде розроблена дієва нормативна база, яка забезпечуватиме права та надаватиме гарантії усім категоріям населення; розвиватиметься мережа соціальних інституцій, які

надаватимуть комплекс необхідних соціальних послуг, в т. ч. і соціально-правового характеру; соціальний працівник у найближчій перспективі реально виконуватиме функції «соціального омбудсмена», що ще більше актуалізує питання його соціально-правової компетентності.

Четвертий принцип цілепокладання – *принцип регулюючої орієнтації цілі.* Згідно цього принципу необхідно враховувати, що ціль навчання є системоутворюючим фактором у системі професійної підготовки, забезпечуючи взаємозв'язок всіх компонентів. Тому вона повинна формулюватись таким чином, щоб відповідати реальним можливостям змісту, форм і методів навчання, запитам роботодавців, потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Окрім врахування зазначених принципів цілепокладання, при розробці моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (і, зокрема, її цільового компоненту) слід опиратися і на освітні стандарти підготовки майбутніх соціальних працівників, кваліфікаційні характеристики фахівців соціальної сфери, державні стандарти соціальних послуг та інші актуальні нормативно-правові документи, що стосуються як сфери соціальної роботи (Європейський кодекс соціального забезпечення, Європейська соціальна хартія, Закони України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги» та ін.), сфери захисту прав особистості (Загальна Декларація прав людини, Конвенції ООН та МОП – «Про права дитини», «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», «Про ліквідацію всіх форм расової дискримінації» та ін.; Закони України – «Про охорону праці», «Основи законодавства України про охорону здоров'я», «Про охорону дитинства» та ін.), так і системи вищої освіти (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», накази та листи МОН України тощо).

Орієнтуючись на вищезазначені положення, ми і здійснювали розробку основних складових цільового компоненту, а саме: мети, завдань, принципів, результату. Схематичне зображення цільового компоненту системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти представлено на рис. 3.2:

Рис. 3.2. Структура цільового компоненту системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти

Як бачимо з рис. 3.2, *мета* полягає у формуванні соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як комплексно-особистісного утворення у межах професійної компетентності; *завдання* включають забезпечення проектування навчально-виховного процесу на формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; орієнтацію студентів на усвідомлення цінності і важливості нормативно-правових основ соціальної роботи, на вироблення професійного інтересу до соціально-правової діяльності та потреби в розвитку соціально-правової компетентності; забезпечення набуття студентами комплексу соціально-правових компетенцій та здатності до їх компетентного використання у професійній діяльності; *принципи* поділяються на загальнопедагогічні та спеціальні; а *результат* передбачає сформованість у випускника університету соціально-правової компетентності. Детальна характеристика складових цільового компоненту буде здійснена в четвертому розділі, а ми перейдемо до наступного компоненту – змістового.

При конструюванні змістового компоненту ми опиратимемось на концептуальні підходи до змісту освіти (А. Алексюк, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Давидов, Ю. Мальований, С. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторською та ін.), і, зокрема, до змісту вищої освіти (В. Андрущенко, О. Глузман, І. Зязюн, М. Лещенко та ін.). У педагогічній науці зміст освіти розглядається як педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності і емоційно-ціннісного відношення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості [295, с. 266]. Зміст освіти завжди обумовлений вимогами і потребами суспільства, враховує перспективи розвитку науки, техніки, технології і культури. Тому одним з першочергових завдань у сучасних умовах реформування системи вищої освіти України є приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки фахівців до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері на початку XXI століття.

Зміст освіти визначається освітньо-професійними програмами, в яких відображено змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. У загальнодидактичному розумінні «зміст навчання» є системою навчальної інформації. Узагальнюючи позиції низки авторів, Б. Гершунський під змістом навчання розуміє педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в навчальній документації (програма, підручник) наукову інформацію про матеріал, який необхідно вивчити, що і визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності учіння студентів [257, с. 23].

Ми визначили, що у процесі побудови змісту педагогічної системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних педагогів панівними будуть такі умови:

– система, яку ми побудуємо, є складником загально-університетської системи освіти, тому зміст процесу формування соціально-

правової компетентності повинен здійснюватися в контексті системи університетської освіти підготовки фахівців;

– необхідно встановити підпорядкування змісту процесу формування соціально-правової компетентності меті, цілям та принципам для досягнення позитивного результату – сформованої соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення випускника;

– побудова змісту процесу формування соціально-правової компетентності повинна регламентуватись та узгоджуватись із нормами та вимогами до системи професійних компетентностей соціального працівника, до функцій його професійної діяльності.

Характеризуючи зміст формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, слід, насамперед, вказати на вимоги, які висуваються до структури і змісту навчальної інформації щодо підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти. Ми орієнтуємось на підхід С. Харченка, який виділяє загально-дидактичні і спеціальні вимоги: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; встановлення і врахування міжпредметних зв’язків; зв'язок теорії з практикою; відповідність змісту реальним начальним можливостям студентів; єдність основних змістових блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності [425, с. 51-59].

Водночас, науковці (А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко) вказують на необхідність врахування при визначенні змісту підготовки фахівця соціальної сфери таких особливостей:

соціальний працівник працює у відкритому середовищі і має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами;

необхідність органічного поєднання загального гуманітарного знання, емоційного сприйняття та конкретних проблем людини;

формування певного стилю професійної діяльності, яка базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями залежно від конкретних обставин, умінні слухати людей, володіти здатністю забезпечити посередництво особистості і суспільства, уміння впливати на спілкування і стосунки

клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; зорієнтувати дитину на саморозвиток і подати їй підтримку.

Основними складовими змісту підготовки фахівців соціальної сфери є наступні (за В. Поліщук): глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробка і реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності соціального працівника [308, с. 7]

При визначенні структури змісту формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми керувалися тим, що вона повинна виходити з таких *критеріїв*: цілісного відображення в змісті освіти завдань формування всебічно розвиненої особистості; високої наукової і практичної значущості змісту; відповідності складності змісту реальним навчальним можливостям студентів; побудови навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, відповідності змісту навчання наявній методичній та матеріальній базі; врахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти. Ще одним, визначальним критерієм структурування змістового компоненту є підпорядкованість кінцевому результату освітнього процесу – набуттю соціально-правової компетентності. А тому в основі змісту її формування ми покладаємо такі складові соціально-правової компетентності: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, функціонально-діяльнісну, рефлексивно-оціночну, які і виступають напрямами реалізації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Виходячи з цього, ми і здійснювали змістову характеристику кожної з соціально-правових компетенцій та ідентифікували їх з конкретними програмами навчальних дисциплін, практик, науково-дослідницької роботи студентів, які і відображають в цілому зміст підготовки студентів у вищій школі. Схематичне відображення цього процесу представлене на рис. 3.3:

Рис. 3.3. Структура змістового компоненту моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Як бачимо з рис. 3.3, процес професійної підготовки соціальних працівників, спрямований на формування соціально-правової компетентності в змістовному компоненті представленої моделі постає як система взаємопов'язаних складників освітньої програми за напрямом підготовки «Соціальна робота», характеристика яких буде здійснена у четвертому розділі.

При конструюванні процесуального компоненту ми виходили з тих позицій, що проблема оптимізації та підвищення ефективності навчально-виховного процесу в умовах закладу вищої освіти є однією з центральних дидактичних проблем і, водночас, недостатньо розробленою та актуальною. Оскільки активно триває пошук і розробка нових підходів, форм і методів взаємодії викладача і студента адекватних сучасним вимогам, новому педагогічному мисленню. Організація навчального

процесу в сучасному ЗВО відбувається як на основі традиційних дидактичних принципів (цілісності, фундаментальності, системності, науковості, доступності, зв’язку теорії з практикою тощо), так і з урахуванням інноваційних принципів: введення нових форм навчального процесу з метою активізації пізнавальної та дослідницької діяльності студентів; розвиток індивідуалізованих форм навчання; диференціація навчання як основа реформування освітніх систем; участь усіх студентів у діяльності вищих навчальних закладів й інтегрованих з ними наукових організацій, промислових та інших виробничих підприємств; оптимальне насичення навчального процесу автоматизованими системами проектування і дослідження, технічними засобами навчання і діагностики на базі комп'ютерної техніки; розвиток інформаційної бази навчального процесу; пошук шляхів реалізації індивідуально-контактної форми навчання [97, с. 18]. Як зазначають Г. Гунда, В. Сагарда, інновації технологій підготовки передбачають застосування різноманітності форм і методів, зокрема новаторських методів і прийомів, які б: орієнтували студента на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, на особистість того, хто навчається, на забезпечення можливостей його саморозкриття і самореалізації; формували у студентів досвід самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових умовах, формували функціональну творчу особистість, її високу духовність; сприяли максимальному засвоєнню інформації, враховуючи властивості безпосередньої коротко – і довготривалої пам'яті; сприяли методичному озброєнню майбутніх фахівців, розкриваючи і збагачуючи їх уявлення про технології соціально-педагогічної взаємодії (в тому числі, про ідеї і суть модульного і мікронавчання, дистантного навчання), про нові підходи до організації самостійної роботи студентів, а також про такі нетрадиційні методи, як соціально-педагогічний тренінг, котрі обґрунтовані в експериментальній психології, через узагальнення широкого практичного досвіду, навчальної, творчої, управлінської та інших видів взаємодії між людьми [97, с. 13].

Добираючи форми і методи формування соціально-правової компетентності, ми орієнтувалися на їх актуальність, ефективність, інноваційність, надаючи перевагу таким, що мають творчий та дослідницький характер і тісно взаємодіють із напрямами теоретичної, методичної й

особистісно-професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. У даному дослідженні організаційні форми у закладі вищої освіти ми визначаємо як засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізуються зміст та методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається [291, с. 124]; а методи професійного навчання – як засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками, уміннями, на виховання та розвиток студентів [469, с. 65].

При виборі форм і методів організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, ми керувалися:

по перше – специфікою навчального процесу в умовах закладу вищої освіти, а саме:

навчання у ЗВО здійснюється за такими формами викладання та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти;

на формування майбутнього фахівця та на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента;

особливістю деяких методів навчання у вищій школі є певна бінарність, тобто тотожність окремим формам організації навчального процесу, що пояснюється багатофункціональністю педагогічних явищ та процесів;

по друге – основними принципами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: порівняльної трудомісткості кредитів; кредитності; модульності; методичного консультування; організаційної динамічності; гнучкості та партнерства; пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв’язку; науковості та прогностичності; технологічності та інноваційності; усвідомленої перспективи; діагностичності [143, с. 442-450].

Разом з тим, в основу процесуального компоненту ми поклали спеціально розроблену педагогічну технологію. Аналіз наявних у вищій освіті педагогічних технологій та їх адаптація крізь призму формування

соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників передбачає, насамперед, з'ясування наявних підходів до поняття «педагогічна технологія» та вимог до педагогічних технологій формування означеної компетентності. Розгляд позицій сучасних дослідників засвідчує різноманітність підходів до характеристики сутності педагогічної технології, що трактується як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов), дидактична система (О. Савченко), діяльність (В. Сластьонін), порядок, логічність, послідовність (М. Кларін), конструювання, проектування навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук), структуроване проектування (В. Беспалько, І. Підласий), діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) та ін. [278, с. 17]. Однак, всі ці трактування були об'єднані єдиною умовою – рівнем та якістю підготовки фахівців будь-якого напряму діяльності.

На наш погляд, найбільш вдало характеризує суть поняття «педагогічна технологія» визначення Г. Селевка як змістове узагальнення різних підходів, згідно з яким педагогічна технологія може характеризуватися у трьох аспектах: 1) науковому – як частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовому – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дієвому – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [363, с. 15]. Зазначимо, що педагогічна технологія забезпечує технологічність освітнього процесу, охоплюючи всі основні види діяльності з підготовки фахівців певної сфери та висуваючи вимоги до її організації (системність, цільова спрямованість, керованість, застосування новітніх та інноваційних технологій, динамізм, результативність та ін.).

А тому доцільним у контексті нашого дослідження є виокремлення педагогічної технології формування соціально-правової компетентності як взаємопов'язаної сукупності форм, методів, засобів та ресурсів освітнього процесу, об'єднаних єдиною метою, цілями та завданнями, що зорієнтовані на формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти (рис. 3.4).

Рис. 3.4. Структура процесуального компоненту моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Як бачимо з рис. 3.4, процесуальний компонент розглядається нами у сфері практичної взаємодії викладачів та студентів у різних видах діяльності (аудиторна і позааудиторна навчальна діяльність, соціально-виховна діяльність), організованих на основі чіткого цілепокладання, систематизації, алгоритмізації освітнього процесу і трактується як сукупність дібраних форм, методів, способів його організації в межах спеціально розробленої педагогічної технології, які гарантують бажаний результат – формування соціально-правової компетентності. Характеристика процесуального забезпечення досягнення даного результату буде подана у четвертому розділі.

Переходячи до розгляду основоположних засад *розробки об'єкт-суб'єктного компоненту,* відмітимо важливість акцентування уваги на професійно-особистісних характеристиках студента-майбутнього соціального працівника як об'єкта системи формування соціально-

правової компетентності та викладача як основного суб'єкта, що забезпечує дієвість цієї системи.

Зокрема, розглядаючи об'єкт, ми враховували сучасні вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які зосереджуються не лише на компетентнісних характеристиках, але і на суб'єктній складовій їх професійного розвитку, включаючи активність та відповідальність, соціальні здібності, інтерес, лідерство та ін. Формуванню суб'єктної позиції студента як детермінанти його професійного становлення присвячені праці багатьох дослідників (М. Боритко, С. Григор'єв, А. Деркач, О. Кучерявий, В. Сластьонін, І. Смірнов, В. Серіков, В. Чернобровкін, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Семиченко, Є. Шиянов та ін.), в яких аналізується ця проблема у взаємозв'язку з проблемами саморозвитку, самоформування, самовдосконалення на основі внутрішніх стимулів і спонукань, що відображає сучасний стратегічний напрям вищої освіти в підтримці та розвитку особистості студента через формування його суб'єктних характеристик [290, с. 106]. Ця ідея превалює і в працях щодо професійного становлення фахівців соціальної сфери (В. Бочарова, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко, Р. Чубук, Є. Холостова та ін.), які слугували нам орієнтиром у накресленні професійно-особистісного портрету студента-майбутнього соціального працівника. При цьому ми враховуємо думку О. Карпенко про «закономірність існування різних варіантів моделей спеціалістів одного й того ж профілю, які досить помітно відрізняються одна від одної, оскільки діяльність соціального працівника є поліфункціональною і багатоаспектною» [169, с. 262]. Водночас, слід вказати і на загальні риси майбутніх представників даної професії, такі як: соціальна спрямованість особистості, наявність відповідних соціальних якостей – гуманізму, доброзичливості, справедливості, відповідальності, толерантності, врівноваженості, готовності стати на захист клієнта, прийти на допомогу, підтримати. Тобто ефективність соціальної роботи залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, світоглядної сфери і життєвої позиції. Наше дослідження вимагає виділення найбільш значущих для формування соціально-правової компетентності професійно-особистісних характеристик студента, що в подальшому

забезпечуватимуть ефективне виконання відповідних професійних завдань. Детальний аналіз компетентнісного портрету майбутнього соціального працівника з переліком професійно-особистісних якостей та етапів їх формування буде здійснено у четвертому розділі.

Здійснюючи характеристику суб'єкта системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми опиралися:

по-перше, на теоретичні положення щодо професійної компетентності педагога (К. Абульханова, О. Бодальов, М. Єрмоленко, Л. Заніна, Н. Кузьміна, Т. Леонтьєва, А. Маркова, Н. Меншикова, В. Міжеріков, Л. Мітіна, А. Москаленко, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.), змісту педагогічної майстерності (А. Барабанщиков, І. Зязюн, В. Куценко, В. Кузовлєв та ін.), професійних знань та вмінь викладача (С. Вітвицька, О. Гура, Г. Засобіна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.), специфіки професійних комунікативних якостей педагога (А. Деркач, Т. Воропаєв, М. Галагузова, В. Кан-Калик та ін.) тощо;

по-друге, на сучасні вимоги до професійної підготовки викладача вищої школи, його професійних якостей, властивостей, розширення професійних функцій. Аналіз світових тенденцій у сфері освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистісних якостей викладача вищої школи, оскільки на початку нового тисячоліття перед ним стоять наступні виклики: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок суміжних наук; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [260, с. 152].

Вважаємо, що усе це може здійснювати лише викладач з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими і дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоздатності, ерудованості, прагненням до безперервної освіти.

На основі цих положень ми і розробляли основні вимоги до викладача вищої школи як суб'єкта системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виходячи з вищесказаного, в цілому, розробку об'єкт-суб'єктного компоненту ми здійснювали, виходячи з особливостей взаємодії, здебільшого, в площині «студент-викладач», яка є системою взаємних впливів осіб, включених в спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Подібна взаємодія має велике принципове значення з точки зору аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта, професія та ін. Ми орієнтувалися на напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених, у працях яких розкривається сутність педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, вивчаються психолого-педагогічні основи співпраці викладача і студента, окремі питання забезпечення педагогічної підтримки студента у процесі його професійного становлення, особливості управління процесом професійної підготовки майбутнього фахівця в університеті через забезпечення взаємодії викладача і студента. Зокрема, вагомими у контексті даної проблеми є дослідження І. Беха, М. Шиміна (питання педагогічної етики взаємодії викладачів та студентів); І. Зязюна, О. Касьянової, С. Максименка, С. Мусатова, Б. Бєляєва (взаємодія викладача і студента як умова успішності навчально-виховного процесу); Л. Долинської (філологічна взаємодія викладача та студента як багаторівневий процес); Б. Братуся, П. Блонського, А. Брушлинського, О. Волкової, В. Занкова, С. Рубінштейна (вивчення та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності); М. Боришевського, Р. Мартіна, В. Нагаєва, П. Симонова (засоби забезпечення та регулювання спілкування у навчально-виховному процесі); Т. Гаврилової, А. Бодальова, М. Рибакової, Ю. Кулюткіна (питання взаємовідносин).

Таким чином, структура об'єкт-суб'єктного компоненту моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників матиме наступний вигляд (рис. 3.5):

Рис. 3.5. Структура об'єкт-суб'єктного компоненту моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

З рис. 3.5 ми бачимо, що змістовне наповнення даного компоненту включає характеристику *об'єкта моделі* (студенти-майбутні соціальні працівники, які навчаються у закладі вищої освіти та оволодівають соціально-правовими компетенціями у процесі професійної підготовки), *суб'єкта моделі* (викладачі та інший науково-педагогічний персонал ЗВО, фахівці соціальної сфери, які забезпечують організацію освітнього процесу формування соціально-правової компетентності студентів) та *умов їх ефективної взаємодії*, які передбачають активність обох сторін і поділяються нами на особистісно-психологічні та організаційно-педагогічні.

Переходячи до опису засад конструювання *соціально-середовищного компонента,* наголосимо, що воно передбачає створення спеціального освітнього середовища в межах процесу університетської підготовки майбутніх соціальних працівників. Ми виходимо з тих позицій, що нині активно триває процес осмислення ролі в освітньому процесі такого феномену як освітнє середовище закладу вищої освіти, пошук ефективного управління його функціонуванням та розвитком для забезпечення очікувань здобувачів вищої освіти, підвищення якості вищої

освіти в цілому. Здебільшого під освітнім середовищем сучасні вчені (Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторськой та ін.) розуміють природне і штучно створене соціокультурне оточення людини, яке включає зміст і різні засоби освіти, що забезпечують продуктивну діяльність студентів і спрямовують процес розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов. Саме система організаційних, психолого-педагогічних умов створює можливості для розкриття як уже сформованих здібностей та індивідуальних особливостей особистості, так і тих, що ще не проявилися. Виходячи з цього, освітнє середовище закладу вищої освіти, виступає багатосуб'єктним та багатопредметним системним утворенням, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [47, с. 15].

У контексті нашого наукового дослідження ми будемо дотримуватися характеристики, яку подає В. Ясвін, вказуючи, що «освітнє середовище становить систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [467, с. 14]. Слід уточнити, що ми розглядаємо освітнє середовище у локальному вимірі, тобто як функціональне і просторове об'єднання конкретних суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки [467, с. 175]; як професійно і особистісно стимулююче середовище, яке є сукупністю матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. Створення освітнього середовища сприятливого для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників і є основним завданням виділеного нами соціально-

середовищного компонента. Моделювання цього компонента спрямоване на розв'язання низки завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності студентів, реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. На рис. 3.6 представлено графічне відображення структури соціально-середовищного компоненту:

Рис. 3.6. Структура соціально-середовищного компоненту моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Як бачимо з рис. 3.6, ми акцентуємо увагу на таких складових соціально-середовищного компоненту як:

організаційно-педагогічне забезпечення, в основі якого знаходяться концептуальні підходи та педагогічні умови до моделювання системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників;

просторово-предметна організація, яка включає матеріально-технічну інфраструктуру, фонд навчально-методичного забезпечення тощо;

соціальна взаємодія, яка визначає характер взаємовідносин учасників освітнього процесу в представленій нами системі.

Такий підхід до визначення соціально-середовищного компоненту дозволяє розглядати в якості «чинника впливу» на суб'єкта системи будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища. Відтак, цілеспрямовано змінюючи їх, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі, на результат – сформованість соціально-правової компетентності випускника. Окрім того, саме соціально-середовищний компонент виступає індикатором поведінки розробленої системи, дозволяє передбачити хід її розвитку, видозміну, спричиняє до розробки комплексу заходів попереджувального, випереджального чи перетворювального характеру.

Таким чином, результатом проведеної наукової роботи на цьому етапі дослідження є побудова моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, визначення та наукове обґрунтування компонентів системи, детальна характеристика яких буде подана у наступному розділі монографії.

***

Наукове обґрунтування системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти дозволяє зробити такі узагальнення:

по-перше, застосування системного підходу в нашому дослідженні дозволило розглянути процес формування соціально-правової компетентності студентів як цілісну систему; сконструювати модель системи її формування, виявити її складові компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити обумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи;

по-друге, науковою основою для обґрунтування та моделювання системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти виступили наступні концептуальні положення: соціально-правова компетентність є актуальною, важливою і необхідною складовою професійної компетентності соціального працівника, яка має цілеспрямовано і систематично формуватися в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти; процес формування соціально-правової

компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти слід розглядати як педагогічну систему, у якій усі компоненти взаємопов'язані єдиною метою, злагоджено функціонують та взаємодіють як чіткий механізм; зміст підготовки майбутніх соціальних працівників має бути наповнений і структурований з урахуванням комплексу соціально-правових компетенцій, які формуються у студентів протягом всього періоду навчання; цілісність системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти забезпечується поетапним та інтегративним характером її впровадження; дана система спрямована на безперервний розвиток та професійне становлення особистості майбутнього соціального працівника через включення студентів у професійно-спрямовану діяльність, що передбачає перенесення засвоєних соціально-правових компетенцій у практичну площину;

по-третє, систему формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти ми розглядаємо як: упорядковану за певними ознаками множину взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи особливу цілісність, яка спрямована на формування соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення майбутніх соціальних працівників і яка представлена п'ятьма компонентами: цільовим, змістовим, процесуальним, об'єкт-суб'єктним, соціально-середовищним.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення та наукове розв'язання проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що полягає в обґрунтуванні, розробці та моделюванні системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Зокрема, за результатами аналізу стану наукової розробленості проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників установлено її актуальність, інтенсивність сучасного наукового дослідження, затребуваність у теорії і практиці соціальної роботи. А також виокремлено чотири етапи генезису наукових підходів до цієї проблеми, які характеризуються динамікою зміни парадигм розгляду постаті соціального працівника як суб'єкта соціально-правової діяльності та відповідною зміною акцентів у його професійній підготовці: допрофесійний (до сер. XIX ст.), просвітницько-захисний (кін. XIX ст. – пер. пол. XX ст.), правоохоронний (др. пол. XX ст.), суб'єктно-законотворчий (кін. XX ст. – поч. XXI ст.). При цьому підтверджено необхідність узагальнення науково-теоретичних напрацювань з даної проблеми та вироблення єдиного підходу з обґрунтуванням та охарактеризуванням поняття «соціально-правова компетентність соціальних працівників» у контексті професійної підготовки.

Методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, які розкриті у монографії, сприятимуть ефективності та результативності процесу формування соціально-правової компетентності студентів і базуються на інтеграції концептуальних ідей сучасних методологічних підходів: системно-цілісного, діяльнісного, контекстного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, технологічного, компетентнісного, Базовим для аналізу педагогічного процесу, спрямованого на формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників, оновлення його змісту та орієнтації на інноваційний досвід успішної професійної діяльності у соціально-правовому контексті визначено компетентнісний підхід, який дозволяє забезпечити ціннісно-результативну спрямованість професійної

підготовки фахівця і якнайповніше відповідає завданням даного дослідження.

Ми встановили, що соціально-правова компетентність у науковому розрізі є складним інтегрованим поняттям, яке слід розглядати на особистісному (здатність людини при вирішенні проблем взаємодії з суспільством ефективно вирішувати їх в межах правового поля, на основі актуалізації знань і досвіду в цій галузі життєдіяльності) і професійному (здатність особистості успішно виконувати професійні задачі правовими засобами; сукупність якостей, які відображають ступінь кваліфікації фахівця, рівень правових знань, умінь та навичок, готовності і здібності, пов'язані зі здійсненням соціально-правової діяльності) рівнях. На основі аналізу теорії і практики соціальної роботи в Україні, вивчення досвіду роботи соціальних працівників та інших фахівців соціальної сфери, причетних до проблем соціально-правового захисту, уточнено функціональні характеристики соціального працівника у здійсненні соціально-правової діяльності в сучасних умовах трансформації українського суспільства: забезпечення охорони і захисту прав клієнтів у різних інстанціях; забезпечення взаємодії та співробітництва між різними інститутами щодо соціально-правового захисту особистості; здійснення контролю за дотриманням прав особистості на різних рівнях; організація профілактичної діяльності спрямованої на попередження, недопущення порушень прав різних категорій клієнтів; інформативно-просвітницька діяльність щодо правової освіти населення; виховання правової культури у дітей та дорослих в умовах конкретного соціуму. У результаті соціально-правова компетентність як важлива і невід'ємна складова професійної компетентності соціального працівника визначена комплексно-особистісним утворенням на основі інтеграції соціально-правових знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісного ставлення до права, які в своїй сукупності забезпечують успішність виконання професійних задач правовими засобами, що виявляється в орієнтації та активності особистості в соціально-правовому просторі, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, здатності ефективно здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність у соціальній сфері.

У монографії охарактеризовано структуру соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яку представлено як взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного (соціально-правова спрямованість, професійний інтерес до соціально-правової діяльності, потреба в розвитку соціально-правової компетентності), когнітивного (знання про правові основи соціальної роботи та соціально-правовий захист особистості), функціонально-діяльнісного (соціально-правові уміння і навички, методично-інструментальна готовність до вирішення соціально-правових задач) та рефлексивно-оціночного компонентів (соціально-правовий аналіз професійної діяльності та самооцінка соціально-правової компетентності), які характеризуються як вцілому, так і на рівні окремих компетенцій, виокремлених та об'єднаних нами у блоки, відносно основних напрямків соціально-правової діяльності: охоронно-захисні, координаційні, контролюючі, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні компетенції. Сформованість соціально-правової компетентності характеризується соціально-правовою спрямованістю фахівця, наявністю системи загальноправових і професійно-правових знань, умінь та навичок, здатністю до їх компетентного використання у професійній діяльності та її самоаналізу.

Теоретико-методологічні основи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників та структурний аналіз соціально-правової компетентності є необхідним і достатнім підґрунтям для побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Обґрунтована та змодельована система представлена п'ятьма компонентами: цільовим, змістовим, процесуальним, об'єкт-суб'єктним та соціально-середовищним. *Цільовий компонент* обумовлює мету, завдання, принципи та результат педагогічної системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Змістовий компонент* описує конкретний зміст процесу формування соціально-правової компетентності в межах мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонально-діяльнісного, рефлексивно-оціночного напрямів, який відображений у програмах навчальних дисциплін, практик, завданнях науково-дослідної роботи. *Процесуальний компонент* обґрунтовує

педагогічну технологію формування соціально-правової компетентності як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів та ресурсів освітнього процесу, об'єднаних єдиною метою, цілями та завданнями, що зорієнтовані на формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти і впроваджуються в аудиторній і позааудиторній навчальній діяльності студентів, практичній підготовці, науково-дослідницькій та соціально-виховній діяльності. *Об'єкт-суб'єктний компонент* характеризує об'єкт моделі (студенти-майбутні соціальні працівники, які навчаються у закладі вищої освіти та оволодівають соціально-правовими компетенціями у процесі професійної підготовки), суб'єкт моделі (викладачі та інший науково-педагогічний персонал ЗВО, фахівці соціальної сфери, які забезпечують організацію освітнього процесу формування соціально-правової компетентності студентів) та визначає умови (особистісно-психологічні та організаційно-педагогічні) їх ефективної взаємодії. *Соціально-середовищний компонент* виступає об'єднувальним, інтегруючим для інших компонентів системи і забезпечує їх цілеспрямовану взаємодію в умовах сформованого професійно-освітнього простору, що має характер розвивального, включаючи: організаційно-педагогічне забезпечення (концептуальні підходи, педагогічні умови); просторово-предметну організацію (матеріально-технічна інфраструктура, фонд навчально-методичного забезпечення); соціальну взаємодію (характер взаємовідносин учасників освітнього процесу).

Методико-технологічними засадами впровадження та перевірки результативності вказаної моделі виступають: розробка критеріїв (соціально-правова спрямованість, соціально-правова інформованість, соціально-правова активність, соціально-правова самооцінка) та їх показників, за якими можливо діагностувати рівень (високий, достатній, середній, низький) сформованості соціально-правової компетентності; відбір діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості соціально-правової компетентності студентів; поетапне (мотиваційно-інформаційний, пізнавально-технологічний та практично-функціональний етапи) впровадження системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як складової цілісного процесу їх професійної підготовки в умовах університетської освіти.

Представлені у монографії результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування соціально-правової компетентності, що засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямами як: інноваційні підходи та вимоги до програмно-методичного й ресурсного забезпечення процесу формування соціально-правової компетентності студентів; підвищення соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери у процесі самовдосконалення та післядипломної освіти; теорія і практика міждисциплінарної та міжгалузевої взаємодії у наданні соціально-правової допомоги особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1989. 139 с.

2. Абетка з прав дитини. Для працівників соціальної сфери : інформ. брош. / упоряд.: О. Жукова, Н. Чермошенцева, О. Агаркова. Херсон : МО «Нова генерація», 2009. 56 с.

3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985. 236 с.

4. Агапов Е. П. История социальной работы : учеб. пособ. М.; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 353 с.

5. Агаркова Н. І. Педагогічні умови забезпечення соціально-правового захисту старшокласників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 237 арк.

6. Агошкова Е. Б., Ахлибининский Б. В. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 170-179.

7. Аграновская Е. В. Правовая культура и обеспечение прав личности / отв. ред. Е. А. Лукашева. М. : Наука, 1988. 142 с.

8. Адвокасі: Практичний посібник. Київ : Ресурсний центр ГУРТ, 2009. 102 с.

9. Азбука преподавания прав человека в школе. Женева, 2003. 192 с.

10. Аксенов А. М. Система межведомственного педагогического взаимодействия по защите прав воспитанников интернатных учреждений : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. город. пед. ун-т. М., 2015. 403 с.

11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підручник для студ. Київ : Либідь, 1998. 558 с.

12. Амельченко Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы : монография. Чита : Читинский гос. ун-т, 2006. 286 с.

13. Андрусяк Т. Г. Теорія держави і права. Львів, 1997. 200 с.

14. Аникина А. С., Постников П. Г. Правовая компетентность как планируемый результат профессиональной подготовки педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2012. № 2. С. 24-28.

15. Аникина А. С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нижнетагильская гос. соц.-педагог. акад. Тюмень, 2011. 24 с.

16. Антология социальной работы : в 5 т. / сост. М. В. Фирсов. М. : Сварогъ; НВФСПТ, 1995.

17. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. 368 с.

18. Ахметова И. Ф. Концептуальные подходы к преподаванию прав человека в средней школе зарубежных стран: государства-участники Совета Европы, США и Канада : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1995. 201 с.

19. Бабенко А. Н. Правовая культура личности: философско-социологический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.10. М., 1996. 157 с.

20. Бабич В. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2015. 579 с.

21. Бабкин В. Д. Правовое воспитание студентов / отв. ред. В. И. Даниленко. Київ : Вища шк. : Изд-во при Киев. ун-те, 1983. 53 с.

22. Бадальянц Ю. С., Ягофаров Д. А. Права человека : учеб. пособ. М. ; Рязань : Издательство «Поверенный», 2006. 519 с.

23. Базарова Т. С. Методологические подходы к профессиональной подготовке социального работника. *Вестник БГУ*. 2011. №5. С.214-221.

24. Байбакова О. О. Історичні аспекти соціальної роботи і підготовки фахівців у США. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 235-239.

25. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко вт. засед. методолог. семинара. М. : Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с.

26. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. №11. С.3-13.

27. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности. *Сознание личности в кризисном обществе*. М., 1995. С. 42-57.

28. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: для бакалавров и специалистов : учеб. пособ. М. : Питер, 2012. 331 с.

29. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005.

30. Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения. М. : Новая школа, 1995. 336 с.

31. Бессонова Л. А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2012. 202 с.

32. Бестужев-Лада М. В. Моделирование в социальных исследованиях. М. : Наука, 1978. 103 с.

33. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.

34. Беца О. В., Кушнірова Т.В. Постпенітенціарний патронаж (Соціальна адаптація осіб, які відбули кримінальні покарання). Київ : ТОВ «МП Леся», 2014. 259 с.

35. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство: електрон. наук. вид*. 2015. № 1. URL : http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf (дата звернення: 08.09.2015).

36. Блауберг И. В., Юдин Е. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.

37. Бойко М. Д. Право соціального забезпечення України : навч. посіб. Київ : Атіка, 2006. 380 с.

38. Болонина С. В. Научно-методические основы преподавания юридических дисциплин в неюридических вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. гос. ун-т к-ры и искусств. М., 2000. 161 с.

39. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України. 2-ге вид. Київ : Знання, 2008. 663 с.

40. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2007. 395 с.

41. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. ; СПб., 2000. 1434 с.

42. Большой юридический словарь / В. Додонов и др. М. : Инфра-М, 2001. 790 с.

43. Богатирьова О. І. Теоретико-прикладні засади впровадження пробації в Україні : монографія. Київ : Дакор, 2013. 368 с.

44. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. М. : SvR-Аргус, 1994. 208 с.

45. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. 182 с.

46. Бочарова Н. В. Соціально-правовий механізм забезпечення прав людини: до питання про зміст та структуру поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Право*. 2015. Вип. 33(1). С. 11-13.

47. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (46-47). С.11-17.

48. Брижовата О., Волгіна О. Роль соціальних працівників у представництві інтересів вразливих груп населення та зокрема осіб, котрі мають алкогольну та наркотичну залежність. *Соціально-психологічна реабілітація людей із залежністю від наркотичних речовин: наук-метод. зб*. Київ : Граффіті Груп, 2003. С 66-78.

49. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.

50. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.

51. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П.Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.

52. Валеева Н. Ш., Иралин М. Б., Асылгареева Д. Д. Проблемы развития социально-правовой компетентности специалиста по социальной работе в системе повышения квалификации. *Вестник Казанского технологического университета*. 2010. №3. С. 162-171.

53. Варывдин В. А., Клемантович И. П. Управление системой социальной защиты детства : учеб. пособ. для студентов вузов. М. : Пед. о-во России, 2005. 192 с.

54. Введение в специальность «Социальная работа» : пособие / О. Л. Борисюк. Гродно : ГрГУ, 2012. 48 с.

55. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособ. для учителя. СПб. : Просвещение, фил., 2004. 158 с.

56. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики : сб. ст. / под ред. Ш. Рамон; перевод с англ. А. В. Соловьева; науч. ред. пер. Б. Ю. Шапиро. М. : Аспект-пресс, 1997. 253 с.

57. Ведення випадку в роботі з засудженими фахівців служби пробації: метод.рекоменд. / І. С. Яковець та ін. Київ : МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні, 2015. 134 с.

58. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.

59. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 204 с.

60. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

61. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М. : Логос, 2009. 336 с.

62. Вербицкий Н. П. Теоретические вопросы правового воспитания : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Мн., 1987. 212 с.

63. Верейкина С. В. Формирование коммуникативной готовности будущего социального педагога к межведомственному взаимодействию во внеучебной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. город. психол.-пед. ун-т. М., 2012. 246 с.

64. Витвицкая Л. А. Компетентностный подход в университетском образовании. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. №11 (130). С. 176-182.

65. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. Київ : Знання, 2005. 327 с.

66. Возович А. А. Психологічні особливості формування правосвідомості студентів коледжів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2017. 227 с.

67. Волинець Л. С. Права дитини в Україні: проблеми та перспективи. Київ : Логос, 2000. 74 с.

68. Волох Т. С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: на материале педагогических дисциплин : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2006. 182 с.

69. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496

70. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. / Семигіна Т. В., Мигович І. І., Грига І. М. та ін.; за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

71. Гарашкин Н. А. Формирование правовой культуры будущего социального работника в вузовской подготовке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2010. 205 с.

72. Гарашкина Н. В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02. Тамбов, 2004. 418 с.

73. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Пед. о-во России, 2002. 508 с.

74. Гладких И. Г. Психологические детерминанты развития творческого компонента в структуре профессиональной компетентности будущего социального работника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2012. 24 с.

75. Глобализация образования: Компетенции и системы кредитов / авт. кол.: А. А. Егоров и др.; под общ. ред. Ю. Б. Рубина. М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. 490 с.

76. Глущенко П. П. Правовая самооборона: (Проблемы социально-правовой защиты прав, свобод и интересов граждан) / под общ. ред. Н. А. Чечиной. СПб., 1999. 404 с.

77. Глущенко П. П. Социально-правовая защита конституционных прав и свобод граждан: теория и практика : монография. СПб. : Михайлов, 1998. 447 с.

78. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2002. 537 с.

79. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 арк.

80. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.

81. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8(18). С. 224-234.

82. Головачук Т. І. Інноваційний підхід при проведенні лекційного заняття. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту*. 2011. Вип. 2. Ч. 1. С. 405-410.

83. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

85. Горбунова Л. Н., Семибратов А. М. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие. *Информатика и образование: научно-методический журнал*. 2004. № 7. С. 91-95.

86. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2007. 210 с.

87. Городиський М. І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1998. 167 л.

88. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособ. Калининград, 2000. 571 с.

89. Григорьев С. И. Теория и методология социальной работы : учеб. пособ. для вузов / С. И. Григорьев и др.; под ред. С. И. Григорьева. М. : Наука, 1994. 184 с.

90. Григорьев С. И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов. *Гуманизация образования*. Вып. 2. Набережные Челны, 1996. С.57-60.

91. Григорьев С. И., Гуслякова Л. Г. Социология для социальной работы : учеб. пособ. для студентов вузов и практ. работников. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Магистр-Пресс, 2002. 163 с.

92. Гриник І. М. Врахування німецького досвіду професійної підготовки соціальних педагогів до правового захисту дитинства у вітчизняних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. № 36. С. 46-48.

93. Губанов М. Ю. Формирование компетентности в организации социально-правовой поддержки молодежи у будущего социального работника в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2013. 246 с.

94. Губерський Л. В., Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації : зб. наук. праць / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. Київ : Вид.-поліграф. центр «Київський ун-т», 2011. 303 с.

95. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. № 13. С. 31-35.

96. Гуманитарная энциклопедия / В. Н. Садовский, А. Ю. Бабайцев, Н. Д. Дроздов, В. Н. Чернышов, А. В. Чернышов, А. Н. Александров. URL : http://gtmarket.ru/concepts/7091

97. Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. Ужгород : Ужгородський держ. ун-т, 2000. 184 с.

98. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

99. Гурин С. В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Мурманск, 2004. 144 с.

100. Гусейнов Р. Д. Социально-правовая защита детей как условие их социализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Махачкала, 2006. 166 с.

101. Гуслякова JL Г., Демина JI. Д. Психология и социальная работа. Барнаул, 2000. 29 с.

102. Гуслякова Л. Г. Социальная работа как научная теория, деятельность и учебная дисциплина : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. Барнаул, 1995. 277с.

103. Дегтерев В. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов социальной работы в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 155 с.

104. Державний стандарт соціальної послуги консультування : Наказ М-ва соціальної політики України від 02.07.2015 р. № 678. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15

105. Державний стандарт соціальної послуги представництва інтересів : Наказ М-ва соціальної політики України від 30.12.2015 р. № 1261. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0127-16

106. Державний стандарт соціальної послуги профілактики : Наказ М-ва соціальної політики України від 10.08.2015 р. № 912. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15

107. Дивненко О. В., Пеньковский Д. Д. Профессиональная компетентность молодого специалиста: теория и практика. Ч. 1. М. : Нац. ин-т бизнеса, 2008. 411 с.

108. Дивненко О. В., Якубова Е. П., Левкович С. И. Социальная и профессиональная компетентность в условиях современного российского общества: развитие и трансформации. М. : Нац. ин-т бизнеса, 2014. 299 с.

109. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Практикум по психодиагностике девиантного поведения у трудных подростков. СПб. : ПОНИ, 2008. 279 с.

110. Добрынина Т. Н. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 8. С. 70-74.

111. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги : Наказ М-ва праці та соціальної політики України від 14.10.2005 р. № 324.

112. Довідник нормативно-правових актів державної молодіжної політики / упоряд.: А. В. Коновалов, М. О. Шишкова. Харків : Громадський інформаційно-аналітичний Центр для молоді, 2007. 191 с.

113. Довідник українських організацій, які працюють в сфері захисту прав людини та громадських інтересів. Луганськ : Правозахисниий центр «Поступ», 2011. 97 с.

114. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 208 с.

115. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.

116. Долматова Н. В. Формирование инициативно-личностной позиции специалиста по социальной работе в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2006. 321 с.

117. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2004. 204 с.

118. Доронина Н. Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения: методы обучения студ. в вузе. *Социология образования*. 2011. № 3. С. 31-38.

119. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 30-33.

120. Дотримання прав людини у пенітенціарній системі України / К. А. Автухов, А. П. Гель, М. В. Романов, В. О. Човган, І. С. Яковець; за заг. ред. М. В. Романова / ГО «Харківська правозахисна група». Харків : ТОВ «Вид-во права людини», 2015. 480 с.

121. Доэл М. Практика социальной работы : учеб. и метод, разработки для обучения и повыш. квалификации соц. работников; пер. с англ. М. : Аспект-Пресс, 1995. 237 с.

122. Доэл М., Шардлоу С. Обучение практике социальной работы: международный опыт и перспективы / авт. предисл. Ш. Рамон; пер. с англ. под ред. Б. Ю. Шапиро. М. : Аспект-пресс, 1997. 222 с.

123. Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. по материалам Фестиваля педагогического творчества, 28-29 авг. 2000 г*. Новокузнецк : ИПК, 2001. С. 32-33.

124. Дунаєва Л. М., Нікогосян О. О., Долгов О. В., Хлівнюк Т. П. Методичні рекомендації з організації й проведення практики студентів, що навчаються за напрямом 6.030102 «Соціальна робота». Одеса, 2013. 60 с.

125. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

126. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

127. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.

128. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. … д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Рос. ун-т дружбы народов. М., 2009. 39 с.

129. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование*. 2007. №1-2. С.15-20.

130. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. Київ : Вид. Дім «Ін Юре», 2003. 416 с.

131. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М. : Педагогика, 1982. 160 с.

132. Зайцева С. П. Социально-культурные условия формирования правовой культуры студенческой молодежи средствами игровых технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2015. 262 с.

133. Зайцев В. С. Формирование правосознания у будущих специалистов по социальной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Балт. федер. ун-т им. И. Канта. Калининград, 2011. 208 с.

134. Занданова О. В. Формирование правосознания студентов неюридических специальностей в образовательном пространстве вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2010. 24 с.

135. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 505 с.

136. Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених до позбавлення волі : монографія / за заг. ред. А.Х. Степанюка. Харків : Кроссроуд, 2011. 323 с.

137. Захист прав ВІЛ-позитивних дітей: навчальний модуль для лікарів циклів підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти. Київ : 2007. 35 с.

138. Захист прав дітей – пріоритетний напрям соціальної роботи. Методичні матеріали для тренера / За заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ, 2007.

139. Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу : метод. реком. / авт.кол. за. ред.: Ю. А. Луценка, В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 73 с.

140. Збірник законодавчих актів і нормативних документів з питань соціально-правового захисту дітей. Київ : АТ «Вид-во «Столиця», 1998. 516 с.

141. Звєрєва І. Д., Козубовська І. В., Керецман В. Ю. та ін. Соціальна робота з дітьми та молоддю (теоретико-методологічні аспекти). Ужгород, 2000. 190 с.

142. Звєрєва І. Д. Соціально-педагогічний захист дитинства. *Рідна школа*. 1994. №3-4. С. 18-20.

143. Згуровський М. З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : НТУУ «КПІ», ВПІ ВПК «Політехніка», 2006. 544 с.

144. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 19-31.

145. Зеер Э. Ф. Психология профессии : учеб. пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб., доп. М. : Акад. Проект : Фонд «Мир», 2006. 336 с.

146. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

147. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.

148. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6.

149. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. 4 мая. URL : http:/www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

150. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2002. 384 с.

151. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. / Социальная работа / отв. ред. И. А. Зимняя. М., 1992. Вып. 2.

152. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М. : Академия, 2003. 288 с.

153. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

154. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін.; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.

155. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух та ін.; ред. П. Ю. Саух. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.

156. Иванова Л. К. Добровольческая деятельность как средство социального воспитания специалистов социально-педагогической сферы. Кострома, 2005. 98 с.

157. Игумнов О. А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Инновации и традиции в современном образовании : межд. науч. интернет-конф., СОФ ВГУ, 20-30 мая 2009 г., г. Старый Оскол*. URL : http://conf.sofvgu.ru/?d=section&id=&r=view&top=53

158. Изменим мир к лучшему для детей и вместе с детьми. Документы, рабочие материалы. К. : ХДФ (Предствительство ЮНИСЕФ в Украине). 2002.

159. Ильинский И. М. Образовательная революция. М. : МГСА, 2002. 592 с.

160. Ильязова М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура. *Педагогика и психология образования*. 2011. № 1. С.46-53.

161. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб. : Речь, 2005. 400 с.

162. История науки в философском контексте : сборник / под ред. А. А. Печенкина. СПб. : РХГА, 2007. 589 с.

163. Каландаришвили З. Н., Евдокимов А. С. Правовая социализация и правовая культура : учеб. пособ. СПб., 2006. 51 с.

164. Калениченко Р. А. Волонтерство в соціальній роботі : навч. посіб. Київ : КиМУ, 2008. 86 с.

165. Капська А. Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи : навч.-метод. посіб. Київ : Держсоцслужба, 2005. 152 с.

166. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 400 с.

167. Караван Ю. В., Саницька А. О., Ташак М. С. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. *Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя : зб.ст*. Запоріжжя : Вид-во ПГА, 2012. С. 11-19.

168. Караман О. Л. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими: навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2014. 378 с.

169. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис… д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 546 с.

170. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.

171. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки : навч.-метод. посіб. Київ : ДІРСМ, 2007. 144 с.

172. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 4. С. 47-54.

173. Карпиевич Е. Ф. Самостоятельная работа студентов в современном университете: формы, содержание, управление. *Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика : материалы пятой межд. науч.-практ. конф. 24-25 марта 2005 г., г. Минск*; Белорусский гос. ун-т; Центр проблем развития образования. Мн. : Пропилеи, 2005. 360 с.

174. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

175. Кельман М. С., Мурашин О. Г. Загальна теорія держави і права : підручник. Київ : Кондор, 2006. 477 с.

176. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. Нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 375 с.

177. Кічук Я. В. Соціальний педагог – професія захисту, домінанта сучасних наукових досліджень. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 71-77.

178. Кічук Я. В. Експериментальний підхід до формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів: своєрідність, деякі результати запровадження. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. В. В. Радул та ін. Кіровоград : КДПУ, 2010. Вип. 88. С. 124-129.

179. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками з делінквентною поведінкою (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук :13.00.05 / Київ. ін-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.

180. Клочкова Д. М. Формування правової компетентності у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. внутр. справ, Міжрег. Акад. упр. персоналом. Київ, 2011. 16 с.

181. Клушина Н. П. Теоретико-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Ставрополь, 2002. 405 с.

182. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб. : Алетейя, 2002. 414 с.

183. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 18 с.

184. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 1. С. 13-16.

185. Коваль Л. Аналіз діяльності Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини / Харківська правозахисна група. Харків : Права людини, 2010. 240 с.

186. Ковальчук М. А. Проблема гуманизации обучения в контексте подготовки социальных работников. *Социальная работа*. М., 1992. Вып. № 5.

187. Ковчина І. М., Черненко М. В., Радчук І. Ю. Актуальні проблеми соціально-правового захисту населення : навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ спеціалізації «Соціально-правовий захист населення»; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 115 с.

188. Ковчина І. М. Основи соціально-правового захисту особистості : навч.-метод. посіб. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 296 с.

189. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 373 с.

190. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2008. 383 с.

191. Кожевников С. Н. Социально-правовая активность личности и условия ее действенности : автореф. дис. … д-ра юрид. наук : 12.00.01 / Высшая юридическая заочная школа МВД РФ. М., 1992. 33 с.

192. Козлов А. А., Иванова Т. Б. Практикум социального работника : учеб. пособ. Ростов н/Д.: Феникс, 2001. 320 с.

193. Колбасова Л. О. Профессиональная компетентность: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова. Чебоксары, 2009. 132 с.

194. Коленбет С. А. Формирование у будущих социальных работников компетентности в оказании социальной поддержки лицам, вернувшимся из мест лишения свободы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2012. 251 с.

195. Колесник А. Правове виховання в роботі соціального педагога. *Соціальний педагог*. 2008. № 12, груд. С. 31-32.

196. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / уклад.: Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанінова. Київ : КНЕУ, 2016. 61 с.

197. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

198. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. Омск : Изд-во ООО Омскбланкиздат», 2012. 210 с.

199. Комплексна допомога бездоглядним і безпритульним дітям : метод. посіб. / О. В. Безпалько, Л. П. Гурковська, Т. В. Журавель. та ін.; за ред. І. Д. Звєрєвої, Ж. В. Петрочко. Київ : Вид. дім «КАЛИТА», 2010. 376 с.

200. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Втор., испр. и доп. изд. М. : «Наука», 1975. 720 с.

201. Коныгина А. Функциональная обусловленность правовой компетентности социального работника. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 135-141.

202. Коротун А. В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе : монография / М-во образ. и науки РФ ; Уральский гос. пед. ун-т ; Ин-т социального образования. Екатеринбург : Ажур, 2014. 210 с.

203. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 279 с.

204. Костикова М. В., Скрипина И. В. Использование системы Moodle при дистанционной организации самостоятельной работы студентов. *Системи обробки інформації*. 2010. Вип. 7. С. 117-120.

205. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні : навч. посіб. Чернігів : Черніг. держ. технолог. ун-т, 2012. 320 с.

206. Кубанов Р. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 49. С. 13-18.

207. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті? *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»*. 2010. №1. URL : http://tme.umo.edu.ua/ docs/Dod/1_2010/ kubenko.pdf.

208. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. Київ : ДАКККіМ, 2009. 298 с.

209. Кузнецов С. А. Формирование социально-правовой компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2011. 160 с.

210. Кузнецов С. А. Формирование социально-правовой компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту. *Ученые записки университета Лесгафта*. 2011. № 1. С. 58-60.

211. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.

212. Курбатов В. И. Социальная работа : учеб. пособ. для студентов вузов. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 155 с.

213. Курбатов В. И. 110 вопросов и ответов по теории и практике социальной работы : учеб. пособ. М. : КноРус, 2015. 190 с.

214. Курин А. Ю. Дистанционное обучение социальных работников в вузе как средство формирования профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2004. 247 с.

215. Курсова робота з теорії, історії та методів соціальної роботи : навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Соціальна робота» / укл.:

Володченко Ж. М., Лісовець О. В., Новгородський Р. Г., Хлєбік С. Р. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 59 с.

216. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

217. Лаврикова Т. В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно-ориентированных технологий обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / ГОУВПО «Волгогр. гос. пед. ун-т». Волгоград, 1995. 186 с.

218. Ларіонова Н. Б. Практика в системі професійної підготовки студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» : навч.-метод. посіб. для студ., організаторів і керівників практики / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка». 2010. 69 с.

219. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3-12.

220. Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова ; Київ : AJD, 2006. VIII. С. 229-237.

221. Лісовець О.В., Колісник О.В. Реалізація права дитини на сім'ю у роботі СОС – дитячого містечка. *Соціально-правові засади захисту дітей: зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. «Соціально-правові засади захисту дітей»* / За заг.ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук. Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. 132 с. С. 19-21.

222. Лісовець О.В. Компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 43-48.

223. Лісовець О. В., Мельник М. П. Соціально-правовий захист дітей та молоді : навч.-метод. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. 210 с.

224. Лісовець О. Можливості навчального проекту у формуванні суб'єктної позиції студентів щодо своїх прав. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 2 : зб. наук. пр.* / наук. ред. С. А. Щудло. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2011. С. 410-413.

225. Лісовець О. В. Нормативне забезпечення діяльності закладів соціальної сфери : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 99 с.

226. Лісовець О.В. Основи соціально-правового захисту особистості : навч.-метод. компл. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 54 с.

227. Лісовець О.В. Перспективи реалізації моделі шкільного омбудсмена в Україні. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2012. № 2. С. 90-98.

228. Лісовець О.В. Проблема формування соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери: історико-педагогічний аналіз. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 142. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 98-102.

229. Лісовець О. В. Соціально-педагогічні перспективи розвитку інституту омбудсмена в Україні у сучасних умовах. *Наука та прогрес. Зб. наук. пр*. – Київ : НАІРІ, 2012. 124 с. С. 11-14.

230. Лісовець О. Соціально-правовий захист у практиці соціальної роботи: теоретичний аналіз. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2017. № 1. С. 17-19.

231. Лісовець О. В. Теоретичний аналіз змісту соціально-правового захисту у діяльності соціального працівника. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. Вип. 23*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С.170-176.

232. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л. : Медицина, 1983. 255 с.

233. Лобанова С. А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2009. 184 с.

234. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.

235. Локшин В. С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 42 с.

236. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам ; Київ : Асоциация психиатров Украины, 1997. 200 с.

237. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищу школу України: час дискусій і час дій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 5-14.

238. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155-162.

239. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Магістр-S, 1996. 256 с.

240. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 144-150.

241. Лях Т. Л. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Л. Лях; авт.-кол.: З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.

242. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 160 с.

243. Малик Г. Д. Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.

244. Марцин В. С., Міценко Н. Г., Даниленко О. А. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Львів : Ромус-Поліграф, 2002. 128 с.

245. Матросов В. Л., Артамонов Г. А., Пустовойтов В. В. Современные проблемы проектирования программ подготовки магистров педагогического образования на основе модульной структуры. *Преподаватель XXI век*. 2009. № 2-1. С. 7-19.

246. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : Львівський держ. ун-т внутрішніх справ, 2012. 180 с.

247. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 19 с.

248. Мельник К. Ю. Соціально-правовий захист працівників органів внутрішніх справ (проблеми теорії та практики) : дис… канд. юрид. наук : 12.00.05 / Нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2003. 202 арк.

249. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у

вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 44 с.

250. Методи соціальної роботи для студентів факультету соціального управління спеціальності 7.040202 «Соціальна робота» : навч.-метод комплекс / уклад. Л. К. Гончар. Київ : Акад. праці і соц. відносин Федер. профспілок України, 2009. 20 с.

251. Методологія системного підходу та наукових досліджень: опорний конспект лекцій / уклад. Н. В. Фоміцька. Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. 60 с.

252. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 494 с.

253. Мірошник З. М., Талаш І. О. Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 413-425.

254. Міщік Л. І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : монографія. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. 115 с.

255. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / ГОУВПО «Волгогр. гос. пед. ун-т». Волгоград, 2007. 399 с.

256. Михайловська І. М., Неліпович О. В. Система соціального захисту населення в Україні: сутність, основні складові та напрямки вдосконалення. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2011. № 6. Т. 4. С. 255-260.

257. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Запорож. гос. ун-т. Запорожье, 1996. 104 с.

258. Можайкіна О. С. Психологічні засади діагностики і корекції протиправної поведінки неповнолітніх в закладах загальної середньої освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Акад. упр. М-ва внутр. справ. Київ, 2010. 18 с.

259. Мойсеєва О. Правовий захист неповнолітніх. *Право України*. 2001. № 9. С.59-60.

260. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-е вид., доп. і перероб. Київ, 2007. 656 с.

261. Молодіжна сімейна політика в Україні / С. В. Ничипоренко. Умань : Видавець «Сочінський», 2011. 217 с.

262. Молчанова А. В. Формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2008. 203 с.

263. Морозова В. С. Современные педагогические технологии в области правового обучения. *Вестник международного педагогического института при МЮ РФ*. 2001. №2.

264. Муслумов Р. Р. Психолого-педагогические условия развития правового сознания будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 251 с.

265. М'ясоїд Г. І. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 107-113.

266. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

267. Некрасова Е. В. Социально-правовая защита безработной молодежи : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. СПб., 2006. 264 с.

268. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : учеб. пособ. М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2002. 236 с.

269. Никишина В. Г., Василенко Т. Д. Психодиагностика в системе социальной работы : учеб. пособие для вузов. М. : Влада-Пресс, 2004. 205 с.

270. Новейший философский словарь / гл. ред. А. А. Грицанов. Мн. : Книжный Дом, 2003. 1280 с.

271. Новейший энциклопедический словарь. М. : «Изд-во АСТ»; «Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига», 2004. 1424 с.

272. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). 2-ге вид., випр. Т.1, А-К / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.

273. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М. : Изд-во «Эгвес», 2008. 136 с.

274. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2003. 131 с.

275. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб. : Питер, 2004. 268 с.

276. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма : ж-л наук. пр.* / голов. ред. В. П. Бех. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 50. С. 36-48.

277. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М. : Русский язык, 1990. 917 с.

278. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія». *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 16-18.

279. Омбудсман у справах дітей – потреба часу (довідковий матеріал). Київ, 2007.

280. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

281. Осипова Л. Г. Социально-педагогические функции школы в защите и обеспечении прав детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1997. 160 с.

282. Осипова С. И. Теоретическое обоснование построения и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2001. 348 с.

283. Основи наукових досліджень у соціальній роботі : навч. посіб. / М. М. Букач, Т. С. Попова, Н. В. Клименюк; за ред. М. М. Букача. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 284 с.

284. Основи правового захисту дітей-інвалідів. Рівне ; Луцьк : Вісник, 2003. 169 с.

285. Основы теории и практики социальной работы: Книга для научного обоснования подготовки и практической деятельности социального работника / С. И. Григорьев, И. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова. Барнаул ; М., 1994.

286. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. 2- е изд., испр. и доп. М. : ИНФРА-М, 2002. 394 с.

287. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / авт.-упоряд. : Кияниця З. П., Кузьмінський В. О., Петрочко Ж. В. та ін. ; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ : Держсоцслужба, 2007. 144 с.

288. Павлов А. С. Правовое воспитание. М. : Сов. Россия, 1972. 270 с.

289. Павлюков Р. О. Соціально-правовий захист інвалідів в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2009. 20 с.

290. Певна С. Є. Студент як суб'єкт освіти: сутність та особливості. *Наука і освіта*. 2015. № 6. С. 105-110.

291. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. / Авт.-упоряд.: З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 399 с.

292. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

293. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.

294. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др.; отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 543 с.

295. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

296. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи. Київ : Либідь, 2000. 438 с.

297. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. М. : Высш. шк., 1989. 167 с.

298. Пермяков О. Е., Менькова С. В. Диагностика формирования профессиональных компетенций : монография. М. : ФИРО, 2010. 114 с.

299. Петришин Л. Й. Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2015. 548 с.

300. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ін-т проблем виховання НАПН України. Рівне : видавець О. Зень, 2010. 368 с.

301. Петрочко Ж. В. Основи соціально-правового захисту особистості : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2009. 320 с.

302. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 582 с.

303. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах :

автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ Київ, 2011. 45 с.

304. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник. М. : Профиздат, 1991. 156 с.

305. Подберезський М. К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1997. 418 л.

306. Позднякова Н. В. Компьютерная компетентность как компонент вузовской подготовки социальных работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2009. 251 с.

307. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2003. 184 с.

308. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.

309. Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення : затв. пост. Кабміну від 29.05.95 р., № 366 (в ред. від 09.06.11 р., № 627). URL : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF

310. Полханов А. А. Технология вузовского обучения будущего социального работника правовому просвещению населения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2011. 24 с.

311. Полханов А. А. Технология вузовского обучения будущего социального работника правовому просвещению населения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2011. 234 с.

312. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. 144 с.

313. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С.65-69.

314. Пономарев П. А. Социальная работа как социокультурный институт : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13. Ростов н/Д, 2005. 261 с.

315. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 25-36.

316. Попов А. Н. Формирование информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2017. 25 с.

317. Права дітей з особливими потребами : посіб.-довід. нормат.-прав. докум. Київ : РННЦ «ДІНІТ», 2002. 249 с.

318. Права дитини: від витоків до сьогодення : зб. текстів, метод. та інформ. матеріалів / авт.-упоряд. : Г. Лактіонова. Київ : Либідь, 2002. 278 с.

319. Права людини в дитячих медичних закладах та дитячих психіатричних лікарнях. Звіт за результатами моніторингу. Чернігів, 2004. 183 с.

320. Права студентів: посібник молодих лідерів / авт.-упоряд. : А. В. Коновалов, М. О. Шишкова. Харків : 2008. 76 с.

321. Права человека : учеб. для вузов / ред. Е. А. Лукашева. М. : НОРМА : ИНФРА-М, 2000. 560 с.

322. Права человека и работа в социальной сфере. Пособие для училищ по подготовке социальных работников и для работников социальной сферы. Женева : Управление Верховного комиссара ООН по правам человека, 1998. 147 с.

323. Правовий захист від насильства та що ми можемо зробити, щоб запобігти насильству над дітьми в сім'ї : інформ. брош. / упоряд.: Л. Кумпан, О. Агаркова, С. Росік. Херсон : ХОЦ «Успішна жінка», 2006. 60 с.

324. Правовое воспитание и социальная активность населения / Н. И. Козюбра, В. П. Зенин, В. А. Чехович и др.; редкол.: Б. М. Бабий (отв. ред.) и др. К. : Наукова думка, 1979. 327 с.

325. Правовое обеспечение социальной работы : учебник / ред.: Е. И. Холостова, О. Г. Прохорова. М. : Дашков и К , 2013. 256 с.

326. Правознавство. Випускний курс : навч. посіб. / В. В. Галунько, М. І. Іншин, О. Г. Мурашин, Ю. О. Фрицький та ін. Київ : Ун-т «Україна», 2013. 246 с.

327. Представництво інтересів соціально вразливих дітей та сімей : навч. посіб. / за ред. Т. В. Семигіної. Київ : Четверта хвиля, 2004. 216 с.

328. Принцип активизации в социальной работе / Ф. Парслоу, Э. Варшаньи, Р. А. Наан и др.; под ред. Ф. Парслоу; пер. с англ. Е. А. Жуковой; науч. ред. пер. Б. Ю. Шапиро. М. : Аспект-пресс, 1997. 222 с.

329. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. №1554-VII. *Офіц. вісн. України*. 2014. № 63. С. 7-90.

330. Прокофьева Е. Н., Левина Е. Ю., Загребина Е. И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе. *Фундаментальные исследования.* 2015. № 2-4. С. 797-801.

331. Про пробацію: Закон України від 05.02.2015 р. № 160-VIII. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/160-19.

332. Про соціальні послуги : Закон України від 19.06.2003 р. № 966-IV. *Офіційний вісник України*. 2003. № 29. С. 52.

333. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 42. ст. 213.

334. Протасова Т. Н. Межведомственное взаимодействие учреждений социальной сферы в решении проблем сиротства на территории : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. Кемерово, 2004. 173 с.

335. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

336. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

337. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

338. Профессионализм специалиста социальной работы: компетентностный подход : монография / Н. Ш. Валеева, Г. Б. Хасанова. Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2008. 232 с.

339. Профилактика в социальной работе с различными группами населения : учеб.-метод. пособ. для студ. спец. «Социальная работа» / Т. С. Еремеева. Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2004. 130 с.

340. Проценко О. Б. Інноваційні лекції у професійній підготовці магістрів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 5-6. С. 63-67.

341. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : учеб. пособ. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

342. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

343. Пшиканокова З. Т. Подготовка студента-будущего педагога к социально-правовой защите детства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2007. 205 с.

344. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : Когито-центр, 2002. 396 с.

345. Радул В. Розвиток соціального середовища вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип.15. С.25-30.

346. Розіна Н. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_23

347. Роик В. Д. Социальное страхование : учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Изд-во Юрайт, 2014. 509 с.

348. Роман С. В. Еколого-гуманістичні цінності у структурі шкільної хімічної освіти: теоретико-методологічний аспект : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2014. 527 с.

349. Рудоманов В. И. Система межсферного взаимодействия участников педагогического процесса защиты прав детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Соч. гос. ун-т туризма и курортного дела. Сочи, 2010. 232 с.

350. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд; пер. с англ. М. : Издательство ГИППО, 2008. 228 с.

351. Русских Е. А. Дидактические условия повышения качества юридической подготовки будущих социальных работников в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. гос. соц. ун-т. М., 2004. 198 с.

352. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009. № 61. С. 51-57.

353. Савельєва Н. М. Основи соціально-правового захисту особистості : навч. посіб. Полтава : ПДПУ, 2008. 268 с.

354. Савинов А. Н. Организация работы органов социального обеспечения. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. 368 с.

355. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : метод. указ. к практ. занят.

по дисц. «Педагогика высшей школы». Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. 50 с.

356. Садрисламов Г. Ф. Правовая подготовка социального работника в высшем негосударственном учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1999. 250 с.

357. Сальников В. П. Правовая культура: теоретико-методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01. Л., 1990. 35 с.

358. Сальцева С. В., Пак Л. Г., Жданова С. Н., Кочемасова Л. А. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития : монография. Оренбург : Оренпринт, 2013. 228 с.

359. Сафина А. А. Теория и практика подготовки будущих специалистов социальной работы к консультированию : монография. Казань : КГТУ, 2009. 174 с.

360. Сафина А. А. Формирование умений социально-правового консультирования у будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2006. 202 с.

361. Світлична В. В., Чистіліна Т. О. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 83-92.

362. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. № 4. С. 138-143.

363. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

364. Семенов А. К., Набоков В. И. Основы менеджмента : учебник. 7-е изд., перераб. и доп. М. : Издат.-торг. корп. «Дашков и К°», 2010. 576 с.

365. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / Ун-т екон. та права «КРОК». Київ : Таксон, 2006. 88 с.

366. Сигида Е. А. Содержание и методика социальной работы : учеб. пособ. для студентов, обучающихся по направл. и спец. «Социальная работа» / Е. А. Сигида и др. ; под ред. Е. А. Сигиды. М. : ВЛАДОС, 2005. 345 с.

367. Синчук С. М., Буряк В. Я. Право соціального забезпечення України : навч. посіб. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. 306 с.

368. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. / Авт.-упоряд.: Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

369. Скакун О. Ф. Теорія держави і права : підручник / пер. з рос. Харків : Консум, 2001. 656 с.

370. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. 4-е изд. М. : Школьная пресса, 2004. 512 с.

371. Слозанська Г. Практикоорієнтованість системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах як умова формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 177-179.

372. Сморчкова В. П. Концептуальные основы проектирования модулей «практика» в подготовке бакалавра социальной работы. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2010. № 2. С. 107-111.

373. Снегирёва М. В. Общественные ресурсы в педагогических технологиях правового просвещения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 197 с.

374. Снегирёва М. В. Правовая компетентность как критерий и результат использования педагогической технологии правового просвещения. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2009. № 2.

375. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1984. 1600 с.

376. Соколов Г. Я. Основы самостоятельной работы студентов : метод. реком. 2-е изд., исправ. М. : МГСУ-АПСР. 2004. 92 с.

377. Сологуб А. Ю. Понятие «правовая защита». *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 5. С. 351-354.

378. Сорокин В. В. Юридическая глобалистика : учебник. Барнаул : Изд-во «Азбука», 2009. 700 с.

379. Соціальна робота : в 3-х ч. Ч.2. Теорія та методи соціальної роботи / за ред. Т. Семигіної, І. Григи. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. 224 с.

380. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

381. Соціальна робота з вразливими сім’ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. 2. Соціальна робота з вразливими сім’ями та дітьми. / А. В. Аносова,

О. В. Безпалько, Т. П. Цюман та ін. / за заг. ред.: Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.

382. Соціальна робота з різними групами клієнтів : навч. посіб. / уклад.: Т. Д. Кочуей, О. М. Бойко. Умань : ФОП Жовтий О.В., 2016. 278 с.

383. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів : навч.-метод. посіб. / Харченко С. Я., Кратінов М. С., Ваховський Л. Ц. та ін. Луганськ : Альма-матер, 2003. 198 с.

384. Соціальна робота: Практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» : навч. посіб. / Н. М. Гайдук, Л. Є. Клос, С. Г. Ставкова, С. Я. Беляева. Львів : Львів. політехніка, 2007. 164 с.

385. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / А. Й. Капська та ін. ; ред. А. Й. Капська ; Держ. центр соц. служб для молоді М-ва України у справах сім'ї, дітей та молоді; Ін-т соц. роботи та управл. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ : ДЦССМ, 2004. 362 с.

386. Соціально-педагогічні основи захисту прав дитини : навч.- метод. посіб. / С. В. Зінченко, М. В. Євсюкова, О. А. Калашник та ін.; за заг. ред. К. Б. Левченко та О. А. Удалової. Київ : Скайдек, 2008. 224 с.

387. Соціально педагогічні технології : навч. метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. Луганськ : Альма матер, 2005. 552 с.

388. Соціально-правовий захист дитинства : навч.-практ. посіб. / авт.-уклад.: Смагін І. І., Арешонков.В. Ю., Смагіна Т. М. Житомир : Полісся, 2011. 344 с.

389. Спенсер-мл Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М. : HIPPO, 2005. 384 с.

390. Старикова Л. Д., Стариков С. А. Методы педагогического исследования : учеб. пособ. для вузов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2010. 336 с.

391. Сташків Б. І. Право соціального обслуговування : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 567 с.

392. Субетто А. И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация и его место в системе ноосферного императива в XXI веке. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2007. 144 с.

393. Сучасні підходи до побудови освітніх програм : метод. матеріали / укл. : Холін Ю. В., Кравцов С. О., Маркова Т. О. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. 36 с.

394. Сучасні тенденції соціально-правової освіти молоді / за заг. ред. І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 152 с.

395. Тверезовська Н.Т., Сатановська Л.А. Практика студентів у соціальних установах України : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 378 с.

396. Теоретичні та прикладні проблеми соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : монографія / за заг. ред. В. І. Борисова, А. Х. Степанюка. Харків, 2012. 147 с.

397. Теорії і методи соціальної роботи : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 328 с.

398. Теорії і моделі соціальної роботи : метод. вказ. з курсу для студентів напр. підг. «Соціальна робота» / В. Н. Багрій. Хмельницький : ХНУ, 2013. 103 с.

399. Тесленко В. И. Управление качеством подготовки будущего учителя на основе программно-целевого подхода. Красноярск : Изд. КГПУ, 2005. 305 с.

400. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособ. М. : Академический проект, 2000. 496 с.

401. Ткачук О. В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр.* Вип. 14. Кн. 2. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. С. 28-36.

402. Ткачук О. В. Проблеми формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами. *Інформація і право*. 2014. № 2(11). С. 88-93.

403. Толстоухова С. В. Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 287 с.

404. Трубавіна І. М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї : наук.-метод. матеріали. Київ : ДЦССМ, 2003. 86 с.

405. Трушникова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*. 2006. № 7. С. 71-72.

406. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с.

407. Урсул А., Урсул Т. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века. *NB: Педагогика и просвещение*. 2012. № 1. С. 1-67.

408. Учебное пособие по контролю за соблюдением прав человека. *Серия публикаций Управления Верховного Комиссара по правам человека по вопросам профессиональной подготовки*. № 7. Нью-Йорк, Женева, 2002. 521 с.

409. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н. Ф. Татьянченко. М. : Альта-Пресс, 2005. 1216 с.

410. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем. М. : Мысль, 1978. 272 с.

411. Федик Є. І. Формування правової культури студентів-юристів: теоретичні та прикладні аспекти (на матеріалах діяльності навч. закладів з підготовки молодших спеціалістів) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Львівський держ. ун-т ім. І. Франка. Львів, 1996. 206 л.

412. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв та ін.; Ін-т обдар. дитини АПН України. Київ : Пед. думка, 2008. 471 с.

413. Фетюхин М. И. Социальное право : курс лекций. Волгоград, 1998. 252 с.

414. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

415. Філософський енциклопедичний словник / Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов та ін. Київ : «Абрис», 2002. 742 с.

416. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. Київ : Таксон, 2002. 176 с.

417. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

418. Фирсов Г. А. Формирование правовой культуры в учреждениях профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2006. 386 с.

419. Фирсов М. В. История социальной работы : учеб. пособ. для высш. шк. Изд. 2-е. М. : Академический Проект; Константа, 2007. 608 с.

420. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. М., 2007. 512 с.

421. Фролова Ф. Ф. Формирование компетенции профессионального саморазвития у будущих социальных работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань, 2016. 203 с.

422. Фурман А. В., Підгурська М. В. Історія соціальної роботи : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 174 с.

423. Хадисова К. В. Социокультурные особенности социальной работы: историко-философский анализ. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2014. № 11 (49): в 2-х ч. Ч. I. С. 183-186.

424. Хакен Г. Синергетика / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. М. : Мир, 1980. 404 с.

425. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности; Луганс. гос. пед. ун-т им. Т. Г. Шевченка. Луганск : Альма матер, 1999. 138 с.

426. Харченко С. Я., Кратінов М. С., Ваховський Л. Ц., Кратінова В. О., Песоцька О. П., Караман О. Л. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : наук.- навч.-метод. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2004. 322 с.

427. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

428. Хасанова Г. Б., Иралин М. Б. Развитие социально-правовой компетентности работников социальной сферы в системе повышения квалификации : монография. Казань : Изд-во КНИТУ, 2012. 152 с.

429. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учеб. пособ. 2-е изд. М.: Дашков и К°, 2007. 233 с.

430. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. М. : РГСИ, 1993. 229 с.

431. Холостова Е. И. Социальная политика : учеб. пособ. М. : Инфра-М, 2001. 204 с.

432. Хоппс Д. Г. Пиндерхьюз Э. Б. Профессия социального работника: современные требования / Энциклопедия социальной работы. / Пер с англ., в 3 т., Т. 2. М. : Центр общечеловеч. ценностей, 1994.

433. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL : http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

434. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. М. : ИОСО РАО, 2002. С. 135-157.

435. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55-61.

436. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособ. М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

437. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр.* / под ред. А. А. Орлова. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117-137.

438. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента : факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Иркутский государственный пед. ун-т. Иркутск, 2006. 62 с.

439. Целых М. П. Становление социальной работы и профессионального образования социальных работников в США: историко-педагогический аспект : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Таганр. гос. пед. ин-т. Ростов-н/Д., 2006. 350 с.

440. Циткилов П. Я. История социальной работы : учеб. пособ. для студентов вузов. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 448 с.

441. Черкасова Т. В. Гражданско-правовая защита чести, достоинства и деловой репутации как форма социально-правовой защищенности граждан: по материалам судебной практики Северо-Кавказского региона : автореф. дис…канд. юрид. наук : 12.00.03. М., 2001. 28 с.

442. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2016. 522 с.

443. Чефранов В. А. Правовое сознание как разновидность социального отражения: (Филос.-методол. очерк). Київ : Вища школа, 1976. 210 с.

444. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури / МОН України; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

445. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования : монография. М. : Логос, 2012. 199 с.

446. Шадский О. Г. Возникновение профессионального образования по социальной работе. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. 2015. Вып. № 1 (25). С. 138-142.

447. Шакуров Р. Х., Валеева Н. Ш., Куприянов Р. В. Иерархическая модель функций социального работника. *Вестник Казанского технологического университета*. 2009. № 4. С. 363-369.

448. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2003. 154 с.

449. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. 3-е изд. М. : Флинта, Наука, 2011. 205 с.

450. Широ С. В. Права ребёнка: необходимость внедрения новых механизмов защиты : монография. Мурманск, 2009. 168 с.

451. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М. : Педагогическое общество России, 2000. 316 с.

452. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособ. М. : Academia, 1999. 286 с.

453. Шмелева Н. Б., Донина О. И. Педагогические основы социальной работы : учеб. пособ. М., Ульяновск : УлГУ, 2001. 170 с.

454. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / УлГУ. М., 1997. 30 с.

455. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / УлГУ. Ульяновск, 1997. 289 с.

456. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : спецкурс-спецпрактикум. М. : Ин-т соц. работы, 2007. 212 с.

457. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. Ульяновск : СВНЦ, 1997. 239 с.

458. Шмелева Н. Б. Социальная работа: личность и профессия (аспект развития) : учеб. пособ. Ульяновск : УлГУ, 1999. 209 с.

459. Шость Н. В., Козир М. К., Ситник О. М. Енциклопедія сучасного права неповнолітніх. Київ, 1997. 346 с.

460. Шульга А. А. Подготовка социального педагога к правозащитной деятельности в системе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Новосибирск, 2006. 172 с.

461. Ювенальна юстиція в Україні: коментар та аналіз діючого законодавства. Конвенція про права дитини (з постатейними матеріалами).

Словник-довідник з ювенальної юстиції / за заг. ред. В. С. Зеленецького, Н. В. Сібільової. Харків : Страйд, 2006. 784 с.

462. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М. : Наука, 1978. 391 с.

463. Яковлев Б. П., Коваленко Л. А., Латыпов Р. Р. Профессиональная компетентность и ее оценка в системе образования : монография. Сургут : Сибпринт, 2014. 219 с.

464. Якубовская А. Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом : на примере США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. М., 2010. 173 с.

465. Ярецкий В. Ю. Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: на примере подготовки к работе с пожилыми людьми и их семьями : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. соц. ун-т. М., 2006. 24 с.

466. Ярецкий В. Ю. Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: на примере подготовки к работе с пожилыми людьми и их семьями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2006. 183 с.

467. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

468. Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева и Ф. Ф. Петрушевского. Лейпциг: Ф. А. Блокгауз; СПб. : И. А. Ефрон, 1890. Т. VIIa. 1892. 952 с.

469. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Т. 2. М. : АПО, 1999. 440 с.

470. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Т. 3. М. : АПО, 1999. 440 с.

471. Этимологический словарь. Т. II. Вып. 8 (К) / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 470 с.

472. Albert, R. (1985). Addressing socio-legal problems: A unifying perspective for social workers. The Journal of Sociology & Social Welfare, 12, 691-711.

473. Albert, R. (2000). Law and Social Work Practice: a legal system approach. 2nd Edition, New York, NY : Springer Publishing Co Inc.

474. Anastas, J. W. (2000). Research design for social work and the human services (2nd ed.). New York : Columbia University Press, 608.

475. Anastas, J. W. (2010). Teaching in social work: an educators' guide to theory and practice. New York : Columbia University Press, 320.

476. Ball, C. [et al.]. (1988). The Law report : teaching and assessment of law in social work education. London : Central Council for Education and Training in Social Work.

477. Bradway, J.S. (1929). Law and social welfare. Philadelphia : The American Academy of Political and Social Science.

478. Bradway, J. S. (1929). Law and social work: an introduction to the study of the legal-social field for social workers. Chicago, Ill. : University of Chicago Press.

479. Bradway, J. S. (1957). Law for Social Workers. University of Kansas Law Review, 5, 376-382.

480. Braye, S. (1993). Building Competence in Social Work Law for the Diploma in Social Work, in M. Preston-Shoot (ed.). Assessment of Competence in Social Work Law, 28-38. London : Social Work Education/Whiting and Birch.

481. Braye, S. & Preston-Shoot, M. (2005). Law in social work education: reviewing the evidence on teaching, learning and assessment. Social Work Education, 24 (5), 547-563.

482. Braye S., & Preston-Shoot M. (2016). Legal Literacy in Adult Social Care: Practice Tool. Dartington : Research in Practice for Adults.

483. Braye S., & Preston-Shoot M. (2016). Practising Social Work Law (British Association of Social Workers (BASW) Practical Social Work) (4th ed.). Basingstoke : Palgrave.

484. Bruno, F. J. (1929). Training for Social Work from the Point of View of the School. Proceedings of the National Conference of Social Work, 298-308.

485. Charlesworth, S., Turner, J. N. and Foreman, L. (2000) Disrupted Families: The Law. Sydney : Federation Press, 384.

486. Conrad, I. F. (1928). The Need of a Few Fundamental Courses. Proceedings of the National Conference of Social Work, 532-537.

487. Davis, L., & Mizrahi, T. (2008). Encyclopedia of Social Work (20th ed). V.1. A-C. Washington, DC : NASW Press; Oxford; New York : Oxford University Press.

488. Doel M., Shardlow S. M. (2005). Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings : Aldershot, Hampshire, England; Ashgate, 302.

489. Grosser C. F. (1965). Community Development Programs Serving the Urban Poor. Social Work, 7, 15-21.

490. Hardiker, P., & Barker, M. (eds) (1981). Theories of Practice in Social Work. London : Academic Press.

491. Howsam, R. B. & Houston, W. R. (1972). Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects. Chicago, Ill. : Science Research Associates.

492. Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996.

493. Kendall, K. A. (2000). Social work education: Its origins in Europe. Alexandria, VA: Council on Social Work Education, 143.

494. Kopels, S. & Gustavsson, N. S. (January, 1996). Infusing legal issues into the social work curriculum. Journal of social work education, Vol. 32, Issue 1.

495. Lozano J. F., Boni A., Peris J. & Hueso A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. Journal of Philosophy of Education, 46, 132-147.

496. Madden, R. G. (2003). Essential law for social workers. New York, NY : Columbia University Press.

497. Madden, R. G. (1998). Legal Issues in Social Work, Counseling, and Mental Health: Guidelines for Clinical Practice in Psychotherapy. Guidelines for Clinical Practice in Psychotherapy – Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 281.

498. Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. J. A. & Wesselink, R. (2010). The new competence concept in higher education: error or enrichment? In: D. Münk & A. Schelten (Hrsg.) Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, pp. 189-204.

499. OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD, 4. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

500. Palmu, T. (2010). Intercultural competence in international social work. A literature review. Degree Thesis Social Services. Retrieved from https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13626/Palmu_Tanja.pdf?sequence=1

501. Preston-Shoot, M. (2014). Making Good Decisions: Law for Social Work Practice. Basingstoke : Palgrave.

502. Ramon, S. (2008). Social Work in the Context of Political Conflict. Birmingham : Venture Press, 292

503. Reichert, E. (Ed.) (2007). Challenges in Human Rights: A Social Work Perspective. New York, NY : Columbia University Press.

504. Reichert, E. (2003). Social Work and Human Rights: A Foundation for Policy and Practice. New York, NY : Columbia University Press.

505. Reichert, E. (2006). Understanding Human Rights: An exercise Book. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.

506. Reynolds, B. C. (1942). Learning and teaching in the practice of social work. New York, NY : J.J. Little & Ives.

507. Richmond, M. E. (1934). Social Diagnosis. New York, NY : Russell Sage Foundation.

508. Schottland, C. (1968). Social work and the law - some curriculum approaches. Buffalo Law Review, 17, 719-731.

509. Short, E. C. (Ed.). (1984). Competence: Inquires into its Meaning and Acquisition in Educational Settings. New York, NY : University Press of America.

510. Spector, J. (1996). Competencies for Online Teaching. NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse.

511. Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993). Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : John Wiley & Sons.

512. The NASW Ad Hoc Committee on Advocacy. (1969, April). The social worker as advocate: Champion of social victims. Social Work. Vol. 14, 2, pp. 16-22.

513. Toohey, S. (1999). Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In: S. Toohey, Designing Courses for Higher Education (pp. 44-69). Buckinghamm: SRHE& Open University.

514. Vernon S., Harris R., Ball C. (1990). Towards social work law : legally competent professional practice. London : Central Council for Education and Training in Social Work.

515. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. / In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). Definition and selection key competencies. Gottingen: Hogrefe& Huber. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152 &rep=rep1&type=pdf

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ЛІСОВЕЦЬ Олег Васильович

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

МОНОГРАФІЯ

Верстка і макетування – Лисенко Л.І.

Підписано до друку 05.06.2018 р. Формат: 60×84/16
Обл. вид. арк. 17,4. Ум. друк. арк. 20,0
Папір офсетний. Друк ризографічний
Наклад 300 прим. Зам. №1553

Видавець і виготовлювач ПП Лисенко М. М.
16600, м. Ніжин Чернігівської обл., вул. Шевченка, 20. Тел.: (067) 4412124. E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції: серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.