

МАЙБУТНІЙ ФАХІВЕЦЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПРАВОКОМПЕТЕНТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Я.В.Кічук

(кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

У статті розглядається своєрідність професійної діяльності фахівця соціально-педагогічної сфери, що актуалізує його правову компетентність як особистісно-професійну якість, а також роль вищої школи у його формуванні.

В статье рассматривается своеобразие профессиональной деятельности специалиста социально-педагогической сферы, которое актуализирует его правовую компетентность как личностно-профессиональное качество, а также роль высшей школы в его формировании.

Аналіз сучасного стану розробленості теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності свідчить про відсутність єдиної загально визнаної концепції. Натомість підґрунтя для вироблення такої концепції вже склалося. На думку науковців (А. Капська, М. Шакурова), його становлять теорія корисності особи, яка відноситься до «категорійної» через обмеження можливостей, а також теорія психоаналізу. Провідною ідеєю теорії корисності є визнання, що між кожною особою і соціумом відбувається постійний взаємозв'язок; сама теорія виникла на рубежі XIX-XX ст. Згідно з теорією психоаналізу, розробленою в 60-х роках XX ст., психологічним поясненням асоціальних дій особи може слугувати її невроз.

Існує різне тлумачення сутності поняття «соціально-педагогічна діяльність» фахівця. Якщо одні науковці в ньому акцентують увагу на формуванні у вихованців соціальних якостей, на спрямуванні їх соціалізації через освітньо-виховні заходи (В. Нікітіна), здійсненні соціального виховання і соціального захисту вихованців (М. Шакурова), уніфікації формуючого впливу факторів соціального становлення і розвитку (О. Кузьменко), то інші (М. Гур'янова) – на цілеспрямованому впливі на процес соціальної підтримки й допомоги за умов участі всіх суб'єктів виховання. Додамо, що соціально-педагогічна діяльність, за П. Наторпом, – представником педагогічної течії соціальної педагогіки – «виросла з потреби суспільства компенсувати «природне учіння», лад якого похитнувся в сім'ї»; засобами цієї діяльності утверджувати «освіту спілкуванням» (1, 25). Зазначене розмаїття наукової думки ми пояснюємо не лише тим, що соціальний педагог як фах є порівняно новим соціальним явищем. Мабуть, позначається й той безсумнівний факт, що професія «соціальний педагог», як і педагогічна професія в цілому, потенційно є однією з найбільш творчих видів діяльності особистості.

Мета цієї статті – розкрити системостворювальну роль правової компетентності в результативній професійній діяльності соціального педагога.

У будь-якій діяльності особистості, зокрема, соціально-педагогічній, реалізується інформаційно-комунікативна функція. Що вбирає в себе комунікативний аналіз? Це оцінка конкретики соціально-педагогічної ситуації, окреслення проблеми насамперед правового характеру, вибір комунікативної стратегії і комунікативної тактики, де враховуються можливості для успіху при виборі підходу. Зауважимо, що соціальний педагог має бути здатним ще й до роботи з соціально-правовою інформацією. Таку інформацію здебільшого трактують як ту, що стосується відносин (у тому числі й правових), їх взаємодій, потреб, інтересів. Комунікацію з позиції екзистенціалістської філософії К. Ясперс трактує як «життя з іншими», що здійснюється реально багатьма засобами.

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

інформацію.

Науковці, які досліджують такий аспект проблеми комунікативної компетентності особистості, як обізнаність в інформаційно-аналітичних технологіях (О. Валевський, С. Катлип, В. Ребало), вважають, що доцільно класифікувати технології за методом збирання інформації (виділяти респондентну технологію, яка зводиться до масових опитувань, анкетування респондентів); за способом опрацювання інформації (автоматизоване опрацювання даних); за ступенем пристосування до вирішення певних професійних завдань фахівцем (спеціалізація на розв'язуванні локальних завдань); за ступенем складності технології (зокрема, комплексної, в межах якої незалежні технологічні цикли пов'язуються між собою). Не менш суттєвою є спроможність соціального педагога до комунікативного аналізу.

У довідковій літературі теж по-різному трактується поняття «соціально-педагогічна діяльність» особистості. В одних джерелах тлумачать це поняття як педагогічну діяльність, що спрямована на «соціальний захист дитини (підлітка) та надання йому допомоги в самоорганізації свого психічного стану, на установлення нормальних відносин у сім'ї, школі, суспільстві, на організацію його навчання, реабілітацію і адаптацію» (2, 27). В інших – як «різновид професійної діяльності, зосередженої на створенні сприятливих умов соціалізації, всебічному розвитку особистості, задоволенні її соціокультурних потреб або відновленні соціально схвалених способів життєдіяльності людини... Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості...» (3, 59).

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

Додамо, що науковий статус категорії «соціалізація» теж належить до недостатньо вивчених. У зв'язку з чим привертає увагу те, що це поняття в педагогіці трактують у контексті виховання (А. Мудрик, Л. Новикова); за позицією О. Козлової, «виховання включає в себе соціалізацію, хоча й не зводиться до неї, оскільки передбачає також і самовиховання» (4, 27). Прикметним у зв'язку з вищевикладеним є погляд Ю. Кривої, який вважає, що «сьогодні можна говорити про «педагогізацію» соціалізації» (5, 12).

Згідно з дослідницькою позицією Т. Поддубної, професія «соціальний працівник» вбирає в себе іншу – «соціальний педагог», а соціально-педагогічна діяльність є загальною сферою для фахівця обох професій. Таке розуміння не суперечить уже існуючим, якщо виходити з того, що соціальний працівник, здебільшого маючи справу з клієнтами зрілого та похилого віку, все ж стикається й із суто педагогічними проблемами – виховного, освітнього та навчального характеру, які є природними на всіх етапах вікового розвитку особистості (при цьому враховуючи базові категорії соціальної роботи – соціальне обслуговування, адресна соціальна допомога, заходи соціальної підтримки тощо). У такому ракурсі, на нашу думку, можна доречно визнати означену наукову позицію.

Ми не ставимо своїм завданням деталізувати питання про конкретику наукових дискусій щодо провідної мети соціально-педагогічної діяльності, оскільки розцінюємо його як віддалене від предмета нашого дослідження. Однак згадаємо ще один погляд. Так, О. Козлова в результаті проведеного дослідження деяких аспектів соціально-педагогічної діяльності, доходить важливого узагальнення про те, що взаємодія соціалізації та самовиховання, як правило, опосередкована процесом професійної діяльності. А далі дослідниця робить такий висновок: «сутність цієї діяльності – в координації процесів соціалізації і самовиховання» (4, 130). Цілком очевидно, що як спеціаліст відповідної кваліфікації, соціальний педагог, котрий працює з дітьми та молоддю, через особистісно-професійний вплив повинен розв'язувати проблеми їх позитивної соціалізації.

Водночас у контексті нашого дослідження суттєвим є уточнення того смислового навантаження, якого набуває професійна діяльність соціального педагога у сфері захисту

прав дитини.

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

Щодо розуміння феномена «соціально-педагогічна діяльність», то ми поділяємо у цьому плані думку І. Доценко, яка визначає цю діяльність «як систему дій, що, з одного боку, підтримують самовизначення і самоосвіту особистості у різних моментах життя, з іншого – захищають і розвивають культурний потенціал життєвого середовища» (6, 54).

Дбаючи про правокомпетентну діяльність майбутнього соціального педагога цілком очевидною є потреба в урахуванні методології діагнозу соціально-педагогічних ситуацій правового характеру. Термінологічний аналіз сутності діагностувального «зрізу» соціально-педагогічної діяльності засвідчує, що розпізнавання слугує його базовою ознакою. Можна погодитися з тими науковцями, які диференціюють поняття: діагностика (як галузь педагогічних знань), діагностична діяльність та діагностика (як процес розпізнавання). Саме це дозволяє зрозуміти вагомість твердження німецького дослідника К. Інгенкампа про те, що педагогічна діагностика «слугує теоретичним фундаментом педагогічної діяльності» (7, 12).

У цьому розумінні значною, на наш погляд, є пояснювальна потужність твердження українського дослідника І. Підласого про те, що «діагностування – це дієвий засіб проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій...» (8).

Запобігання помилкових рішень – важливий аспект будь-якого різновиду діяльності фахівця. Не є винятком і соціально-педагогічна. Однак, на думку окремих дослідників (зокрема, С. Мартиненко), педагогічні помилки – це своєрідний «проміжний результат». Дійсно, зазначене пов'язане з сучасним психологічним трактуванням механізму помилкового рішення. Як уважає С. Рубінштейн, психологічним механізмом виникнення помилки виступає суб'єктивність, котра «перетворюється в хибність лише тоді, коли образ предмета береться окремо від об'єктивних умов, що його визначають. Помилки, прорахунки – це не лише брак істини, а її порушення» (9, 64).

Діагностична діяльність спрямована на отримання необхідних наукових критеріїв через використання методів діагностики задля пояснення мотивів поведінки або набуття можливостей спрогнозувати подальший розвиток дій. Як уважає Н. Кузьміна, з одного боку – важливо встановити передумови для навчання, а з іншого – конкретизувати ті умови, які необхідні для організації запланованого процесу навчання. Дослідник А. Найн додає, що педагогічна діагностика має на меті не лише оптимізацію процесу, який вивчається, а ще й точне визначення його результатів та запобігання помилок у процесі розв'язання проблем управління означеним процесом.

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

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

загальнолюдських цінностей. Передовий вітчизняний досвід (Інститут соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Національний університет ім. В. Стефаника) та творчі знахідки зарубіжних практиків (факультет соціальної педагогіки Університету прикладних наук ім. М. Ерфурт (Німеччина), Інститут педагогіки університету ім. Марії Складовської-Кюрі (Польща), школа соціальної роботи м. Лунда (Швеція) засвідчують про наявність ще й такого чинника формуючого впливу на соціально-правову культуру майбутніх фахівців, як їх обізнаність у діяльності регіональних правозахисних організацій.

Незважаючи на деякі відмінності у поглядах науковців щодо формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі їх підготовки у вищій школі (І. Зверева, І. Каблукова, А. Капська, З. Махмутова, Л. Міщик, Ю. Овод, В. Поліщук, В. Сластьонін), загально визнаною є теза про те, що професійна компетентність виступає результатом професійної освіти студента і його практичної діяльності. За З. Махмутовою, доцільно враховувати при цьому такі критерії, як-от: когнітивно-оцінний, операційно-діяльнісний, морально-вольовий. Не менш суттєвим є й таке зауваження автора: оскільки компетентність базується на компетенціях (хоча й не вичерпується ними), а останні мають інтегративну природу й відносяться до широкої сфери культури і діяльності, то з-поміж інших вони виявляються й у правовій сфері, насамперед в соціально-правових основах поведінки у громадянському суспільстві. Отже, вагомість зазначеного вбачається не лише в межах вузькопрофесійних завдань майбутнього соціального педагога, а й за межами професії. Не піддаючи сумніву таке трактування, все ж зауважимо, що в ньому лише побіжно відображено вагому функцію соціально-педагогічної діяльності – охоронно-захисну, зміст якої відбиває забезпечення прав та соціальних гарантій дітей та молоді.

Інший ракурс розгляду проблеми формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога відображено в дослідженнях Н.Максимовської – домінантою є положення, що соціально-педагогічна діяльність студентів слугує одним із видів виховної роботи у вищому навчальному закладі. Натомість соціально-правовий сегмент означеної діяльності виявився поза увагою дослідниці. До цієї ж низки досліджень слід віднести і доробок Ю. Овод, де професійна компетентність соціального педагога вивчається в контексті використання засобів дистанційного навчання. Зокрема, додаючи до відомих уже понад півтора десятка складових цієї особистісно-професійної якості ще й комп'ютерну компетентність, автор оминає увагою правові питання.

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

Перший з них ми пов'язуємо із підходом до реалізації проголошеної Радою Європи рекомендацією щодо поліпшення підготовки соціальних працівників у сфері захисту прав людини. В цьому відношенні цікавим є досвід навчання студентів у Франції та Німеччині на основі об'єднання елементів різних навчальних програм: «юридичне і соціальне управління»; «сімейне, молодіжне законодавство у сфері соціального забезпечення, соціальних гарантій, праці та самоврядування» (3, 77-90).

Другий спектр репрезентує відображення у змісті професійної підготовки студентів тенденції до зростання у сучасних соціосистемах значущості прав людини, активізації досліджень у сфері розвитку прав людини (3, 49-53).

Третій спектр є віддзеркаленням ідеї про наскрізний характер правових навчальних дисциплін, які вивчаються студентами з першого по останній роки навчання у вищій школі. Зокрема, курс підготовки бакалавра – фахівця соціальної сфери в Бельгії передбачає вивчення на першому році навчання студентів курсів «Право», «Соціальне право», на другому – до прикладних суспільних наук додається курс «Підготовка до використання законодавчих актів», а на завершальних етапах навчання майбутнього фахівця у межах практики, одним із завдань якої є надання соціальних послуг і оцінка ситуації, складається не

лише іспит, а й здійснюється аналіз реального рівня набутої студентом компетентності у зазначених питаннях (3, 67-69).

У цьому ж плані не менший інтерес складає і досвід підготовки соціальних педагогів у Великобританії, наприклад, в університеті Вульверхемптона: практика студентів по суті відтворює модель структурованого навчання, що представлено у вигляді модулів. Наприклад, модуль «Важливість дій» оптимізує дії майбутніх соціальних педагогів за таким алгоритмом: збір інформації про конкретну соціально-правову ситуацію, яку спостерігає практикант, її опис та окреслення мети власної діяльності; спираючись на особисті ціннісно-правові орієнтири, він має представити своє бачення напрямків втручання; практична реалізація «антидеспотичної» дії щодо власних повноважень у ситуації «влада і гноблення»; окреслення меж власної компетентності та шляхів професійного самозростання. Відтак у такий спосіб розвивається рефлексія майбутнього фахівця у сфері захисту прав клієнтів.

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

Дослідження, що складають сучасний науковий фонд із вищевказаної проблеми, виявили правомірність розгляду мети професійної підготовки сучасного фахівця як очікуваний результат, на основі якого є всі підстави розцінювати саме формування правокомпетентної особистості майбутнього соціального педагога.

Якщо виходити з сучасних психолого-педагогічних уявлень про поняття «підготовка майбутнього фахівця до певної діяльності» (зокрема, визнання її результатом – готовність особистості до означеної сфери праці), то природний інтерес складає тлумачення самого поняття «готовність». Відмітимо наявність різних наукових позицій щодо останнього. Так, «готовність» трактується як настанова (Д. Узнадзе), наявність в особистості здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), особистісна якість (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух) та ін. Різними є дослідницькі позиції й щодо різновидів готовності: йдеться про мотиваційну (Є. Томас), суто психологічну (В. Дорохіна, Л. Карамушка, В. Моляко, О. Проскура), морально-психологічну (Г. Штельмах) тощо. Достатньо переконливим нам видається погляд М. Дьяченко та Л. Кандилович про диференціацію понять «настанова» і «готовність». При цьому додається, що тільки в окремих випадках окреслені стани збігаються. Поняття ж «готовність» розуміється як активнодіючий стан особистості, як настанова на певну поведінку, як мобілізованість сил задля виконання завдання.

Зрозумілим є й той підвищений науковий інтерес, який виявляють сучасні дослідники до концепції «усталених індивідуальних рис особистості», особливо в контексті уточнення вимог, що висуває певна професійна діяльність до особистості фахівця. За цією концепцією, здатність людини до певної професії найбільше виявляється у відповідності до всіх сталих індивідуальних рис особистості та змінних рис вимогам цієї професії. Причому до індивідуальних якостей енергетичного характеру відносяться толерантність і гнучкість. Йдеться про те, що толерантність визначає діапазон зовнішнього впливу на людину, якому вона не протидіє, а з примусовими ситуаціями вона погоджується виключно в межах своєї гнучкості.

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

Аргументацією вищевказаного слугують доробки тих науковців, які безпосередньо досліджували ряд питань з окресленої проблеми. Так, привертає увагу фундаментальне дослідження І. Ковчиної, присвячене підготовці соціальних педагогів до соціально-правової роботи (2). Автор розширено репрезентує наукові уявлення про поняття «підготовка соціального педагога до соціально-правової діяльності» завдяки встановленим критеріям (змістовий, процесуальний, комунікативний, соціально-правовий), подає визначення рівневої характеристики цього феномена (2, 13-15). Зокрема, встановлено такі рівні підготовки майбутнього соціального педагога до соціально-правової роботи: теоретично-

пояснювальний, діагностичний, прагматичний, практично-проективний. Ключового значення науковець надає такому малодослідженому в професійній педагогіці явищу як соціально-правовий захист населення.

Поглибленню наукового пізнання правозахисної діяльності соціального педагога присвячене дослідження О. Шульги (10). У ньому, зокрема, правозахисна діяльність фахівця соціальної сфери визначається як «професійна діяльність, спрямована на захист прав дитини, сприяння реалізації правових гарантій різних категорій дітей, підвищення правової культури дітей, їх батьків і педагогів, а також формування їх переконань, ціннісних орієнтацій і світосприйняття на основі поваги до прав людини і громадянина за умов дотримання законодавчо регламентованих процедур» (10, 11). На наш погляд, значний практичний інтерес становить уявлення дослідника про педагогічний правозахисний процес, в якому слід розрізнити суб'єктивне і об'єктивне забезпечення соціально-правової захищеності дитини (10).

Не менший інтерес становить висновок, якого експериментальним шляхом доходять деякі дослідники (зокрема, І. Бойко) відносно безпосереднього зв'язку, що має місце між продуктивною професійною діяльністю соціального педагога і рівнем сформованості його громадянськості. Такий кут зору відкриває нові грані підсистеми «держава – громадянин – соціальний педагог як фахівець».

Психолого-педагогічні дослідження (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, С. Литвиненко, Р. Хмельюк, Л. Хомич, О. Щербаков) виявили своєрідний і вирішальний вплив вищої школи на процес становлення майбутнього спеціаліста. З огляду на проблемне поле започаткованого нами дослідження особливої ваги набувають результати дослідження тих науковців, які вбачають нові ракурси осмислення сучасної вищої школи. Так, привертає увагу ідея випереджувального розвитку особистісно-професійних якостей студентів через актуалізацію ресурсів у цьому плані університетського середовища в цілому. Як вважають деякі дослідники (зокрема О. Певцова), має сенс говорити про правове освітнє середовище. Останнє варто розуміти як сукупність об'єктивних і суб'єктивних умов, що впливають на правову освіту особистості; ці умови врегульовані правом. Якщо створено таке середовище у вищій школі, то природним є формуючий вплив на правові почуття студентів, їх правове мислення та соціально-правову активність.

Таким чином, науковий фонд з проблематики формування у вищій школі професійно-компетентного соціального педагога актуалізує потребу в розширенні наукового пізнання феномена «правова компетентність майбутнього соціального педагога». Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з визначенням структурно-компетентного складу об'єкта нашого дослідження.

1. Наторп П. Философия как основа педагогики. – М., 2006.
2. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи: Монографія. – К., 2007.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія. – Тернопіль, 2006.
4. Козлова А. М. Введение в теорию воспитания. – М., 1994.
5. Кривов Ю. И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – 2003. – №2.
6. Доценко И. Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности // Педагогика. – 2009. – №1.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.
8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посіб. – К., 1998.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
10. Шульга А.А. Подготовка социального педагога к правозащитной деятельности в системе высшего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2006.