На правах рукописи

Князева Анна Геннадьевна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических

наук, доцент

Алдошина Марина Ивановна

Орёл 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3
ГЛАВА I. Теоретические основы процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете 13
1.1 Теоретико-методологические основания формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете 13
1.2 Модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете 47
Выводы по первой главе 75
ГЛАВА II. Опытно-экспериментальная работа по апробации модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете 77
2.1 Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы 77
2.2 Апробация модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете .. 110
Выводы по второй главе 139
Заключение 140
Библиографический список 144
Приложения 170

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Специфика характера деятельности специалистов по социальной работе предусматривает оказание правовой помощи отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации посредством предоставления социальных услуг или мер социальной поддержки. Это определяет объективную необходимость в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Бакалавр социальной работы – выпускник университета, в соответствии с требованиями ФГОС ВО, должен быть способен использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности, нормативные правовые акты всех уровней для предоставления социальных услуг, социального обеспечения, мер социальной помощи и правового регулирования социальной защиты граждан. Фактором повышения качества профессиональной правовой помощи, оказываемой в учреждениях социальной защиты населения, является высокий уровень профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, подготовку которых осуществляет университет. В ходе констатирующего эксперимента, в котором участвовало 118 первокурсников, было выявлено, что только 3,28% обучающихся обладают способностью применять навыки и умения в решении профессионально-правовых компетенций на высоком уровне. Полученные данные свидетельствуют, что традиционная система образования бакалавров социальной работы не обеспечивает необходимого (высокого) уровня качества подготовки кадров для социальной сферы. Современный выпускник университета, будущий социальный работник должен обладать набором профессионально-правовых компетенций, позволяющих грамотно решать профессионально-правовые задачи в сфере социальной защиты населения. Успешность и качество его будущей профессиональной деятельности во многом будет зависеть от опыта правовой деятельности, приобретенного в

образовательном процессе университета, от уровня сформированности его профессионально-правовой компетентности.

Степень разработанности проблемы исследования. Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что для решения научных и практических задач, связанных с формированием профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, в науке накоплен определенный опыт: в частности, в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Дж. Равена, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, В. Хутмахера, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова рассматриваются различные стороны процесса формирования профессиональной компетентности, ее структура и сущностно-содержательные характеристики в условиях университетского образования; в исследованиях М.А. Ахмедова, О.Н. Базаевой, Т.В. Васильевой, И.А. Зимней, Н.И. Никитиной, А.П. Карабут, Ю.В. Макаровой, Е.А. Новиковой, Л.А Прядко, О.В. Симен-Северской, В.А. Тариевой, В.Н. Турчаниновой анализируются особенности формирования профессиональной компетентности бакалавров социальной работы, а аспекты их правовой подготовки - Н.А Гарашкина и Е.А. Русских; А.С. Аникиной, О.А. Бондаревой, С.В. Гуриным, М.А. Соболевой, О.А. Пановой, М.Е. Поляковой описывается процесс формирования правовой компетентности у бакалавров разных профилей.

Анализ литературы и образовательной практики университетов позволили нам выделить и сформулировать противоречие между потребностью системы социальной защиты населения в юридически грамотных специалистах по социальной работе и существующей системой их правовой подготовки в университете.

Данное противоречие обусловило выбор темы диссертационного исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы модель и методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе университета?

Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования – процесс подготовки бакалавров социальной работы в университете.

Предмет исследования – процесс формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, будет эффективным, если:

- на основе научно-теоретического анализа проблемы исследования определена сущность, содержание и структура понятия «профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы»;

- образовательный процесс в университете осуществляется на базе модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы;

- механизмом реализации модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы выступает соответствующая методика;

- разработан и апробирован критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять уровни сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой были определены следующие **задачи:**

1. Теоретически обосновать сущность, содержание и структуру понятия «профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы».
2. Разработать модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.
3. На основе модели обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать методику формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

4. Разработать и верифицировать критериально-оценочный аппарат для определения уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: системный (В.Г. Афанасьев, А.В. Брушлинский, В.И. Загвязинский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); личностно-ориентированный (Н.А. Алексеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); компетентностный (В.И.Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, В.Хутмахер, А.В. Хуторской) подходы; теоретические положения профессиональной педагогики (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Алдошина, Н.С. Гедулянова, А.Д. Гонеев, А.М. Митяева, Н.И. Никитина, В.А. Николаев, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, А.И. Уман), положения теории содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.И. Уман); теории моделирования образовательного процесса (П.И. Пидкасистый, Г.С. Селевко, В.А. Сластенин); теории профессиональной деятельности и этапного формирования профессиональной компетентности (И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков); теории профессиональной подготовки специалистов по социальной работе (О.И. Воленко, С.И. Григорьев, В.И. Жуков, И.А. Зимняя, Н.И. Никитина, Е.И. Холостова, Л.В. Федякина, М.В. Фирсов); положения теории формирования правовой компетентности студентов (А.С. Аникина, О.А. Бондарева, Н.А Гарашкин, С.В. Гурин, М.А. Соболева, О.А. Панов, М.Е. Полякова, Е.А. Русских).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс **методов:** общетеоретических (анализ, синтез, сравнение, прогнозирование, моделирование); эмпирических (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, метод самооценки, изучение результатов деятельности, публикационный метод, обсуждение в форме

конференций, педагогический эксперимент), а также методов математической статистики.

Эмпирическую базу исследования в организационном плане опытно-экспериментальной работы составили: социальный факультет ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева» (ОГУ им. И.С.Тургенева), факультет социальных технологий ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Орловский филиал)» (РАНХиГС) и факультет социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» (ОГИК). Всего на различных этапах исследования было охвачено 118 студентов.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2011 по 2017 гг. и включало три этапа.

На первом этапе (2011–2012 гг.) произведен анализ состояния проблемы исследования, определен его категориальный аппарат, разрабатано содержание и стратегия констатирующего и формирующего экспериментов, создана модель формирования профессионально-правовой компетентости бакалавров социальной работы в университете, проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществлено измерение и оценка исходного уровня сформированности профессионально-правовой компетентности обучающихся.

На втором этапе (2012–2016 гг.) на основе модели разработана и реализована методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, проведен формирующий этап эксперимента.

На третьем этапе (2016–2017 гг.) завершен формирующий эксперимент, проведена итоговая оценка эффективности модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, сформулированы выводы, полученные в ходе эксперимента, завершено оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

-теоретически обоснованы и определены сущность, содержание и структура профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете;

-разработана модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете;

- обоснована и экспериментально апробирована методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете;

- разработан и верифицирован критериально-оценочный аппарат для определения уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении теории и методики профессионального образования в области формирования профессионально-правовой компетентности у студентов, обучающихся по направлению подготовки Социальная работа. В исследовании уточнено понятие профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, ее сущностных и содержательно-структурных компонентах; осуществлена разработка модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

-результаты и основные выводы исследования могут быть использованы в практике университетов для повышения эффективности процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, применяться в интересах повышения его качества и служить основой для выявления новых путей формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете;

-разработанные в диссертации теоретические положения, методика и методический инструментарий (например, комплекс заданий,

представленный в виде электронного ресурса с доступом через сеть Интернет (http://sites.google.com/view/kniaz), способствуют повышению качества и совершенствованию практики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете;

- методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы может быть использована в образовательном процессе средних профессиональных и высших образовательных организаций, а также дополнительного профессионального образования по направлению подготовки Социальная работа;

- разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, может быть использован в системе повышения квалификации специалистов по социальной работе.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены применением комплекса взаимопроверяемых и взаимодополняемых методов, адекватных целям, задачам и логике исследования; четкостью исходных методологических принципов и методов познания исследуемого процесса; репрезентативностью эмпирических результатов опытно-экспериментальным подтверждением правомерности теоретических выводов и практических рекомендаций; статистической значимостью опытных данных, их сопоставимостью с массовой практикой; сочетанием количественного и качественного анализа; воспроизводимостью и использованием полученных результатов в педагогической практике образовательных организаций, реализующих программы бакалавриата по направлению подготовки социальная работа.

Личный вклад автора в исследование состоит в разработке ведущих положений и общего замысла исследования, анализе и обобщении теоретического материала по проблеме формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, разработке модели

и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете и проведении экспериментальной работы; верификации критериально-оценочного аппарата для выявления уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы является профессиональным качеством выпускника по направлению подготовки Социальная работа, проявляющимся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения. Структура ее включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

2. Модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете представляет собой единство целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, критериально-оценочного и результативного блоков. *Целевой блок* содержит социальный заказ общества, требования профессионального и образовательного стандартов, предъявляемых к уровню сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, цель и задачи. *Содержательный блок* представляет собой единство модулей: модуль «Знания», характеризует наличие системы профессионально-правовых знаний, «Деятельность» - систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков в профессионально-правовой деятельности, «Творчество» - представляет способность бакалавров социальной работы к поиску новых решений в профессионально-правовой деятельности и модуль «Отношение», определяет систему мотивационнонных и эмоционально-волевых отношений к себе и миру. *Процессуально-деятельностный блок* модели отражает средства, методы и формы учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе

университета. *Критериально-оценочный блок* содержит критериально-оценочный интсрументарий выявления уровня сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. *Результативный блок* представляет совокупность гарантированно сформированных компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы и поэтапную динамику роста ее уровня в университете.

3. Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете является механизмом реализации соответствующей модели и представляет собой совокупность системы методов по достижению поставленной цели. Средства методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете (УМКД дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества», «Правовое обеспечение социальной работы»; контрольно-обучающие тесты; комплексы профессионально-правовых задач; комплекс нормативно-правовых документов; комплекс электронных заданий), методы (организации и осуществления; стимулирования и мотивации; контроля и самоконтроля учебно-познавательной деятельности) и формы (лекции с запланированными ошибками, проблемные лекции; интерактивный семинар «Правовое поле», практикумы; интерактивная самостоятельная работа; творческие конкурсы «Я – гражданин!», «Наше кредо–профи», межвузовская студенческая олимпиада в режиме on-line; междисциплинарный проект «Интеграция») реализуются поэтапно.

4. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы включает: *мотивационный критерий* (показатели: сформированность учебных, профессиональных мотивов, проявление самостоятельности и активности на занятиях, проявление интереса к праву); *содержательно-когнитивный критерий* (показатели: знание основ теории государства и

права, основных отраслей российского права, объем, системность и осмысленность правовых знаний, знание нормативных правовых актов в сфере регулирования социальной защиты граждан); *креативно-деятельностный критерий* (показатели: способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач, последовательность выполнения заданий, владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты граждан); *регулятивно-рефлексивный критерий* (показатели: устойчивость в поведении, самооценка познавательной активности и последовательности выполнения заданий).

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические положения и модули, созданные для реализации модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, прошли экспериментальную апробацию на базе социального факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева и были внедрены в образовательный процесс», что подтверждается актами о внедрении конкурса «Мое кредо – профи», «Студенческой межвузовской олимпиады в режиме on-line». Интерактивный семинар «Правовое поле» признан рационализаторским предложением (Удостоверение №009-15 от 03.02.2015 г.). Эффективность использования данного методического обеспечения была доказана и проверена статистически. Результаты исследования были представлены в публикациях статей в научных журналах и материалах международных (Санкт-Петербург, 2012; Ульяновск, 2012; Тамбов, 2015; Краснодар, 2016; Орел, 2016; Иваново, 2017; Тамбов, 2017; Саратов, 2017) и всероссийских конференций.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА I. Теоретические основы процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Первая глава диссертационной работы посвящена теоретико-методологическому анализу научных подходов к профессиональной подготовке бакалавров социальной работы в образовательном процессе университета. Охарактеризована профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы, как значимая составляющая их профессиональной компетентности, рассмотрены сущностная, структурная и качественная характеристики профессионально-правовой компетентности. Определена роль метода моделирования в исследовании искомого явления и разработана модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

1.1 Теоретико-методологические основания формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Развитие России в качестве демократического государства характеризуется усилением социальной направленности всех сфер жизнедеятельности, проявляющееся в создании благоприятных условий для членов общества, защите человека, гарантированности его достойного существования. Формированию социальной направленности политики государства способствует международное сообщество посредством выработки и установления определенных стандартов и требований в области труда, социального обеспечения, образования [228; 229; 230; 231]. Такие важнейшие международные документы как Всеобщая декларация прав человека и международный пакт «Об экономических, социальных и культурных правах человека» объявляют социальное обеспечение и образование неотъемлемыми правами каждого человека [43; 114]. Помимо этого, образование декларируется как фактор развития личности,

способствующий взаимопониманию и терпимости в мире, а высшее образование является доступной ступенью на основе способностей каждого [225; 226]. Высшее образование является тем социальным институтом, который призван обеспечить страну компетентными кадрами, способными стать поставщиками идей, технологий для всего мира и вывести Россию на лидирующие позиции в производстве товаров и услуг. Значимость образования и системы социальной помощи подчеркивает Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию 2014 года, рассматривая их как общественное благо, призванное служить всем гражданам страны. «Нельзя имитировать внимание к людям. Нельзя имитировать преподавательскую деятельность, медицинскую, социальную помощь. Надо научиться уважать себя и вспомнить такое важное понятие, как репутация, что из репутации конкретных больниц, школ, университетов, социальных учреждений складывается общая репутация страны. Гражданина не должно заботить, где он получает социальную услугу - в государственной, муниципальной, частной организации. Его право - обратиться к тем, кто будет работать профессионально, с душой, с полной отдачей» [148]. Кроме того, отмечается необходимость ответственности, соблюдения закона и обязательств во всех сферах жизни, как исходных начал правового государства, целью которого является обеспечение прав и свобод человека, создание необходимых условий для их полноценной реализации. Тем актуальнее постановка вопроса об использовании научного потенциала высшей школы в подготовке социальных работников, обладающих профессионально-правовой компетентностью, отвечающей требованиям не только российского, но и международного уровней.

Чтобы ответить на вопрос необходимо определить понятия, связанные с процессом формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, и не имеющие в науке строго однозначной трактовки.

Отправной точкой в анализе профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы является следование правилу строения понятия как системы, а не как случайного набора ее элементов, «произвольно выбранных и столь же произвольно друг с другом соотнесенных, которые описываются как просто сосуществующие в составе этой системы» [90]. Считаем, что для раскрытия сущности профессионально-правовой компетентности необходимо ее понимание как системы, рассмотрение подсистем которой создает предпосылки создания педагогической модели, приближенной к реальным процессам жизнедеятельности общества. Выделяя такие компоненты как компетентность, социальная работа, профессиональная деятельность, право, подчеркиваем, что рассмотрению подвергаются они не сами по себе, а их состояние, соподчиненность и взаимосвязь.

Выделение в профессионально-правовой компетентности трех подсистем представляет собой определенный уровень абстракции, следовательно, в значительной мере, условно. Объем данного исследования не позволяет достаточно глубоко и всесторонне рассмотреть перечисленные компоненты, дадим их общую характеристику.

Для исследования профессионально-правовой компетентности особое значение приобретает такой интегрально-личностно-поведенческий феномен как результат образования, описанный понятием «компетенция/компетентность» [75]. Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить несколько направлений в понимании терминов:

1) синонимичность понятия «компетенция» и «компетентность»;

2) возможность не использовать, а употреблять традиционный термин «уровень подготовленности выпускника»;

3) «компетенция» и «компетентность» широко используются в других сферах и обозначают высокое качество профессиональной деятельности; в этом смысле их можно использовать и в педагогике;

4) для развития содержания образования нужны производные от этих терминов, которые смогут описать сложную структуру деятельности участников образовательного процесса и привнести инновационный характер в развитие образования.

Толковый словарь определяет компетенцию как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий». [136, с.288]. Компетентный человек – это знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо сфере, значит, компетентность, в рамках задач образования, означает уровень образованности человека, который тем выше, чем шире сфера его деятельности и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет. Поэтому одно из определений компетентности - способность человека действовать в ситуации неопределенности [63].

В основе компетентности подразумевается владение человеком соответствующей компетенцией, содержащей его личностное отношение к ней и к предмету своей деятельности, считает А.В. Хуторской [208]. Причем, компетенция – заданное требование к подготовке человека, а компетентность – личностное качество и опыт по отношению к деятельности [209].

По мнению М.А. Чошанова [211] компетентность – это владение оперативными, быстро обновляющимися знаниями, способность выбирать оптимальные решения в нестандартных ситуациях.

Разработчики стратегии модернизации общего образования считают, что «понятие компетентности шире понятия знание, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки. Компетентности формируются в процессе обучения, но не только

в школе, а и под воздействием семьи, друзей, работы, политики…» [180, с.16].

Разработкой и внедрением компетентностного подхода в педагогике высшей школы занимаются такие ученые как В.И. Байденко, М.Д. Бернадская, А.А. Вербицкий, И.Г. Галямина, И.А. Зимняя, Е.В. Караваев, С.В. Коршунов, Я.И. Кузьминов, Д.В. Пузанков, Н.М. Розина, А.М. Салецкий, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, И.Б. Федоров, Ю.В. Фролов, И.В. Челпанов, В.Д. Шадриков и др. Отмечая идею целостности компетентности и компетенции, многие авторы указывают на тот факт, что компетентность шире компетенции, поскольку она помимо совокупности знаний, умений и навыков, включает когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий и регулятивный компоненты [1; 2; 6; 7; 190].

В процессе развития и становления понятия «компетентность» условно можно выделить три этапа: внедрение Д.Хаймсом в тезаурус лингвистической науки термина «компетенция» (1960-1970), его расширение до «компетентности», а затем, введением понятия «коммуникативная компетентность», видовое различение – первый.

Второй этап ознаменовался в 1984 году выходом работы Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», в которой толкование компетентности позиционируется как явление, состоящее из множества независимых, принадлежащих к различным сферам (когнитивной или эмоциональной) компонентов, которые могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Причем «виды компетентности» суть «мотивированные способности». В России в этот период выходят работы Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», Л.А. Петровской «Компетентность в общении». Теперь компетентность понимается как результат процесса обучения, свойство личности, выделяются виды компетентностей, предлагаются специальные формы тренингов по формированию компетентности [206].

С середины 90-х годов – третий этап – компетентность является предметом всестороннего рассмотрения, в том числе и с профессиональных позиций, расширяя, тем самым, ее видовое разнообразие. К коммуникативной компетентности прибавляется стратегическая, социальная, языковая, социолингвистическая, учебная [74].

В российском образовании понятие «компетенция» официально введено Правительственной программой его модернизации на период до 2010 г. В 2002 г. развернутая характеристика роли и места ключевых компетенций в образовательном процессе была представлена в вышеназванной концепции, а образовательный стандарт третьего поколения начал "выстраиваться" фактически с ориентацией на реализацию в образовании компетентностного подхода, о содержании которого в научном сообществе не утихают споры [193; 61].

Европейский Проект TUNING дает толкование компетенции через знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знание как быть (ценность как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [19]. Результаты обучения и компетенции в Проекте TUNING названы идеальными инструментами Болонского процесса, поскольку обеспечивают сопоставимость программ подготовки, поддерживают его прозрачность, устанавливают общий язык (термин «компетенции»), ориентирует на результат образования и содействует трудоустройству. Компетенция – динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам, описывающая результаты обучения по образовательной программе – трактовка данного понятия Глоссария Болонского процесса [26]. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников вузов:

1) социальная и политическая, т.е. способность принимать на себя ответственность, участвовать в выработке совместных решений, в поддержании и развитии демократических институтов, толерантность;

2) межкультурная, способствующая пониманию, принятию и уважению людей других культур, языков, религий и национальностей;

3) коммуникативная, связанная с владением устноречевым и письменным общением на родном и иностранных языках, а также компьютерными и интернет-технологиями;

4) информационная, связанная с владением информационными технологиями, пониманием способов их применения, критическим отношением к информации;

5) аутопсихологическая, т.е. готовность и способность учиться на протяжении всей жизни, работать над изменением свойств своей личности, поведения, деятельности и отношений с целью прогрессивного личностно-профессионального развития.

Любой набор ключевых компетенций, как результата образования, определяется в качестве рабочего инструмента, он не является ни исчерпывающим, ни окончательным, может дополняться, конкретизироваться, корректироваться. Необходимо, чтобы он был социально востребован и позволял выпускнику быть адекватным типичным ситуациям за пределами учебного заведения. Такой набор и становится предметом запросов работодателей (и других заказчиков) и может корректироваться в связи с изменением социально-экономической (в частности, региональной) ситуации.

По мнению Р.Н.Азаровой, компетенция - это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [5]. Совокупностью знаний и умений, способностей, прилагаемых усилий и стереотипов поведения является компетенция в интерпретации А.Я. Кибанова [86]. По мнению А.В. Хуторского под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное

требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество [208]. В качестве стержня этого понятия он видит «готовность» и компетенции, соответствующие целям российской высшей школы:

- ценностно-смысловая,
- общекультурная,
- учебно-познавательная,
- информационная,
- коммуникативная,
- социально-трудовая,
- личностного совершенствования.

В этом перечне установлена трехуровневая иерархия:

1) ключевые компетенции, относящиеся к общему (надпредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов;

3) предметные компетенции, частные по отношению к двум предыдущим, относящиеся к конкретным учебным предметам (и формируемые в рамках их изучения).

В соответствии с педагогическим, психолого-практическим и лингвопсихологическим направлениями трактовки И.А. Зимняя предлагает рассматривать компетенцию как дидактически организуемое, структурированное содержание, которое должно быть освоено; способности и качества субъекта по успешному освоению и расширению содержания; освоенное, осваиваемое и не актуализированное психическое образование, представляющее собой образ содержания, программу, способы и алгоритм его реализации [76].

Иерархия ключевых (надпрофессиональных, базовых) и профессиональных (специальных, профессионально-значимых) компетенций представляет собой компетентность человека.

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что компетентность, как образовательный результат в значительной степени соответствует общей цели образования – подготовке гражданина с высоким уровнем адаптации, готового к труду и дальнейшему профессиональному росту, к самообразованию и самосовершенствованию. Очевидно, для каждого бакалавра социальной работы необходима осознанность не только границы своей компетенции (которые еще и преуменьшаются из-за перестраховки), но и степень своей компетентности.

Рассмотрение компетентности через призму профессиональной деятельности предлагает В.Д. Шадриков [212], и презентует ее как совокупность качеств субъекта деятельности, позволяющее ему успешно выполнять трудовые функции. Набор профессиональных компетенций характеризует квалификацию работника и предстает в виде трех блоков:

- профессиональные знания,
- профессиональные умения,
- профессионально значимые качества.

По мнению А.К. Марковой компетентность является составной частью профессионализма. Отмечается близость терминов «компетентность» и «реальный профессионализм», понимая под последним наличие у человека нормативного набора психических качеств, внутреннюю характеристику личности человека. Компетентность же, рассматривается как сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. «Каждый работник, компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственный научный способ судить о компетентности. Неправомерно судить о компетентности не по результату, а

по тому, что вкладывается в его достижения, например, старания человека» [111].

Профессиональную компетентность Э.Ф. Зеер трактует как совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [71, с.48]. В.А. Сластенин, Н.С. Гедулянова, А.Д. Гонеев, В.А. Николаев, В.Н. Правдюк, О.А. Бондарева связывают профессиональную компетентность специалиста с его теоретической и практической готовностью к осуществлению профессиональной деятельности [172; 49; 52; 124; 150; 28]. Понятие «профессиональная компетентность» рассматривают в качестве совокупности знаний, умений и навыков, определяющих результативность труда, как объем навыков выполнения профессиональных задач и комбинацию личностных качеств и свойств, необходимых для выполнения профессиональных функций [227]. Е.М. Прживальская анализирует профессиональную компетентность как совокупность знаний и профессионально значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные виды действий [151]. Ю.Г. Татур определяет профессиональную компетентность как интегральное свойство личности, успешной в определенной деятельности, способной реализовать свой потенциал для профессиональной деятельности [185]. В качестве совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение определенной профессиональной технологией, рассматривает профессиональную компетентность И.С. Кобозева [89].

Очевидно, разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлено различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, к решаемым исследователями научным проблемам. Однако стоит отметить, что независимо от трактовки профессиональная компетенция предстает показателем достигнутого человеком уровня профессионализма, его

качественно-количественной характеристикой, которая носит практико-ориентированную направленность [88; 185], является интегративной по своей сущности и соотносится с ценностно-смысловыми характеристиками личности.

Опираясь на постулат, выдвинутый И.А. Зимней, о многокомпонентном составе любой актуальной компетенции [186], приходим к выводу о том, что и профессиональная компетентность имеет определенные составные части. Так, А.К. Маркова различает следующие *виды* профессиональной компетентности:

– специальную компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальную компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностную компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом [111]. Виды профессиональной компетентности, отмечает автор, могут не совпадать в одном человеке, так «узкий» специалист может не уметь общаться и не стремиться к саморазвитию, значит, он имеет высокий уровень специальной и низкий уровень социальной, личностной компетентности.

Компонентами профессиональной компетентности Т.В. Добудько считает научно-теоретический, психологический, а также операционально-технологический [60]. В свою очередь Н.Н. Лобанова [107] составными частями профессиональной компетентности видит профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты.

И.И. Проданов называет знания и умения в качестве основных *элементов* профессиональной компетентности, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность [152].

По мнению М.А. Чошанова профессионально-компетентного специалиста отличают следующие *качества*:

1.Мобильность знания (обновление информации, знаний для оптимального применения в конкретных профессиональных условиях);

2. Гибкость метода (решение профессиональной задачи с помощью того или иного метода, соответствующего именно данным условиям);

3. Критичность мышления (способность выбирать из многообразия решений оптимальное, аргументировано отвергая ложные или неэффективные) [211].

Таким образом, можно констатировать, что педагогика высшей школы пока не может дать четкого ответа на вопрос о наименовании составных частей (виды или компоненты) профессиональной компетентности, о структуре, ее дифференциации и основаниях для структурной характеристики. Проведенный анализ научной литературы показал, что немногие ученые выделяют в составе профессиональной компетентности бакалавров социальной работы непосредственно правовую компетентность, упоминая знания, умения, в которые входят, в том числе и правовые. С другой стороны, функционал профессиональной деятельности бакалавров социальной работы включает охранительную, защитную, право-консультационную позиции, поэтому предмет нашего исследования - профессионально-правовая компетентность - требует определения места в

общей компетентности, чему будет способствовать анализ научных источников, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Определение профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в их профессиональной компетентности (на основе анализа теоретических источников)

Источник	Профессиональная компетенция/компетентность, сущность	Профессионально-правовая компетентность бакалавра социальной работы
Дж. Равен [157]	Отношение к правилам как указателям желательных способов поведения.	Право, являясь регулятором общественных отношений, указывает желательные способы поведения. Бакалавр социальной работы демонстрирует, поясняет важность соблюдения правовых предписаний и правомерного поведения, проводит работу по формированию правомерных поведенческих стереотипов.
Дж. Равен [157]	Персональная ответственность.	Персональная ответственность с одной стороны представляет собой правовую категорию, с другой стороны является одним из требований профессионального этического кодекса социального работника. Бакалавр социальной работы несет персональную ответственность за выполнение профессиональных обязанностей.
Э.Ф. Зеер [73].	Социально-правовая компетентность (знания, умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения).	Требованием, предъявляемым к бакалавру социальной работы, является способность анализа нормативных правовых документов, осуществление грамотного социально-правового консультирования, стремление усовершенствования навыков решения социально-правовых проблем
В. Хутмахер [227].	Политическая компетентность (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно).	Бакалавр социальной работы является проводником социальной политики государства, транслятором правомерного поведения, активизирует, организует действие уже существующих или новых социальных институтов и общностей для решения проблем.

В. Хутмахер [227].	Социальная (участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов).	Социальные знания, ориентация в повседневной профессиональной деятельности на демократические принципы, способность к анализу социальной действительности, понимание тенденций развития гражданского общества.
Стратегия модернизации содержания общего образования [180]	Компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя).	Позиционирование активной гражданской позиции, организация и участие в социальных, политических, общественных акциях
Стратегия модернизации содержания общего образования [180]	Компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, ориентироваться в нормах права и этике взаимоотношений).	Ориентация во всех сегментах социальной сферы, способность анализа новелл текущего законодательства и применение их в профессиональной деятельности
И.А. Зимняя [77]	Компетенции, относящиеся к самому человеку (компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, собственное достоинство; гражданский долг).	Коррелирует с правозащитной функцией социального работника, который использует законы и иные правовые акты, направленные на оказание помощи и поддержку населения, его защиту. Приводит в действие правовые механизмы предупреждения и преодоления негативных явлений.
И.А. Зимняя [77]	Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого).	Бакалавр социальной работы изучает особенности семьи, группы людей, личности, степень и направленность влияния на них микросреды и ставит «социальный диагноз». Прогнозирует развитие событий, процессов, происходящих в семье, обществе и вырабатывает определенные модели поведения. Устанавливает контакт с нуждающимися, организует обмен информацией, разрабатывает стратегию взаимодействия, восприятия и понимания другого человека

Таким образом, из приведенного анализа следует, что, с одной стороны, профессионально-правовая компетентность входит в состав профессиональной компетентности социального работника, а с другой – феномен характеризуется недостаточной теоретической проработанностью, что актуализирует его исследование. Это становится особенно важно, если

учесть, что в России насчитывается 7202 учреждения социального обслуживания населения [80], которые должны быть укомплектованы компетентными профессиональными кадрами – выпускниками образовательных организаций высшего образования – бакалаврами социальной работы, которые при трудоустройстве приобретут статус специалиста по социальной работе.

Анализируя концептуальные положения формирования профессиональной компетентности, М.П. Трофименко акцентирует внимание на таких ее особенностях, как историческая и социально-культурная обусловленность, ведущая роль в профессиональном становлении личности, наличие специфических черт и закономерностей при индивидуальном разнообразии, стимулирование самоактуализации, а также зависимость от социально-экономических условий, социально-профессиональной группы и активности самой личности [190].

Формированию компетентности, самодвижению к профессионализму, по мнению Э.Ф. Зеера, способствует прохождение человеком следующих стадий:

- Оптация – стадия, характеризующаяся формированием личностных намерений, интересов, на основе индивидуально-психологических особенностей происходит осознанный выбор профессии;
- Профессиональная подготовка – стадия вхождения человека в профессию с оформлением системы профессиональных знаний, умений, овладение алгоритмом решения практических задач;
- Профессиональная адаптация – стадия, в которой происходит освоение, осознание нового социального статуса, генезис профессиональных качеств, накопление опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности;
- Профессионализация – стадия становления профессиональной позиции, интеграция личностных и профессиональных качеств и умений в

относительно устойчивые профессионально значимые образования, квалифицированное выполнение профессиональной деятельности;

• Профессиональное мастерство – полная реализация человека в профессиональной деятельности на базе интегральных психологических новообразований [73].

Авторы, исследующие проблемы профессионального образования, считают, что в полном объеме профессиональная компетентность может проявиться лишь у работающего специалиста, но ее детерминирует обучение в вузе. Так, В.И. Горовая и В.А. Шаповалов отмечают, что формирование профессиональной компетентности, воспитание творческой личности может «…строиться как процесс превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста» [53 с.7].

Содержание профессиональной деятельности компетентного бакалавра социальной работы определено ее функциями, выполняемыми в соответствии с законом и подзаконными актами, разделением труда в сфере социальной защиты населения. Суть профессиональной деятельности социального работника заключается в диагностировании личностных, семейных, групповых, производственных проблем, оказании помощи, проведении консультационных и реабилитационных мероприятий. В системе отношений типа «человек – человек» социальная работа, по своей аксиологической и функциональной природе, может быть определена как один из самых разноплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности. Однако, отвечая на запросы общества, компетентный бакалавр социальной работы должен быть готов не только выполнять профессиональные обязанности, но и быть способным к самосовершенствованию.

Социальная работа, как профессиональная деятельность, выражает социальное самосознание нации, гуманность и цивилизованность государства, тип культуры, научной рациональности [223]. Профессионально-этический кодекс социального работника подчеркивает,

что социальный работник представитель особой, деликатной и гуманной профессии, обеспечивающий медико-психолого-педагогическую и правовую целесообразность системы социальной помощи населению [153].

Бакалавры социальной работы являются связующим звеном между обществом и клиентом, активными агентами социальной политики. Специфика профессиональной деятельности требует от них значительной осведомленности в различных сферах жизнедеятельности общества, начиная от вопросов государственного управления, заканчивая региональными особенностями, предполагающими знание приемов работы с клиентами [187].

Н.Н. Воронцова, П.Б. Торопов обращают внимание на тот факт, что именно бакалавры социальной работы, в силу своих профессиональных обязанностей, имеют дело с незащищенными категориями населения – пожилыми, людьми с ограниченными возможностями, мигрантами, семьями группы риска, нуждающимися в консультативно-правовой помощи в области семейного, гражданского, трудового законодательства, в оформлении документов для получения предусмотренных законом пенсий, пособий, льгот, субсидий, алиментов. В процессе превентивно-профилактической работы с различными категориями населения бакалавры социальной работы выполняют функции по охране и защите их законных прав и интересов [54], значит «правовая компетентность является важнейшим условием для достижения их профессиональной успешности» [42, с.161].

Уровень развития профессиональной социальной работы зависит от профессионально-правовой ориентированности кадров – обобщающего показателя, характеризующего слитность социально-правового мышления с навыками непосредственного, организационно-правового регулирования общественных отношений на различных уровнях. Этот факт предполагает ответственность за реализацию мер социальной политики, внедрение

принципа социальной справедливости в жизнь общества, осуществление технологий социальной защиты, исключительно в правовом русле.

Считаем, что профессионально-правовая ориентированность компетентных кадров социальной работы включает:

- широкий правовой кругозор и профессиональную направленность мышления;

- навыки профессионально-правового анализа ситуации и умение на его основе обоснованно выбирать эффективные средства реализации социальной политики, формы и методы осуществления правовой защиты различных категорий населения;

- умение прогнозировать и предвидеть варианты развития социальных проблем и решать их правовыми средствами;

- способность трансляции правомерного поведения, активизируя внутренние резервы интеллектуального, психологического и нравственного потенциала клиента.

Компетентность, как одно из ведущих слагаемых социальной работы, базируется и формируется на основе личностных и профессиональных качеств, ценностных ориентаций и интересов бакалавра социальной работы.

Большой вклад в изучение и разработку профессионально-личностных качеств у представителей данного вида профессиональной деятельности внесли такие отечественные ученые как С.А.Беличева, В.И.Бочарова, С.И.Григорьев, Л.Г.Гуслякова, Л.Д.Демина, И.А.Зимняя, В.Н.Келасьев, Р.М.Куличенко, Л.В.Топчий, Т.Д.Шевеленкова, Л.Т.Шинелева, Н.Б.Шмелева.

В научной литературе рассматривается широкий спектр качеств, которые должны быть присущи бакалавру социальной работы, в том числе, компетентность по широкому кругу профессионально значимых проблем, высокий уровень общего образования и культуры, владение смежными специальностями и знаниями в смежных областях наук; доброта, любовь к людям, душевность, доброжелательность, чуткость, отзывчивость, милосердие, эмпатия; коммуникабельность, общительность, умение

правильно понять человека, гибкость, способность поддержать другого и стимулировать его на развитие собственных сил, организационные способности [199; 204]. В.И. Жуков выделяет также личную и социальную ответственность, адекватность самооценки уровню притязаний и чувство собственного достоинства с уважением достоинства другого человека [68].

Совокупность требуемых качеств отражала профессиограмма социального работника, интенсивно разрабатываемая в 90-е годы XX века, с момента признания социальной работы, как профессии, и включения ее в Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [133]. На данный момент требования к знаниям и умениям содержит Профессиональный стандарт специалиста по социальной работе [131].

Значимость профессионально-личностных качеств специалистов в этой профессии подтверждается тем, что их перечень зафиксирован также в основополагающих документах, признаваемых профессиональным сообществом социальных работников всех стран: Международной Декларации этических принципов социальной работы, Международных этических стандартах социальной работы, этическом Кодексе Национальной Ассоциации социальных работников США, отечественном Кодексе этики социального работника.

По мнению И.А. Зимней [77] бакалавр социальной работы должен обладать следующими взаимосвязанными группами профессионально-личностных качеств:

1) собственно личностными качествами, отражающими соответствие гуманистического потенциала личности данному роду деятельности;

2) компетентностью, включающей социальные знания и умения в конкретной области работы и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны;

3)умением устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения,

выражающимся во владении культурой межличностного общения; фасилитативных умениях; навыках оптимизации общения с клиентами, представителями различных социальных групп; умении координировать социальные связи и отношения; координировать взаимодействие с разными клиентами на основе навыков наблюдения, отбора и анализа социально-значимой информации.

Заказ общества и государства на качественную подготовку бакалавров социальной работы в рамках развития правового государства в РФ усиливает требования к их правовой компетентности, что находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и в системе подготовки бакалавров социальной работы. Реализация правозащитной функции социальной работы предусматривает использование всего комплекс законов и правовых норм, направленных на оказание помощи и поддержки, защиту населения. Ясно, что наличие профессионально-правовой компетентности – обязательное условие для развития социальной сферы, социальной службы и бакалавров социальной работы.

Логика рассуждения приводит к рассмотрению завершающего структурного элемента системы профессионально-правовой компетентности, имеющего свою историю развития, характеризующегося глубиной и многогранностью и, в силу этого, достаточно сложного для интерпретации – праву, как содержательно-смысловой константы искомого новообразования. Последнее обстоятельство породило обилие трактовок права и подходов к его анализу, подтверждая мысль, что «чем богаче подлежащий определению предмет, … тем более различными оказываются даваемые ему дефиниции» [48].

Квинтэссенцией большинства философских трудов выступает право, то приближая, то удаляя человечество от его понимания. «Для правоведа, - отмечает И. Кант, - остается тайной – является ли правом то, что требует закон, каков критерий, на основании которого можно вообще различать

правовое и неправовое» [83, с.139]. Высказывание основоположника немецкой классической философии актуально и для сегодняшнего дня, поскольку право «имеет большое количество значений, хрупких как стекло, неустойчивых как мыльный пузырь, неуловимых как время» [201, с.8].

Сущности и пониманию права посвящены работы таких отечественных юристов, как: Н.Г. Александров, С.С. Алексеев, О.С. Иоффе, Д.А. Керимов, А.В. Малько, Г.В. Мальцев, Н.И. Матузов, П.А Полежай, Т.Н. Радько, Б.Н. Чичерин, М.Д. Шаргородский.

Между тем вопрос о сущности права – определяющий, от его решения зависит понимание и трактовка всех других правовых явлений. Четкое представление о праве дает возможность повышения эффективности не только самой юридической науки, но и практики нормотворчества, применения, толкования и реализации права. «Категория «сущность права» выступает как фундаментальное понятие теории права, а система понятийных рядов теории права показывает, каким образом сущность права проявляется исторически, переходит в явление нормы и правоотношения, законности и правопорядка, приобретает формы различных государственных установлений, выступает в механизме правового регулирования» [33, с.13-14].

Сущность существует не как что-либо отдельное, нечто абсолютное в связи с тем, что «отдельное явление, вырванное из некоторой системы, условий, не содержит в себе никакой сущности» [137, с.351]. Оно существует в определенной связи, ведущей к общему, поэтому, как отмечает Д.А. Керимов, каждое отдельное правовое явление может обнаруживать не всю сущность права, а ее отдельный момент, сторону, черту [85, с.46].

Границы сущности изменчивы, благодаря воздействию различных движущих сил, следовательно, изменчивы и границы сущности права, поскольку развиваясь, она порождает новые связи и захватывает новые явления, что, конечно, обогащает сущность. Процесс обогащения происходит постоянно, непрерывно, значит, исследование сущности права также должно

протекать постоянно, вдаваясь в изучение правовых явлений. По мнению Т.Н. Радько «познание … сущности права – это достижение углубленной ступени познания права, его связей и проявлений. Это проникновение в его устойчивую и закономерную связь, в ее внутренний механизм» [158, с.240].

Право представляет собой совокупность формы и содержания, сущности и явления. Отличие заключается в том, что сущность права выражает детерминанты развития правовой действительности, а правовые явления выражают лишь некоторые закономерности их развития; сущность права содержит в единстве центральные, ключевые позиции правовых явлений, а правовые явления содержат неглавные; сущность права глубинна, устойчива, в то время как правовые явления более поверхностны, динамичны, и, наконец, правовая сущность концентрированно выражает правовые явления, а последние могут прямо и непосредственно выступать самостоятельно [85].

Отечественные ученые-юристы неоднократно обращались к проблеме содержания права, но так и не пришли к единому мнению в его определении. Содержанием права считают отражаемое содержание общественных отношений и классовый волевой элемент в нем [8, с.11], преобразованную в сознании законодателя совокупность факторов объективной реальности, вызвавшую необходимость принятия правовой нормы [83], принципы, нормы права и все другие общеобязательные установления, играющие определенную роль в правовом регулировании [23, с.86].

Как отмечает Т.Н. Радько, если сущность предмета - это его главные качества, то содержание - конкретное проявление предмета в его взаимодействующих друг с другом элементах и с окружающей действительностью. Иными словами, содержание права как конкретизированная, обогащенная его сущность, содержит в себе процессы воздействия на общественные отношения.

Детальному рассмотрению категории «содержание права» способствует различение социального, государственно-волевого и

собственно-юридического аспектов. «Социальное предопределяет государственно-волевое, что в свою очередь, является собственно-юридическим» [158, с.243]. В виду того, что экономические и политические интересы и отношения главенствуют в социальном содержании, а именно они обращены, главным образом, к государству и праву, значит им необходимы государственно-правовая поддержка и форма реализации. Выше обозначенные интересы и отношения формируют юридический мотив, трансформирующийся затем в право. Очевидно, юридическое содержание изначально – социальное, но прошедшее через государственно-правовые процедуры и закрепленное в правовом акте. Собственно-юридическое содержание права – юридически значимые поступки, интересы, действия субъектов права в рамках правоотношений, это социальное содержание опосредуемое правом. Следовательно, делает вывод Т.Н. Радько, сущность права это выраженная в нем государственная воля, а содержание – закрепленные правом социальные интересы.

Обращая внимания на различные социальные аспекты действия права, нельзя не отметить его важность для решения социальных задач. Право вносит стабильность в общество, выступая арбитром в разрешении социальных споров, оно является формой упорядоченности жизни людей, принадлежащих различным группам.

В самом общем виде социальное назначение права можно рассмотреть в закреплении иерархии ведущих отношений, характеризующих общество как целостную систему, предупреждении и прекращении различных негативных тенденций в жизни общества, обеспечении оптимальных условий для возникновения и развития новых, прогрессивных общественных отношений. Мораль, идеология не могут заменить право в этом качестве по той причине, что социальное назначение права состоит, главным образом, в регулировании отношений производства, потребления, организации общественного порядка, отвечающих интересам государства. Решение социально-экономических, общественно-политических задач юридическими

средствами существенно отличает право от других регуляторов общественных отношений. Основополагающим моментом социального назначения права является его предназначенность решать самостоятельные, отвечающие интересам стоящих у власти, сил. Предназначенность имеет целенаправленный характер, поскольку ее источником является потребность, а движущей силой – воля политической элиты.

Потребности общественного развития предопределяют появление права и, являясь их продолжением, право формулируется юридическим актом. В соответствии с потребностями и социальной необходимостью общества, считает Т.Н. Радько, создаются законы, направленные на закрепление определенных отношений, их регулирование или охрану.

Актуальность регулирования общественных отношений посредством права выявляется именно в государственной организации общества, когда правящая власть стремится охватить регулированием как можно больший объем общественных отношений. Право, в конечном итоге, становится наиболее действенным механизмом воздействия со стороны государства на субъекты общественных отношений.

Нормы права, являясь выразителем воли правящей элиты, выступают в качестве требования должного поведения в интересах этой элиты, предъявляемого различным субъектам общественных отношений, поэтому помимо регулятивного они имеют охранительный характер. Иными словами, социальное назначение права – регулирование и охрана общественных отношений средствами юридических норм.

Нельзя не отметить того факта, который говорит о специфике нахождения права в демократическом правовом государстве, в котором должны быть отражены и защищены интересы различных слоев населения. Данное обстоятельство позволяет рассматривать право не как зеркало интересов правящей власти, но всего общества. Поэтому «в нормах современного демократического права классовое назначение уступает место общечеловеческому. Эти нормы формулируются, вбирая в себя наиболее

существенные человеческие ценности, учитывая многовековой опыт решения социальных проблем посредством нормативных регуляторов» [197, с.15].

Считаем необходимым подчеркнуть, что специфика отечественного права не только в приобретении его нормами общесоциального значения, но в предназначенности права выступать в качестве самостоятельного регулятора общественных отношений и решать различные социальные задачи. Право является показателем реализации прав и свобод человека и гражданина во всех сферах жизнедеятельности общества, соответственно и процедурная и процессуальная стороны демократических преобразований обеспечиваются правовыми формами.

Рассмотрение социального назначения права, подразумевая решение собственно социальных задач, обусловливает необходимость указания на то, что «демократическое правовое государство должно быть социальным, что предусматривает широкий спектр правового регулирования социальной сферы, укрепление гарантий прав личности в части получения социальных услуг» [158, с.255]. Это подтверждается положением статьи 7 Конституции РФ, провозглашающей Российскую Федерацию социальным государством, а также разветвленной системой законодательства о социальном обеспечении и обслуживании населения.

Профессионально-правовая компетентость бакалавров социальной работы имеет специфические черты, обусловленные характером социальной работы как профессиональной деятельности, запросами социальной системы и требованиями профессиональных и образовательных стандартов. Для бакалавра социальной работы профессионально-правовая компетентность связана с особым правовым статусом, охранительно-защитной и превентивно-профилактической ориентированностью, приоритетом прав человека и организацией профессиональной деятельности в смысловом поле социальной политики, этическими отечественными и международными принципами, нормативными рамками технологической деятельности.

В научной литературе вопросу профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы уделено недостаточно внимания. Значительное количество исследований посвящено проблеме формирования профессиональной компетентности бакалавров, специалистов, курсантов различных направлений подготовки и специальностей (Я.В. Ермушова, А.А. Моштаков, Л.В. Плуженская, А.И Шишков) [65; 117; 144; 214]. Выделены разновидности формируемых компетентностей: информационная (Л.В. Махаева, Е.М. Паранина) [112; 141], геополитическая (Т.А. Нечаева) [120], исследовательская (Л.А. Никитина) [121], экономическая (О.А. Пучкова) [156], иноязычная (Л.Т. Рудометова) [162], коммуникативная (Е.Ю. Саляева) [165], педагогическая (И.И. Соколова) [178], читательская (И.В. Ставцева) [179], человековедческая (О.В. Суродина) [183], социально-педагогическая (О.С. Тронь) [189], поликультурная (И.В. Харина) [202], психодиагностической (Ю.С. Бондаренко) [29], управленческая (С.А. Виноградов) [39], социально-организационная (С.С. Гайдукова) [45]. Что касается вопроса профессиональной подготовки социальных работников, то можно говорить о тенденции рассмотрения подготовки специалистов, а не бакалавров с позиций культурологического подхода (Ю.В. Макарова, И.И. Муртаева, М.А. Ахмедов) [109; 119; 16] или исследование уже работающего по специальности профессионала (И.А. Медведева, Н.Е. Панкратова, Е.Н. Гроза) [113; 138; 56]. Ряд работ посвящен формированию компетентности по осуществлению взаимодействия с различными категориями населения (В.Н. Стрельникова, Т.А. Чертушкина, Л.А. Прядко) [181; 210; 154].

Освещение правового аспекта в профессиональной подготовке социальных работников осуществлено в исследовании Н.А. Гарашкина через призму такого многогранного явления как правовая культура. Автор приходит к выводу о том, что «профессиональная культура специалиста социальной работы неразрывно связана с правовой культурой как отдельной личности, так и правовой культурой общества в целом» [47]. Проблема

формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования остается без внимания.

В рамках нашего исследования предлагаем определить данный феномен, рассмотреть его сущность и структуру. Принципиальным положением, значимым в контексте нашего исследования, является определение компетентности И.А. Зимней как «этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [74, с.25]. Кроме того, для нас интересно мнение Вайнерта, определяющего компетентности как: «… наличные когнитивные способности и навыки индивида решать определенного рода проблемы, которые индивид может иметь или овладеть ими посредством обучения, как и связанные с ними мотивационные, волевые и социальные предрасположенности и способности, позволяющие использовать их (компетентности) для успешного и ответственного решения проблем в вариативных ситуациях» [232, с 27].

Опираясь на данное определение, следует отметить, что с этой точки зрения компетентность рассматривается как формируемый процесс и как результат образования. Это значимый фактор для выработки определения профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, под которой мы понимаем – профессиональное качество выпускника по направлению подготовки социальная работа, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения.

Поскольку большинство видов деятельности обладает рядом специфических черт, каждая профессия формулирует вопросы, относящиеся к ее профессиональной компетентности. При этом, по мнению Е.Р. Ярской-

Смирновой, требование на уникальную компетентность есть базовая стратегия профессионализма [224].

М.Н. Коныгина считает, что квалификационная характеристика того или иного направления подготовки определяет содержание профессиональной компетентности, представляя собой нормативную модель, включающую знания, умения и навыки бакалавров социальной работы [93]. Сочетанием следующих компонентов представляет структуру профессиональной компетентности бакалавра социальной работы О.А. Овсяник:

1) методического, содержащего профессиональные умения, стремление к самосовершенствованию, профессиональное самосознание, широкий кругозор, творчество;

2) организационного, включающего организаторские способности, уверенность в себе, оперативность, внимательность и толерантность;

3) социального, содержащего высокую адаптивность, коммуникативность, эмпатию и гуманность.

Т.Ф. Яркина выделяет уровни профессиональной компетентности бакалавров социальной работы: научно-методический, профессионально-практический и личностный, включающий такие качества как инновационность, креативность и пластичность мышления [31].

М.В. Фирсов, К.М. Оганян в профессиональной компетентности социальных работников выделяют следующие виды:

- управленческую компетентность, содержащую теоретические знания и практические умения, необходимые как для работы с отдельными клиентами, так и для организации социальной защиты прав человека;

- психолого-педагогическую компетентность, формируемую знаниями психологии и педагогики [199; 135].

Мысль В.А. Сластенина о том, что «непременным признаком профессиональной компетентности социального работника выступает умение соотнести имеющиеся знания с целями, условиями и способами

практической деятельности» указывает на отличие профессиональной компетентности бакалавра социальной работы от компетентности бакалавров других областей деятельности.

В.И. Жуков, рассматривая профессиональную компетентность бакалавров социальной работы, определяет следующие характерные для нее особенности:

- глубокая мотивация к выполнению труда в различных его модификациях;

- духовно-нравственные качества, социально-генетическая предрасположенность к работе с человеком;

- объективно-критическое отношение к своей деятельности;

- профессиональная гордость как социально-психологическое состояние личности [68].

Таким образом, в научных исследованиях, посвященных вопросу подготовки бакалавров социальной работы, выделяется правовой сегмент как составляющей профессиональной деятельности. Однако данное исследование показывает отсутствие четко сформулированной профессионально-правовой компетентности в условиях расширения сферы профессиональной деятельности бакалавров социальной работы. Считаем, что формирование профессионально-правовой компетентности в образовательном процессе университета создаст благоприятные условия для дальнейшей профессиональной деятельности бакалавр социальной работы, его эффективного взаимодействия с окружением и откроет возможность самоактуализации и самореализации.

Схематично структура компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, выявленных в результате изучения научно-теоретического материала, в совокупности с требованиями, предъявляемыми к профессионалам данной сферы в большинстве источников, представлена в таблице 2, отображающей содержание

профессионально-правовой компетентности как цельность структуры в полном объеме.

Таблица 2

Соотношение компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы с профессиональными требованиями, предъявляемыми к специалистам по социальной работе

Компетенция самоидентификации Компетенция самоопределения	Профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы	Гражданственность гуманизм
Учебно-познавательная Компетенция		Любознательность дисциплинированность
Консультационная компетенция Компетенция охраны и защиты		Активность Толерантность коммуникативность
Аутопсихологическая компетенция		Внимательность Профессиональная гордость

Так, например, выбор профессии «социальная работа» и видение себя в ней определяется наличием иерархии определенных мотивов и гуманистической направленностью личности, гражданской позицией. Эффективность социальной работы обеспечивается не только наличием теоретических знаний, а их сочетанию с такими волевыми качествами как терпение, самообладание. Очевидно, проявление компетенции охраны и защиты предусматривает со стороны бакалавра социальной работы определенной активности, терпимости и развитых коммуникативных умений. Качественная подготовка бакалавра в соответствии с запросами работодателей, нормативно-правовыми требованиями и положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта требуют оснащения теоретическими знаниями, которые можно закрепить дисциплинированностью и расширить креативностью и любознательностью. Целью и результатом профессиональной деятельности работника является

личностно-профессиональной развитие, самосовершенствование, которые служат платформой для формирования чувства профессиональной гордости, удовлетворенности от нахождения себя в этой профессии.

Предметом нашего дальнейшего исследования является содержание представленных в таблице 2 структурных компонентов, разработанного нами в результате контент-анализа научных источников. Интегрированное содержание компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представлено в таблице 3.

Таблица 3

Содержание компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы

Составляющие профессионально-правовой компетентности	Содержание компетенций
Компетенция самоидентификации и самоопределения	Осознание движущих сил (внешних и внутренних), побуждающих к реализации себя в профессии социального работника и ориентация на достижение поставленных целей. Гуманное отношение к личности, стремление улучшить жизнь других людей, помочь им в преодолении трудных жизненных ситуаций с учетом различных внешних факторов, таких как, социально-экономическое положение, особенности развития региона, климатические условия. Знание своих возможностей и способностей. Готовность взять на себя ответственность в групповых решениях, желание и стремление решать конфликты ненасильственными способами.
Учебно-познавательная компетенция	Профессионально-правовые знания в сфере социальной работы, расширение общих правовых знаний, умение анализировать нормативные правовые акты, знание алгоритма оказания консультативной, охранно-защитной помощи различным категориям клиентов, процессуальных действий, основ социальной политики, механизмов ее реализации.
Компетенция охраны и защиты, консультационная компетенция	Владение полным набором профессионального инструментария, в том числе, технологией сотворчества и медиации в решении профессиональных задач, умением применения алгоритма оказания профессионально-правовой помощи и поддержки. Владение механизмами развития и совершенствования межличностных взаимодействий. Пластичность в построении коммуникативных связей: владение родным и иностранным языком, необходимыми умениями диалоговой, письменной речи, приемами слушания, понимания, объяснения, интерпретации, ответа, создания атмосферы доверия и делового настроя, снятия напряжения.
Аутопсихологи-ческая компетенция	Способность к критике и самокритике, знание и применение механизмов саморегуляции, наличие и воплощение планов саморазвития в соответствии со своими возможностями и способностями, профилактика профессионального выгорания. Умение рефлексирования и оценивания своей профессионально-правовой деятельности.

Таким образом, на основании теоретического исследования можно сделать вывод, о том, что профессионально-правовая компетентность бакалавра социальной работы представляет собой профессиональное качество, которое:

- представлено структурными компонентами, позволяющими решать как правовые, так и профессиональные задачи;

- сформировано в образовательном процессе в университете и в профессиональной практической деятельности;

Считаем, что процесс формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе в вузе протекает постепенно, эволюционно, а ее содержание определяет структуру [169].

Так, А.М. Волков, Н.С. Глуханюк, Ю.В. Микадзе, Л.М. Митина, А.Р. Фонарев выделяют репродуктивный, эвристический, креативный уровни освоения компетентностей и профессионализма, в конечном результате [176].

И.А. Зимняя выделяет следующие компоненты развития компетентности:

а) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [190].

О.В. Симен-Северская в структуре профессиональной компетентности социальных работников выделяет следующие компоненты: содержательный, операциональный, коммуникативный и мотивационно-ценностный [170].

В эволюционном процессе формирования профессиональных компетентностей некоторые авторы выделяют такие структурные компоненты как:

- мотивационно-целевой;

- информационно-содержательный;

-процессуально-деятельностнй;

-регулятивно-рефлексивный [190].

Структуру профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы мы представляем в совокупности мотивационного, ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, содержание которых охарактеризовано в таблице 4.

Таблица 4

Структура профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы

Структурный компонент ППК	Характеристика функционала
Мотивационный	способность к обучению правовым дисциплинам, осознанию методов учебно-познавательной деятельности, интерес к профессии
Когнитивный	способность изучения норм различных отраслей российского права, самостоятельность в учебно-познавательной деятельности, самопознание, способность к расширению кругозора
Деятельностный	способность эффективного использования профессионально-правовых знаний, работы с нормативными правовыми актами всех уровней
Рефлексивный	способность к осуществлению самооценки и самоконтроля в процессе реализации образовательной деятельности

Таким образом, формирование профессионально-правовой компетентности происходит эволюционным путем, начиная от осознания значимости социальной работы, как профессии, места права в ее системе, через систему теоретических знаний и практических умений к рефлексии и саморазвитию.

Такое представление о профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы дает возможность проектирования модели

этого интегративного профессионального качества в образовательном процессе в университете.

Выводы по параграфу 1.1

1. Важная роль специалиста по социальной работе в оказании правовых услуг отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации обусловливает необходимость формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе в университете.

2. Теоретико-методологическим основанием к рассмотрению сущности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы послужили положения компетентностного подхода о ключевых и профессиональных компетенциях, как результате образования.

3. Отмечая идею целостности таких понятий как «компетенция» и «компетентность», замечаем, что компетентность шире, поскольку помимо совокупности знаний, умений и навыков, включает когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий и регулятивный компоненты.

4. Разновидностью компетентности является профессиональная компетентность, которая представляет собой показатель достигнутого человеком уровня профессионализма, носит практико-ориентированную направленность, является интегративной по своей сущности и соотносится с ценностно-смысловыми характеристиками личности.

5. Эффективность профессиональной компетентности бакалавров социальной работы обеспечивает такая важная ее составляющая, как способность юридически грамотно решать профессиональные задачи и выполнять профессиональные функции, что создает предпосылки выделения такой разновидности компетентности как профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы. Система профессионально-правовых знаний, общих интеллектуальных и практических умений и навыков, готовности к творческому преобразованию действительности и

наличие системы мотивационного и эмоционально-волевого отношений составляет содержание профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

6.Профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы представляет собой профессиональное качество выпускника по направлению подготовки Социальная работа, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения.

7.Структура профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы включает: мотивационный компонент, проявляющийся в способности к обучению правовым дисциплинам, в осознании методов учебно-познавательной деятельности, в интересе к профессии; когнитивный компонент, включающий способность изучать нормы различных отраслей российского права, самостоятельность в учебно-познавательной деятельности, самопознание, способность к расширению кругозора; деятельностный компонент, отражающий способность эффективно использовать профессионально-правовые знания, работать с нормативными правовыми актами всех уровней и рефлексивный компонент, содержащий способность к осуществлению самооценки и самоконтролю в процессе реализации учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

1.2 Модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Для изучения процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе университета нами была использована идея построения модели, поскольку «хорошая модель, удачно построенная аналогия может указывать на новые пути развития теории, подсказывать правильные решения исследуемых проблем» [217, с. 69].

Методу моделирования посвящены научные исследования таких ученых как В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, В.В.Краевского.

Толковый словарь русского языка трактует понятие «модель» как: 1) образец какого-нибудь изделия или образец для изготовления чего-нибудь, 2)воспроизведение или макет чего-нибудь [136, с.361]. Модель представляет собой систему, которая служит средством получения информации о другой системе, это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала [142].

Значительный вклад в изучение моделей и моделирования, как метода научного познания, внес В.А. Штофф, понимавший под моделью «такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить ее так, что изучение дает новую информацию об этом объекте» [217, с.19].

А.А.Вербицкий определяет модель как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, функции предмета исследования» [37, с.56].

В научной литературе выделены взаимосвязанные и обусловливающие друг друга условия, являющиеся необходимыми и достаточными признаками модели, а именно:

- условие отражения, под которым имеется в виду явное, зафиксированное сходство модели и оригинала;

- условие репрезентации, отвечающее требованию замещения объекта моделью;

- условие экстраполяции, позволяющее получить информацию об объекте посредством модели [215].

Моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими

[27]. При моделировании каждому объекту системы ставится в соответствие определенный элемент моделирующей конструкции, а свойствам и отношениям объектов соответствуют свойства и отношения элементов [125].

По мнению Л.И. Седова «основной смысл моделирования заключается в том, чтобы по результатам опытов с моделями можно было дать необходимые ответы о характеристике эффектов и о различных величинах, связанных с явлением в натуральных условиях» [166].

В.В. Краевский, рассматривая моделирование как познавательную рефлексию, говорит о важности этого метода, позволяющего осуществить переход от теории обучения к конкретным проектам деятельности, а затем к конструированию в самом процессе обучения [95].

Процесс моделирования имеет определенную структуру и, как считают Б.Г. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин, состоит из следующих этапов: 1) актуализация знаний, накопленных об оригинале и констатация факта невозможности изучения непосредственным образом интересующего исследователя объекта для получения определенных знаний; 2) выбор модели из числа известных в научной литературе; 3) исследование модели;4) перенос полученных данных на оригинал; 5) проверка истинности полученных данных и включение их в систему знаний об оригинале [51].

В свою очередь, И.А. Липский [106] считает, что педагогическое моделирование включает три этапа:

1. *Формирование модели.* Этап связан с определением в исследуемом объекте ведущих элементов базового процесса, а также с отбором важных признаков и свойств данного процесса.

В ходе нашего исследования создана модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, отражающая моделирующий объект педагогической действительности, заменяющая его и обеспечивающая проверку получаемых результатов, оперирующая терминами педагогики высшей школы.

2. *Преобразование модели.* Этап основан на процессе изменения ведущих элементов, признаков и свойств разработанной модели к конкретным зафиксированным условиям.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была выявлена взаимосвязь педагогических условий и результатов, а также определены соотношения между результатами и методами педагогического воздействия на процесс формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

3. *Перенос результатов на объект*. Этап, характеризующийся практической направленностью.

Сумма полученных результатов изучения и изменения модели дала возможность предложить совокупность научно-методических рекомендаций по изменению педагогического объекта.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что при использовании метода моделирования в научном исследовании значительная роль принадлежит теории, как необходимому звену, связывающему постановку опыта и его результаты с объектом исследования. «Без этого обоснования модельный эксперимент теряет свое специфическое познавательное значение, ибо он перестает быть источником информации о действительном или натуральном объекте… Такой эксперимент в большей степени является соединением теории и практики» [216, с.121].

Формирование профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, как условие успешной профессиональной деятельности, является результатом многоступенчатого образовательного процесса в университете. Данная проблема актуальна как в теоретическом, так и практическом планах.

Модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представляет его как длительный, специально организованный процесс, состоящий из таких взаимосвязанных элементов как цель, задачи, содержание, средства формирования компетентности,

условия ее обеспечения, критерии и показатели, уровни исследуемой компетентности, получившие отражение в **целевом, содержательном, процессуально-деятельностном и критериально-оценочном блоках** (Схема 1). Модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы является совокупностью данных блоков.

Целевой блок модели формирования компетентности отражает цели и задачи формирования профессионально-правовой компетентности.

Содержательный - включает систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-ментальных идей, которыми необходимо овладеть студентам в процессе образования в университете. Процессуально-деятельностный блок содержит организационную деятельность по формированию профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, а также средства ее формирования. Критериально-оценочный – составляет совокупность контроля, коррекции, оценки и анализа процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Результативный блок – отражает результаты исследования.

Целью модели является осуществление эффективного формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Разработанная нами модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы встраивалась в процесс обучения студентов социального факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Структура модели позволила включить содержание компонентов профессионально-правовой компетентности в учебный процесс, не нарушая его целостность. При создании модели профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, мы поддерживали взаимосвязь теории и практики и организовывали изучение дисциплин в

соответствии с требованиями профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» [131], ФГОС ВПО и ФГОС ВО по направлению подготовки «Социальная работа» [129; 132], во исполнение положений ФЗ от 2.05.2015г. №122-ФЗ [134].

Таким образом, метод моделирования, наиболее соответствует целям и задачам проводимого нами педагогического эксперимента, поскольку формирование профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы является сложноорганизованной системой, со значительным количеством обусловливающих друг друга связей. Данный факт послужил основанием выбора системного и личностно-деятельностного подходов в качестве основных методологических предпосылок моделирования процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Системный подход позволяет получить наиболее полное представление о модели как целостной педагогической системе, увидеть единство ее компонентов, изучить закономерности их развития и взаимодействия.

Как отмечает О.Н. Башкирова «исследователь должен выявить компоненты и системообразующие связи педагогического процесса или явления, определить основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, оценить роль и место данной системы как целостного образования в системе других явлений, выявить отдельные элементы или группы, на которые будет осуществлено преобразующее влияние, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей, создать систему с улучшенным функционированием, внедрить полученные результаты в практику» [20, с.86].

Поскольку исследуемая нами профессионально-правовая компетентность выступает качественной характеристикой личности будущего профессионала, личностно-деятельностный подход предполагает перенос акцента в учебном процессе на активную деятельность студентов в единстве их интеллектуального, эмоционально-волевого начала и таких

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК		
Социальный заказ общества и государства	Требования профессионального стандарта №3 Специалист по социальной работе	Требования ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа
ЦЕЛЬ: формирование профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы		
ЗАДАЧИ		
Формирование системы правовых знаний	Формирование способности применять профессионально-правовые знания, умения в сфере правового регулирования социальной защиты граждан	Формирование способности к саморегуляции, самооценке, самоконтролю

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК			
Компоненты профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный			
МОДУЛЬ «Знания» знания теории государства и права, и иных отраслей права; знание механизма правового регулирования в сфере социальной защиты населения	МОДУЛЬ «Деятельность» практические умения и действия по использованию нормативных правовых актов различных уровней в сфере социальной защиты населения	МОДУЛЬ «Творчество» осуществление поиска творческих решений профессиональных задач по применению нормативных правовых актов в сфере социальной защиты граждан	МОДУЛЬ «Отношения» эмоциональное отношение к системе правовых знаний, практическим умениям и действиям и творческому процессу в учебно-профессиональной деятельности

ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК		
Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы		
Средства	Методы	Формы
-учебно-методические комплексы дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества», «Правовое обеспечение социальной работы»; - комплекс контрольно-обучающих тестов; -комплекс профессионально-правовых задач; -комплекс нормативно-правовых документов; -комплекс электронных заданий	-организации и осуществления учебно-познавательной деятельности -стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности -контроля и самоконтроля	-лекции с запланированными ошибками, - проблемные лекции; - интерактивный семинар «Правовое поле», - практикум; -самостоятельная работа; -творческие конкурсы «Я-гражданин!», «Наше кредо–профи», - межвузовская студенческая олимпиада в режиме on-line -междисциплинарый проект «Интеграция» -практики

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК			
Мотивационный критерий	Содержательно-когнитивный критерий	Креативно-деятельностный критерий	регулятивно-рефлексивный критерий
СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ			
-сформированность учебных, профессиональных мотивов -проявление самостоятельности и активности на занятиях -проявление интереса к праву	-знание основ теории государства и права, отраслей российского права -объем, системность, осмысленность правовых знаний -знание нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	-способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач -последовательность выполнения заданий -владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	-устойчивость в поведении -самооценка познавательной активности -самооценка последовательности выполнения заданий
УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: базовый, продвинутый, высокий			

РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК
РЕЗУЛЬТАТ
Сформирована профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы в университете

Рис. 1. Модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

личностных качеств, как гражданственность, ответственность и ряда других, составляющих ядро профессионально-правовой компетентности.

Приступая к описанию блоков модели процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, согласимся с мнением С.Д. Смирнова: «Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности» [175, с.162], именно цели определяют содержание, организацию, средства и методы образования, поэтому первым блоком модели выступает **целевой.**

Именно целевой блок отражает планируемый результат, представление о желаемом уровне профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, который должен быть достигнут студентами на каждом этапе ее формирования.

В процессе моделирования мы исходили из положения, что «для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д.» [174] Поэтому в качестве дидактического ориентира для интерпретации профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы послужили идеи, лежащие в основе педагогической теории содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. Авторы формулируют содержание образования через призму опыта знаний, практической деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к действительности [96]. Каждый из компонентов профессионально-правовой компетентности (параграф 1.1.) может быть представлен через эти категории. Соответственно, целевой блок модели отражает когнитивный, практический, творческий и отношенческий аспекты содержания образовании, выделенные на основе анализа социального заказа к профессионально-правовой компетентности бакалавра социальной работы, а также принципов и задач, сформулированных для реализации данной цели.

Целевые установки и ориентиры высшего образования по направлению подготовки Социальная работа, являющиеся отражением современной социальной действительности, формулируются обществом и государством в качестве социального заказа в нормативах наивысшего порядка.

Положения профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» [131] определяют основную цель данного вида профессиональной деятельности, а именно, «оказание помощи отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации посредством предоставления социальных услуг или мер социальной поддержки». Все трудовые функции, предусмотренные указанным документом, обеспечиваются обязательным требованием к знанию нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения и таким трудовым действием как организация социально-правовых услуг.

Стандартизация, по мнению В.А.Сластенина [172], способствует регулированию общественных отношений и задает вектор осуществления деятельности с определенными свойствами, качествами, удовлетворяющими потребности общества. Стандартизация в сфере образования, в свою очередь, способствует формированию единого педагогического пространства, вхождению России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания высшего образования в международной образовательной практике.

На положениях Закона «Об образовании в Российской Федерации» и профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» в части профессиональной компетенции базируются требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки Социальная работа.

Социальный заказ государства и общества университету в формировании профессионально-правовой компетентности бакалавра социальной работы состоит в освоении выпускником таких общекультурных

и профессиональных компетенций, которые позволяют: использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4) и использовать законодательные и другие нормативные правовые акты федерального и регионального уровней для предоставления социальных услуг, социального обеспечения, мер социальной помощи и к правовому регулированию социальной защиты граждан (ПК-5).

Несмотря на наличие целевой установки, мысленного предвосхищения результата, в нормативных и методических документах, некоторые авторы [99;100;195] указывают на рассогласование между целями и результатами, то есть ожидаемыми результатами образования и реальностью. Так, О.Е. Лебедев указывает на существенные различия в степени реализации разных видов целей:

- цели, ориентированные на достижение метапредметных и личностных результатов реализуются менее успешно, нежели цели, направленные на достижение предметных результатов;

- степень достижения результатов;

- противоположность результатов поставленным целям.

В нашем понимании, профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы - это профессиональное качество выпускника по направлению подготовки Социальная работа, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения. Следовательно, целью ее формирования в университете является накопление у студентов такого опыта решения социально-правовых проблем, который может быть использован и за стенами университета - в познавательной, практической, творческой, оценочной деятельности. Ресурсы, приобретаемые студентами в процессе формирования профессионально-правовой компетентности, заключаются в способности решать проблемы разных видов и разного уровня сложности. Для эффективного внедрения модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в

учебный процесс университета нами была определена структура иерархической системы целей.

В педагогической литературе отмечается многоуровневый характер педагогических целей [143; 149]. Так, Т.И. Ильина предлагает следующие уровни:

1. Цель, задающая направление деятельности всех учебно-воспитательных учреждений общества и определяющая характер педагогического воздействия; она соответствует представлению общества об идеале человеческой личности, выражает требования общества к личности.

2. Педагогические цели на определенном уровне формирования личности.

3. Оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного занятия или какого-либо иного мероприятия. [79]

Отправным пунктом нашего исследования послужила концепция конструирования урока, разработанная А.И. Уманом, содержащая три вида целей: стратегические, тактические и оперативные. Стратегическая цель – изучить фрагмент материала, соотносимого с параграфом учебника. Тактическая цель – изучение блоков (частей) параграфа. Оперативная цель реализуется в двух аспектах: содержательном и процессуальном и воплощается в учебном задании. [194] В определенной степени эти цели могут быть соотнесены с целями модульного обучения: комплексной, интегрирующей и частной.

Стержнем структуры иерархических целей послужили принципы, предложенные П.А. Юцявичене [221]:

- адекватность целей;
- двухъярусная направленность целей (на организацию познавательного действия и на перспективу использования его результатов);
- четкое формулирование целей для однозначного понимания различными людьми и для возможности выступать критерием результативности обучения;

- иерархичность строения опыта, которым определяется правильность постановки цели и построения соответствующего ей содержания обучения, исходя из базовой подготовленности обучаемого.

Исходя из понимания цели как ожидаемого результата деятельности, иерархическая структура целей формирования профессионально-правовой компетентности включает:

1. Цель макроуровня. Цель общего порядка, для реализации которой требуется длительный период – период учебы студентов в университете. Иначе говоря – сформированная профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы, проявляющаяся в возможности ориентироваться в актуальных проблемах действительности и определять собственные жизненные перспективы.

2. Цель мезоуровня. Цель, для реализации которой потребуется период изучения всех правовых дисциплин (1-2 курс), прохождения различных видов практик, предусмотренных учебным планом. Цель данного уровня - развить способность и осуществить возможность успешного выполнения различных социальных ролей, которые характеризуют процесс становления профессионала (члена команды, лидера, исполнителя, гражданина, волонтера, организатора).

3. Цель микроуровня. Осуществляется в короткий промежуток времени - период работы в конкретном модуле. Цель – предоставление возможности решать когнитивные, практические задачи, иметь опыт творческой деятельности и ценностного отношения к миру.

4. Цель наноуровня. Реализуется в элементе модуля и может дать различные виды результатов - и знание, и умение, и отношение: проблематизация вопроса, ориентация в источниках информации, освоение новых способов деятельности, рефлексия. Цель – возможность определения личностной значимости какой-либо проблемы (для чего изучается опыт решения проблемы, чему можно научиться, наличие существующих возможностей в решении задач).

Для студента, как активного участника образовательного процесса, целью является осознание значимости и готовность проявления профессионально-правовой компетентности, как детерминанты профессионального роста, осмысления профессии в целом. С позиции преподавателя, целевой блок модели устанавливает ориентир на формирование профессионально-правовой компетентности, определяет основополагающие принципы педагогической работы и конкретизирует задачи.

К основным принципам реализации модели относятся:

Принцип гуманизма, фокусирующий внимание на развитии личности, ориентации образования на конечный результат, соотнесенный с целями обучения, формировании уровневой дифференциации учебных требований, основанных на выделении уровня обязательной подготовки и превышающего его уровня.

Принцип системности, определяющий логику формирования и развития каждого компонента профессионально-правовой компетентности на каждом этапе профессионального становления.

Принцип интегративности, отображающий педагогический потенциал образовательных программ, дисциплин, самостоятельной деятельности студентов в процессе формирования профессионально-правовой компетентности.

Принцип субъектности, обозначающий необходимость широкой трактовки участников педагогического процесса, а именно «педагогический коллектив – студенческий коллектив», обусловленной требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки Социальная работа.

Разработанная модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы предполагает решение следующих педагогических задач:

1. Формирование системы мотивов к осуществлению профессионально-правовой деятельности;

2. Формирование системы общих правовых и профессионально-правовых знаний;

3. Формирование способности эффективно использовать профессионально-правовые знания;

4. Формирование способности к саморегуляции и самооценке.

В процессе их решения соблюдается логика целеполагания, которая повышает уровень целеосуществления. В предлагаемой модели задачи выступают в качестве предвосхищаемых, прогнозируемых, планируемых результатов процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. Подобное их сочетание и последовательность выдвижения позволяет обеспечить достижение поставленной цели.

Дидактическим ориентиром **содержательного** блока модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы служит представление об учебном процессе, как целостной педагогической системе. Стержневыми, взаимосвязанными и детерминирующими элементами целостной педагогической системы являются цели, субъекты, содержание, методы и способы осуществления педагогического процесса [24; 118]. Под целостностью системы обучения В.И.Каган и И.А. Сыченков понимают ее способность обеспечить высокий уровень подготовки всех субъектов обучения. Авторы отмечают при этом, что результативность системы в целом и каждого ее элемента в частности становится тем выше, чем целостнее она является [82].

Имманентность элементов содержания образования, разработанных И.Я.Лернером и М.Н. Скаткиным, в форме когнитивного, практического и творческого опыта, а также опыта отношений, отражают данное положение и являются, в свою очередь, наполнением содержательного блока модели, оформленного в виде следующих модулей:

1. Модуль «Знания»;
2. Модуль «Деятельность»;

3. Модуль «Творчество»;
4. Модуль «Отношения».

Выделение соответствующих модулей продиктовано, во-первых, логикой изучаемого материала. Правовые понятия и термины, отражающие как социально-правовую действительность, так и научные знания, служат содержательной базой дальнейшей успешной профессионально-правовой деятельности. Закрепленные в практической деятельности, они складываются в систему правовых научных знаний, методы их получения, а в перспективе развиваются в иерархию оценочного знания о правоотношениях, регулирующих общественную жизнедеятельность. Устойчивая система правовых знаний является отправной точкой в видении нового, нахождении неизвестного в известном, предопределяет профессиональное творчество и, в конечном итоге, служит базой формирования опыта отношения к себе, как личности, профессионалу, гражданину.

Вторым основанием разработки данных модулей назовем специфику процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Каждый этап процесса обеспечивает уровень опосредования для последующего.

Модуль «Знания» интегрирует содержание учебного материала дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы». В этом модуле обобщается системное представление о составе, элементах, структуре и функциях социально-правового опыта, который должны усвоить студенты. Это выражается в познании государства как социального института, его возникновения и развития, а также определении функций, принципов, признаков и моделей социального государства. Модуль «Знания» направлен на формирование системы основ знания о том, каким образом нормы конституционного, административного, уголовного, гражданского, семейного и трудового законодательства Российской Федерации способствуют становлению позиции гражданственности, регулированию

профессиональной деятельности социального работника. Оформление комплексного знания о механизме оказания правовых услуг, накопление опыта анализа нормативно-правовой базы и применения его в учебной деятельности также является содержательной компонентой данного модуля.

Формирование системы общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности, например, познавательной, трудовой, общественной, ценностно-ориентированной, осуществляется в модуле «Деятельность». Здесь мы отталкиваемся от мысли Д.Б. Эльконина о том, что «между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность» [219, с.509]. Учебная деятельность в процессе формирования профессионально-правовой компетентности организована нами таким образом, чтобы, во-первых, усваивались ее принципы и способы, во-вторых, обеспечивалось достижение уровня теоретического мышления [44; 46; 58; 104; 161].

Опыт осуществления известных способов деятельности, опосредованный умениями и навыками, формируется под влиянием условий учебного процесса. Эмпирический способ деятельности через восприятие, осмысление, запоминание эволюционирует к реализации способов деятельности по образцу. В свою очередь, применение знаний в знакомой ситуации подводит студентов к использованию способов деятельности в незнакомой ситуации . Такая последовательность в процессе формирования опыта практической деятельности студентов определяет их готовность к успешному решению познавательных, профессиональных, коммуникативных, организационных задач [14].

В модуле «Деятельность» осуществляется выработка практического опыта, основанного на системе правовых знаний, алгоритмизация практических действий по оказанию правовых услуг клиентам организации социального обслуживания. Таким образом, проявляется готовность выполнять нормы и правила деятельности в их конкретном проявлении [130]. Данный модуль служит детерминантой профессиональных

перспектив, стоящих перед студентами. Опыт непосредственного наложения теоретических основ на реальные ситуации и на конкретных клиентов, моделирующий профессиональную деятельность, способствует конкретизации представлений о профессии в целом.

Содержание модуля «Творчество» определяется постулатом И.Я. Лернера о необходимости специального обучения такому специфическому виду деятельности, как творчество [104]. Опыт творческой деятельности относительно содержания образования не обусловлен и не гарантирован знаниями и опытом практической деятельности, хотя и связан с ними [105]. Поэтому к учебно-исследовательской, творческой деятельности студенты подходят опосредованно через выявление и формулирование проблем, а также частично-поисковую деятельность [70;102].

Правильность выбранного нами пути формирования творческого опыта доказывают следующие обстоятельства. Во-первых, разработчик вышеуказанной теории прямо говорит: «Сомневаюсь (на основе практики) в том, что усвоение общей схемы учебной задачи гарантирует правильное решение всех частных видов ее. Ведь последние зачастую отклоняются от схемы, а значит, требуют творческого решения, для чего общей схемы или содержательного обобщения для данного класса задач уже недостаточно» [104].

Во-вторых, профессиональная деятельность специалиста по социальной работе всегда должна осуществляться в рамках правового поля, отвечать положениям текущего законодательства. Следовательно, существует необходимость в постоянной коррекции усвоенного и отработанного алгоритма решения профессиональных задач с целью его соответствия изменениям и дополнениям нормативно-правовой базы.

Таким образом, приходим к выводу о том, что для успешного оказания правовых услуг гражданам бакалаврам социальной работы необходимо овладеть целым рядом особых процедур. И.Я. Лернер определяет их как «новообразования, обусловливающие способность к творческой

деятельности», а именно «умение переносить усвоенные знания и способы деятельности в новые ситуации; видеть проблему, структуру объекта, новую его функцию; умение проявлять альтернативное мышление; способность комбинировать усвоенные способы деятельности; умение находить новый способ при наличии известных» [104].

Успешность формирования этих умений коррелирует с активностью студентов в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [37].

Решающим фактором, определяющим эффективность формируемой профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, является опыт эмоционального отношения к познанному миру. «Правовые знания человека, умение соблюдать законы и способность к правотворчеству отнюдь не гарантируют общество от нарушений. … И причиной тому – невнимание к эмоциональному, личностному… отношению к нормам общежития» [104]. Модуль «Отношение» в содержательном блоке модели выступает связующим звеном трех предыдущих. Включение системы отношений к знаниям и умениям, к процессу формирования творческого опыта обеспечивает успешное достижение цели и получение ожидаемого результата.

Формирование опыта отношения к себе и миру у будущих бакалавров социальной работы происходит постепенно, в результате специально организованной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [37]. Целью наполнения модуля «Отношения» является запуск механизма сознательного активного восприятия окружающего мира и воспроизводства правовых норм в профессиональной деятельности, такое усвоение внешних структур, в результате которого они становятся ее внутренними регуляторами. Для исключения формализма в этом процессе мы достаточно внимания уделяем потребностям, мотивам студентов, основываясь на принципе индивидуализации обучения, сформулированном П.А. Юцявичене.

Отличительной особенностью опыта отношения к себе и миру, с одной стороны, является общность отношения к социально-правовым явлениям и профессии социальный работник. С другой стороны – богатство и интенсивность эмоций, определяющие общую направленность личности бакалавра социальной работы.

Вышеописанные модули содержательного блока модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы взаимосвязаны и представляют собой систему. Усвоение знаний и умений предполагает их творческое применение в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности на основе сформированного эмоционального отношения к ним и окружающей действительности.

Архитектоника содержательного блока модели, особенно содержание модуля «Отношение» предопределяет специфику построения следующего, **процессуально-деятельностного блока**. В фокусе нашего внимания при формировании профессионально-правовой компетентности оказывается прямое или опосредованное соотнесение форм, методов и средств обучения с потребностями, мотивами студентов. Учитывая данное обстоятельство, для нас значима позиция П.А. Юцявичене [221] относительно гибкости и индивидуализации обучения, возможности формирования у обучающихся твердых действенных знаний и развития на их основе умений и навыков практической деятельности, активизации, обеспечения самостоятельности и реализации творческого потенциала.

По этим основаниям методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы базируется на принципах модульного обучения. В развитии компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы процессуально-деятельностный блок модели определяет управленческую компоненту в процессе формирования когнитивного и практического опыта, созидательной, творческой деятельности студентов, а также при гармонизации их смысловой сферы.

Исходя из определения И.Я. Лернера, который под управлением понимает «такое воздействие на объект (процесс), которое выбрано из множества возможных воздействий с учетом поставленной цели, состояния объекта (процесса), его характеристик и ведет к улучшению функционирования или развитию данного объекта, то есть к приближению цели» [103, с.104-105], нами определена методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. (Рис.2).

В соответствии с требованиями определения целей модульной технологии обучения в качестве одной из частных дидактических целей учебной деятельности нами поставлена реализация возможности выявления личностной значимости какой-либо проблемы. Логика построения дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества», «Правовое обеспечение социальной работы» предполагает работу над формированием личностной значимости знаний о сущности правовых явлений, алгоритме правоприменительной деятельности в будущей профессии и окружающей действительности. Теоретическое содержание материала формирует возможности для определения когнитивных проблем, оформления путей продвижения в решении значимых профессиональных проблем.

Онтологически – многообразные правовые знания теоретического и практического характера, усваиваемые студентами в процессе обучения, создают представление о правовой действительности, окружающем мире, формируя его общую картину. Ориентировочно - приобретенные знания указывают направление и способ целесообразной деятельности, выступая тем самым инструментом практической и познавательной деятельности.

Достижению данной частной дидактической цели способствует реализация познавательной и операционной дидактической функций. Познавательная функция обеспечивает теоретическим содержанием лекционного материала, а операционная - практической частью учебного содержания и предполагает

формирование умений и навыков на семинарских, практических и лабораторных занятиях. Подобная двухъярусность оправдана, поскольку любой усваиваемый элемент содержания образования, перерождается в опыте личности, и тогда наделяется личностной значимостью для каждого, знание становится «своим» [9;168].

Частной дидактической целью квазипрофессиональной деятельности мы видим предоставление студентам возможности решать когнитивные проблемы, практические задачи, иметь опыт творческой деятельности. Освоение студентами опыта творческой деятельности в конкурсах «Я – гражданин!», «Наше кредо – профи», участие в интерактивном семинаре «Правовое поле», а также в «Межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line конференции», проект «Интеграция» обеспечивает им способность к преобразованию действительности благодаря тем качественным изменениям, которые возникают в период созидания.

Этому способствуют самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, построение принципиально нового способа решения, в отличие от других известных, или не являющегося комбинацией известных способов решения, новое видение объекта [207].

Опыт отношений вкупе с когнитивным, практическим и творческим опытом выступает условием формирования профессионального мировоззрения [222]. Иными словами у студентов формируется такая тональность окрашенности отношения к правовой действительности, которая максимально соответствует высоким стандартам, заданным сущностным предназначением самой профессии - социального работника.

Перед учебно-профессиональной деятельностью поставлена цель более высокого порядка – интегрирующая дидактическая цель. Возможность иметь творческий опыт и успешно осваивать различные социальные роли (исследователь, практикант, оратор, помощник, организатор, подчиненный) студенты реализуют в деятельности, соответствующей нормам профессиональных и социальных отношений [69]

<table>
<tr><td>Комплексная дидактическая цель:</td><td colspan="2">сформировать профессионально-правовую компетентность бакалавров социальной работы в университете
(мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный)</td><td></td><td></td><td rowspan="5">Опыт отношения к себе и к профессии</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Частная дидактическая цель:</td><td colspan="2">реализовать возможность определения личностной значимости какой-либо проблемы, иметь опыт творческой деятельности</td><td rowspan="2">Опыт когнитивный</td><td rowspan="3">Опыт практический</td></tr>
<tr><td>К О Н Т Р О Л Ь</td></tr>
<tr><td>Познавательная дидактическая функция:
Лекционный материал дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» «Правовое обеспечение социальной работы»</td><td>Операциональная дидактическая функция:
Задания семинарских, практических и лабораторных занятий дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы»</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Частная дидактическая цель:</td><td colspan="2">предоставить возможность решать когнитивные, практические задачи, иметь опыт творческой деятельности</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="4">Опыт творческий</td></tr>
<tr><td>К О Н Т Р О Л Ь</td></tr>
<tr><td>Познавательная дидактическая функция:
-теоретическая подготовка к творческим конкурсам «Я-гражданин!»; «Наше кредо-профи!»
-теоретическая подготовка к интерактивному семинару «Правовое поле»;
-теоретическая подготовка к «Межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line конференции»
-теоретическая подготовка к междисциплинарному проекту «Интеграция»</td><td>Операциональная дидактическая функция:
-участие в творческих конкурсах «Я-гражданин!»; «Наше кредо-профи!»
-участие в интерактивном семинаре «Правовое поле»;
-участие в «Межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line конференции»
-участие в междисциплинарном проекте «Интеграция»</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Интегрирующая дидактическая цель:</td><td colspan="2">реализовать возможность иметь творческий опыт успешного освоения различных социальных ролей</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>К О Н Т Р О Л Ь</td></tr>
<tr><td>Познавательная дидактическая функция:
Лекционный материал дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы»</td><td>Операциональная дидактическая функция:
Задания семинарских, практических и лабораторных занятий дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы»</td></tr>
</table>

Рис. 2. Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

В качестве познавательной дидактической функции выступает научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Первым этапом в целостной системе исследовательских работ, направленных на изучение правовой действительности при формировании профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы является Предметный кружок, целью которого является самостоятельное изучение выбранной темы с последующим обсуждением. Лучшие научно-исследовательские работы отправляем на международные и всероссийские конкурсы, конференции и университетскую Неделю науки. Открытие Предметного кружка совпадает с началом изучения дисциплины «Основы социального государства и гражданского общества» (1 курс). Руководство данным видом деятельности считаем наиболее ответственным моментов в нашей педагогической деятельности, требующим внимательного и чуткого отношения к каждому студенту, начинающему научно-исследовательскую деятельность. Для придания уверенности в будущей научной состоятельности мы знакомим студентов с основами методологии науки.

Студенческое творческое объединение «МАКС» (Мы - Активные, Креативные, Смелые) имеет практико-ориентированную направленность, деятельность которого направлена на достижение заранее определенного результата, создание определенного уникального продукта или услуги.

Операциональная дидактическая функция учебно-профессиональной деятельности обеспечивает возможность непосредственного участия под руководством куратора, наставника на практике, осуществлять профессионально-правовую деятельность в форме оказания правовых услуг. Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки Социальная работа предусмотрены разные виды практики. Учебная практика дает возможность студентам получения навыков анализа нормативно-правовой документации конкретного учреждения социального обслуживания. Производственная практика развивает систему навыков и умений по оказанию правовых услуг. Во время

преддипломной практики максимальное приближение к профессионально-правовой деятельности аккумулируют компетенции ОК-4 и ПК-5 ФГОС ВО по направлению подготовки Социальная работа и определяют уровень компонентов формируемой профессионально-правовой компетентности.

Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете выступает инструментальным свойством модели, механизмом ее реализации в образовательном процессе университета, поэтапная реализация которой обеспечивает ее результативность.

Критериально-оценочный блок модели разработан с учетом структурных компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы – мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

Понимание профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы как профессионального качества выпускника по направлению социальная работа, обусловливает развитие способности творческого оказания правовых услуг клиентам социальных служб. Соответственно, интегральной характеристикой сформированности профессионально-правовой компетентности является уровень успешности освоения опыта, заложенного в содержании модулей «Знания», «Деятельность», «Творчество» и «Отношения». В связи с этим в качестве интегрального критерия сформированной профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы мы рассматриваем способность творчески оказывать правовые услуги клиентам социальных служб.

Для обоснования авторской позиции в отношении сущности рассматриваемого явления были проанализированы отечественные педагогические исследования, на основе которых были определены: *мотивационный, содержательно-когнитивный, креативно-деятельностный и регулятивно-рефлексивный критерии,* способствующие более глубокому

рассмотрению профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Ивлиева И.А. рассматривает критерий как средство, которое позволяет измерять или выбирать альтернативы [78]. Ряд авторов отмечает, что критерий выступает не только в качестве мерила, образца, ориентира [20;110], но является и отличительным признаком, характеризующим предмет, с помощью которого можно его, этот предмет, оценить [11].

Конкретным измерителем критерия выступает показатель, который служит «типичным и конкретным проявлением одной из важных сторон данного явления, по которому можно судить о наличии и об уровне сформированности» [20, с.70] профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Актуальность обращения к системе критериев и показателей обусловлена, во-первых, необходимостью проверки реализации поставленной комплексной дидактической цели и ее оценкой. Во-вторых, осуществлением анализа возможного отклонения нашей модели от установленного образца, прогнозированием результатов. В-третьих, планированием достижения результата при решении конкретных задач.

Мотивационный критерий отражает наличие мотивации к получению профессионально-правовой деятельности, пониманию ее смысла и своего места в ней.

Показателями являются: сформированность системы учебных и профессиональных мотивов, проявление самостоятельности и активности на занятиях, проявление интереса к праву.

Содержательно-когнитивный критерий определяет уровень овладения системой профессионально-правовых знаний, умений, овладение приемами взаимодействия в процессе теоретического обучения и в ходе решения учебно-профессиональных задач.

Показатели: знание основ теории государства и права, отраслей российского права, объем, системность и осмысленность правовых знаний,

знание нормативных правовых актов в сфере регулирования социальной защиты граждан.

Креативно-деятельностный критерий способствует оценке качества выполнения в образовательном процессе профессионально ориентированных форм и методов, направленных на формирование профессионально-правовой компетентности, наличию творческого продукта.

Показатели: способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач, последовательность выполнения заданий, владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты граждан.

Регулятивно-рефлексивный критерий отражает сформированность навыков эмоционально-волевой регуляции, самостоятельное оценивание личностного и профессионального развития.

Показатели: устойчивость в поведении, самооценка познавательной активности, самооценка последовательности выполнения заданий.

Поскольку критерии и показатели являются элементами одной системы, то считаем возможным продемонстрировать их взаимосвязь. Так, если у студентов проявляется самостоятельность и активность на занятиях, а также заинтересованность правом, то процесс формирования системы знаний становится целенаправленным, а овладение умениями - осознанным. Сформированная иерархия мотивов в совокупности с отработанными практическими навыками стимулирует развитие творческого потенциала, который напрямую отражается на уровне сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, являющемся содержанием **результативного блока** модели.

Под уровнем мы понимаем качественные состояния будущих бакалавров социальной работы в процессе формирования у них профессионально-правовой компетентности, а также закономерности перехода одного качественного состояния в другое. Характеристика уровней

сформированности профессионально-правовой компетентности отражена в таблице 5.

Таблица 5

Характеристика этапов сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Содержательное описание уровня	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
Обязательный для всех студентов-выпускников вуза по завершении ОПОП ВО	-наличие мотивов осуществления правовой помощи гражданам; - наличие интереса к праву в целом целом; -способность осуществлять правовую деятельность в сфере социальной защиты населения	- знание правовых основ , достаточных для оказания правовой помощи гражданам; - узкий кругозор; - отсутствие интереса к изучению теоретического материала; - присутствие навыка поиска и обработки новой профессионально-правовой информации;	-умение решать профессионально-правовые задачи по предоставленному образцу; -пассивность в деятельности; -не выраженность гражданской позиции	-устойчивость волевой регуляции при выполнении профессионально-правовой деятельности; -обидчивость; - влияние собственного негативного опыта на решение профессионально-правовых задач; -наличие эмпатии и толерантности; -наличие адекватной самооценки; -присутствие навыка саморефлексии
Превышение минимальных характеристик сформирован-ности компетентности для выпускника	-наличие заинтересованности в оказании профессионально-правовой помощи, консультированию; -наличие иерархии мотивов в реализации принципов права и социальной политики; -наличие профессионально-значимых качеств;	-наличие знаний по оказанию профессионально-правовой помощи, поддержки; -сформированность навыков поиска и обработки и анализа профессионально-правовой информации;	-наличие навыков самостоятельного решения профессионально-правовых задач; -участие в социальных акциях; -умение отстаивать свою профессионально-правовую позицию	-устойчивое регулирование эмоционально-волевой сферы при выполнении профессионально-правовой деятельности; -видение себя в профессии; -наличие навыков самодиагностирования и самокоррекции; -адекватная самооценка
Максимально возможная выраженность компетентности, важен как качественн	-высокий уровень заинтересованности в оказании профессионально-правовой помощи; -наличие интереса к новым тенденциям развития общества -установившаяся	-системность профессионально-правовых знаний; -умение искать и анализировать профессионально-правовую информацию, проводя на ее	-наличие опыта правового консультирования граждан; -способность решать нестандартные профессионально-правовые задачи;	-высокий уровень регулирования эмоционально-волевой сферы; -достижение всех поставленных целей; -способность к рефлексии сформированности

ый ориентир для самосовершенствования	иерархия профессиональных мотивов; -следование гуманистическим принципам права и социальной работы; - стремление внести вклад в развитие профессионально-правовой деятельности; -принятие ответственности за профессионально-правовые действия	основе прогноз развития правовой действительности;	-наличие умения организации социальных акций; -умение работать в команде	профессионально-правовой компетентности; -использование активных методов саморазвития

Данная характеристика показывает последовательность развития компетентности как процесса эволюционного формирования мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, описывая ее целостную сущность.

Выводы по параграфу 1.2

1. Для изучения, рационализации формирования профессионально-правовой компетентности оптимальным методом исследования является моделирование.

2. Модель формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из таких взаимосвязанных элементов как цель, содержание, процессуальная деятельность, критериально-оценочный аппарат.

3. Модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете представлена совокупностью целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, критериально-оценочного и результативного блоков. Целевой блок включает цель и задачи формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Содержательный блок представлен модулями «Знания», «Деятельность», «Творчество» и «Отношения». Процессуально-деятельностный блок содержит методику формирования

профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. Критериально-оценочный блок дает представление о качестве формируемой профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете и позволяет оценить результаты всех этапов процесса моделирования. Результативный блок содержит описание достигнутого результата формирования профессионально-правовой компетентности.

Выводы по первой главе

Проведенное исследование теоретических основ формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете позволяет сформулировать следующие выводы.

Важная роль специалиста по социальной работе в оказании правовых услуг отдельным гражданам и социальным группам для предупреждения или преодоления трудной жизненной ситуации обусловливает необходимость формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в период обучения в университете. Компетентностный подход определяет сущность, структуру и содержание профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, исходные начала которой находятся в контенте понятий «профессионально-правовая компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентность», «компетенция». Профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы представляет собой профессиональное качество выпускника по направлению подготовки социальная работа, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения. Структура ее включает мотивационнонный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Метод моделирования способствует детальному исследованию указанного профессионального качества посредством разработки модели,

представляющей сложную динамическую систему из цели, содержания, процессуальной деятельности, критериально-оценочного инструментария и результата. Модель процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете представлена совокупностью целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, критериально-оценочного и результативного блоков.

ГЛАВА II. Опытно-экспериментальная работа по апробации модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Во второй главе работы рассматривается и экспериментально проверяется методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. В рамках опытно-экспериментальной работы подтверждается совокупность теоретических положений исследования в процессе апробации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

2.1 Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы

В процессе реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы для нас значима позиция О.Е. Лебедева, который описывает компетентностный подход как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [100, с.4]. Вопросу построения иерархической структуры целей формирования искомого явления, а также сущностной наполненности модулей «Знание», «Деятельность», «Творчество» и «Отношение», отражающей содержание образования, уже уделено внимание в нашей работе. Логика исследования приводит к подробному анализу методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе университета.

Считаем необходимым акцентировать внимание на том, что социальная работа, как профессиональная деятельность имеет правовую природу. Ведь еще в 996 году Устав князя Владимира определяет общественное призрение как одну из основных функций государства. Статья седьмая Конституции РФ провозглашает Российскую Федерацию социальным государством, в

котором развивается система социальных служб для обеспечения нормальных условий жизни и развития граждан. Соответственно профессиональный социальный работник, оказывающий правовые услуги в организациях социального обслуживания, обязан владеть правовыми знаниями, уметь их применять и владеть способами их получения и анализа. В этой связи ФГОС ВО по направлению подготовки Социальная работа содержит общекультурные и профессиональные компетенции правового характера.

Поскольку методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете характеризуется интегративностью, мы проанализировали учебно-методическую документацию с целью выявления междисциплинарных связей, которые можно направить на заявленную комплексную дидактическую цель. Изучение ФГОС ВО, учебных планов, а также рабочих программ (Таблица 6), позволило сформулировать следующие выводы.

Во-первых, для овладения одной из пяти трудовых функций, указанных в Профессиональном стандарте «Социальный работник», отведено всего 252 из 7596 часов анализируемых учебных планов за счет дисциплин «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы», что составляет 3,31% от общего объема часов. Очевидно, такого количества часов недостаточно для формирования профессионально-правовой компетентности, поскольку студентам необходимо при создании целостного научного мировоззрения, освоив при этом юридическую терминологию, привыкнуть к юридическому языку. Для творческого преобразования действительности необходимо отработать алгоритм повседневной деятельности. Формирование отношения к миру, к себе требует учебного времени, для того, чтобы оно оформилось в качестве опыта.

Таблица 6

Возможности образовательного процесса университета
по формированию профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы

Цикл учебного плана по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа								
Базовая часть			Вариативная часть			Дисциплины по выбору		
Дисциплина	Курс	Кол-во ЗЕТ	Дисциплина	Курс	Кол-во ЗЕТ	Дисциплина	Курс	Кол-во ЗЕТ
Основы социального государства и гражданского общества	1	3	Социальная политика	2	4	отсутствует	---	---
Правовой потенциал - представления о социальном государстве, требования к правовому обеспечению деятельности социального государства, роль конституционных, административных, уголовных, гражданских, семейно-правовых и трудовых норм в развитии России как социального государства, институты гражданского общества, его подсистемы, становление гражданского общества								
отсутствует	---	--	отсутствует	---	---	Социальное страхование/ Психогигиена труда работников социальных служб Пенсионное обеспечение/Экономические механизмы реализации социальной защиты населения	3 4	3 2
Правовой потенциал - понимание важности правовых норм в оказании услуг по социальному страхованию, пенсионному обеспечению, в регулировании социально-экономической сферы, в участии формирования инновационной экономики как условия повышения протекания и качества жизни различных категорий населения								
Теория социальной работы Правовое обеспечение социальной работы Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг	2 2 4	6 4 2	Социальная работа за рубежом	3	5	Социальное партнерство/Социальная работа в интернатных учреждениях	2	3
Правовой потенциал-действие международно-правового механизма по защите социальных прав и свобод человека и гражданина. Участие отечественного законодательства в гармонизации социальных потребностей и интересов, реализация принципа законности, взаимной ответственности								
Учебная практика	1	2	Учебная практика	3	3	Производственная практика	4	10
Правовой потенциал-анализ нормативно-правовой базы учреждений социальной защиты населения, опыт применения правовых знаний в реальных условиях, решение профессионально-правовых задач								

Во-вторых, после изучения таких дисциплин на 2 курсе как «Теория социальной работы» и «Правовое обеспечение социальной работы» отсутствует практика. Эти дисциплины определяют масштаб и сущностную значимость профессии, являются магистралями профессионального развития. Следовательно, студенты не имеют возможности в «полевых» условиях применить, усовершенствовать знания, умения, общекультурные и профессиональные компетенции, полученные в течение двух семестров, складывается неустойчивая система профессиональных навыков, отсутствуют условия для поиска новых путей решения правовых задач и формирования профессионально-правовой компетентности будущих бакалавров социальной работы. Происходит разрыв в формировании опыта отношения к себе, профессии, миру.

В-третьих, значимость профессионально-правовой компетентности для будущей профессиональной деятельности бакалавров социальной работы настолько велика, что является определяющей характеристикой профессиональной готовности и успешности, поскольку заложена сущностью профессии и определена нормативами различных уровней. Столь незначительное количество дисциплин, способствующих формированию данной составляющей профессиональной компетентности, не дает оснований считать процесс ее формирования в подобных условиях эффективным. Для получения более четкого представления об исходном уровне профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, в 2011 году нами был проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. В нем принимали участие студенты Орловского государственного университета (31 человек) и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Орловский филиал) и Орловского государственного института искусств и культуры (30 человек).

Отметим, в 2011-2012 учебном году вузы Орловской области впервые осуществили набор студентов по направлению подготовки Социальная

работа по программе бакалавриата и все они участвовали в констатирующем эксперименте в качестве контрольной группы.

В основу опытно-экспериментальной работы были положены критерии сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, разработанные на основе анализа теоретических источников (таблица 7). В зависимости от степени выраженности критериев мы выделили три уровня сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете: пороговый, продвинутый и высокий.

Таблица 7

Критерии и способы оценивания сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Критерий	Способ оценивания
Мотивационный	«Методика выбора профессии» Р.В. Овчаровой; методика Д.С. Безносова «Отношение к праву», модифицированная нами вопросами, имеющими отношение к профессионально-правовым обязанностям социального работника; методика незаконченных отношений
Содержательно-когнитивный	тестирование; опрос, контрольные работы, коллоквиумы, анализ продуктов квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности
Креативно-деятельностный	кейсы, анализ способов решений профессионально-правовых задач; опрос, наблюдения, методы экспертных оценок; тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой;
Регулятивно-рефлексивный	опросник «Исследование волевой саморегуляции А.В. Зверькова, Е.В.Эйдмана; беседа, методика незаконченных предложений; методика диагностики рефлексивности (опросник А.В.Карпова)

В ходе подготовки к проведению эксперимента были разработаны теоретические основы процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, что способствовало определению направлений исследовательского поиска. Был

изучен, а затем укомплектован пакет диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности искомой компетентности на каждом из этапов педагогического эксперимента.

На целевой стадии в 2011/2012 учебном году была сформулирована цель констатирующего эксперимента, а именно – выявить исходный уровень профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Непосредственная работа по выявлению исходного уровня осуществлялась на диагностической стадии с применением диагностического инструментария (таблица 7).

Работа на стадии этапного мониторинга заключалась в изучении каждого из критериев сформированности искомой компетентности у студентов контрольной группы констатирующего эксперимента.

Так, исследование ведущего типа мотивации в профессии указывает на превалирование положительной мотивации, а именно внутренних социально-значимых мотивов у 60,66% обучающихся, что говорит о нацеленности студентов на профессию и осознание ими ее значимости для себя и общества. Результаты обработки данных по методике Д.С. Безносова «Отношение к праву», модифицированной нами относительно профессии социального работника (Приложение 1), также отразили наличие у студентов позитивного отношения к праву и его проявлению в профессии. Считают необходимым знать и сознательно соблюдать правовые нормы 68,85% студентов. При этом рассматривают право, как инструмент оказания реальной помощи клиентам социальных служб, 57,38% студентов. В целом, при наличии положительно окрашенного эмоционального фона по поводу отсутствия противозаконного поведения у 50,82% респондентов), отмечаем отсутствие убежденности у них в достаточном уровне развития России как социального и правового государства – 59,02%, а также в действенности правовой системы при разрешении социальных проблем общества у 52,46% студентов. Таким образом, по мотивационному критерию исходный уровень профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы

является допустимым за счет положительного отношения к профессии и праву в целом, но не достаточно высоким из-за недостаточной информированности студентов о работе механизма правовой системы в Российской Федерации.

Вышесказанное подтверждается данными, полученными в результате выполнения тестовых заданий, направленных на определение уровня знаний в области теории государства и права, основ конституционного, гражданского, семейного, трудового права и ряда вопросов в области социального обеспечения (Приложение 2). Для оценки правильности решения была введена 3-балльная шкала, в которой «3» соответствует правильному решению в диапозоне 10-8 заданий, «2» - успешное решение в диапазоне 7-5 , а «1» от 4 до отсутствия правильно решенных заданий. Соответственно 3 балла - высокий уровень, 2 балла – средний и 1 балл – низкий уровень базовых знаний о правовой системе России, о сущности и механизме оказания социально-правовой помощи. Мы констатируем средний уровень знаний по основам конституционного права у 50,82% студентов, низкий уровень знаний по теории государства и права, гражданскому, семейному и трудовому праву и практически отсутствие знаний по праву социального обеспечения. В итоге по содержательно-когнитивному критерию на констатирующем этапе мы определяем низкий уровень сформированности профессионально-правовой компетентности у бакалавров социальной работы.

Выявление уровня творческих склонностей осуществлялось посредством теста Н.Ф. Вишняковой. Высокие показатели образа «Я-реальный» получили по шкале «Творческое отношение к профессии» - 57,38% студентов. Ранжирование баллов по другим шкалам отразило следующие тенденции: на втором месте стоит «Оригинальность» - 52,46%, на третьем - «Эмоциональность» - 47,54%. Контрольная группа, участвующая в констатирующем эксперименте показала достаточно высокий уровень креативности, поэтому по креативно-деятельностному критерию мы

можем говорить о высоких потенциальных творческих возможностях студентов, которые они могут реализовать в процессе формирования своей профессионально-правовой компетентности.

Индикаторы уровня развитости рефлексивности отражают следующие тенденции: низкий уровень рефлексивности выявлен у 52,46% студентов, а средний уровень - у 44,26%, студенты с высокоразвитой рефлексивностью в группе отсутствуют. Делаем заключение, что по регулятивно-рефлексивному критерию студенты трех вузов, реализующих направление подготовки Социальная работа, обладают низким уровнем сформированности профессионально-правовой компетентности.

Очевидно, каждый из критериев исходного уровня сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы нуждается в углублении содержательной стороны и значительного увеличения количественных характеристик.

В связи с этим возникает обоснованная необходимость осуществления такой педагогической деятельности по формированию профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, которая с одной стороны придаст системность профессионально-правовым знаниям будущих бакалавров социальной работы. С другой – послужит надежной основой для их позиционирования в качестве активных участников процесса становления Российской Федерации как правового и социального государства, обладающих видением перспектив развития социальной сферы и возможностей осуществления реальной и оптимальной профессионально-правовой деятельности.

Анализ педагогической литературы, проведенный на проективной стадии констатирующего эксперимента, показал, что для проведения подобной педагогической деятельности в университете нет необходимости в увеличении количества часов, отводимых на правовые дисциплины или пополнение учебных планов новыми курсами, поскольку это может привести к когнитивным и эмоциональным перегрузкам, снижению уровня мотивации

у студентов. По мнению М.П. Трофименко «наиболее реально использовать потенциал имеющихся курсов, изменив организационную… составляющую» [190, с.130].

Анализ ситуации приводит к выводу о необходимости реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы таким образом, чтобы оптимизировать ее интеграцию в образовательный процесс университета. Реализация методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете позволяет нам:

- наблюдать динамику достижения целей;

-вовремя вносить коррективы как организационно-методического, так и содержательного характера;

-отслеживать эмоциональное состояние участников образовательного процесса;

-осуществлять функцию контроля в учебных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных ситуациях образовательного процесса университета.

Процесс реализации методики исходит из педагогических принципов [91;95;184], которые мы условно подразделили на организационные и содержательные. При вычленении первой группы принципов мы опирались на позицию Б.С. Гершунского, в соответствии с которой «целостность» - категория, обозначающая направление исследовательского мышления. Категорией, подразумевающей выстраивание программы исследования, является «системность», а категория «комплексность» определяет способ работы по изучению объекта как системы [50, с.14-24]. Соответственно, организационными принципами реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете являются:

принцип целостности [173], который означает организационное единство и общность всех составляющих процесса формирования искомого

новообразования. Данный принцип обусловливает общую направленность на гармоничную взаимосвязь образовательного процесса и моделирования в нем профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Л.Гринкруг, Б. Фишман указывают на то, что принцип целостности «характеризует реальность как органическую целостностую систему, компоненты которой неслиянны и нераздельны» [55, с.30].

Принцип системности [15;59;81;101;164;200;220] является организационной базой реализации методики. Педагогическая проекция его сути на методику формирования профессионально-правовой компетентности предусматривает взаимное соотнесение комплексной дидактической цели, содержательных модулей, процессуальной деятельности и оценки результатов. В данном контексте стратегическая организация взаимодействия элементов трактуется нами как некая абстрактная, искусственная модель, эволюционирующая в естественное состояние человека, определяющая дальнейший порядок будущих профессионально-правовых взаимодействий.

Принцип комплексности [140] отражает тактические действия в реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Причем эти действия осуществляются одновременно, фронтально и все сразу на всех этапах реализации методики [30]. Как отмечает Г.Н. Филонов, один из разработчиков комплексного подхода в образовании, «системный подход позволяет осуществить срез внутреннего динамического состояния объекта …, глубоко и всесторонне прослеживать качественные изменения его элементов, фиксировать характер взаимодействия субъектов, вскрывать причины и механизм возникающих противоречий …; комплексный подход определяет содержание и направленность деятельности субъекта …, позволяет реализовать цель» [151, с.189].

В основу разработки содержательных принципов реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров

социальной работы положены педагогические идеи Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского [91;196]. Принцип целенаправленности пронизывает все этапы реализации методики посредством достижения целей на каждом из них [32] . Работа на каждом этапе соответствует методам их организации, а формирование профессионально-правовой компетентности соотносится с нормативно-правовыми и методическими предписаниями.

Принцип научности основывается на положениях, соответствующих правовой доктрине и отражающих актуальные научные данные о правовой действительности. Соблюдение принципиальных требований по формированию общей картины мира, на основе изучения достоверных фактов, закономерностей и явлений, а также практических выводов науки, позволяет в перспективе говорить о целостном научном мировоззрении бакалавров социальной работы.

Принцип сознательности и активности служит руководством к такой наполненности содержания, которая при использовании интерактивных технологий обучения, формирует способность к самостоятельной работе и стимулирует творческую деятельность. Процесс формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, таким образом, приобретает двусторонний характер.

Принцип связи теории с практикой диктует необходимость ориентации всех видов деятельности, в которые вовлечены студенты, на правовые реалии, отражающие специфику оказания правовых услуг по общим основаниям, учитывающие региональные особенности. В результате анализа уровней сформированности профессионально компетентности бакалавры социальной работы должны четко знать - когда, где и каким образом они могут применить полученные знания, умения.

Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете осуществляется в несколько этапов: информационно-методический, организационно-деятельностный, концептуально-стратегический и опытно-формирующий. Предваряя анализ

каждого из них, отметим их четкую логическую хронологию, которая определяется,

во-первых, иерархичностью, когда предыдущий этап служит основой для последующего,

во-вторых, одновременностью формирования когнитивного, практического и творческого опыта.

в-третьих, сопровождением каждого этапа определенным отношением к себе и миру.

На информационно-методическом этапе осуществляется формирование и осознание способности к проявлению себя в профессии, студенты первого курса включаются в контекст будущей профессиональной деятельности. В содержание дисциплины «Основы социального государства и гражданского общества» включены профессионально значимые для студентов знания, отражающие связь правовых понятий с методами будущей профессиональной деятельности. Осуществляется выработка основ анализа нормативно-правовых актов федерального и регионального уровней, определяется система собственных методов поиска и интерпретации информации. На этом этапе формируется первичное накопление опыта систематизации правовых знаний и опыта решения правовых задач различной сложности. Формулируется личностное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Организационно-деятельностный этап методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы отличается практической направленностью. Система правовых знаний на втором курсе при изучении дисциплины «Правовое обеспечение социальной работы» приобретает динамический интенсивный характер, актуализируется их социальная направленность. Интернализации знаний способствует самостоятельная работа студентов, активизируя навыки самоорганизации и самодисциплины. Диверсификация практического опыта происходит за счет разнообразных видов деятельности студентов. Формируется осознанное

отношение к профессионально-правовой компетентности, как составной части профессиональной компетентности.

Концептуально-стратегический этап методики, реализуемый на третьем курсе, отличается междисциплинарностью связей, пронизывающих деятельность будущих бакалавров социальной работы, как в учебное, так и внеучебное время. Представления о правовой действительности, как будущем профессиональном поле деятельности, формируются интегрированными проектами в рамках дисциплин «Правовое обеспечение социальной работы», «Теория социальной работы», «Социальная политика». Систематизированные знания и практические навыки приобретают свойство инструментария в решении социально-правовых задач, оформляются в элементы профессионального мировоззрения в условиях учебной и квазипрофессиональной деятельности. Опыт личного правомерного поведения переходит в рамки профессиональной деятельности, осуществляемой в период прохождения производственной практики, применения творческих способов деятельности. Обогащение опыта отношения к себе и миру происходит за счет четкого определения профессиональных функций и имеет стратегическое значение для профессионального роста.

Опытно-формирующий этап – четвертый курс, на котором происходит слияние познавательной и практической деятельности. Система общих интеллектуальных и практических навыков является базой оказания правовых услуг различным категориям граждан в условиях реальной профессиональной деятельности. Опыт творческой деятельности, откорректированный видами учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности, становится базой для использования всего набора правовых механизмов в регулировании социальной сферы в целом. Результатом этапа является формирование четкого представления у бакалавров социальной работы о профессии и месте в ней профессионально-правовой компетентности.

Каждый этап реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы заканчивается контролем, который К.М. Хоруженко рассматривает как:

1) «проверку, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора за учебной деятельностью студентов;

2) обязательный компонент процесса обучения;

3) метод воспитания, который выражается в наблюдении за деятельностью и поведением студентов с целью побуждения их к соблюдению установленных правил, а также к выполнению предъявляемых требований;

4) процедуру получения информации о деятельности и ее результатах, т.е. процедуру, обеспечивающую обратную связь» [205, с.234]

Осуществляемый нами контроль в процессе реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, имеет организационный и содержательный характер [145].

Организационно контроль этапов реализации методики характеризуется:

- открытостью - контроль осуществляется по единым критериям, с которыми студенты ознакомлены в начале каждого этапа;

- оптимальностью, которая проявляется в гармоничном сочетании традиционных и инновационных методов контроля;

- эргономичностью – использование методов контроля, способствующих повышению эффективности образовательного процесса, сокращению времени, отводимого на контроль, а также созданию атмосферы доверия при проведении контрольных процедур.

Содержательно к контролю относятся требования:

- объективности к оценке результатов контрольных измерений;

- согласованности, которое удовлетворяется путем подбора форм и методов контроля соответствующему содержанию материала;

- индивидуализации, в соответствии с которым осуществляется подбор методов и форм контроля, отвечающих возможностям и потребностям студентов.

С целью стимулирования позитивного опыта отношения к себе и миру в процессе контроля мы, опираясь на мнение К. Роджерса о необходимости обучения в благоприятной интеллектуальной и эмоциональной обстановке [160], осуществляем фасилитационное педагогическое воздействие под которым Шахматова О.Н. понимает «облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развития субъектов педагогического взаимодействия за счет их стиля и особенностей личности педагога и учащегося» [212, с.146]. Ряд отечественных исследователей [66; 73] при фасилитационном взаимодействии отмечают совместный рост личности педагога и обучающегося.

Демонстрация полного доверия, оказание помощи, как группе, так и каждому студенту в уточнении целей и задач, активность всех участников образовательного процесса, открытое выражение чувств и эмоций, стремление к эмпатии способствуют созданию благоприятной атмосферы в процессе контроля [147]. Отметим, что создание благоприятных условий предпочтительно на всех этапах реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Каждому этапу соответствуют определенные формы, методы, средства обучения, а также формы контроля для оценки сформированности компетенций ОК-4 и ПК-5 (таблица 8). В совокупности они обеспечивают эволюционное формирование этих компетенций, которые в конечном итоге сливаются в профессионально-правовую компетентность бакалавров социальной работы.

Таблица 8

Результаты реализация методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете на информационно-методическом этапе (1 курс)

Компетенции	Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень
КОНТРОЛЬ			
ЦЕЛЬ: развитие познавательных способностей, формирование системы обобщенных, универсальных правовых знаний, развитие саморегуляции с опорой на субъективный опыт			
ОК- 4	-называет основные понятия, указывает особенности правовых явлений; -может найти нормативный правовой акт; -решает учебные задачи по образцу; -проявляет заинтересованность к праву и профессии;	-раскрывает суть правовых понятий; -знает область применения правового акта; -решает учебные задачи по алгоритму; -проявляет интерес к профессии и праву;	-анализирует, сравнивает, делает выводы о социально-правовой действительности; -использует нормативные правовые акты в своей жизни; -решает учебные задачи; -высокая заинтересованность в оказании правовых услуг;
ПК-5	-указывает разницу между уровнями законодательства; -умеет использовать нормативные акты в решении учебных задач; -выполняет действия репродуктивного характера; -не владеет навыки рефлексии	-знает механизмы правового регулирования разных отраслей права; -умеет использовать нормативные акты различных уровней в решении учебных задач повышенной сложности; -осуществляет действия, направленные на достижение целей; -имеет навыки самоанализа	-знает особенности применения правовых норм в регулировании различных сфер жизнедеятельности общества; -умеет находить новые решения в задачах, используя федеральный и региональный уровни законодательства; -осуществляет последовательные действия на основе сознательного выбора адекватных проблеме знаний; -осуществляет самоанализ (действий, мыслей, ощущения, опыта)
КОНТРОЛЬ			

Продолжение таблицы 8

Результаты реализация методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете на организационно-деятельностном этапе (2 курс)

ЦЕЛЬ: формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта отношения к миру и себе			
ОК-4	-ориентируется в правовой действительности, направлениях социальной политики; -может применять теоретические знания в практической профессиональной деятельности; -отсутствует системность в изложении; -наличие правомерного поведения;	-знает концепции, направления, механизмы развития государства в правовом русле; -имеет навыки применения теоретических знаний в практической профессиональной деятельности; -проявляет логику рассуждений, владеет грамотной речью; -имеет ценностное отношение к профессии;	-демонстрирует оценочные суждения к политическим, социальным, правовым структурам общества; -способен оперативно принимать решения; -проявляет культуру мышления; -осознает значимость профессии и места права в ней;
ПК-5	-классифицирует нормативные правовые акты по различным основаниям; -умеет решать профессионально-правовые задачи по аналогии; -не проявляет инициативу в осуществлении профессиональной деятельности; -положительно относится к праву в целом	-умеет находить правовую информацию, систематизирует ее; -умеет решать профессионально-правовые задачи различной степени сложности в обычных условиях; -может работать в команде; -имеет положительное отношение к праву как средству регулирования социальной сферой	-выделяет главное и систематизирует информацию; -умеет находить нестандартные решения в профессионально-правовых задачах; -проявляет инициативу и самостоятельность в разнообразной социальной деятельности; -имеет ценностное отношение к праву, как составляющей части профессии
	КОНТРОЛЬ		

Продолжение таблицы 8

Результаты реализация методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете на концептуально-стратегический этапе (3 курс)

ЦЕЛЬ: формирование обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения			
ОК-4	-знает отечественный механизм правового регулирования социальной сферы; -владеет алгоритмом правового анализа ситуаций различных категорий граждан; -грамотно использует профессионально-правовые термины; -положительно относится к процессу оказания правовых услуг;	-знает особенности отечественного и международного механизма защиты прав и свобод человека и гражданина; -осуществляет комплексное взаимодействие при оказании социально-правовых услуг; -адекватно использует терминологию различных областей знания; -видит для себя перспективы в профессии;	-обладает знаниями и необходимой информацией для обмена идеями с другими; -консультирует, проверяет, анализирует ситуации с различных точек зрения; -выявляет, отбирает и объединяет фрагменты знания, принадлежащего к качественно различным научным дисциплинам, отраслям практической деятельности; -осознает себя в качестве будущего профессионала, определяет стратегии профессионального развития;
ПК-5	-умеет осуществлять мониторинг новелл отечественного законодательства; -участвует в совместной деятельности по решению организационно-правовых вопросов; -понимает необходимость совместной деятельности с другими специалистами; -имеет навыки рефлексии	- умеет осуществлять мониторинг новелл отечественного и международного законодательства; -имеет навыки как самостоятельной работы, так и работы в команде; -готов осуществлять коммуникативное взаимодействие; -осуществляет самооценку своих профессионально-правовых действий	-получает новые знания на основе анализа и синтеза, стратегическое мышление; -решает организационно-правовые вопросы, проблемы в сфере профессиональной деятельности; -работает в междисциплинарных командах; -понимает себя как транслятора правомерного поведения для других
	КОНТРОЛЬ		

Продолжение таблицы 8

Результаты реализация методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете на опытно-формирующем этапе (4 курс)

ЦЕЛЬ: мониторинг формирования мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы			
ОК-4	-знает основы системы отечественного законодательства для оказания правовых услуг; -имеет навыки оказания правовых услуг; -запрашивает и учитывает обратную связь о своей деятельности; -уважает профессиональную репутацию и практическую деятельность;	-выстраивает систему профессионально-правовых знаний, определяющую наличие общей картины мира; -имеет успешный опыт оказания правовых услуг; - способен к рефлексии и самоорганизации; -реалистично определяет место права в профессиональной деятельности;	-обосновывает практическую и теоретическую ценность полученных научных результатов; -обладает сформированной системой интеллектуальных и практических умений в профессиональной деятельности; -повышает профессиональный уровень в соответствии с актуальными тенденциями оказания правовых услуг; -сознательно приобретает положительный социально-правовой опыт в жизни и профессии;
ПК-5	-знает требования профессиональных и образовательных стандартов в профессиональной деятельности; -имеет навыки оформления профессионально-правовой документации; -демонстрирует готовность быть конкурентноспособным работником; -имеет какой-либо опыт осуществления мер профилактической направленности в социальной сфере	-осуществляет профессиональную деятельность в рамках законодательства; -использует способы предоставления и передачи информации, адекватные ситуации; -проявляет гражданский долг и гражданскую ответственность	-осуществляет познавательную и практическую деятельность по собственной инициативе; -создает технологии презентации собственной профессиональной деятельности; -изменяет направленность обучения на основе действий, экспериментов и опыта практического оказания социальных услуг; -имеет выраженную направленность на реализацию норм права в профессии
	КОНТРОЛЬ		
РЕЗУЛЬТАТ: сформированная профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы в университете			

Определяющее значение в методике формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы имеет специфика учебных предметов «Основы социального государства и гражданского общества» и «Правовое обеспечение социальной работы». Данный факт обусловлен их правовым содержанием, изучением права как регулятора общественных отношений, с которым связан каждый человек и гражданин, вступая в различные правоотношения с раннего возраста. Таким образом, приобретая статус студентов, будущие бакалавры социальной работы уже имеют определенное представление о праве, сталкиваясь с ним в обыденной жизни и при изучении его основ в школе. Педагогический потенциал правовых дисциплин в университете систематизирует, углубляет правовые знания, способствует формированию правосознания. Подобная система взглядов и представлений о действующем праве и о том, каким оно должно быть, является инструментом, применяемым человеком в течение всей жизни. Правосознание влияет на правовую активность, то есть на усилия, которые проявляет человек в защиту своих прав и свобод [21, с.112]. Только положительное отношение к правовым нормам, как считает Б.С. Круглов, может детерминировать правомерное поведение [98]. Такое отношение у человека возникает при условии внутреннего принятия им права как ценности и служит показателем гражданской зрелости. Установке на подобное отношение к праву в целом, и его отражение в профессиональной деятельности, способствует использование на каждом этапе реализации метолики системы специально подобранных, разработанных и внедренных нами средств, форм, методов и приемов работы.

Их выбор и обоснование применения определены мнением Э.Ф. Зеера об исходных основаниях развивающего профессионального образования, а именно:

- «признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионально-образовательного процесса;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности … в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной … деятельности;

- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

- личностно-ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии» [72, с.54].

Соответственно, в методике формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы мы выделили аудиторную учебную деятельность (учебно-профессиональная по Э.Ф. Зееру) и внеаудиторную (совокупность квазипрофессиональной и производственной деятельности по Э.Ф. Зееру). К аудиторной деятельности мы относим: лекции, семинары, практикумы, консультации. Внеаудиторной деятельностью являются конкурсы достижений, имеющие интеллектуальную, практическую и интеграционную направленность, научно-исследовательская работа студентов (предметный правовой кружок, конкурс на лучшую студенческую работу, олимпиада, междисциплинарный проект) и практика всех типов, предусмотренная рабочими учебными планами.

Проведение контрольных мероприятий, предшествующих информационно-методическому этапу, позволяет выявить отношение первокурсников к праву и их представление о его месте в будущей

профессиональной деятельности. Целью данного этапа методики является развитие познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных правовых знаний, развитие саморегуляции.

Особенностью аудиторной деятельности в методике на информационно-методическом этапе является сочетание информационных лекций, содержащих факты, их анализ, выводы, доказательства конкретных научных положений, и проблемных лекций, нацеленных на решение профессионально-значимым правовых проблемных ситуаций.

Эффективность проблемной лекции очевидна при соблюдении принципа проблемности как в отборе и дидактической обработке содержания учебного материала до лекции, так и в процессе его раскрытия непосредственно на лекции. Иными словами, основное содержание лекционного материала представлено в виде системы познавательных задач, а сама лекция представляет собой диалогическое общение со студентами [188].

Проблемная лекция строится таким образом, что познание студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности, в которой проявляется мышление и личностное отношение к усваиваемому материалу. Специфичность и эффективность проблемной лекции проявляется в «запуске» мышления студентов с помощью проблемной ситуации до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. Проблемная ситуация имеет форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом, который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие, которое студенты переживают как интеллектуальное затруднение. Таким образом, знания студентов – старые и вновь приобретаемые – становятся атрибутом мышления. И благодаря этому происходит не накопление абстрактных знаний, а приобретаются конкретные умения аналитико-синтетической деятельности ума [17, с.64].

Опыт проведения проблемных лекций показывает, что при их разработке должен быть активирован значительно больший объем материала, нежели при изложении информационной лекции. Это необходимо для выдвижения гипотез и их решений, проведения мысленного эксперимента по проверке гипотез, для формулировки выводов и подведения к новым противоречиям, а также для организации обратной связи, корректирующей умственную деятельность студентов на данной лекции.

Значимым фактором для нас является и насыщенный эмоциональный фон, сопровождающий проблемную лекцию, когда материализуется живое знание, обладающее ценностями, смыслами. Полученная информация усваивается, как личностное открытие еще неизвестного для студентов знания, что позволяет создать у них иллюзию «открытия» уже известного в науке.

В процессе преподавания правовых дисциплин нами была разработана и реализована интерактивная образовательная технология «Домашнее задание», суть которой сводится к дополнению лекции самостоятельно найденным материалом. Например, в теме дисциплины «Основы социального государства и гражданского общества», посвященной развитию государственности, в качестве домашнего задания предлагается дополнить уже данные в лекции определения термина «государство» двумя – тремя дефинициями различных авторов с обязательной ссылкой. Таким образом, студенты вносят личный вклад и становятся, как бы соавторами лекций, которые приобретают индивидуальный характер, некий контекст соавторства, поскольку используются разнообразные источники, происходит знакомство с подходами ученых к рассматриваемому явлению и выявление многообразия точек зрения. Данная интерактивная технология направлена на овладение навыками поиска и анализа информации, интеграции нового материала (абзац учебника или статья закона) в контекст лекции таким образом, чтобы она имела законченность и логичность. Личный опыт автора свидетельствует о том, что при поддержке активности студентов «домашнее

задание» способствует повышению ценностного отношения к теоретическим знаниям, добытым ими самостоятельно [167; 174]. Считаем, что подобная технология особенно эффективна для студентов первого курса, так как является подготовительным этапом для формирования умения анализировать нормативно-правовую базу, которая служит платформой профессиональной деятельности будущих бакалавров социальной работы.

Каждый модуль дисциплины «Основы социального государства и права» заканчивается интерактивным семинаром «Правовое поле», авторской технологией, признанной рационализаторским предложением. Условия его проведения: студенты самостоятельно составляют вопросы и ответы к ним (с указанием источника) по пройденной теме (темам), классифицировав их по категориям сложности. Собранный материал обрабатывается преподавателем и заносится в таблицу. На семинаре средствами мультимедиа студент выбирает отрасль права и категорию сложности вопроса. Степень сложности вопросов распределяется по четырём категориям: 1) вопросы репродуктивного характера, раскрывающие понятийный аппарат и научный тезаурус; 2) вопросы, направленные на выявление сущности правового процесса; 3) вопросы аналитико-сопоставительного характера, предполагающие сравнительный анализ правовых явлений, фактов, установление детерминант и сущностных характеристик правовых процессов и явлений; 4) задания творческого характера, требующие глубины мышления и разработки тактики и стратегии решения правовых противоречий.

Одним из направлений внеаудиторной деятельности в методике формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы являются конкурсы достижений. В современной педагогической литературе наблюдается тенденция рассмотрения конкурсов и олимпиад как формы выявления наиболее способных и хорошо знающих какую-либо дисциплину студентов [10,84,94,108,146,159,171,182,191]. Однако, их значение и роль в образовательном процессе явно выходит за

рамки выявления одаренных обучающихся в определенных предметных областях. «Разнообразие конкурсов всевозможного характера во всех сферах социальной деятельности...» дает основание С.Л. Емельянцеву говорить о появлении особого вида деятельности - конкурсной [62].

Объединяющим началом всех конкурсов является добровольное участие в них студентов. Особенностью организации конкурсов в методике формирования профессионально-правовой компетентности является участие всех студентов: в качестве члена команды, в качестве болельщика (для которых тоже есть задания, требующие определенной подготовки), в качестве члена оргкомитета. Таким образом, сущностной характеристикой конкурсной деятельности является не столько предметное содержание конкурса, сколько возможность самореализации студентов, что способствует достижению более высокого уровня сформированности профессионально-правовой компетентности.

Видом внеаудиторной деятельностью на информационно-методическом этапе является конкурс достижений «Я - гражданин!», направленный на формирование и развитие гражданской позиции, ответственности, способствующий развитию уровня самосознания, самодисциплины, морально-волевых качеств, обладанию духовно-нравственным и правовым долгом. Сущность и педагогический потенциал данного конкурса заключается в том, что у студентов в процессе подготовки и участия в нем в доброжелательной, игровой, ненавязчивой атмосфере накапливается опыт положительного отношения к праву, как базовой составляющей будущей профессиональной деятельности. Кроме того, система правовых знаний приобретает характер устойчивости, а специфика организации конкурса предполагает развитие коммуникативных, управленческих способностей.

На первом курсе студенты приобщаются к научно-исследовательской работе в предметном правовом кружке. Научно-исследовательская работа студентов - НИРС - одно из основных направлений их деятельности в

образовательном процессе, которое способствует развитию профессиональных качеств у студентов, приобретению не только правовых знаний, но и исследовательских навыков: умения применять знания, ставить эксперимент, обрабатывать результаты, работать с научной литературой, размышлять и критически оценивать ситуацию. Реализация НИРС на информационно-методическом этапе формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы оптимальна в форме предметного правового кружка. В начале работы кружка у студентов происходит знакомство с основами методологии науки: о методах и способах научного исследования, о сборе материала, о пользовании научным аппаратом. Необходимость в подобной работе обусловлена тактичностью в совместной деятельности преподавателя и первокурсников, которые только начинают исследование правовой действительности. Опыт научно-исследовательской студенческой работы в предметном правовом кружке отражается на формировании индивидуального стиля самостоятельной деятельности каждого студента, на формулировании собственной позиции в отношении рассматриваемого вопроса, на процессе перехода знаний в убеждения [13; 44; 46]. По мнению Е.А. Веселовой мировоззрение студентов определяется не только содержанием усвоенных ими идей, но и способами восприятия действительности, развитием мышления, уровнем самостоятельности и критичности [38].

В качестве контроля используем тестирование и устный опрос.

Целью организационно-деятельностного этапа является формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта отношения к миру и себе.

Опираясь на мнение Б.Ц. Бадмаева о том, что «преподаватель не в буквальном смысле учит студента науке, а объясняет, как ему учиться самостоятельно, причем не только читать научную литературу, но и самостоятельно мыслить, даже слушая лекции» [17, с.35], модули дисциплины «Правовое обеспечение социальной работы» завершаем

лекциями с запланированными ошибками. Данная форма проведения лекций направлена на овладение студентами умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, выделять неверную информацию. В содержание лекционного материала закладывается некоторое количество (10-15) ошибок, которые должны быть замечены студентами и в конце занятия названы. Анализ ошибок производится сообща, создавая доверительную атмосферу, личностное включение всех субъектов образовательного процесса, активизируя познавательную деятельность студентов.

Помимо стимулирующей функции, характерной для описываемой интерактивной образовательной технологии, есть и контрольная, благодаря которой существует возможность проверить не только степень овладения теоретическим материалом, наличие ориентира на кооперацию и сотрудничество, уровень умения работы в команде, но и уровень сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы [198].

Некоторые авторы указывают на наличие у студентов II и IV курсов кризисов профессионального обучения, которые связаны с исчезновением чувства «новизны», привыканием к обстановке. Проявлением кризиса профессионального обучения считается снижение академической успеваемости, потеря профессиональной перспективы, то есть цели, стимулирующей познавательный интерес, повышающей привлекательность будущей профессии. Однако, М.В. Жижина и О.А. Шевчук указывают и на положительные стороны этих кризисов, поскольку «это стимул к изменениям и переход на новую ступень развития. Благоприятный выход из кризисного состояния может рассматриваться как достижение студентом акме-состояния, путь к которому вариативен и достигается, прежде всего, благодаря положительному сдвигу в динамике мотивации» [67]. Конкурс «Мое кредо-профи» имеет практическую направленность и ориентирован на формирование умений решать профессионально-правовые задачи различной

степени сложности как в обычных, так и в кризисных ситуациях, демонстрацию способности работать в команде, выполняя различные роли, а также презентацию отношения к праву, в целом, и как неотъемлемой составляющей будущей профессиональной деятельности. Согласны с мнением ряда авторов, утверждающих, что целенаправленное использование в профессиональном образовании творческих конкурсов способствует формированию у бакалавров социальной работы «большого жизненного опыта, целеустремленности … организованности, высокой работоспособности, умения решать творческие задачи …, продолжать работу, несмотря на препятствия, умение видеть промежуточные результаты» [64, с.81]. Применение на организационно-деятельностном этапе реализации методики конкурса «Мое кредо-профи», в комплексном сочетании с дисциплинами «Правовое обеспечение социальной работы», «Социальная политика», «Теория социальной работы», помогает преодолеть кризисные проявления второго курса обучения, формирует ценностное отношение к профессии социального работника и развивает практические навыки оказания правовых услуг.

Повышению роли будущей профессии помогает начатая на первом этапе, научно-исследовательская деятельность в предметном правовом кружке с последующим представлением лучших работ в соответствующей секции в рамках Недели науки на факультете.

Контрольными мероприятиями являются устный опрос, решение профессиональной задачи.

Концептуально-стратегический этап методики имеет своей целью формирование обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения [40]. Правовая теоретическая подготовка на данном этапе не осуществляется. На дисциплинах «Социальное страхование», «Социальная работа за рубежом» студенты используют профессионально-правовые знания, интегрируя в контекст нового материала других дисциплин. Особую актуальность

приобретает выход студентов на практику, в рамках которой созданы условия для начала профессиональной самореализации. Использование навыков применения нормативных правовых актов различных уровней в реальной учебно-профессиональной деятельности (демонстрация общей эрудированности, решение конкретной профессиональной задачи, собственная оценка подобного опыта) определяет дальнейшие личностные перспективы в профессии бакалавров социальной работы.

Наиболее значимым в методике формирования профессионально-правовой компетентности на третьем курсе становится активное участие студентов в междисциплинарном проекте «Интеграция». Опыт познавательной и практической деятельности студентов, готовность к творческому преобразованию действительности приобретают целостность посредством их совместной работы с преподавателями факультета и сотрудниками комплексных центров социального обслуживания населения города Орла и Орловской Области.

Студенты третьего курса составляют ядро команды Межвузовской студенческой олимпиады в режиме on-line. Разработанная нами и внедренная в учебный процесс кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», олимпиада является традиционной формой НИРС.

Олимпиаду, как значимую форму активизации творческого потенциала студентов, рассматривают Л.В. Ващенко, Г.Х. Вахитова, И.В. Кошкин, А.И. Попов, Ю.В. Скрипкина, К.Г. Султанова, Н.Н. Тулькибаева, Н.И. Холод. Олимпиада служит базой популяризации знаний, формирования мотивации, ответственности студентов. Однако А.И. Попов выделяет и негативные моменты, снижающие эффективность олимпиад, например:

- кратковременность проявления интеллектуальной активности – в период проведения олимпиады - а затем возвращение на стимульно-продуктивный уровень;

- стрессогенность ситуации, сдерживающая творческий процесс;

- специфическая результативность, как преобладание мотивации достижения результата над познавательной мотивацией [146].

Тем не менее, регулярное проведение олимпиад и осуществление отборочных туров к ним позволяют устранить недостатки. Подготовка к олимпиаде основывается на самоорганизации и самодисциплине студентов, что способствует развитию индивидуализации обучения [36], в сочетании с командообразованием, в конечном итоге, приводит к высокому уровню сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Проведение Межвузовской студенческой олимпиады в режиме on-line обеспечено наличием платформы webinar.fm, предоставляющей широкий спектр возможностей по организации и проведению on-line-семинаров, тренингов, презентаций, конференций или совещаний в режиме реального времени. Основными техническими возможностями являются: трансляция аудио- и видеоматериалов с возможностью одновременного включения до 10 выступающих; использование текстового чата; трансляция рабочего стола на платформах MS Windows и Mac OS X; демонстрация материалов в формате PowerPoint, PDF, ODP, PNG, а также воспроизведение видео MP4, FLV, YouTube; возможность записи вэбинара на сервере платформы с его автоматической конвертацией; широкий набор инструментов для менеджмента участников вэбинара.

По результатам анализа документации прохождения практики, работы в «Междисциплинарном проекте «Интеграция», количеству баллов, полученных на межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line формулируются выводы о процессе и эффективности методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Опытно-формирующий этап определен целью мониторинга формирования мотивационного, когнитивного, деятельностного и

рефлексивного компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Содержанием данного этапа реализации методики является самостоятельная углубленная научно-исследовательская работа студентов. Степень активности на преддипломной практике определяет, в значительной степени, уровень сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. Именно практика, как считает П.П. Блонский, непосредственно способствует профессиональному развитию студентов, так как только в процессе реальной деятельности, они могут на основе самоанализа оценить свои достижения и ошибки [25].

Рассматривая практику в качестве важнейшей составляющей образовательного процесса, А.И. Щербаков отмечал тот факт, что качество организации практики детерминирует профессиональную направленности личности студента [217].

Эффективное функционирование знаний, по мнению ряда авторов, возможно только в процессе самостоятельной практической деятельности, с другой стороны, практика студентов базируется на профессиональных знаниях, и подобная зависимость обеспечивает усвоение теоретических закономерностей и принципов профессиональной деятельности и формирование готовности к ее осуществлению [3;12;18;35;49]. С целью формирования у будущих бакалавров социальной работы выраженной направленности на реализацию нормативных правовых актов в учебно-профессиональной деятельности на установочной конференции, предваряющей преддипломную практику, определены организационно-правовые задачи их деятельности. К таковым относятся:

- закрепление практических навыков оказания правового консультирования и оказания правовых услуг;

- отработка системы действий по оформлению нормативной документации;

- осуществление оптимального командного взаимодействия;

- развитие умений по самоорганизации учебной и учебно-профессиональной деятельности;

- изучение опыта руководства службой социальной защиты населения;

- развитие навыков рефлексии.

В результате решения поставленных задач преддипломной практики у студентов четвертого курса направления подготовки Социальная работа должно быть четкое видение актуальности сформированной профессионально-правовой компетентности.

При подготовке к мониторингу формирования компонентов профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы принимается во внимание положение о том, что, во-первых, студенты являются субъектами образовательного процесса; во-вторых, нормативы образовательной деятельности рассматриваются как средство, определяющее направление и границы содержания образования, следовательно, главенствует ориентация на индивидуализацию образовательного процесса; в-третьих, эффективность конструирования процесса формирования профессионально-правовой компетентности определяется сотрудничеством преподавателей и студентов, их взаимодействием и совместной деятельностью.

Таким образом, методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы позволяет придавать правовым знаниям бакалавров социальной работы свойство системности. Она направлена на изменение характера познавательной деятельности студентов, придание ей большей самостоятельности и поисковости, стимулирование гибкости и мобильности образовательного процесса, изменение средств, методов и форм организации внеучебной и внеаудиторной деятельности студентов, что стимулирует положительную динамику сформированности профессионально-правовой комптентности бакалавров социальной работы. Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы активизирует

гражданскую позицию, выступающую в реальной профессионально-правовой деятельности транслятором правомерного поведения для всех клиентов социальных служб.

Вопросам эффективности модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в образовательном процессе университета посвящен следующий параграф исследования.

Выводы по параграфу 2.1

1. Правовая природа профессиональной деятельности, анализ Профессионального стандарта и ФГОС ВО по направлению подготовки Социальная работа указывают на необходимость разработки и реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

2. Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы реализуется на информационно-методическом, организационно-деятельностном, концептуально-стратегическом и опытно-формирующем этапах. На информационно-методическом этапе осуществляется формирование и осознание способности к проявлению профессионально-правовой компетентности и студенты первого курса включаются в контекст будущей профессиональной деятельности. Организационно-деятельностный этап реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, отличающийся практической направленностью, в рамках которого система правовых знаний на втором курсе при изучении дисциплины «Правовое обеспечение социальной работы» интенсифицируется актуализируется их социальная направленность. Концептуально-стратегический этап реализации методики, отличающийся междисциплинарностью и многоаспектностью проявления в учебное и внеучебное время. На опытно-формирующем этапе познавательная и

практическая деятельность становятся базой оказания правовых услуг различным категориям граждан в условиях реальной профессиональной деятельности.

3. Проявления каждого компонента формируемой компетентности изучались в контрольной и экспериментальной группах с помощью комплекса соответствующих, специально подобранных диагностических мероприятий: «Методики выбора профессии» Р.В. Овчаровой, методики Д.С. Безносова «Отношение к праву», модифицированной нами вопросами, имеющими отношение к профессионально-правовым обязанностям бакалавров социальной работы; методики незаконченных предложений, тестирования, опроса, контрольных работ, коллокуиумов, анализа продуктов квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, анализа способов решений профессионально-правовых задач, наблюдения, метода экспертных оценок, теста «Креативность» Н. Ф. Вишняковой, опросника «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В Эйдмана, методики диагностики рефлексивности (опросник А.В.Карпова).

4. Критерии и показатели позволили обработать данные, полученные в результате проведения опытно-экспериментальной работы, которые были дифференцированы по качественному проявлению профессионально-правовой компетентности, что позволило выделить уровни ее сформированности: базовый, продвинутый и высокий.

2.2 Апробация модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Карта опытно-экспериментальной работы предусматривающая последовательное осуществление ее этапов: констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, представлена в таблице 9.

На целевой стадии констатирующего эксперимента 2012/2013 и 2013/2014 учебных годов была поставлена цель актуализации педагогической деятельности по формированию профессионально-правовой компетентности,

Таблица 9

Карта опытно-экспериментальной работы

№	Этап	Стадии
1	Констатирующий эксперимент 2011-2015 уч.год	2011/2012 уч. Год -целевая стадия; -диагностическая стадия (pretest); - стадия этапного мониторинга; - прогностическая стадия
		2012/2013 – 2013/2014 уч.год - целевая стадия; -стадия этапного мониторинга
		2014/2015 уч.год - целевая стадия; -диагностическая стадия (posttest); -стадия этапного мониторинга; -стадия оценки результатов констатирующего эксперимента
2	Формирующий эксперимент (2012-2016 уч. год)	2012/2013 уч.год - целевая стадия; -диагностическая стадия (pretest); -стадия этапного мониторинга; - рефлексивная стадия; - деятельностная стадия; - стадия контроля I этапа реализации методики
		2013/2014 – 2014/2015 уч.год - целевая стадия; - деятельностная стадия; -стадия контроля II и III этапов реализации методики
	контрольный эксперимент (2015-2016 уч.год)	2015/2016 уч.год -целевая стадия; - деятельностная стадия; -стадия контроля IV этапа реализации методики (posttest); -стадия оценки результата исследования; - стадия формулирования результата опытно-экспериментальной работы

как важнейшей составляющей профессиональной компетентности бакалавров социальной работы в университете, на основе целенаправленного моделирования и необходимости ее формирования у всех бакалавров социальной работы. Этапный мониторинг осуществлялся по окончании каждого года обучения.

В 2014/2015 учебном году была поставлена цель – завершить констатирующий эксперимент с диагностикой и мониторингом оценивания полученных результатов.

Формирующий эксперимент начался в 2012/2013 учебном году. В нем принимали участие студенты, поступившие на обучение по направлению подготовки Социальная работа в ОГУ (30 человек), РАНХ и ГС (17 человек) и ОГИК (10 человек).

Логика опытно-экспериментальной работы определила цель формирующего эксперимента - проанализировать эффективность модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. Для ее достижения потребовалось проведение диагностических мероприятий (pretest) в экспериментальной группе (далее ЭГ) посредством инструментария, использованного в констатирующем эксперименте для контрольной группы (далее КГ).

В качестве отправной точки в рассмотрении эффективности разработанной нами модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете выступают показатели мотивационного, содержательно-когнитивного, креативно-деятельностного и регулятивно-рефлексивного критериев.

Показатели являются конкретными измерителями критерия, позволяющими сделать его доступным для наблюдения и измерения. Рассмотрению показателей, как частного проявления по отношению к критерию, способствует сочетание характеристик типичности и конкретности. Будучи неотъемлемой частью критерия, показатели можно назвать фактором сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, позволяющим сделать вывод о его наличии и уровне сформированности.

Проведенный нами анализ педагогических исследований [11; 67; 189] позволил обобщить требования, предъявляемые к показателям:

- конкретность, адекватность, однозначность (возможность упрощенной системы применения);
- репрезентативность (возможность представлять какой-либо критерий);
- аддитивность (соотнесение суммы показателей к одному критерию);
- сопоставимость (возможность сравнения и анализа результатов);
-диагностичность (возможность установления различных состояний, качеств, свойств объекта).

Разработка системы критериев, как идеальной модели для сравнения реального явления и устанавления степени соответствия, была обусловлена следующими факторами:

1) уровнем сформированности профессионально-правовой компетентности на предыдущем этапе, определившем возможность проведения следующего этапа;

2) знанием специфики прохождения каждого этапа формирования профессионально-правовой компетентности, позволяющей своевременно вносить коррективы в педагогическую деятельность для обеспечения оптимального образовательного процесса.

В связи с учетом вышеназванных обстоятельств, при разработке критериев и показателей профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, мы исходили из следующих принципов:

▪ сочетания требований ФГОС ВО по направлению подготовки Социальная работа и профессионального стандарта «Специалист по социальной работе»;

▪ возможности определения сформированности профессионально-правовой компетентности по разработанным критериям и показателям профессиональной деятельности;

▪ диагностичности показателей сформированности профессионально-правовой компетентности, оценивающих результат и процесс ее формирования на различных этапах и ступенях высшего образования.

В ходе определения уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, для нас была значима позиция Н.С. Пряжникова [155], который выделил несколько уровней самореализации в профессиональной деятельности:

1. Агрессивное неприятие выполняемой деятельности (деструктивный уровень);

2. Стремление мирно избежать выполнения профессиональной деятельности (избегающий уровень);

3. Выполнение профессиональной деятельности по шаблону, инструкции (пассивный уровень);

4. Стремление усовершенствовать некоторые элементы профессиональной деятельности (продуктивный уровень);

5. Способность обогатить, усовершенствовать профессиональную деятельность в целом (творческий уровень).

Уровни 1 и 2 отсутствуют в нашем исследовании, так как студенты, обучающиеся по направлению подготовки социальная работа, мотивированы на выполнение профессиональных функций социального работника и характеристик «агрессивного неприятия» и «избежания профессиональной деятельности» не выявлено. Уровни самореализации 3, 4, 5 соответствуют уровням сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете: пассивный – базовому, продуктивный – продвинутому, творческий – высокому.

Ранее были описаны четыре этапа реализации методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы: информационно-методический (1 курс), организационно-деятельностный (2 курс), концептуально-стратегический (3 курс) и опытно-формирующий (4 курс). На каждом этапе может присутствовать тот или иной уровень формируемой компетентности, однако о реальных результатах внедрения разработанных модели и методики можно говорить лишь на стадии

формулирования результата контрольного эксперимента (8 семестр, после прохождения студентами преддипломной практики).

В процессе анализа результатов опытно-экспериментальной работы мы убедились в адекватности выбранных критериев, конкретности показателей и обоснованности уровней сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10

Уровни и показатели сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Уровни/ показатели профессионально-правовой компетентности	Базовый уровень сформированности профессионально-правовой компетентности	Продвинутый уровень сформированности профессионально-правовой компетентности	Высокий уровень сформированности профессионально-правовой компетентности
Сформированная иерархия учебных и профессиональных мотивов	Преобладают положительные внутренние и внешние мотивы, не обладающие системностью	Преобладают положительные внутренние и внешние мотивы, которые систематизированы, но недостаточно развиты и устойчивы	Преобладают положительные внутренние и внешние мотивы высокоразвиты, которые системны, устойчивы
Проявление самостоятельности и активности на занятиях	Средний уровень самостоятельности; Низкий уровень активности	Высокий уровень самостоятельности; Средний уровень активности	Высокий уровень самостоятельности; Высокий уровень активности
Проявление интереса к праву	Присутствует мнение в отношении правовых явлений, носящее временный характер, основывающееся на впечатлениях	Присутствует интерес, убеждение в значимости права, основывающееся на достоверных фактах, на многих источниках информации	Высокая заинтересованность убежденность, имеющая эмоциональную интенсивность, характеризующаяся высоким уровнем обязательств, мотивацией и приверженностью целям
Знание теории государства и права и других отраслей права	Присутствует основа профессионально-правовых знаний	В наличии система профессионально-правовых знаний	Умение использовать систему профессионально-правовых знаний
Объем, системность, осмысленность	Присутствует воспроизводящий	Присутствует конструктивность в	Знания имеют трансформационную

правовых знаний	характер знаний	знаниях	творческую направленность
Знание нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения	Общее представление о содержании нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	Систематизированные знания содержания нормативно-правовых актов в сфере социальной защиты населения	Полные, систематизированные, осмысленные, прочные, самостоятельно пополняемые знания содержания нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения
Способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач	Применение алгоритма в решении профессионально-правовых задач в типовых ситуациях	Способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач компетентности в нестандартных ситуациях	Получение субъективно новых знаний в процессе применения навыков и умений в решении профессионально-правовых задач
Последовательность выполнения заданий	Алгоритмическое выполнение основных профессионально-правовых действий, предусмотренных образовательным и профессиональным стандартами	Умение выполнять профессионально-правовые действия с учетом временных, пространственных и динамических факторов	Совершенствование профессионально-правовых умений с учетом индивидуальной техники и при повышенных волевых и физических усилиях
Владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	Наличие опыта в поиске, анализе и применении нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	Наличие позитивного опыта в поиске, анализе и применении нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения в аудиторной и внеаудиторной деятельности	Наличие позитивного опыта в поиске, анализе и применении нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения в рамках практической деятельности
Устойчивость в поведении	Присутствует	Присутствует	Активное проявление воли, самоорганизации, настойчивости, выдержки
Самооценка познавательной активности	Неадекватная пониженная или повышенная самооценка активности	Неустойчивая или устойчивая адекватная самооценка активности	Устойчивая адекватная самооценка активности
Самооценка последовательности выполнения заданий	Неадекватная пониженная или повышенная самооценка выполнения заданий	Неустойчивая или устойчивая адекватная самооценка выполнения заданий	Устойчивая адекватная самооценка активности выполнения заданий

В соответствии с уровневым подходом были определены пороговый, продвинутый и высокий уровни сформированности исследуемого критерия. На основе установления средних величин определялись уровни сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

На стадии этапного мониторинга производилась обработка данных, полученных в ходе диагностики исходного уровня всех показателей сформированности профессионально-правовой компетентности в ЭГ и их сравнение с исходными данными КГ.

Диагностика исходного уровня показателей мотивационного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представлена в таблице 11.

Таблица 11.

Уровень/группа		Сформированная иерархия учебных и профессиональных мотивов		Проявление самостоятельности и активности на занятиях		Проявление интереса к праву	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	14	22,95	4	6,56	16	26,23
	ЭГ (2012) 57 чел	9	15,79	6	10,53	17	29,82
Продвинутый	КГ (2011) 61чел	8	13,11	4	6,56	14	22,95
	ЭГ (2012) 57 чел	6	10,53	4	7,02	15	26,32
Базовый	КГ (2011) 61чел	39	63,93	53	86,89	31	50,82
	ЭГ (2012) 57 чел	42	73,68	47	82,46	25	43,86

Анализ представленных данных свидетельствует, что у большинства студентов ЭГ и КГ сформированность всех показателей мотивационного критерия находится на базовом уровне. Так, 42 (73,68%) студентов ЭГ и 39

(63,93%) в КГ имеют сформированную иерархию учебных и профессиональных мотивов на базовом уровне. По отношению к профессионально-правовой компетентности на базовом уровне 47 (82,46%) в ЭГ и 53 (86,89%) в КГ. В тоже время по показателю «Проявление интереса к праву» количество студентов, обладающих базовым уровнем, меньше: в ЭГ – 25 (43,86%), а в КГ – 31, что составляет 50,82%.

Полученные данные свидетельствовали об острой необходимости внедрения в образовательный процесс модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Для визуального (качественного) сравнения результатов построена диаграммы для каждого из показателей (диаграмма 1).

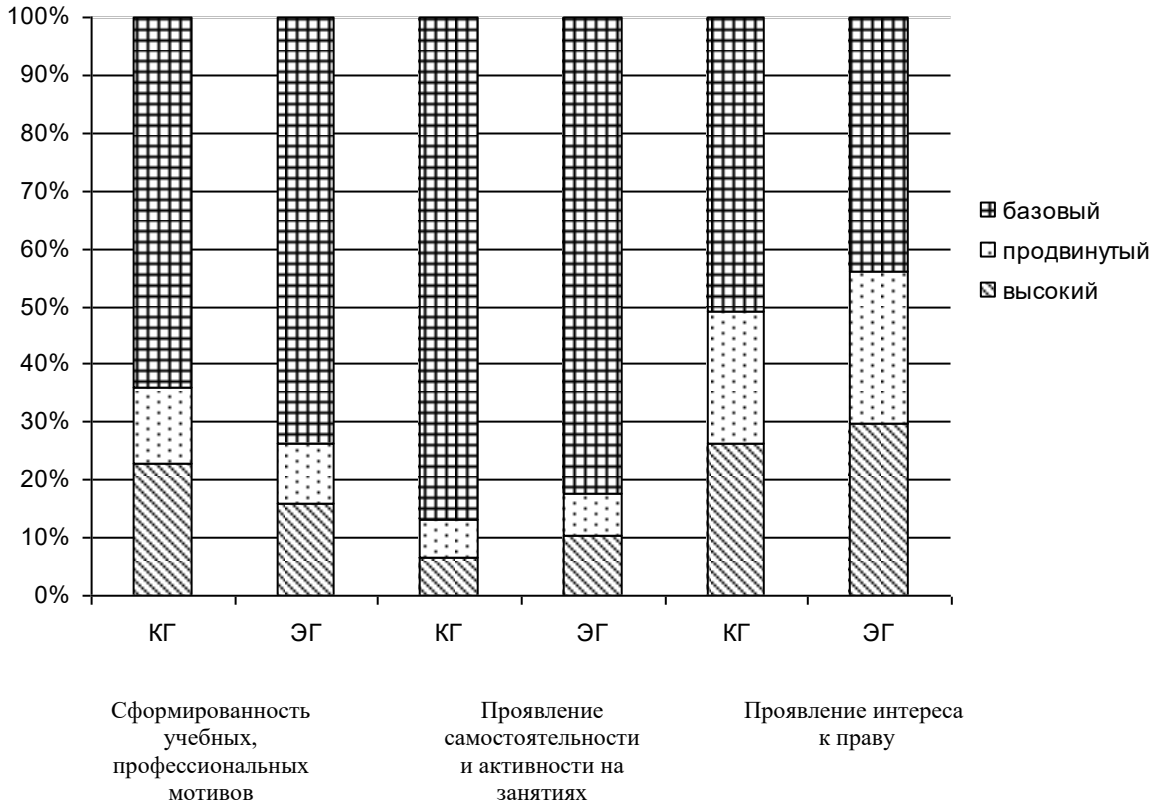


Диаграмма 1. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Для статистической обработки результатов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах воспользовались критерием χ^2, эмпирическое значение которого вычисляется по формуле [126]:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i},$$

где N и M – число членов экспериментальной и контрольной групп; n_i, m_i - число членов экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировавших i-тый уровень степени осознания; L – число выделенных уровней. Критерий позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения показателей сформированности иерархии познавательных и учебных мотивов в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 11 в приведенную формулу имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{14}{61} - \frac{9}{57}\right)^2}{14+9} + \frac{\left(\frac{8}{61} - \frac{6}{57}\right)^2}{8+6} + \frac{\left(\frac{39}{61} - \frac{42}{57}\right)^2}{39+42} \right] \approx 1{,}35.$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (1,35<5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий χ^2 для двух других показателей (проявление самостоятельности и активности на занятиях и проявление к праву) имеем $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,63<5,99) и $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,57<5,99).

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности мотивационного критерия по всем показателям в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадения уровней сформированности мотивационного критерия по всем показателям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия χ^2, можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Диагностика исходного уровня показателей содержательно-когнитивного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представлена в таблице 12.

Таблица 12

Уровень/группа		Знание основ теории государства и права, других отраслей права		Объем, системность, осмысленность правовых знаний		Знание нормативных правовых актов в сфере регулирования социальной защиты населения	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	8	13,11	2	3,28	0	0
	ЭГ (2012) 57 чел	6	10,53	2	3,51	0	0
Продв	КГ (2011) 61чел	8	13,11	6	9,84	15	24,59
	ЭГ (2012) 57 чел	7	12,28	2	3,28	15	26,32
Базовый	КГ (2011) 61чел	45	73,77	53	86,89	46	75,41
	ЭГ (2012) 57 чел	44	77,19	53	92,98	42	73,68

Анализ исходного уровня сформированности показателей когнитивно-содержательного критерия указывает на отсутствие у значительного количества студентов системы профессионально-правовых знаний: в ЭГ высоким уровнем систематизации обладают 6 (10,53%) обучающихся, а в КГ – 8 (13,11%). Таким свойством, как глубина, в ЭГ знания характеризуются лишь у 2 (3,28%) студентов и также у 2 (3,51%) в КГ. А знаниями

нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения не обладает ни один человек ни в ЭГ, ни в КГ. На продвинутом уровне такими знаниями владеет одинаковое количество студентов -15, что составляет в ЭГ 26,32%, а в КГ – 24,59%

Для визуального (качественного) сравнения результатов удобны диаграммы для каждого из показателей когнитивно-содержательного критерия (диаграмма 2).

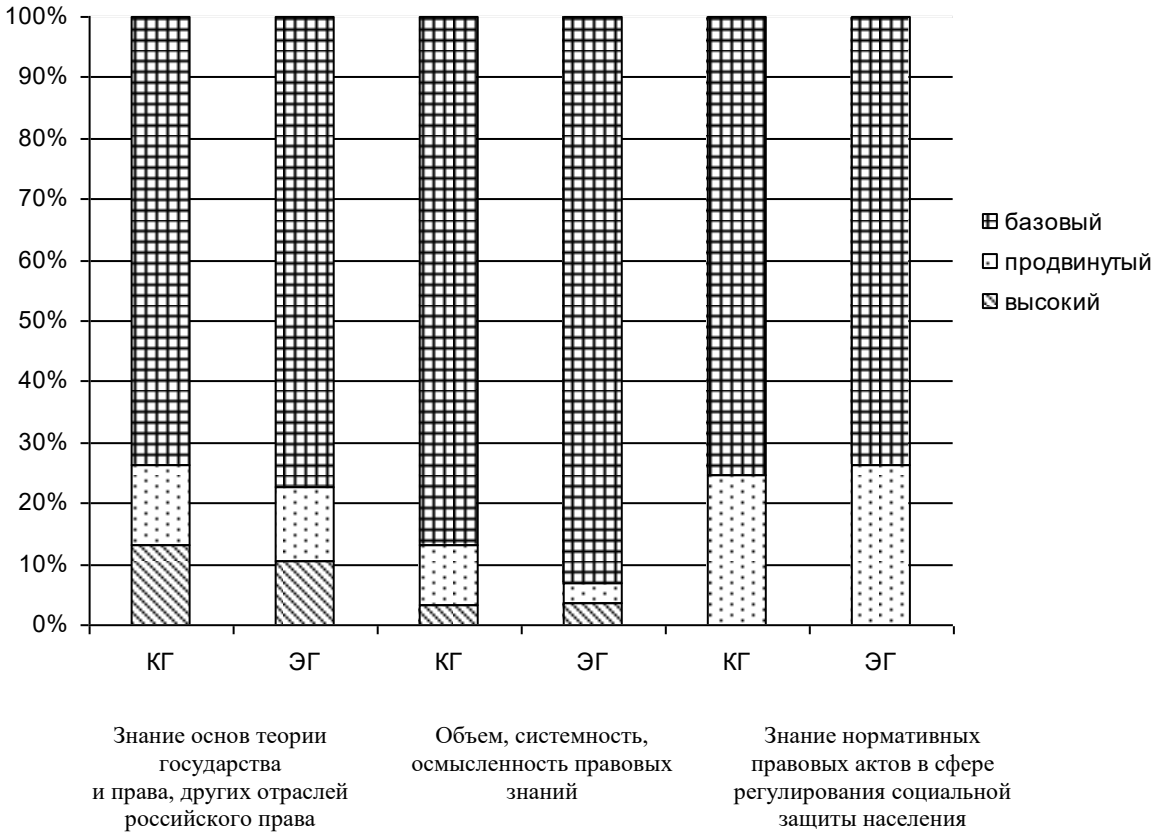


Диаграмма 2. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения уровня владения системой профессионально-правовых знаний в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 12 в приведенную формулу имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{8}{61} - \frac{6}{57}\right)^2}{8+6} + \frac{\left(\frac{8}{61} - \frac{7}{57}\right)^2}{8+7} + \frac{\left(\frac{45}{61} - \frac{44}{57}\right)^2}{45+44} \right] \approx 0{,}23.$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,23<5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий χ^2 для двух других показателей (объем, системность и осмысленность правовых знаний и знание нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения) имеем $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (1,87<5,99) и $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,05<3,84). Критическое значение критерия для показателя "Знание нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения" имеет значение $\chi^2_{кр} = 3{,}84$ для уровня значимости α=0,05, так как отсутствует высокий уровень.

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности когнитивно-содержательного критерия по всем показателям в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадения уровней сформированности когнитивно-содержательного критерия по всем показателям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия χ^2, можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Диагностика исходного уровня показателей креативно-деятельностного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представлена в таблице 13.

Данные диагностики исходного уровня сформированности креативно-деятельностного критерия констатируют преобладание у студентов ЭГ и КГ базового уровня по всем показателям.

Таблица 13

Уровень/группа		Способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач		Последовательность выполнения заданий		Владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	2	3,28	0	0	4	6,56
	ЭГ (2012) 57 чел	0	0	0	0	4	7,02
Продв	КГ (2011) 61чел	8	13,11	8	13,11	6	9,84
	ЭГ (2012) 57 чел	9	15,79	6	10,53	5	8,77
Базовый	КГ (2011) 61чел	51	83,61	53	86,89	51	83,61
	ЭГ (2012) 57 чел	48	84,21	51	94,74	48	84,21

Например, только 2 (3,28%) студента в КГ обладают способностью применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач, а в ЭГ такие студенты отсутствуют. Ни один студент не владеет умением последовательного выполнения заданий на высоком уровне в обеих группах. На продвинутом уровне – в ЭГ 6 (10,53%) человек, в КГ – 8 (13,11%). Все остальные студенты такими умениями владеют на базовом уровне. Большая часть студентов ЭГ и КГ имеют низкий процент владения методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения.

Для визуального (качественного) сравнения результатов воспользуемся диаграммой, отражающей показатели данного критерия (диаграмма 3).

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения умений по реализации профессионально-правовой компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 13 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{2}{61} - \frac{0}{57}\right)^2}{2+0} + \frac{\left(\frac{8}{61} - \frac{9}{57}\right)^2}{8+9} + \frac{\left(\frac{51}{61} - \frac{48}{57}\right)^2}{51+48} \right] \approx 2{,}02.$$

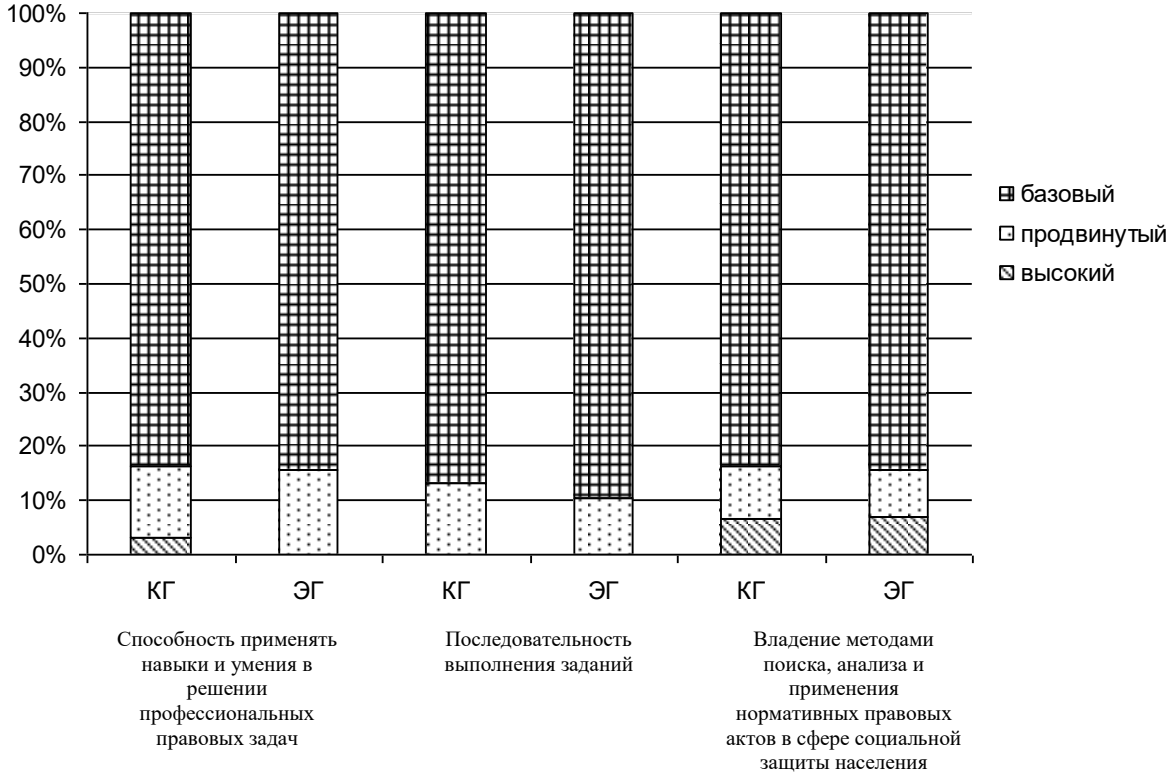


Диаграмма 3. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (2,02<5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий χ^2 для двух других показателей (последовательность выполнения заданий и владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения), имеем $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,19<3,84) и $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,05<5,99). Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности креативно-деятельностного критерия по всем показателям в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадения уровней сформированности креативно-деятельностного критерия профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы по всем показателям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия χ^2, можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Диагностика исходного уровня показателей регулятивно-рефлексивного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представлена в таблице 14.

Таблица 14

Уровень/группа		Устойчивость в поведении		Самооценка познавательной активности		Самооценка последовательности выполнения заданий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	18	29,51	10	16,39	0	0
	ЭГ (2012) 57 чел	17	29,82	9	15,79	0	0
Продв	КГ (2011) 61чел	14	22,95	22	36,07	26	42,62
	ЭГ (2012) 57 чел	12	21,05	20	35,09	28	49,12
Базовый	КГ (2011) 61чел	29	47,54	29	47,54	35	57,38
	ЭГ (2012) 57 чел	28	49,12	28	49,12	29	50,88

Представленные в таблице 14 данные отражают одинаковый уровень устойчивости поведения как в ЭГ, так и в КГ – 17 (29,82%) и 18 (29,51%) человек соответственно. Высоким уровнем самооценки познавательной активности обладают 9 (15,79%) обучающихся в ЭГ и 10 (16,39%) в КГ. Ни в одной группе констатирующего эксперимента нет студентов, обладающих высоким уровнем самооценки последовательности выполнения заданий.

Для визуального (качественного) сравнения результатов обратимся к диаграмме, отражающей все показатели регулятивно-рефлексивного критерия (Диаграмма 4).

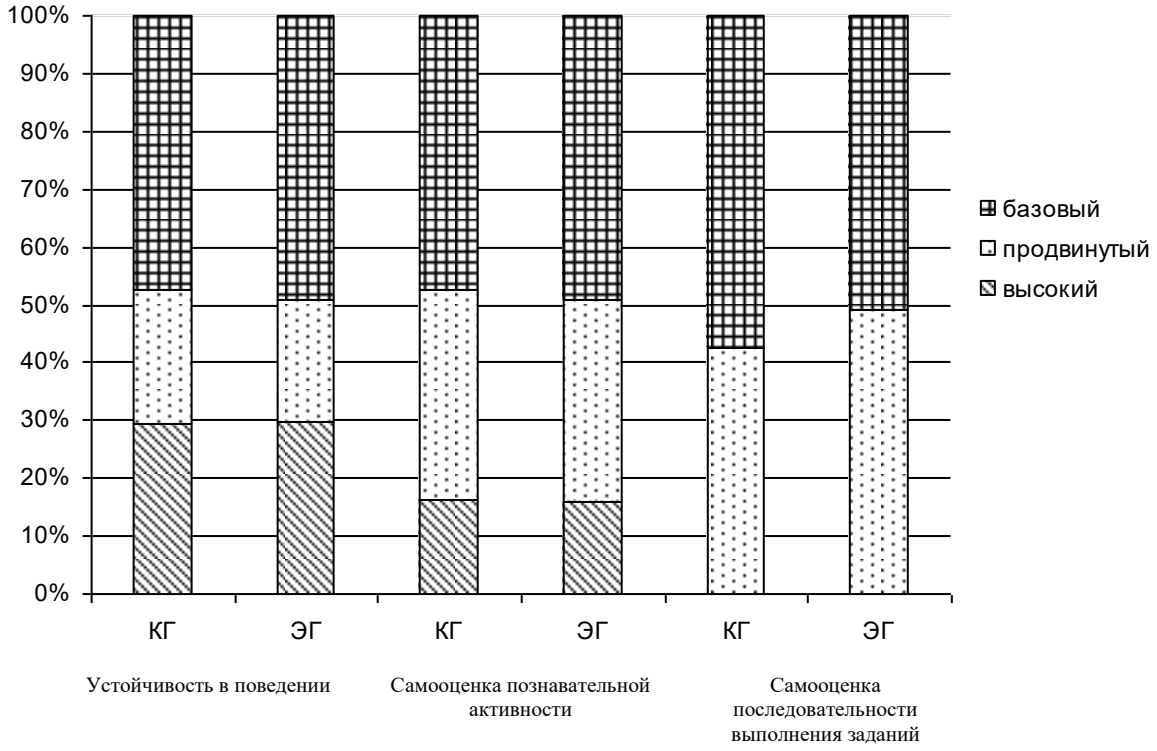


Диаграмма 4. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения устойчивости в поведении в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 14 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{18}{61} - \frac{17}{57}\right)^2}{18+17} + \frac{\left(\frac{14}{61} - \frac{12}{57}\right)^2}{14+12} + \frac{\left(\frac{29}{61} - \frac{28}{57}\right)^2}{29+28} \right] \approx 0{,}06 .$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,06<5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий χ^2 для двух других показателей (самооценка познавательной активности и самооцека последовательности выполнения заданий), имеем $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,03<5,99) и $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, т.е. (0,50<3,84). Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности регулятивно-рефлексивного критерия по всем показателям в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадения уровней сформированности регулятивно-рефлексивного критерия по всем его показателям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия χ^2, можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

На рефлексивной стадии формирующего эксперимента (2012/2013 уч.год) мы убедились в том, что существенной разницы во всех показателях исходного уровня сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в КГ и ЭГ нет.

Данное обстоятельство позволило приступить к формирующй стадии эксперимента, подразумевающей реализацию всех этапов методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы. В содержание и организацию образовательного процесса для экспериментальной группы входило:

- на первом курсе использование проблемных лекций, разработанных авторских технологий «Домашнее задание» и «Интерактивный семинар «Правовое поле», проведение конкурсного мероприятия «Я-гражданин!», в рамках НИРС - деятельность в предметном правовом кружке с соответствующими каждому этапу конструирования формами контроля;

-на втором курсе использовались лекции с запланированными ошибками, проводился конкурс «Мое кредо – профи», участие в Неделе науки, а также подготовке и проведении межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line;

-на третьем курсе научная деятельность в рамках предметного правового кружка, участие в конкурсе на лучшую студенческую работу, выступление команды в Межвузовской студенческой олимпиаде в режиме on-line, участие в «Междисциплинарном проекте «Интеграция»;

-на четвертом курсе все виды практики, в рамках НИРС анализ нормативно-правового массива и практических задач правовой направленности.

Начало обучения студентов ЭГ на четвертом курсе совпало с завершением опытно-экспериментальной работы (конец 8 семестра) и оценкой ее результатов. Для этого произвели сравнение данных (posttest), формирующего и контрольного эксперимента на КГ в 2014/2015 уч.году и ЭГ в 2015/2016 уч.году.

Результаты сформированности показателей всех критериев профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы отражены в таблицах, а их динамика – в диаграммах.

Результаты сформированности показателей мотивационного критерия (таблица 15, диаграмма 5), при изучении которых мы отмечаем значительный рост всех показателей мотивационного критерия. Так, в ЭГ 41 (71,93%) студент обладают высоким уровнем сформированности иерархии учебных и профессиональных мотивов, в то время как в КГ – только 24 (39,34%) студента.

Таблица 15.

Уровень/группа		Сформированная иерархия учебных и профессиональных мотивов		Проявление самостоятельности и активности на занятиях		Проявление интереса к праву	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	24	39,34	25	40,98	30	49,18
	ЭГ (2012) 57 чел	41	71,93	57	100	57	100
Продв	КГ (2011) 61чел	20	32,79	30	49,18	26	42,62
	ЭГ (2012) 57 чел	8	14,04	0	0	0	0
Базовый	КГ (2011) 61чел	17	27,87	6	9,84	5	8,2
	ЭГ (2012) 57 чел	8	14,04	0	0	0	0

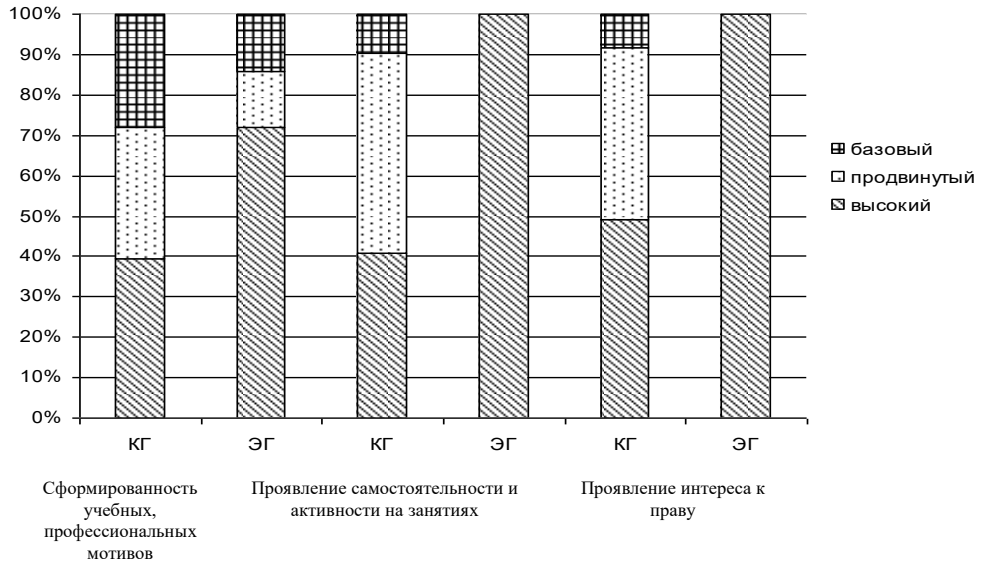


Диаграмма 5. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

В ЭГ все студенты (100%) находятся на высоком уровне по такому показателю как «Проявление самостоятельности и активности на занятиях», а в КГ высоким уровнем владеют лишь 25 (40,98%). Однако необходимо отметить значительное количество студентов в КГ (30-49,18%), проявляющих самостоятельность и активность, на продвинутом уровне, а на

базовом – 6 (9,84%) человек. Проявляют интерес к праву на высоком уровне в ЭГ 57 человек, что составляет 100%. В КГ иные данные: высоким уровнем интереса к праву обладает 30 (49,18%) студентов, 26 (42,62%) обладают продвинутым уровнем и 5 (8,2%) – на базовом. Таким образом, вышеприведенные данные говорят о высоком уровне сформированности мотивационного критерия после проведения опытно-экспериментальной работы.

Для статистической оценки результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень показателей мотивационного критерия отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу (H_1), согласно которой уровень показателей мотивационного критерия отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию χ^2.

Вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 15 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{24}{61} - \frac{41}{57}\right)^2}{24+41} + \frac{\left(\frac{20}{61} - \frac{8}{57}\right)^2}{20+8} + \frac{\left(\frac{17}{61} - \frac{8}{57}\right)^2}{17+8} \right] \approx 12{,}71.$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр.} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, т.е. (12,71>5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично вычислим и для других показателей ("Проявление самостоятельности и активности на занятиях" и "Проявление интереса к праву"). Таким образом, имеем $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (48,41>5,99) и $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (39,29>5,99).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различия уровней всех показателей мотивационного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокий уровень мотивационного критерия в экспериментальной группе не случаен, а является следствием реализации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Результаты сформированности показателей содержательно-когнитивного критерия отражают таблица 16 и диаграмма 6)

Таблица 16

Уровень/группа		Знание теории государства и права, других отраслей права		Объем, системность, осмысленность правовых знаний		Знание нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	12	19,67	10	16,39	8	13,11
	ЭГ (2012) 57 чел	32	56,14	31	54,39	57	100
Продв	КГ (2011) 61чел	20	32,79	19	31,15	35	57,38
	ЭГ (2012) 57 чел	19	33,33	20	35,09	0	0
Базовый	КГ (2011) 61чел	29	47,54	32	52,46	18	29,51
	ЭГ (2012) 57 чел	6	10,53	6	10,53	0	0

Данные, отображенные в таблице 16 достаточно очевидно указывают на превалирование высокого уровня всех показателей в ЭГ. Так, в ЭГ высоким уровнем знаний отраслей права владеет 32 (56,14%) студента, причем у 31(54,39%) из них они отличаются объемом, системностью и осмысленностью. В КГ высоким уровнем знаний владеет 12 (19,67%) студентов и у 10 (16,39%) знания отличаются объемом, системностью и

осмысленностью. Знанием нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения на высоком уровне владеют в ЭГ все 57

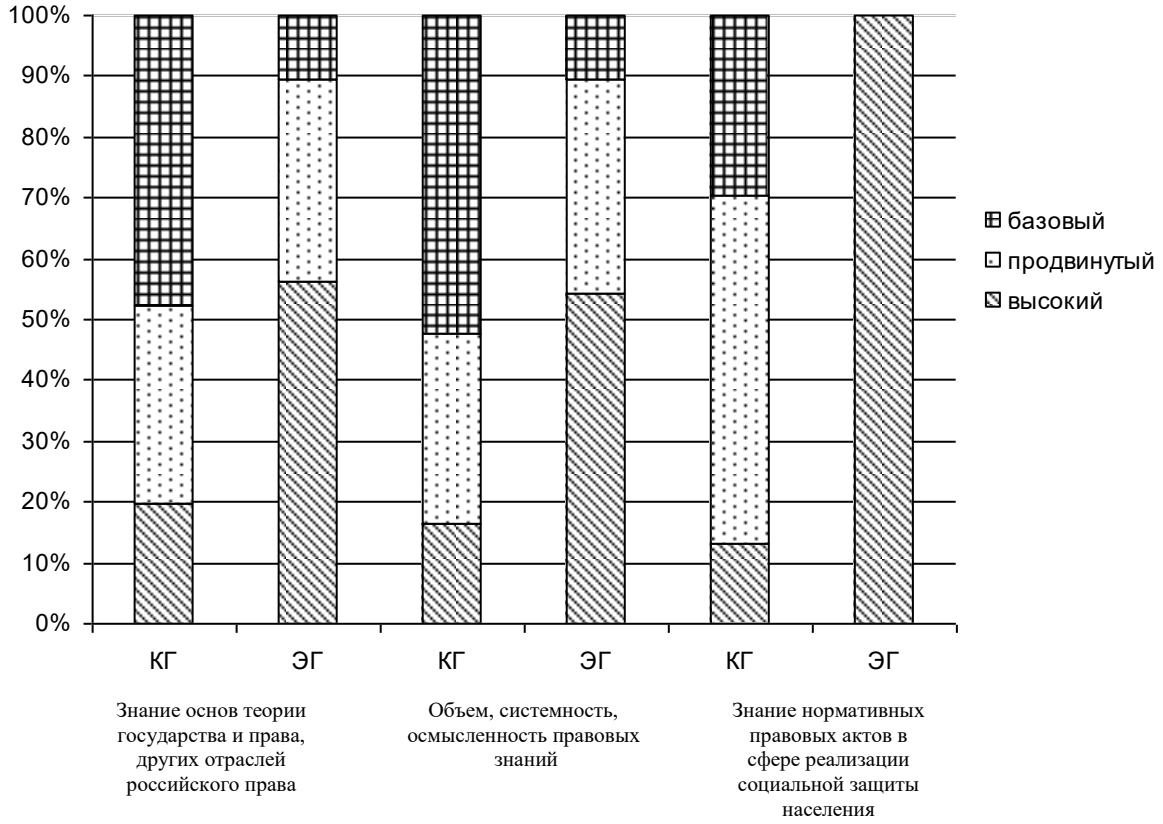


Диаграмма 6. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

(100%) человек, а в КГ – только 8 (13,11%), остальные: 35 (57,38%) – на продвинутом уровне и 18 (29,51%) – на базовом. Наличие значительной разницы в показателях когнитивно-содержательного критерия объясняем проведенной опытно-экспериментальной работой по реализации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Однако, для убедительности анализа результатов подвергнем их статистической обработке, выдвинув две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень показателей рассматриваемого критерия отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу (H_1),

согласно которой показатели отличаются значительно в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию χ^2.

Вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 16 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{12}{61} - \frac{32}{57}\right)^2}{12+32} + \frac{\left(\frac{20}{61} - \frac{19}{57}\right)^2}{20+19} + \frac{\left(\frac{29}{61} - \frac{6}{57}\right)^2}{29+6} \right] \approx 24{,}12 .$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр.} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, т.е. (24,12>5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей (объем, системность, осмысленность правовых знаний и знание нормативных правовых актов в сфере реализации социальной защиты населения) имеем $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (24,47>5,99) и $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (89,91>5,99).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различия уровней всех показателей когнитивно-содержательного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокий уровень сформированности отмечается в экспериментальной группе не случайно, а является результатом разработанной и апробируемой модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

Результаты сформированности показателей креативно-деятельностного критерия представлены в таблице 17 и диаграмме 7.

Таблица 17

Уровень/группа		Способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач		Последовательность выполнения заданий		Владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	6	9,84	5	8,2	10	16,39
	ЭГ (2012) 57 чел	40	70,18	41	71,93	47	82,46
Продв	КГ (2011) 61чел	15	24,59	14	22,95	12	19,67
	ЭГ (2012) 57 чел	13	22,81	12	21,05	8	14,04
Базовый	КГ (2011) 61чел	40	65,57	42	68,85	39	63,93
	ЭГ (2012) 57 чел	4	7,02	4	7,02	2	3,51

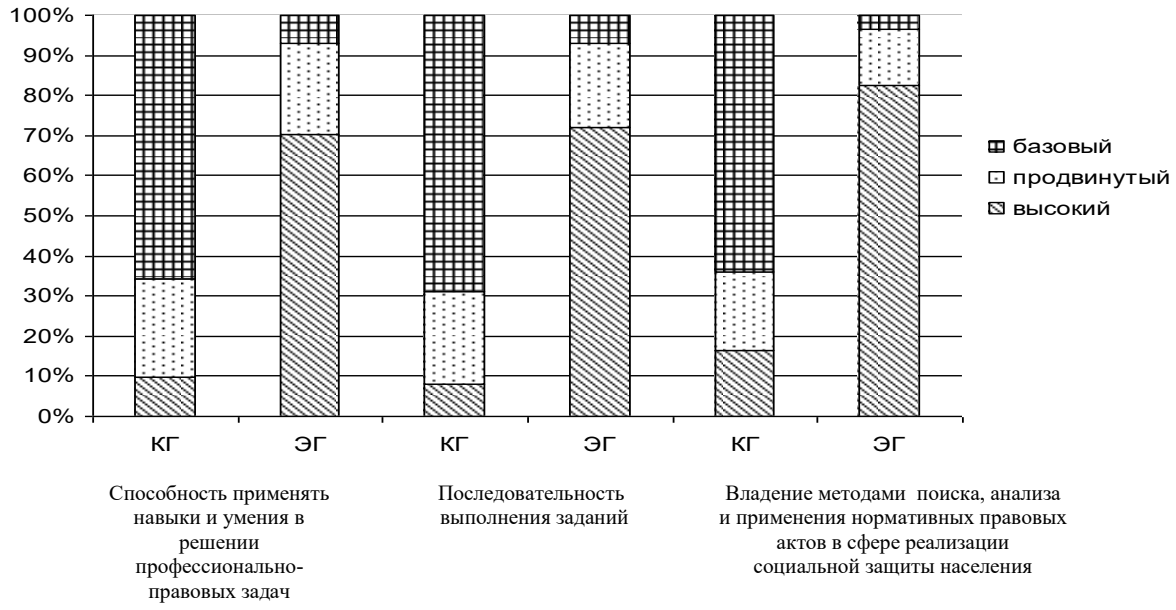


Диаграмма 7. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Анализ представленных в таблице 17 данных свидетельствует о том, что у 40 (70,18%) выпускников ЭГ сформирована способность применять навыки и умения в решении профессионально-правовых задач на высоком уровне, а в КГ только у 6 (9,84%). Последовательно выполнить задания на

высоком уровне в ЭГ способны 41 (71,93%) человек, а в КГ –всего 5 (8,2%). Владеют методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения в ЭГ 47 (82,46%) студентов, в то время как в КГ лишь 10 (16,39%).

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень всех показателей креативно-деятельностного критерия отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу (H_1), согласно которой уровень показателей данного критерия отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию χ^2.

Вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 17 в приведенную формулу имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{6}{61} - \frac{40}{57}\right)^2}{6+40} + \frac{\left(\frac{15}{61} - \frac{13}{57}\right)^2}{15+13} + \frac{\left(\frac{40}{61} - \frac{4}{57}\right)^2}{40+4} \right] \approx 54{,}66 .$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр.} = 5{,}99$ для уровня значимости α =0,05. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, т.е. (54,66>5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей ("Последовательность выполнения заданий и профессионально-правовых действий" и "Владение методами поиска, анализа и применения нормативных правовых актов в сфере социальной защиты населения") мы имеем $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (59,68>5,99) и $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (58,14>5,99).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различия уровней сформированности креативно-деятельностного критерия в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе составляет 95%. Более высокий уровень показателей в ЭГ обусловлен проведенной опытно-экспериментальной работой.

Результаты сформированности показателей регулятивно-рефлексивного критерия отражают таблица 18 и диаграмма 8.

Обобщая результаты, полученные в процессе оценивания данных, мы отметили наличие высокого уровня устойчивости поведения в ЭГ у 32 (56,14%) студентов, в КГ – у 20 (32,79%). По показателю «Самооценка познавательной активности» высокий уровень в ЭГ показали 37 (64,91%)

Таблица 18

Уровень/группа		Устойчивость в поведении		Самооценка познавательной активности		Самооценка последовательности выполнения заданий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	КГ (2011) 61чел	20	32,79	10	16,39	6	9,84
	ЭГ (2012) 57 чел	32	56,14	37	64,91	11	19,3
Продв	КГ (2011) 61чел	16	26,23	23	37,7	29	47,54
	ЭГ (2012) 57 чел	22	38,6	18	31,58	41	71,93
Базовый	КГ (2011) 61чел	25	40,98	28	45,9	26	42,62
	ЭГ (2012) 57 чел	3	5,26	2	3,51	5	8,77

студентов, а в КГ лишь10 (16,39%). Высокой способностью к самооценке последовательности выполнения заданий в ЭГ отличается 11 (19,3%) выпускников и 6 (9,84%) в КГ.

Для статистической проверки результатов выдвинем две гипотезы: нулевую, согласно которой уровень показателей регулятивно-рефлексивного критерия отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу, согласно которой данные уровни отличаются

значительно в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

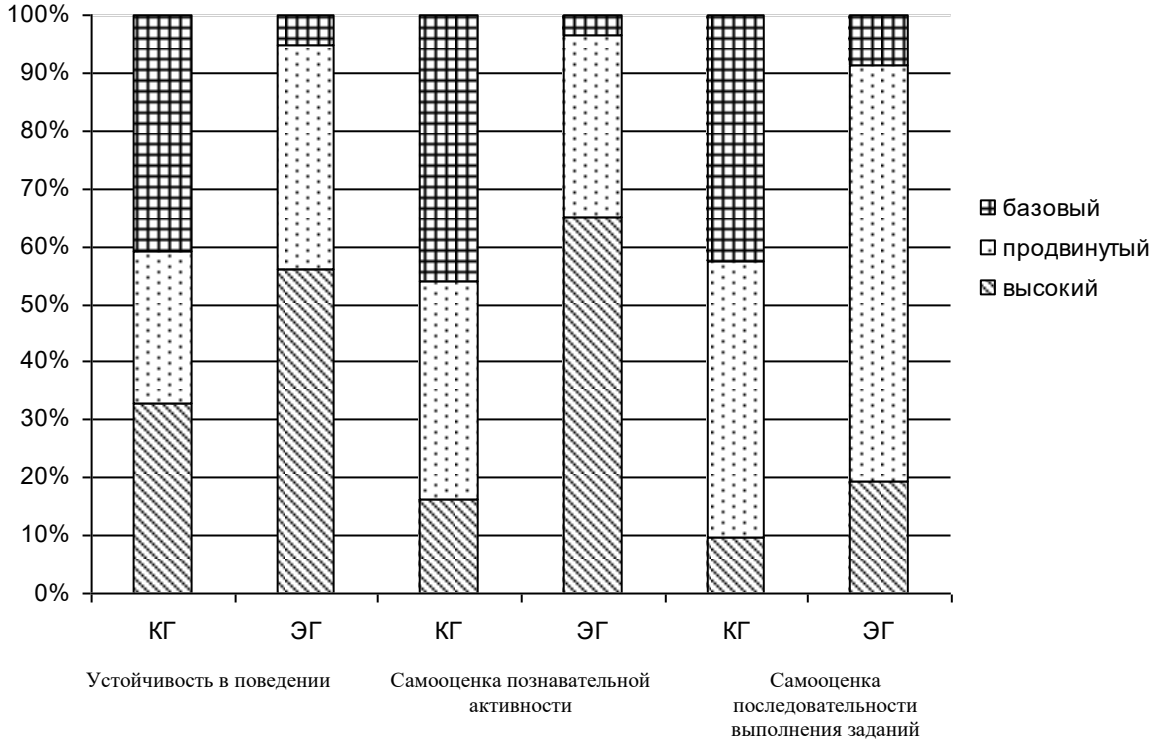


Диаграмма 8. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию χ^2.

Вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, подставляя данные таблицы 18 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 61 \cdot 57 \cdot \left[\frac{\left(\frac{20}{61} - \frac{32}{57}\right)^2}{20+32} + \frac{\left(\frac{16}{61} - \frac{22}{57}\right)^2}{16+22} + \frac{\left(\frac{25}{61} - \frac{3}{57}\right)^2}{25+3} \right] \approx 20{,}89 .$$

Критическое значение критерия $\chi^2_{кр.} = 5{,}99$ для уровня значимости $\alpha = 0{,}05$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, т.е. (20,89>5,99), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично вычислим для других показателей

(самооценка познавательной активности и самооценка последовательности выполнения заданий) и имеем $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (38,56>5,99) и $\chi^2 > \chi^2_{кр}$, т.е. (17,64>5,99).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различия уровней всех показателей регулятивно-рефлексивного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокий уровень отмечаем в экспериментальной группе не случайно, поскольку это является показателем эффективности реализуемых модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы.

На стадии формулирования результата мы заключаем, что разработанные и внедренные модель и методика формирования профессионально-правовой компетентности дают позитивную динамику уровней по всем показателям профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Таким образом, на основе проведенных теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы по реализации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете подтверждены положения гипотезы и решены поставленные задачи диссертационной работы.

Выводы по параграфу 2.2

1. Для апробации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы студенты экспериментальной группы были поэтапно включены в аудиторную и внеаудиторную целенаправленную деятельность (информационные лекции в сочетании с проблемными, авторская интерактивная образовательная технология «Домашнее задание», «Интерактивный семинар «Правовое

поле», конкурс достижений «Я-гражданин!», участие в предметном правовом кружке, конкурс «Мое кредо-профи», междисциплинарный проект «Интеграция», межвузовская студенческая олимпиада в режиме on-line).

2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что показатели профессионально-правовой компетентности выше в экспериментальной группе, в которой была реализована модель и методика формирования данной компетентности. В контрольной группе также присутствует рост показателей на продвинутом и высоком уровнях, однако эти результаты ниже, чем в экспериментальной.

3. Проверка статистической значимости расхождений результатов контрольной и экспериментальной группах осуществлялась с использованием критерия χ^2 ,

4. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете, отражая повышение показателей всех критериев.

Выводы по второй главе

Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, включает: информационно-методический, организационно-деятельностный, концептуально-стратегический и опытно-формирующий этапы. На первом этапе осуществляется формирование и осознание способности к проявлению профессионально-правовой компетентности, студенты первого курса включаются в контекст будущей профессиональной деятельности, на втором – интенсификация практической деятельности, на третьем - укрепляются междисциплинарные связи как в учебное, так и внеучебное время, а на четвертом - познавательная и практическая деятельность становятся базой оказания правовых услуг различным категориям граждан в условиях реальной профессиональной деятельности.

Проявления каждого компонента формируемой компетентности изучались после проведения диагностических мероприятий в контрольной и экспериментальной группах в рамках опытно-экспериментальной работы с помощью различных методик, после обработки полученных данных были определены уровни сформированности профессионально-правовой компетентности.

Для апробации модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете студенты экспериментальной группы были включены в аудиторную и внеаудиторную целенаправленную деятельность. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, а методы математической статистики подтвердили, что показатели профессионально-правовой компетентности выше в экспериментальной группе, в которой реализовывались модель и методика формирования данной компетентности. В контрольной группе также присутствует рост показателей на продвинутом и высоком уровнях, однако их динамика ниже, чем в экспериментальной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка теоретических основ, модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете связана с требованиями общества и государства к специалистам по социальной работе, оказывающим значительному количеству граждан России социально-правовые услуги и меры социальной поддержки.

Изучение обозначенной проблемы в теоретическом и практическом аспектах педагогики высшей школы, результаты проведенной опытно-

экспериментальной работы позволяют констатировать положительную динамику в достижении поставленной цели данной работы.

Проведенное диссертационное исследование подтвердило гипотезу и доказало целесообразность внедренной модели, эффективность разработанной методики формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Выполненное исследование позволяет сформулировать следующие заключительные положения.

1.На основе компетентностного подхода уточнено содержание понятия «профессионально-правовая компетентность бакалавров социальной работы» как важной составляющей общей компетентности бакалавров социальной работы. Она представляет собой профессиональное качество выпускника по направлению подготовки социальная работа, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в сфере правового регулирования социальной защиты населения.

Структурными компонентами изучаемого новообразования являются: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

2. Формирование профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы представляет собой сложную динамичную систему, включающую взаимодействующие элементы – цель, содержание,

процессуальную деятельность, критериально-оценочный инструментарий и результат, которая отражается в целевом, содержательном, процессуально-деятельностном, критериально-оценочном и результативном блоках модели формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете.

Целевой блок модели включает цель и задачи образовательного процесса в университете по формированию искомой компетентности. Содержательный блок представлен модулями «Знания», «Деятельность», «Творчество» и «Отношения». Процессуально-деятельностный содержит методику формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете. В критериально-оценочном блоке закреплены критерии и показатели проявления сформированности, а результативный блок содержит описание достигнутого результата формирования профессионально-правовой компетентности.

3. Разработанный и обоснованный критериально-оценочный аппарат позволяет четко определить уровни в соответствии с выделенными показателями сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы посредством мотивационного, содержательно-когнитивного, креативно-деятельностного и регулятивно-рефлексивного критериев.

4. Методика формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы реализуется на информационно-методическом, организационно-деятельностном, концептуально-стратегическом и опытно-формирующем этапах. Деятельность на информационно-методическом этапе направлена на формирование и осознание способности к проявлению профессионально-правовой компетентности. Организационно-деятельностный этап методики имеет практическую направленность, характеризуется динамичностью и интенсивностью. Концептуально-стратегический этап методики отличается междисциплинарностью связей в образовательной деятельности. Опытно-

формирующий этап является базой для фиксации системы интеллектуальных и практических навыков оказания правовых услуг различным категориям граждан в условиях реальной профессиональной деятельности.

5. Дифференцированные по качественному проявлению профессионально-правовой компетентности критерии и показатели позволили выделить уровни сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы: базовый, продвинутый и высокий. С их помощью был констатирован базовый уровень компетентности в начале опытно-экспериментальной работы.

8. Апробация модели и методики формирования профессионально-правовой компетентности позволила получить положительную динамику по всем показателям сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы, что позволяет наметить перспективы дальнейшего ее развития.

Библиографический список

1. Абашина, А.Д. О перспективах компетентностного подхода в преподавании учебных дисциплин «Психология» и «Педагогика» в непрофильном вузе / А.Д. Абашина // Материалы междунар. науч-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С.22-24.
2. Абашина, А.Д. Интегративный подход в формировании личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы / А.Д. Абашина, Т.В. Бондарева // Вестник Московского университета имени М.В. Ломоносова. – М.: МГУ, 2009. – С.93-101.
3. Абдуллина, О.А. Педагогическая практика студентов / О.А. Абдуллина, Н.К. Загрязкина. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.
4. Абульханова-Славская, К.А., Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. –Т. 14, № 4.– С. 39-55.
5. Азарова, Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева // М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. — 52 с.
6. Алдошина, М.И. О некоторых проблемах компетентностного подхода в профессиональном образовании педагогов/ М.И. Алдошина // Педагогическое образование: вызовы XX века в материалах VII Междунар. науч-практ. конференции, посвящ. памяти академика В.А. Сластенина. Под общ. ред. Н.И Вьюновой. – Воронежский государственный университет. – 2016. – С. 236-239.
7. Алдошина, М.И. Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании / М.И. Алдошина // Ученые

записки Орловского государственного университета. – 2015.– № 1(64). – С. 285-288.

8. Александров, Н.Г. Сущность права / Н.Г. Александров. – Москва: Политиздат, 1950. – 156 с.
9. Алексеев, Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 156 с.
10. Алексеева, Г.И. История становления и развития математических олимпиад: дис. … канд. пед. наук / Г.И. Алексеева. – Якутск, 2002. –144с.
11. Алферова, Г.В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08/ Г.В. Алферова. – Волгоград: АГПИ, 1996. – 178 с.
12. Алферова, Г.В. Взаимодействие педагога с семьями учащихся: Методические рекомендации / Г.В. Алферова. Астрахань: Изд-во Астраханского гос.пед. ун-та, 2000. – 22с.
13. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1 – 230с.
14. Аникина, А.С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А.С. Аникина. – Нижний Тагил, 2011. – 188 с.
15. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Издательство политической литературы, 1980. – 368 с.
16. Ахмедова, М.А. Педагогические условия формирования экологической культуры будущего социального работника при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Ахмедова. – Махачкала, 2013. – 24 с.
17. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим

специальностям / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 300 с.

18. Базаева, О.Н. Практика социальной работы как социокультурный и педагогический феномен становления будущего специалиста: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Н. Базаева. – Брянск, 2001. – 195 с.
19. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
20. Башкирова, О.Н. Формирование готовности студентов педвуза к использованию воспитательных возможностей учебного процесса: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Н. Башкирова. – Калуга, 2008. – 184 с.
21. Безносов, Д.С. Отношение к праву как проявление правового сознания курсантов вузов МВД РФ: дис. … канд. . псих. наук: 19.00.06 / Д.С. Безносов. - Санкт-Петербург, 2004. – 234 с.
22. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография / В.А. Беликов. – Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – 339 с.
23. Белов, Г.А. О содержании и форме социалистического права / Г.А. Белов // Советское государство и право. – 1964. – №12. – С.86-88.
24. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
25. Блонский П.П. Мои воспоминания / П.П. Блонский. – М.,1971.– 167 с.
26. Болонский процесс: Глоссарий (на основе мониторингового исследования) / Авт. -сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина и др. /Под науч. ред. д.п.н., проф. В.И. Байденко и д.тех. н., проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
27. Большая Российская энциклопедия: В 30 т. Меотская археологическая культура – Монголо-татарское нашествие/ Председатель Науч.-ред.

совета Ю.С.Осипов. Отв. ред.С.Л. Кравец. Т.20. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2012. – 767 с.

28. Бондарева, О.А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций бакалавров юриспруденции при реализации ФГОС ВПО / О.А. Бондарева // Известия Смоленского государственного университета. – 2013.– №2. – С.421-425.
29. Бондаренко, Ю.С. Формирование психодиагностической компетентности у студентов педагогических специальностей вуза средствами информационных и коммуникативных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Ю.С. Бондаренко. – Калуга, 2013. – 367 с.
30. Бондаревская, Е.В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего / Е.В. Бондаревская // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С.74-80.
31. Бочарова, В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход / В.Г. Бочарова. – М., 1999. – 184 с.
32. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский. – М.: Академический проект, 2000. — 320 с.
33. Васильев, А.М. Диалектическая связь категорий общей теории права / А.М. Васильев // Советское государство и право. – 1974. – №1. – 10-18.
34. Васильева, Т.В. Формирование в вузе культуры профессионально-проектной деятельности бакалавров социальной работы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Васильева. – Москва, 2015. – 203 с.
35. Вахитова, Г.Х. Организация внеучебной деятельности студентов в контексте формирования их профессиональных педагогических компетенций / Г.Х Вахитова // Вестник ТГПУ. – 2012. – Т.11. – С.84-87.
36. Ващенко, Л.В Образовательные конкурсы и олимпиады / Л.В. Ващенко // Педагогическое обозрение. – 2011. – №4. – С. 2-4.
37. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

38. Веселова, Е.А. Формирование научного мировоззрения студентов в образовательно-воспитательном процессе высшей школы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Веселова. – Нижний Новгород, 2008. – 125 с.
39. Виноградов, С.А. Развитие управленческой компетентности руководителя учреждения физкультурного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Виноградов. – Челябинск, 2013. – 216 с.
40. Воленко, О.И. Теоретические и организационно-педагогические условия достижения современного качества обучения и воспитания в едином образовательном пространстве: дис. … канд. д-ра наук: 13.00.01/ О.И. Воленко. - Москва, 2004. – 353 с.
41. Воронков, С.В. Модель формирования правовой культуры бакалавров педагогического образования / С.В. Воронков, М.И. Алдошина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №5 (55). –С. 206-214.
42. Воронцова, Н.Н. Социально-правовая компетенция специалиста по социальной работе и ее совершенствование в условиях учреждения социального обслуживания / Н.Н. Воронцова, П.Б. Торопов // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – №4.– С. 158-164.
43. Всеобщая декларация прав человека 10 декабря 1948 год // СПС КонсультантПлюс
44. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.
45. Гайдукова, С.С. Формирование социально-организационной компетентности будущих педагогов во внеаудиторной воспитательной работе вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / С.С. Гайдукова. – Краснодар, 2012. – 299 с.
46. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

47. Гарашкин, Н.А. Формирование правовой культуры будущего социального работника в вузовской подготовке: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Гарашкин. – Тамбов, 2010. – 205 с.
48. Гегель, Г.В.Ф Энциклопедия философских наук: в 3 Т. Наука логики / Г.В.Ф Гегель. – М., 1974. – Т. 1. – 746 с.
49. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик / Н.С. Гедулянова // Эко-потенциал. – 2015. – №3 (11). – С.137-140.
50. Гершунский, Б.С. О взаимоотношениях категорий «целостность», «системность», «комплексность» / Б.С. Гершунский // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации. – М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1985. – 160 с.
51. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А Глинский, Б.С., Грязнов, Б.С. Дынин и др. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
52. Гонеев А.Д. Проектирование подготовки будущего специалиста по социальной работе с коррекционно-педагогической деятельности с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // От качества преподавания к качеству образования: современные тенденции инновации в подготовке преподавателей высшей школы: материалы российской научно-метод. конференции с междун. участием. – Курск: Изд-во КГМУ, 2012. – С. 397-400.
53. Горовая, В.И. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе / В.И. Горовая, В.А. Шаповалов // Непрерывное педагогическое образование. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1994. – С. 5-10.
54. Григорьев, С.И. Социальная работа с молодежью: основные направления и современные формы: [учебные пособия для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Социальная работа»] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, С. Н. Павлов. – М.: КноРус, 2015. – 214 с.

55. Гринкруг, Л. Аксиологически ориентированное образование: основополагающие принципы /Л. Гринкруг, Б. Фишман // Высшее образование в России. – 2006. – №12. – С. 26-32.
56. Гроза, Е.Н. Формирование ответственности работников учреждений социального обслуживания: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Гроза. – Красноярск, 2014. – 271 с.
57. Гурин, С.В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Гурин. – Мурманск, 2004. – 144 с.
58. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. статей. – 1995. http:// elib.gnpbu.ru. Электронная библиотека ГНПБУ (дата обращения 30.01.17)
59. Дмитриенко, Т.А. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе: дис. …канд.пед.наук / Т.А. Дмитриенко. – Ставрополь, 2006. – 172 с.
60. Добудько, Т.В. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации образования: структурно-функциональная модель/ Т.В. Добудько, Н.П. Бурцев // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С.159-161.
61. Донских, О.А. Дело о компетентностном подходе/ О.А. Донских // Высшее образование в России. – 2013. – №5. – С. 37-45.
62. Емельянцев, С.Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Л. Емельянцев. – СПб., 1999. – 172 с.
63. Епишева, О.Б. Инновационные процессы в образовании: Учебник для соискателей дополнительных (к высшему) квалификаций «Преподаватель высшей школы» и «Преподаватель», аспирантов и соискателей ученой степени кандидата педагогических наук по

специальности 13.00.08 / О.Б. Епишева, Д.Ю. Трушников // Теория и методика профессионального образования. – Тюмень, 2009. – 70 с.

64. Еремина, Л.И., Нагорнов Ю.С., Нагорнова А.Ю. Технологии креативного развития студентов технических специальностей / Л.И. Еремина, Ю.С. Нагорнов, А.Ю. Нагорнова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1. – С.78-81.
65. Ермушова, Я.В. Формирование профессиональной компетентности у будущих бакалавров по направлению подготовки «Юриспруденция» на основе модульного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Я.В. Ермушова. – Чебоксары, 2014. – 154 с.
66. Жижина, И.В. Психологические особенности педагогической фасилитации / И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – №2. – С. 93-105.
67. Жижина, И.В., Шевчук О.А. О роли кризиса в профессиональном становлении личности / И.В. Жижина, О.А. Шевчук // Материалы Двенадцатых Страховских Чтений: Сб. науч. трудов/ под ред. проф. В.И. Страхова. – Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 2003. – С. 73-78.
68. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы / В.И. Жуков.- М.: Изд-во МГСУ, 2001. – 188 с.
69. Забкова Т.А. Формирование готовности студентов и молодых специалистов к внеучебной воспитательной работе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Забкова. – Тюмень, 2001. – 187 с.
70. Загвязинский, В.И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2010. – № 10. – С. 3-12.
71. Зеер, Э.Ф. Дидактические конструкты психологии профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Садовникова. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. – 125 с.

72. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
73. Зеер, Э.Ф., Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
74. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. –40 с.
75. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-44.
76. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013 – №4. – С. 16-31.
77. Зимняя, И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И.А. Зимняя // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. – 1992. – №2. – 78 с.
78. Ивлиева, И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой подготовки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ивлиева. – СПб., 1998. - 471 с.
79. Ильина, Т.А. Педагогика/ Т.А. Ильина. – М.: Мысль, 1984. – 348 с.
80. Итоги года в сфере социальной защиты населения //http:// www.rosmintrud.ru/social/servise/67
81. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган.– М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

82. Каган, В.И., Сыченков, И.А. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17-18 февраля 1988 г. / В.И. Каган, И.А. Сыченков.– М.: Политиздат, 1988. – 77с.
83. Кант, И. Метафизика нравов в двух частях / И. Кант. Сочинения в шести томах. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч.2. – 478 с.
84. Карабут, А.П. Теоретико-методологический аспект формирования профессионального интереса / А. П. Карабут // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12. – С.87-92.
85. Керимов, Д.А. Философские проблемы права / Д.А. Керимов. – М.: Мысль,1972. – 472 с.
86. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом / А.Я Кибанов. – М.: Инфра-М, 2005. – 304 с.
87. Кирьяков, Б.С. Педагогическая модель и методика интеллектуального испытания школьников на олимпиадах по физике: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б.С. Кирьяков. – Рязань, 2002. – 339 с.
88. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учебное пособие / Е.А. Климов. — М.: Московский психолого — социальный институт: Флинта, 2003. – 540 с.
89. Кобозева, И.С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования / И.С. Кобозева // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №4. – Т. 2. – С. 154-159.
90. Ковальзон, М.Я. Место понятия «культура» в системе категорий исторического материализма / М.Я. Ковальзон // Методологические проблемы исторического материализма. – Барнаул, 1976. – 198 с.
91. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.

92. Комиссарова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.
93. Коныгина, М.Н. Подготовка специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности в этнокультурной среде: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Н. Коныгина. – Ставрополь, 1998. – 225с.
94. Кошкин, И.В. О повышении эффективности студенческих олимпиад / И.В. Кошкин // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 25-30.
95. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
96. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому/ В.В. Краевский / Персональный сайт В.В. Краевского kraevskyv.narod.ru
97. Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С.77-82.
98. Круглов, В.Е. Правовое сознание как элемент психологической подготовки к семейной жизни / В.Е. Круглов // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.63-69.
99. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – Москва, 2004. – №5. – С. 3-12.
100. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах/ О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – №1. – С.7-24.
101. Леднев, В.С. Системный подход в педагогике / В.С. Леднев// Метафизика. – М.: Изд-во Российский университет дружбы народов (РУДН). – 2014. – №4 (14). – С. 39-51.
102. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
103. Лернер, А.Я. Начало кибернетики / А.Я. Лернер. – М.: Наука, 1967. – 400 с.

104. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / А.Я. Лернер [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1229 (дата обращения 30.01.2017)
105. Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – №11. – С. 87-96.
106. Липский, И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И.А. Липский [Электронный ресурс]. – URL: http://portalus.ru № публикации 1193318529 (дата обращения: 16.03.2016)
107. Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. Самара – СПб, 1997.–106 с.
108. Макарова, О.Н. Дистанционные олимпиады как средство формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики / О.Н. Макарова // Научный электронный архив. [Электронный ресурс] URL: http://econf.rae.ru/article/4936 (дата обращения: 06.06.2015)
109. Макарова, Ю.В. Формирование основ исследовательской культуры специалистов по направлению социальная работа в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Макарова. – Москва, 2012. – 184 с.
110. Маковская, Э.Н. Профессионально-личностная подготовка студентов технического вуза средствами иностранного языка: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Н. Маковская. – Калуга, 2004. – 211 с.
111. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». – 1996. – 312 с.
112. Махаева, Л.В. Формирование информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования (на примере многопрофильного колледжа): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Махаева. – Армавир, 2014. – 170 с.

113. Медведева, И.А. Развитие методической культуры специалиста учреждения социального обслуживания: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Медведева. – Оренбург, 2012. – 207 с.
114. Международный пакт «Об экономических, социальных и культурных правах» 16 декабря 1966 год // СПС КонстультантПлюс
115. Митяева А.М. Компетентностный подход в оценке учебных достижений студентов в высшей школе / А.М. Митяева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 2. – С. 321-323.
116. Модель, формы и методы формирования инженерно-технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Инновационные технологии в профессиональном образовании: коллективная монография. - Орел, ООО ПФ «Картуш», 2015. – 284 с.
117. Моштаков, А.А. Кластерный подход к формированию профессиональной компетенцитности преподавателей учреждения среднего профессионального образования: дис.…канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Моштаков. – Новгород, 2014. – 190 с.
118. Мудрик А.В., Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В.Мудрик. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия». – 2013. — 240 с.
119. Муртаева, И.И. Формирование в вузе информационной культуры специалистов в области социальной работы: дис … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.И. Муртаева. – Москва, 2012. – 209 с.
120. Нечаева, Т.А. Формирование геополитической компетентности при подготовке специалистов по туризму в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Нечаева. – СПб., 2014. – 176 с.
121. Никитина, Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях

инновационного развития образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Никитина. – Барнаул, 2014. – 450 с.

122. Никитина, Н.И. Непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы как социокультурный феномен / Н.И. Никитина, Т.Э. Галкина // Ученые записки Российского государственного социального университета. –2009. – № 13.– С. 123-126.
123. Никитина, Н.И. Проектирование системы менеджмента качества непрерывного профессионального образования специалистов социономического профиля / Н.И. Никитина // European Social Science Journal. – 2014. – № 6-3 (45). – С. 101-107.
124. Николаев, В.А. Сущность и структура правовой культуры современного подростка / В.А. Николаев, З.Н. Ибрагимова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Тверь: Тверской государственный университет. – 2012. – №3. – С. 123-130.
125. Новая философская энциклопедия: В 4т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.- науч. Фонд; Науч.-ред. совет: предс. В.С. Степин. – М.: Мысль. – 2001. – Т.2. – 634 с.
126. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс. – 2004. – 67с.
127. Новикова, Е.А., Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе: дис. … канд.пед.наук: 13.00.08/ Е.А. Новикова. – Орел, 2013. – 191с.
128. Образцов, П.И. Современные подходы к формированию общекультурных компетенций курсантов военного вуза / П.И. Образцов, Д.В. Дулепов // Известия Тульского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 31-36.
129. «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования

по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») Приказ Минобрнауки РФ от 08.12.2009 (ред. от 31.05.2011)

130. «Об утверждении плана мероприятий («Дорожная карта») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения в Орловской области (2013-2018 годы»): Распоряжение Правительства Орловской области от 7.03.2013 №83-р
131. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 октября 2013 г. №571н
132. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)» Приказ Министерства образования и науки от12 января 2016 г. №8
133. «О дополнении квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и об установлении должностных окладов специалистов по социальной работе»: Постановление Госкомтруда СССР от 23.04.1991 №92 // СПС КонсультантПлюс
134. «О внесении изменений в Трудовой кодекс и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ст.2 Федеральный закон от 2.05.2015 №122-ФЗ
135. Оганян, К.М. К проблеме подготовки социального работника и формирования профессиональной компетентности / К.М. Оганян// Российский журнал социальной работы, 1996, №2/4, С.92-95
136. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. Виноградова/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова//.– 4-е изд., дополненное. – М.: «А ТЕМП», 2004. – 944 с.

137. О некоторых особенностях современного познания сущности. Методологические проблемы современной науки. - М.Политиздат. – 1970. – 115 с.
138. Панкратова, Н.Е. Развитие профессиональной компетентности специалиста учреждения социального обслуживания в процессе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Е. Панкратова. – Оренбург, 2012. – 24 с.
139. Панова, О.А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Панова.– Москва, 2002. – 22 с.
140. Панченко, О.Г. Комплексность в организации воспитательной работы в общеобразовательной школе: автореф. дис. … канд. пед. наук.: 13.00.01 / О.Г. Панченко – Москва, 1981. – 26 с.
141. Паранина, Е.М. Технология развития информационной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «Юриспруденция» (на материале обучения английскому языку): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Паранина. – Ижевск, 2014. – 190 с.
142. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. –719 с.
143. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефавичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 624 с.
144. Плуженская, Л.В. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе практики (на примере специальности «Реклама» и направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Плуженская. – Ярославль, 2014. – 242 с.
145. Полякова, М.Е. Правовая культура специалиста: содержание, технологии, оценка качества / М.Е. Полякова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С.22-23.

146. Попов, А.И. Реализация инновационной политики с использованием возможностей олимпиадного движения / А.И. Попов // Вестник Тамбовского гос. тех ун-та. – 2005. –№4. –Т.11. –С. 967-971.

147. Попов, А.И. Олимпиадное движение по математике как способ совершенствования самостоятельной работы студентов младших курсов / А.И. Попов, Е.А. Левченко // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – №1(129). – С. 132-135.

148. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014 [Электронный ресурс] URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/ (дата обращения: 8.02.2017)

149. Поташник, М.М. Комплексный подход к воспитанию школьников: из опыта работы / М.М. Поташник, М.В. Кабатченко. – М.: Мысль, 1980. – 104 с.

150. Правдюк В.Н. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов со специализацией «Аграрная технология»: Монография / В.Н. Правдюк.– Орел: Труд, 2001. – 230 с.

151. Прживальская, Е.М. Состояние проблемы профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] URL: http://www.Yafalian.ru/konfer/101.pdf (дата обращения 09.01.2017)

152. Проданов, И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.И. Проданов. – СПб., 1998. – 432 с.

153. Профессионально-этический кодекс социального работника России [Электронный ресурс] URL: http://www.belsoc.narod.ru/socrab.html (дата обращения 21.11.2016)

154. Прядко, Л.А. Формирование у будущих социальных работников готовности к использованию средств физической культуры в работе с

пожилыми людьми: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Прядко. – Омск, 2013. – 190 с.

155. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжников. – М.:Академия, 2001. – 480 с.
156. Пучкова, О.А. Формирование экономической компетентности студентов технических специальностей в учреждениях среднего профессионального образования с применением средств интерактивных и коммуникативных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Пучкова. – Чебоксары, 2014. – 187 с.
157. Равен, Дж. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокибернетика / Джон Равен // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. –2014. – № 2. – С. 170-204.
158. Радько, Т.Н. Теория государства и права: учебник / Т.Н. Радько. – 2-е изд. – Москва: Проспект, 2011. – 752 с.
159. Рогожкина, Е.М. Методика организации олимпиады по педагогике в военном вузе внутренних войск МВД России: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Е.М. Рогожкина. – СПб., 2012. – 23 с.
160. Роджерс, К. Эмпатия // Психология мотивайии и эмоций / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С.413-415.
161. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Серия «Мастера психологии» / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
162. Рудометова, Л.Т. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе: дис … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Т. Рудометова. – Кемерово, 2014. –206 с.

163. Русских, Е.А., Дидактические условия повышения качества юридической подготовки будущих социальных работников в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Русских. – М.: РГСУ, 2004. – 198 с.
164. Садовский, В.Н., Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. - М.: Изд.-во"Наука". – 1974. – 279 с.
165. Саляева, Е.Ю. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Сервис»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Ю. Саляева. – Чебоксары, 2014. – 162 с.
166. Седов, Л.И. Методы подобия и размерности в механике / Л.И. Седов – М.: Изд-во Наука, 1977. – 440 с.
167. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие/ Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. –256 с.
168. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография / В.В. Сериков. – М.: Мысль, 1998.– 180 с.
169. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
170. Симен-Северская, О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста по социальной работе в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Симен-Северская.– Ставрополь, 2002. – 190 с.
171. Скрипкина, Ю.В. Развитие телекоммуникативных компетентностей учащихся в системе дистанционных эвристических олимпиад: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Скрипкина. – Москва, 2013. – 242 с.
172. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов// под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 576 с.
173. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ. – 2006. – 135 с.

174. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.
175. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для ст-тов высш. пед. учеб. зав. / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
176. Смирнов, С.Д. Актуальные проблемы современной психологии.– М.: 1958.– С. 86-88.
177. Соболева, М.А. Формирование правовой компетенции студентов медицинского института: дис. … канд.пед.наук: 13.00.08/ М.А. Соболева.– Орел, 2013. – 221 с.
178. Соколова, И.И. Формирование педагогической компетентности мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.И. Соколова. – Казань, 2014. – 226 с.
179. Ставцева, И.В. Формирование читательской компетентности как базовой составляющей информационной культуры личности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Ставцева. – Казань, 2014. – 205 с.
180. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 105 с.
181. Стрельникова, В.Н. Формирование готовности будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Стрельникова. – Самара, 2014. – 170 с.
182. Султанова, К.Г. Проектирование и реализация олимпиад по педагогике для адъюнктов военных вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. … канд. пед наук: 13.00.02 / К.Г. Султанова. – СПб., 2015. – 23 с.
183. Суродина, О.В. Развитие человековедческой компетентности педагога в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Суродина. – Ульяновск, 2014. – 279 с.

184. Тариева, В.А. Педагогические условия включения в продуктивную самостоятельную работу будущих социальных работников: дис. … канд.пед.наук: 13.00.08 / В.А. Тариева. – Махачкала, 2013. – 179 с.
185. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
186. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
187. Теория социальной работы: учебник под ред. В.И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2011. – 440 с.
188. Трещев, А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08 / А.М. Трещев. – Калуга, 2001. – 398 с.
189. Тронь, О.С. Развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Тронь. – Оренбург, 2014. – 206 с.
190. Трофименко, М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М.П. Трофименко. – Москва, 2013. – 191 с.
191. Тулькибаева, Н.Н. Подготовка студентов к организации и проведению педагогических олимпиад: учебное пособие / Н.Н. Тулькибаева, И.А. Кондратьева, Г.Я. Гревцева. – Челябинск, 2011. – 126 с.
192. Турчанинова, В.Н. Формирование у студентов профессиональной компетентности в социальной работе с семьей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Турчанинова. – Екатеринбург, 2005. – 256 с.

193. Тхагапсоев, Х.Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения / Х.Г. Тхагапсоев // Высшее образование в России. – 2013. – №6. – С. 71-75.
194. Уман, А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: Технологический подход / А.И. Уман. – Орел: МГПИ, 1993. – 126 с.
195. Уман, А.И. Тенденции и перспективы развития отечественной дидактики / А.И. Уман // Проблемы современного образования. – 2010. – №4. – С. 31-39.
196. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В2 Т. / Под ред. чл.-кор. Акад. пед. наук проф. В.Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1953-1954. – Т.2. – 584 с.
197. Фаткуллин, Ф.Н. Социальная ценность и эффективность правовой нормы / Ф.Н. Фаткуллин, Л.Д. Чулюкин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1977. – 119 с.
198. Федякина, Л.В. Прогностический подход к процессам модернизации и управления качеством непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы / Л.В. Федякина // Ученые записки Российского государственного социального университета. –2013. – № 5 (119). – Т.1. – С. 147-152.
199. Фирсов, М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
200. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / Под ред. Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1983. – 256с.
201. Фридмэн, Л. Введение в американское право / Л. Фридмэн. – М.: Прогресс, 1992. – 286 с.
202. Харина, И.В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе:

дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Харина. – Красноярск, 2014. – 227 с.

203. Холод, Н.И. Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе / Н.И. Холод// Вестник ТГПУ. – 2016. – Т.1 (166). – С.115-118.
204. Холостова, Е.И., Социальная работа: история, теория и практика : учебник / Е. И. Холостова. — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 905 с.
205. Хоруженко, К.М. Педагогика неуспеваемости: структурно-логические схемы: учебное пособие / К.М. Хоруженко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2002. – 250 с.
206. Храпченкова, Н.И. Профессиональная компетентность как педагогическая проблема / Н.И. Храпченкова [Электронный ресурс] URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/29974.doc.htm (дата обращения 25.01.2017)
207. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
208. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский// Интернет журнал «Эйдос». – 2002.- 23 апреля. [Электронный ресурс] URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. (дата обращения 21.01.2016)
209. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – [Электронный ресурс] URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-l.htm (дата обращения 21.11.2016)
210. Чертушкина, Т.А. Особенности профессиональной подготовки социальных работников в вузе к деятельности с военнослужащими,

уволенными в запас: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Чертушкина. – Ульяновск, 2014. – 255 с.

211. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
212. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 2-9.
213. Шахматова, О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2003. – №3. – С. 146-147.
214. Шишков, А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И. Шишков. – Москва, 2014. – 278 с.
215. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1966. – 302 с.
216. Штофф, В.А. О роли моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.
217. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания: Монография / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа. – 1978. – 370 с.
218. Щербаков, Р.Н. Ценностные ориентации физического образования / Р.Н. Щербаков // Педагогика. – 2000. – №9. – С.37-42.
219. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин.– М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
220. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин // Методологические проблемы современной науки.– М.: Наука, 1978. – 391 с.
221. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1998. – 272 с.

222. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

223. Ярская-Смирнова, В.Н. От линейной модели к корпоративному дискурсу: культурный контекст перехода в системе образования/ В.Н. Ярская-Смирнова // Интеллигенция и власть / Сборник статей по материалам IX Международной теоретико-методологической конференции / Серия «Интеллигенция и современность». Вып. IX.- М.: РГГУ, 2008. - 408с.

224. Ярская-Смирнова, Е.Р. Профессиональное образование по социальной работе в России: потребности и ресурсы / Е.В. Ярская-Смирнова // Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире: междисциплинарный подход (материалы Южно-Российской научно-методической конференции 26-28 мая, Краснодар). – Краснодар, 2000, С.33-34

225. Akker J. Van den, Ver loop N. Evolution approaches and results in curriculum research and development in the Netherlands // Studies in educational evaluation. 1994. - Vol. 20 №4. P. 421 - 436.

226. Britell T.K. Competency and Excellence //Minimum Competency Achievement Testing / Taeger R.M. and Title C.K. (eds.) Berkelev. 1980 - P. 23-29.

227. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe, 1997. 72 P.

228. Lookatch R.P. Tehnology for teaching: The research is flawed / The education digest. 1995. - Vol. 61, №3. P. 4 - 8.

229. Rychen D.S., Salganik L. (Ed.) (2001) Defining and Selecting Key Competences. Bern, Huber. P.1-15.

230. Rychen, D. S., Salganik, L.H. (2003) Proceedings: DeSeCo symposium on definition and selection of key competencies. February 11-13, 2002. Neuchatel. P. 25-27.

231. Weinert F.E. (1999) Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo. P. 45-66.

232. Weinert F.E. (Hesg.) (2001) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. P.35-42.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Шкала «Отношение к праву»

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, которые помогут определить Ваше отношение к праву. Отвечайте только на бланке ответов. Оцените, пожалуйста, предложенные утверждения по следующей системе:

Совершенно согласен +2 балла

Согласен +1балл

Трудно сказать, согласен или нет – 0 баллов

Не согласен – 1балл

Совершенно не согласен – 2балла

Отвечайте искренне, быстро и не раздумывая.

1. Я считаю, что необходимо знать и сознательно соблюдать правовые нормы
2. Наше государство еще не настолько высоко развито, чтобы помогать всем нуждающимся
3. Мне кажется, что следует жить только своим разумом, не доверяя законам
4. Знание правовых норм помогает оказывать реальную помощь нуждающимся гражданам
5. Самый главный закон – это вести себя так же, как и окружающие люди
6. Мне совершенно безразлично – придерживаются ли закона другие люди
7. Мне кажется, что закон над людьми имеет магическую силу
8. Я совершенно не разбираюсь в том, нарушен ли закон или нет
9. Казна – не резиновая, чтобы всем оказывать материальную помощь
10. Главенство закона – вот идеальное устройство государства
11. Оказание социально-правовой услуги не поможет – надо брать все, что надо
12. Я считаю, что система права в современном обществе устарела и никому не нужна
13. Я горжусь тем, что в своей жизни никогда не вступал в противоречие закона

14. К расцвету и благосостоянию общества не приводят лишь тщательное исполнение закона
15. Законодательство так быстро меняется, что невозможно его отслеживать и, тем более, применять к разным категориям граждан
16. Я думаю, что надо также почтительно относиться к закону, как к старшим по возрасту и званию
17. Я считаю, что при вступлении в брак главное - это заключение брачного контракта, а не любовь
18. Всегда при обстоятельствах необходимо ориентироваться на высшие божественные силы, которые сконцентрированы в системе права
19. Мне кажется, что знание законов не пригодится мне в жизни
20. Я считаю, что в нашей стране создана идеальная правовая система
21. Невозможно знать все юридические тонкости – есть начальник, который все подробно объяснит
22. У меня часто возникает интуитивное, неосознанное желание обойти закон
23. Оказание правовой помощи нуждающимся – высшее служение человеку
24. Мне нравится, когда при установлении деловых отношений, прежде всего, выясняют юридическую сторону вопроса
25. Конечно, я хорошо знаю законы и правила поведения, но они не могут помочь мне в жизни
26. Я всегда обращаю внимание на то, как ведут себя другие люди и поступаю так же
27. В нашем обществе наблюдается циничное отношение к закону
28. Закон – это высшая сила, которая должна иметь абсолютную власть над людьми
29. Мне хотелось бы часто изменять законы нашего государства, усложнять правовую систему
30. Клиент социальной службы сам знает как себе помочь – закон не помогает.
31. Право занимает ведущее место в системе общечеловеческих ценностей
32. Я думаю, что правовая система в нашем государстве не способна урегулировать общественные отношения
33. Знание законов и правовых норм помогает мне быстро разрешать свои проблемы и проблемы окружающих людей

34. От противоправных действий меня удерживают только правовые санкции
35. Мне нравится, когда люди выполняют требования закона, не вникая в их суть
36. Самое главное – добиться результата, не важно какими средствами, соблюдая или нет правовые нормы
37. Неоспоримая сила закона – это проявление божественной власти
38. Я соблюдаю требования закона и не переживаю о том, правильно или нет я поступаю
39. Действующая система социальной защиты населения в России является примером для других государств
40. Люди, которые активно реализуют в жизни юридические права и обязанности, являются примером для подражания
41. Как показывает практика, в нашем обществе, процветают полная безнаказанность и бесправие
42. Я считаю, что поведение человека должно соответствовать нормам права
43. Не обязательно разбирать каждый конкретный случай клиента социальной службы – можно действовать по образцу
44. Я выполняю требования закона не по совести, а только по принуждению
45. Я стараюсь изучать законы и предписания потому, что необходимо жить в согласии с другими людьми
46. В законодательстве еще слишком много пробелов, чтобы можно было назвать Россию социальным и правовым государством
47. В практической деятельности использование требований закона только вредит делу
48. В праве заключена магическая сила
49. Я довольно слабо информирован о правовой системе в нашей стране
50. Конституция России является образцом для других стран мира
51. Правовую консультацию для клиента можно заменить правовой информацией на стенде или сайте
52. Я не верю в то, что только законы и правовые требования могут решить все социальные проблемы
53. Мне представляется правильным и разумным строить свою жизнь в соответствии с законами и нормами права
54. У меня вызывают недоверие люди, которые слишком строго придерживаются норм права

55. Россия – социальное и правовое государство, поэтому граждане всегда и везде находятся под его надежной защитой
56. Мне далеко не безразлично, что подумают обо мне люди, потому что я стараюсь не нарушать законов и норм нравственности
57. Правы те люди, которые сами часто нарушая закон, тем не менее, много говорят о главенстве закона
58. В современном обществе поклонение праву должно заменить поклонению богу
59. Я чувствую себя слишком маленьким и бессильным перед властью закона
60. Мне кажется, что самые теплые, искренние дружеские чувства возникают у людей, придерживающихся правовых норм
61. Оказывая помощь другим, можно воспользоваться ситуацией и оказать ее себе
62. Правовая система в социальной защите населения необходима, как христианские заповеди
63. Успеха в жизни и богатства можно достичь только неправомерными средствами.
64. Для оказания социально-правовых услуг необходимо знать текущее законодательство

Приложение 2.

Тестовые задания

Выберите один правильный ответ.

1.Какой источник права наиболее часто применяется в современной России

а) нормативно-правовой акт;

б) прецедент;

в) обычай;

г) договор

2. Видом юридической ответственности является

а) карательная;

б) несанкционированная;

в)дисциплинарная;

г) охранительная

3.Признаком закона является

а) принимается только органами исполнительной власти;

б) принимается органами исполнительной и законодательной власти;

в) особый порядок регистрации;

г) особый порядок подготовки и принятия

4. Для каких социальных регуляторов характерна общеобязательность, нормативность, формальная определенность

а) моральных норм;

б) правовых норм;

в) корпоративных норм;

г) обычаев и ритуалов

5. Какой орган государственной власти имеет право принятия нормативных правовых актов, обладающих высшей юридической силой на территории РФ

а) Правительство РФ;

б) Президент РФ;

в) Министерство юстиции РФ;

г) Федеральное Собрание РФ

6. Политический плюрализм – это признак

а) авторитарного государства;

б) теократического государства;

в) правового государства;

г) тоталитарного государства

7. Источниками права в России являются

а) тексты законов;

б) учебники по теории государства и права;

в) юридические факты;

г) правоотношения

8. Право является регулятором

а) отношений в социальной сфере;

б) общественных отношений;

в) законных отношений;

г) отношений между органами государственной власти

9. Государственная власть в РФ осуществляется на основе принципа разделения властей

а) на правительственную, исполнительную, судебную;

б) на президентскую, исполнительную, судебную;

в) на законодательную, исполнительную, судебную;

г) на законодательскую, исполнительскую, судебную

10. Что из нижеперечисленного относится к естественным правам человека

а) право на жизнь, право на личную неприкосновенность;

б) право на труд, право на жилище, право на образование;

в) право на судебную защиту, право избирать и быть избранным;

г) право на информацию

11. Термин «политический и идеологический плюрализм» означает

а) свободу слова;

б) деятельность в стране любых партий и общественных объединений;

в) свободу на проведение митингов, собраний;

г) значительный по количеству набор политических прав у граждан.

12. Исполнительную власть в России осуществляет

а) Правительство РФ;

б) Парламент РФ;

в) Президент РФ

г) народ и органы местного самоуправления

13. Срок полномочий Президента РФ

а) 2 года;

б) 4 года;

в) 5 лет;

г) 6 лет

14. Основные направления внутренней политики России определяет

а) Правительство РФ;

б) Президент РФ;

в) Государственная Дума РФ;

г) Министерство внутренних дел РФ

15. Провозглашение России социальным государством означает

а) что каждый гражданин обладает всеми правами и свободами и несет равные обязанности;

б) что источником власти является ее многонациональный народ;

в) что ни одно из вероучений не признается ни обязательным, ни предпочтительным;

г) что политика государства направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

16. Какое определение соответствует понятию «конституция»

а) это юридический документ, который содержит все законы страны;

б) правовой документ, определяющий устройство государства, формирование органов власти, определяет и закрепляет права человека;

в) свод основных демократических принципов государства;

г) присяга на верность России.